

**El componente intercultural en los cursos de japonés de la Pontificia Universidad  
Javeriana**

Lina Jannette Herrera Barrios

Asesor  
JORGE ANDRÉS MEJIA LAGUNA

Trabajo de grado para optar por el título de  
Licenciada en Lenguas Modernas

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS  
BOGOTÁ  
2018

## RESUMEN

El aprendizaje de una lengua extranjera puede ser contemplado desde una perspectiva más amplia en la que la cultura y la lengua van de la mano y ninguna predomina sobre la otra. Desde el punto de vista de Byram (1997), Kramsch (1998 y 2012), Moran (2001), Abella (2004) y Mahoney (2009), la lengua es el medio con el cual se aprende y se experimenta la cultura; por tal motivo, es necesario que forme parte del desarrollo de las clases en aula. Adicionalmente, es importante considerar que el aprendizaje de una lengua no es unidireccional, sino que, como menciona Byram (1997), se da en doble vía, es decir, que el estudiante podría adquirir nuevas oportunidades para experimentar en la cultura y lo que aprenda, por lo general, estará relacionándolo y comparándolo con su cultura. De tal manera que es importante proporcionar un aprendizaje en el que las culturas puedan contrastarse y relacionarse, donde las diferencias culturales no sean una barrera, sino una oportunidad para comprender las diferencias y los malentendidos; a su vez, que los estereotipos sean poco a poco eliminados para lograr una comunicación intercultural.

En la presente investigación se realiza un recorrido por una serie de conceptos sobre el término cultura, cómo se comprende la cultura y el lenguaje, la competencia cultural e intercultural y finalmente se desarrolla una descripción del papel que tiene la cultura en la clase de japonés, los recursos, contenidos y actividades que toman lugar en una clase de lengua extranjera.

Para recolectar y determinar la información de cómo se integra el componente intercultural en los cursos de japonés de la Pontificia Universidad Javeriana, se escogió el diseño metodológico mixto. La investigación se desarrolló en dos fases, una cuantitativa y una cualitativa. En la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario dirigido tipo Likert a 15 estudiantes de los niveles dos y tres de japonés. De igual manera, en la fase cualitativa, se llevó a cabo una entrevista dirigida al

profesor de los dos niveles, un grupo focal con los estudiantes de cada nivel y cinco observaciones en los dos niveles de japonés.

Los resultados sugieren que el componente intercultural hace parte de las clases de japonés, por medio de diferentes recursos, contenidos y actividades que le permiten al estudiante interactuar y reconocer las diferencias y similitudes entre culturas. No obstante, sería pertinente que la presencia de estos aspectos sea mayor y no se limite a solo unos momentos en la clase. Finalmente, se espera que los resultados de esta investigación sirvan como materia de discusión, de tal manera que se pueda comprender que el aprendizaje de una lengua extranjera sea la integración entre cultura y lengua, ya que ninguna puede ir separada de la otra y ninguna debería tomar un papel más importante durante el desarrollo de las sesiones de clases.

**Palabras clave:** Cultura, Lenguaje, Cultura y Lenguaje, Competencia Cultural, Componente Intercultural, Aprendizaje Intercultural, Recursos y Actividades Interculturales.

## Abstract

Foreign language learning can be regarded from a wider perspective in which culture and language go together, and none of them has more importance than the other. In the view of Bryam (1997), Kramersch (1998 y 2012), Moran (2001), Abella (2004), and Mahoney (2009), language is a way in which one learns, and culture is lived; for this reason, cultural language learning should take place during class' development. Moreover, it is important to bear in mind that language learning is not a one-way process, but, as Byram (1997) mentioned, it is a double route process, it means, the students could acquire new opportunities to experience the culture and what is learnt would be related and compared to their own culture. In this way, cultural learning should be taught as a comparison and relation between cultures, where cultural differences do not be a drawback, but an opportunity to understand differences and misunderstandings; also, that stereotypes are gradually eliminated to achieve intercultural communication.

This research shows several concepts about culture, how culture and language are understood, cultural and intercultural competence, and finally, it presents a description of cultural role in Japanese classes, regarding the resources, contents and activities that take place in a foreign language class.

A mixed method was chosen to determine and collect the information about how is intercultural component integrated in the Japanese courses at Pontificia Universidad Javeriana. This investigation was developed in two phases, a quantitative and qualitative. In the quantitative phase, a Likert questionnaire was applied to 15 students of level two and three of the Japanese courses offered by Pontificia Universidad Javeriana. Furthermore, in the qualitative phase, a focus group, and five observations were made to the 15 students of Japanese courses.

The results in this investigation suggest that intercultural component takes place in Japanese courses throughout several resources, contents and activities; which allow the student to interact and acknowledge the differences and similarities between cultures. However, it would be important that theses aspects have more relevancy during the class. Finally, it is expected that this results help to understand that language and culture should be taught in an integrated way, since none of them can be apart from the other, also none of them would take a privileged role during class' development.

**Key words:** Culture, Language, Language and Culture, Cultural Competence, Intercultural Component, Intercultural Learning, Intercultural resources and activities.

## Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère peut être apprécié à partir d'une perspective plus ouverte dans laquelle la culture et la langue sont intégrées et aucune n'est plus importante que l'autre. Du point de vue de Byram (1997), Kramsch (1998 et 2012), Moran (2001), Abella (2004) et Mahoney (2009), la langue est le moyen avec lequel on peut apprendre et expérimenter la culture; c'est la raison pour laquelle, il est nécessaire que la culture soit présente dans les classes. En plus, il est nécessaire de considérer que l'apprentissage d'une langue n'est pas unidirectionnelle, mais comme Byram (1997) mentionne, l'apprentissage d'une langue est en double voie, c'est à dire, l'étudiant pour acquérir des nouvelles possibilités de expérimenter dans la culture et ce que l'étudiant apprend, généralement, sera relationné et contrasté avec sa culture. De telle manière qu'il faut que l'apprentissage soit donné d'une manière dans laquelle les cultures peuvent être contrastées et relationnées, où les différences culturelles ne soient pas une barrière, mais une opportunité pour comprendre les différences et malentendus, au même temps que les stéréotypes soient peu à peu éliminés pour parvenir à une bonne communication interculturelle.

Dans cette recherche se présente une série de concepts sur la culture, comment se comprendre la culture et le langage, la compétence culturelle et interculturelle et finalement se développe une description par rapport au rôle de la culture dans la classe de japonais, les ressources, les contenus et les activités qui sont utilisées dans la salle de classe de langue étrangère.

Pour déterminer et recueillir l'information sur l'intégration du composant interculturel dans les cours de japonais dans la Pontificia Universidad Javeriana, la méthodologie mixte a été choisie. Cette recherche a été élaborée en deux étapes, qualitative et quantitative. Pour l'étape quantitative, un questionnaire type Likert a été dirigé à 15 étudiants des niveaux deux et trois de japonais. De même manière, dans l'étape qualitative un groupe de discussion, et cinq observations ont été faites.

Les résultats suggèrent que le composant interculturel fait partie des classes de japonais, à travers de différents ressources, contenus et activités qui permettent que l'étudiant interagisse et reconnaisse les différences et similarités entre cultures. Cependant, il serait pertinent que la présence de ces aspects soit plus et ne soit limitée pas à une partie de la classe. En fin, il est prévu que les résultats de cette recherche peuvent servir de discussion, de telle manière que l'apprentissage d'une langue étrangère peut être compris comment l'intégration entre langue et culture, car aucune ne peut être isolée de l'autre et aucune ne devrait avoir un rôle plus important pendant le développement de la classe.

**Mots Clés :** Culture, Langue, Culture et Langue, Compétence Culturelle, Composant Interculturel, Apprentissage Interculturel, Ressources et activités Interculturelles.

## Contenido

Introducción .....	11
Problema .....	12
Interrogante .....	14
Justificación .....	14
Objetivos .....	15
General .....	15
Específicos .....	15
Antecedentes .....	16
Capítulo 1 Marco Conceptual .....	24
Cultura.....	24
Cultura y Lenguaje.....	27
Competencia cultural .....	29
Aprendizaje intercultural de la lengua: la competencia intercultural .....	35
¿Cómo integrar el componente intercultural en el aula? .....	40
Recursos en el aula.....	44
Actividades para trabajar el componente intercultural .....	45
Capítulo 2 Marco metodológico .....	51
Enfoque metodológico .....	51
Estudio de caso .....	52
Descripción de la población y la muestra .....	53
Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	54
Grupo focal .....	54
Observación .....	55
Cuestionario .....	56
Capítulo 3 Resultados, análisis e interpretación de datos .....	58
¿Qué papel juega la cultura en las clases de japonés? .....	59
Recursos para trabajar el componente intercultural.....	64
Contenidos culturales en el aula de japonés .....	68
Actividades realizadas para trabajar el componente cultural.....	74
Conclusiones .....	82
Lista de referencias .....	86

## **Gráficas**

Gráfica 1. ¿Qué se enseña más en las clases de japonés? .....	59
Gráfica 2. ¿Qué recursos se utilizan más en el aula de japonés? .....	64
Gráfica 3. ¿Qué contenidos se ven en las clases de japonés? .....	68
Gráfica 4. ¿Qué actividades se realizan en las clases de japonés?.....	74

## **Tablas**

Tabla 1. Resumen del procedimiento.....	57
---	----

## **Ilustraciones**

Ilustración 1. Shin Nihongo no kiso I: Lección 15 (どちらのほうがちかいですか。) .....	67
--	----

## **Anexos**

Anexo 1. Formato del grupo focal dirigido a estudiantes	
Anexo 2. Formato de observación	
Anexo 3. Formato de cuestionario dirigido a estudiantes	
Anexo 4. Transcripción del grupo focal	



## **Introducción**

Este trabajo de grado tiene como objetivo principal determinar cómo se integra el componente intercultural en los cursos de japonés de la Pontificia Universidad Javeriana. Para alcanzar dicho objetivo, se establecieron cuatro categorías de análisis que respondieran al cómo se integra dicho componente en la enseñanza de una lengua extranjera para este caso, el japonés.

Inicialmente, se presenta la situación problemática de esta investigación fundamentada en la experiencia personal de la investigadora. Posteriormente, se presenta la justificación de la pertinencia académica y social que la presente investigación tiene. Adicionalmente se detallan los objetivos de esta investigación, tanto general como específicos, la pregunta a la que se le dio respuesta y los antecedentes que sirvieron como base teórica y metodológica para el desarrollo de este trabajo de grado.

El marco teórico de esta investigación se encuentra dividido en siete apartados: cultura, cultura y lenguaje, competencia cultural, aprendizaje intercultural, contenidos, recursos en el aula y, por último, actividades en el aula de lengua extranjera. En el primer apartado se describen aspectos generales del concepto “cultura”, y su importancia en el componente intercultural. En el segundo apartado, se amplía la definición de cultura desde la perspectiva indisociable existente entre la lengua y cultura durante el aprendizaje de una lengua. En el tercer apartado, se da cuenta de la definición de competencia cultural, y las principales características de este enfoque. En el cuarto, quinto, sexto y séptimo apartado, se describe cómo se puede integrar el componente intercultural en el aula, a través de los contenidos, los recursos y las actividades que se realicen durante el aprendizaje de la lengua.

En el marco metodológico de este trabajo de grado se explican el tipo de investigación, la población estudiada, los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de datos, y, por último, y el análisis de la información recolectada.

Finalmente, se presentan las conclusiones de este trabajo de grado a la luz de los resultados obtenidos en cada objetivo, la pregunta de la investigación, el tipo de metodología utilizado y las implicaciones pedagógicas que este trabajo podría tener a futuro.

### **Problema**

Como estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas, tuve la oportunidad de complementar mi aprendizaje de lenguas escogiendo uno de los cursos de idiomas ofrecidos por el Departamento. Gracias a la experiencia de una compañera en los cursos de japonés, decidí optar por esta lengua como énfasis de la carrera. No sabía nada de Japón ni de su cultura; sin embargo, decidí tomar el reto de empezar esta nueva aventura.

El primer día de clase, el profesor mencionó la importancia que tiene la cultura en el aprendizaje de una lengua; no obstante, durante el desarrollo de las clases observaba que el foco principal era más lingüístico estructural y lo cultural no se hacía evidente. Reconozco que en un principio desconocía lo que se entendía por cultura en el aprendizaje de lenguas y por lo tanto desconocía la manera en la que el profesor acercaba a los estudiantes a la cultura de esta lengua. Sin embargo, a medida que avanzaba en los demás cursos de la carrera, iba siendo más sensible y más consciente de la relación entre lengua y cultura en los cursos de lengua extranjera. Por lo tanto, consideraba que el aprendizaje de cualquier lengua se podría potenciar al equilibrar la enseñanza de la cultura y la lengua, sin necesidad priorizar alguna de las dos.

Al realizar la búsqueda de información, se evidencia que en el aprendizaje de una lengua los factores culturales e interculturales juegan un rol importante en el aprendizaje. Académicos como Byram (1997), Kramsch (1998 y 2012), Moran (2001), Abella (2004) y Mahoney (2009) han llevado a cabo una serie de investigaciones en las cuales se resalta la importancia de la cultura en el aprendizaje de lengua; además, enfatizan que la lengua es el vehículo con el cual se aprende y se experimenta la cultura y, por lo tanto, no puede soslayarse. Desde la posición de Abella (2004), el aprendizaje cultural puede ser más significativo al permitirle a las personas interactuar, interpretar y filtrar lo que pasa a su alrededor.

De manera similar, Kramsch (2012) sostiene que la mayoría de estudiantes no solo desea usar la lengua correctamente sino también, reflexionar sobre las experiencias que obtienen durante el aprendizaje de la misma. Es importante considerar los aportes de Byram (1997), los cuales permiten comprender que el aprendizaje de una lengua se da en doble vía, es decir, las experiencias culturales que tiene un estudiante con la otra cultura siempre están en constante comparación con la cultura propia; de tal manera que, el aprendizaje de la lengua debe permitir el diálogo entre culturas donde el respeto hacia los demás es fundamental para una comunicación exitosa. En la opinión de Mahoney (2009), enseñar cultura puede ser más fácil que la lengua en su aspecto intelectual; no obstante, considera importante que los profesores deben tratar de vincular conceptos culturales a los temas lingüísticos.

Ahora bien, en las investigaciones de Blanco e Ibarroche (2013), Mahoney (2009) y Han (2009), que se encontraron como referentes para este trabajo de investigación, se pudo comprender que en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras hay un interés en dar mayor preponderancia metodológica a lo cultural al considerar la enseñanza de este aspecto tan importante como lo lingüístico. Sin embargo, las propuestas que se presentan se encuentran

contempladas desde una mirada dirigida a la cultura de la lengua meta y no hacia una doble vía de aprendizaje en la que, a partir de la cultura propia, se puede interactuar con la cultura en la que se está interesado, como propone Byram (1997).

En síntesis, teniendo en cuenta mi experiencia en los cursos de japonés en la Pontificia Universidad Javeriana, y los aportes realizados por Blanco e Ibarroche (2013), Mahoney (2009) y Byram (1997), en cuanto a la importancia de considerar el aprendizaje de una lengua extranjera como la integración de lengua y cultura que permita el diálogo entre culturas, y no simplemente la adquisición de conceptos descontextualizados, se planteó el siguiente interrogante.

### **Interrogante**

¿Cómo se integra el componente intercultural en los cursos de japonés ofrecidos por la Pontificia Universidad Javeriana?

### **Justificación**

El deseo de proponer y responder la pregunta de investigación, anteriormente mencionada, se remonta a mi experiencia en los cursos de japonés, ofrecidos en la Pontificia Universidad Javeriana, los cuales me permitieron comprender un sinnúmero de diferencias entre la cultura japonesa y la mía. Como se mencionó anteriormente, durante el desarrollo de las clases observaba que las clases se dirigían hacia una perspectiva más lingüística estructural y lo cultural solo abarcaba pocos momentos de la clase.

Otra razón, detrás de la existencia de este trabajo de investigación, es la falta de investigación con respecto a la integración del componente intercultural en los cursos de japonés de la Pontificia Universidad Javeriana. Como se mencionó anteriormente, los referentes utilizados en este trabajo investigativo resaltan la importancia de abarcar la cultura en la clase y cómo se podría integrar al aprendizaje una perspectiva intercultural; no obstante, es importante considerar

que el aprendizaje de una lengua, como menciona Byram (1997) debe permitir el diálogo entre culturas y la aceptación de las diferencias entre estas mismas; por lo tanto, es pertinente indagar, cómo el aprendizaje de la lengua, en los cursos de japonés de la Pontificia Universidad Javeriana, involucra ese diálogo entre culturas y cómo esta perspectiva intercultural se está implementando en las clases de japonés.

El impacto esperado en esta investigación es el de contribuir a un mejor entendimiento de la integración del componente intercultural en aula de lengua extranjera, ya que el aprendizaje de una lengua va más allá de la adquisición de conocimientos lingüísticos o culturales, sino que se espera formar seres más humanos que comprenden y respeten la diversidad cultural existente en el mundo sin la necesidad de dejar su cultura a un lado.

## **Objetivos**

### **General**

Determinar cómo se integra el componente intercultural en los cursos de japonés en la Pontificia Universidad Javeriana.

### **Específicos**

- Determinar qué papel juega la cultura en las clases de japonés de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Determinar qué recursos se incluyen en los cursos de japonés de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Determinar los contenidos que se utilizan en la clase de japonés relacionadas con la inclusión del componente intercultural.
- Determinar qué tipo de actividades se realizan en la clase de japonés relacionados con la inclusión del componente intercultural.

## Antecedentes

En este apartado se expondrán los aspectos principales de estudios considerados relevantes para el desarrollo de este trabajo investigativo. Cada uno de los trabajos que serán expuestos a continuación, evidencian la importancia del componente cultural; además, están relacionados con las percepciones de los estudiantes y profesores, lo cual permite conocer las experiencias y creencias sobre el componente intercultural en el aula de clase. Estos trabajos fueron seleccionados de dos fuentes. En primer lugar, bases datos, para así poder obtener información más amplia sobre otros contextos de enseñanza de lengua. En segundo lugar, en los documentos de la colección de trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Modernas registrados en la Biblioteca Central de la Pontificia Universidad Javeriana, con el fin de encontrar investigaciones que involucren tanto la enseñanza de una lengua extranjera como la cultura de Japón.

Uno de los estudios escogidos, al compartir similitudes con el objetivo de este trabajo, se titula “*Estudio de caso sobre la integración del componente cultural en la enseñanza del japonés*”. Este trabajo, escrito por Blanco e Ibarroche (2013), tiene como objetivo identificar la presencia de la integración del componente cultural en el programa de japonés ofrecido en una institución de enseñanza de japonés en Bogotá. Además, las autoras llevan a cabo un balance valorativo sobre la integración del componente cultural a nivel de fundamentación, decisión y aplicación en el currículo de la institución.

La población escogida para el desarrollo de esta investigación es una institución ubicada en la ciudad de Bogotá. Se escogió esa institución por el énfasis cultural que se plantea; además, una de las investigadoras tomó clases de lengua japonesa en la institución por lo cual fue más fácil acceder a cierta información. La metodología escogida fue un estudio de caso.

Uno de los pasos propuestos en el estudio de caso según Helen Simons (citada en Blanco e Ibarroche, 2013), está relacionado con el análisis de documentos. Por un lado, las autoras decidieron hacer un análisis del libro usado por los estudiantes de esa institución con el fin de observar los elementos culturales propuestos en él; por otro lado, tenían la intención de analizar el currículo de la institución con el fin de observar las metas en cuanto a lo que el estudiante debe alcanzar; no obstante, la institución no contaba con un documento curricular que estableciera las metas de aprendizaje.

Para el desarrollo de las entrevistas y encuestas, las autoras decidieron realizar una entrevista semidirigida a las docentes de la institución y una encuesta a los estudiantes de la institución. En primer lugar, la entrevista permitió obtener una información más amplia, la cual fue desarrollada con el objetivo de ser respondida de manera más espontánea, por lo tanto, las entrevistadas tuvieron la oportunidad de responder según sus experiencias, sin ser influenciadas por el tipo de pregunta. En la entrevista Blanco e Ibarroche (2013) tuvieron la oportunidad de realizar preguntas indirectas relacionadas con la manera de abordar el componente cultural por parte de las docentes.

En segundo lugar, la encuesta realizada a los estudiantes estaba dividida en dos partes, para que ellos pudieran relatar, por un lado, su experiencia en los cursos de japonés en cuanto a la aparición de temas culturales y, por otro lado, si consideraban que, con los temas culturales vistos en clase, se sentían capaces de enfrentarse a una situación en un contexto japonés. Las autoras consideraban importante contar con la perspectiva de los estudiantes ya que aportaban más información al momento de analizar la integración del componente cultural en el aula (Blanco e Ibarroche, 2013).

Como último instrumento de recolección de datos, se desarrolló un formato de observaciones de clase. El formato contaba con varias secciones; una de ellas, era de manera abierta para que el investigador tomará notas dependiendo de la situación que se estaba presentando en la clase, las otras secciones, eran específicas y solo debían marcarse de acuerdo al descriptor del que se estaba trabajando. Se decidió agregar una sección en la cual se debía establecer si el objetivo de la clase era rentable culturalmente, en otras palabras, si el objetivo facilitaba la integración del componente cultural en la clase.

El análisis de resultados de esta investigación evidenció que las profesoras, a nivel de práctica curricular, ajustaban sus metodologías dependiendo el grupo en el que enseñaba, pues ellas consideraban que ciertas actividades no llamaban la atención de algunos estudiantes (Blanco e Ibarroche, 2013). Además, consideraban que las evaluaciones eran importantes ya que, por medio de estas, identificaban las falencias de los estudiantes y a partir de esto ellas podían modificar la forma de enseñar el tema que se les dificultaba.

Por otro lado, se observó que los materiales escogidos por las docentes tenían un alto contenido cultural; para una de las docentes, según Blanco e Ibarroche (2009), enseñar cultura era muy importante, por lo tanto, el libro con el que se trabajaba contenía temas verdaderos, en los cuales se aprendía con situaciones reales del contexto japonés, además

Los libros de texto son los que determinan el nivel en el que está cada grupo de la academia, por lo cual sería posible decir que los temas tratados a lo largo de los niveles están relacionados directamente con los tratados en las unidades del libro. (Blanco, 2013, p. 71)

Finalmente, aunque no se tenía un documento físico en el cual se evidenciara el plan de clases, las profesoras, a nivel de decisión curricular, tenían claro el orden de contenidos que

serían presentados a los estudiantes. De tal manera que los contenidos que se presentaban estaban relacionados al componente cultural.

El análisis del trabajo investigativo es bastante útil para el desarrollo de la presente investigación sobre la inclusión del componente intercultural en los cursos de japonés en la Pontificia Universidad Javeriana. La teoría expuesta es contrastada de una manera pertinente y permite evidenciar la manera en la que, esta institución de enseñanza de japonés abarca las temáticas culturales en el aula de enseñanza, aunque no se tenga un documento oficial en el cual se especifique el plan de clases; estas se pueden llevar a cabo si hay un compromiso por parte de los docentes, pues son ellos los encargados de desarrollar las clases de tal manera que los contenidos se adapten al nivel del estudiante.

A continuación, se presentará el análisis de un artículo escrito por Caroline Mahoney (2009), este artículo titulado “*Enseñanza de la cultura en el aula de lengua japonesa: un estudio de caso en NGS. "Nuevas Voces: Una Revista para Estudiantes Emergentes de Estudios Japoneses en Australia"*”.<sup>1</sup>El objetivo de esta investigación es el de conocer cómo y porqué los docentes no nativos de japonés enseñan la cultura en el Sur de Nueva Gales. En relación con este objetivo, se esperaba conocer las creencias y actitudes de los docentes sobre la enseñanza de la cultura japonesa.

La población escogida para el desarrollo de esta investigación constaba de dos profesores no nativos en una institución ubicada en un área suburbana de Sídney; esta institución enseñaba japonés como lengua extranjera, y se resaltaba que, la mayoría de los estudiantes provenían de familias asiáticas.

---

<sup>1</sup> Título original ‘Teaching culture in the Japanese language classroom: A NSW case study.’ *New Voices: A Journal for Emerging Scholars of Japanese Studies in Australia*. Traducido al español por la autora de este trabajo de grado.

Mahoney (2009) recolectó información utilizando tres tipos de instrumentos. En primer lugar, usó entrevistas para determinar cuáles eran sus opiniones con respecto a la enseñanza de la cultura y cómo sus experiencias aprendiendo la lengua han influenciado sus prácticas educativas. En segundo lugar, llevó a cabo observaciones de clase para examinar cómo se presentaban los componentes culturales y cómo los estudiantes reaccionaban a ellos. En tercer lugar, analizó los documentos base de la institución con el fin de encontrar contenidos culturales en ellos.

Los resultados de esta investigación evidenciaron que gracias a las experiencias que los docentes han tenido en cuanto al aprendizaje de japonés han servido para ajustar sus prácticas docentes e involucrar más los aspectos culturales en sus clases. Los profesores señalaban que enseñar cultura puede ser más fácil que la lengua en su aspecto intelectual; no obstante, ellos trataban de vincular conceptos culturales a los temas de gramática. Además, señalaban la importancia del libro de texto pues este les ayudaba a centrar más las temáticas a enseñar en la clase.

Las observaciones de clase permitieron dar cuenta de las temáticas culturales implementadas por los dos docentes entrevistados. Mahoney (2009) enfatiza que la cultura puede ser visible en el aula de clase, ya sea por medio de una película, como sucedió en una de las clases observadas; lo importante es saber cómo hacer que ese material sea significativo para el estudiante. Para hacer posible esto, la docente observada obtenía información cultural por medio de lo que sus estudiantes podían observar durante la película.

La investigación de Mahoney (2009) aporta información importante sobre la integración del componente cultural en el aula de japonés. La teoría es pertinente al abarcar la importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas; Mahoney (2009) enfatiza que es imposible entender una cultura sin aprender cómo la influencia de sus ideas y maneras de ver la vida se expresan por medio

de su lenguaje. Por lo tanto, se mantiene la idea principal de la investigación en la cual se debe considerar el aprendizaje cultural como un componente que puede facilitar el aprendizaje de una lengua (Abella, 2004).

Otro estudio escogido para el desarrollo de este trabajo se titula “*Una investigación sobre las percepciones de los profesores al enseñar cultura en escuelas secundarias en Xianjiang, China*”<sup>2</sup>. Han (2009) utilizó una metodología de naturaleza cuantitativa y por medio de entrevistas y cuestionarios quiso conocer cómo los profesores percibían el concepto de cultura, su enseñanza y de qué manera se estaba aplicando en el aula de clase de inglés en Xianjiang, China. Esta investigación también se elaboró con el propósito de mostrar la situación de enseñanza de inglés como lengua extranjera, al aplicar el nuevo currículo en el cual se incluye el componente cultural, en una escuela secundaria al norte de Xianjiang.

La población escogida para el desarrollo de este ejercicio fue la docente, Han (2009) resalta que el grupo de docentes se distingue por estar formado por profesores en formación y profesores antiguos. El lugar en el que se realizó la investigación fue una escuela secundaria ubicada al norte de Xianjiang.

La primera parte de los resultados le permitió a la investigadora conocer información general sobre los profesores de la institución, por ejemplo: la edad de los docentes, el tiempo en el cual se dedican a enseñar y qué tipo de estudios deberían tener para realizar esa labor. Han (2009) manifiesta la importancia de estos datos en el desarrollo de su investigación, debido a que en China se mide la experiencia del profesor a partir de su edad y su nivel de educación para enseñar.

La segunda parte de los resultados está relacionada a las percepciones hacia la cultura y su enseñanza por parte de los docentes. Han (2009) resalta que, por un lado, algunos docentes

---

<sup>2</sup> Título original, “An investigation of teachers’ perceptions of Culture Teaching in Secondary Schools in Xianjiang, China”. Traducido por la autora de este trabajo de grado.

percibían que la enseñanza de la cultura era importante en sus clases, por lo tanto, se sentían motivados a enseñarla; por otro lado, los demás docentes se interesaron por enseñar conceptos culturales desde que la temática de consciencia cultural se involucró en el currículo de enseñanza de inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria al norte de Xianjiang, China.

Han (2009) agrega que en muchas ocasiones los profesores desconocían si sus estudiantes tenían intereses hacia la cultura o si concebían estos aspectos relevantes en su proceso de aprendizaje; no obstante, los profesores argumentaban que esto se debía a que la integración del componente cultural en el aula es un proceso nuevo para ellos, por ello, aún era muy apresurado conocer qué impacto genera en los estudiantes.

Los docentes expresan que el currículo propuesto para la enseñanza de inglés en China los guiaba en cuanto a contenidos lingüísticos y la medida en la que debían ser aplicados en las clases; sin embargo, manifestaban la necesidad de que, en el currículo, se estableciera el tipo de contenidos a enseñar respecto al componente cultural, de tal manera que, se pueda empezar a impartir estas clases de manera más eficiente.

Han (2009) empezó a notar una diferencia entre las opiniones de los profesores y las de los aspirantes a profesores. Los profesores, aunque estaban motivados por el componente cultural, seguían considerando los aspectos lingüísticos como la principal fuente de aprendizaje. Esto se debía a la presión que tenían por parte de algunos estudiantes, ya que lo que más se evaluaba en las clases era la habilidad lingüística y lo cultural, como hasta el momento se está implementando en el nuevo currículo, no contaba con un tipo de evaluación específico. En cambio, los profesores en formación, aunque consideraban el aprendizaje lingüístico importante, veían que por medio del aprendizaje cultural y la consciencia cultural también era posible potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera.

En cuanto a los contenidos que deben ser enseñados con relación a la cultura, también se dividían las opiniones. Una parte de los profesores, consideraban importante abarcar temáticas como la vida cotidiana y las rutinas. Han (2009) deduce que estos profesores se enfocaban más en el aprendizaje de la cultura con “c” minúscula pues estaban más familiarizados con estas temáticas y creían que era pertinente en el aula de clase. Además, estos contenidos eran más frecuentes en los libros de texto. Mientras que los aspirantes a profesores, consideraban importante abarcar temáticas de la cultura con “C” mayúscula tales como literatura, música y arte, para así, proveer al estudiante con experiencias culturales más ricas; sin embargo, Han (2009) manifiesta que estos contenidos son limitados en los libros de texto y aún hace falta generar escenarios de capacitación para poder hacer un buen uso de estas temáticas en el aula de clase.

La investigación realizada por Han (2009) es pertinente para el desarrollo de este trabajo de grado, ya que contempla desde la perspectiva de los docentes las implicaciones que involucra el componente cultural en aula de lengua extranjera. Aunque exista la motivación por enseñar las temáticas y motivar al estudiante a ser más sensible sobre los comportamientos de los demás, es fundamental saber cómo hacerlo y si es posible recibir una capacitación para ello. Como docentes es importante y necesario encontrar un balance entre lo que se va a enseñar, pues como se presentaba en el estudio anterior, la mayoría de estudiantes exigían a su profesor tratar temas más lingüísticos para así obtener mejores resultados en sus pruebas académicas.

## **Capítulo 1**

### **Marco Conceptual**

La integración de perspectivas culturales e interculturales en el ámbito de enseñanza de una segunda lengua es una temática de la cual muchos académicos como Byram (1997), Kramsch (1998 y 2012), Moran (2001), Tomlinson y Masuhara (2004) y Fantini (2009), entre otros, han investigado. La combinación e integración de lengua y cultura en el aula ha adquirido gran relevancia y ha generado una serie de investigaciones en las que se evidencia cómo se puede integrar el componente cultural en la enseñanza de lengua extranjera. Además, es importante considerar relevante cómo el aprendizaje de una lengua a partir de la contemplación de la cultura propia, puede lograr un mejor entendimiento de la lengua meta. A continuación, se presentarán los conceptos teóricos que sirvieron de base para el desarrollo de esta investigación. Este apartado está constituido por siete secciones: la primera sección define diferentes concepciones de la palabra cultura. La segunda sección está dedicada a la cultura y el lenguaje. La tercera sección abarca la competencia cultural. La cuarta sección se enfoca en el aprendizaje intercultural. La quinta, sexta y séptima sección abarca los contenidos, recursos y actividades utilizadas para trabajar el componente intercultural en el aula de lengua extranjera.

#### **Cultura**

En el siguiente apartado se realizará un recorrido por el concepto de cultura y el reconocimiento académico que esta palabra logró con el paso de los años. Además, se recuperarán cinco definiciones pertinentes que servirán para construir el concepto de cultura relevante en este trabajo. En palabras de Couche (1996), las definiciones que se le han dado a la cultura han causado fuertes debates, pues, la mayor parte de estas definiciones se relacionan con los modos de vida y

pensamiento de una civilización. Sin embargo, los debates no han impedido que la palabra siga evolucionando y transformándose.

En primer lugar, de acuerdo con Couche (1996), el concepto de cultura es mencionado mucho antes del siglo XVIII, en ese entonces, el concepto, proveniente del latín *cultura*, significaba el cuidado de los campos o del ganado Couche (1996). Además, con la aparición de la etnología, se empieza a reformar el concepto de cultura; por lo tanto, se deja a un lado la prescripción del concepto y se empieza a describir qué es la cultura y su impacto en la sociedad humana. En segundo lugar, Tylor y Boas (citados en Couche, 1996) plantean que la cultura ha contribuido al desarrollo constante del hombre, “la cultura permite que el hombre no solo se adapte a su entorno, sino que este se adapte a él, a sus necesidades y proyectos, dicho de otro modo, la cultura hace posible la transformación de la naturaleza” (Couche, 1996, p. 7). Además, “la cultura no debe ser vista como fenómenos universales sino una serie de aspectos que varían de acuerdo con la sociedad y persona” (p. 26).

En tercer lugar, desde la posición de Geertz (citado en Abella, 2004), la cultura posee un carácter histórico, el cual, por medio del uso de símbolos, el hombre ha podido comunicarse entre sí y ha formado sociedades. A partir de estas tres definiciones, se puede empezar a considerar que la cultura puede hacer o formar sociedades y que está sujeta a un constante cambio en donde la cultura transforma al hombre o el hombre transforma la cultura.

En cuarto lugar, desde el punto de vista de Porcher (citado en Lourdes y Sans, 2004), la cultura puede percibirse como “un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber” (p. 4). Es interesante observar cómo la cultura al

ser una manifestación de fenómenos intangibles tiene tanto poder para dotar de un sinnúmero de características a las personas, además, es increíble cómo cada persona a partir de los rasgos culturales con los que nace, por así mencionarlo, va asimilando e incorporando en su vida, factores culturales diferentes a los suyos que ha adquirido a su vez que conoce a diferentes personas.

Además, Lourdes y Sans (2004) expresan la popularidad que el concepto cultura ha tenido en el mundo de la enseñanza de lengua extranjera. Las autoras, de manera similar a los autores expuestos anteriormente, manifiestan que la cultura está constituida por una serie de fenómenos que forman y definen a la sociedad. No obstante, en palabras de Lourdes y Sans (2004), la cultura a pesar de ser tan diversa podría agruparse de tal manera que los profesores, al momento de presentarla a sus alumnos, evidencien la variedad interna de la cultura de la lengua extranjera y no se limite el concepto cultural a las prácticas de la sociedad. Lourdes y Sans (2004) deciden agrupar los fenómenos culturales en tres categorías: la cultura con mayúsculas, la cultura a secas y la cultura con K. Estas categorías se explicarán en el apartado del componente cultural.

Con el fin de construir un concepto de cultura relevante para este trabajo de investigación se recogerán las opiniones de los autores mencionados con anterioridad; a partir de estas definiciones, se puede apreciar que la cultura no es un objeto que se pueda obtener como si fuera una simple herramienta, sino que es una serie de fenómenos intangible que ganamos por medio de las experiencias. Además, está ligada con la transmisión de significados por medio de símbolos y es un conjunto de valores y perspectivas que distinguen a un individuo en sociedad; por lo tanto, no es prudente universalizarla y generalizarla, ya que, en el aula de lengua extranjera se debe mostrar al estudiante la diversidad cultural con el objetivo de formar un ser que actúe e interactúe comunicativamente.

## **Cultura y Lenguaje**

La cultura es la puesta en escena, en la cual, el personaje principal es el lenguaje. A partir de este, se empiezan a moldear las personas, sus actitudes, creencias, formas de expresarse, entre otras características del ser humano. El lenguaje, como personaje principal va más allá de ser composiciones lingüísticas y el ser humano a medida que aprende a dominarlo, puede jugar con él y aprender con él. Moran (2001) señala que al momento de establecer una conversación con un hablante ya sea de la misma cultura o la otra, es importante considerar que estos actos deben hacerse de la manera adecuada, teniendo en cuenta las expectativas de los miembros de la cultura con la que se está interactuando.

Moran (2001), al igual que Kramersch (1998), enfatiza que por esa razón existen las distinciones deícticas en la mayoría de las lenguas, como por ejemplo en el caso de los pronombres *tu* y *vous* en francés, culturalmente posiciona a una persona, e indica qué tan cercana es a la otra; Kramersch (1998) llama a esto indicador de estatus en el lenguaje hablado. Lo anterior podría sugerir que el lenguaje en la cultura, tiene, entre otras, la función de establecer unos roles o distinciones entre nosotros y sería importante aprender a reconocer estas diferencias durante el aprendizaje de la lengua, de tal manera que al momento de tener una conversación en la lengua meta, el estudiante pueda comunicarse de una manera más eficiente y disminuya la generación de malinterpretaciones.

Los ejemplos mencionados anteriormente reflejan, en cierta medida, la inherente relación entre cultura y lenguaje. Autores como Byram (1997), Kramersch (2012), Abella (2004), Moran (2001), entre otros, ven la importancia de que en las clases de lengua extranjera se creen espacios en los cuales se use la lengua para aprender cultura y no se repartan las horas de la clase para dedicarles ya sea a la cultura o al aprendizaje lingüístico de la lengua. Sin embargo, Lourdes y Sans (2004) en su artículo titulado “*El componente cultural: un ingrediente más en las clases*

*de lengua*”, dan a conocer la realidad de la relación entre lengua y cultura en el aula; por un lado, la cultura y la lengua son indisolubles y debe presentársele al alumno de esa misma manera; sin embargo, en la práctica didáctica se le presenta al estudiante una jerarquización entre estas dos, donde el estudiante, en muchas ocasiones ve a la cultura como un factor inalcanzable, y a la lengua como, un conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas aburridas.

La relación entre lengua y cultura en el aula de clase debe permitirle al estudiante percibir los factores lingüísticos a utilizar dependiendo de la situación a la que se esté exponiendo. Lourdes y Sans (2004), y Fantini (2009) recomiendan no separar estos dos aspectos, puesto que en muchas ocasiones el estudiante se confunde y se le dificulta unir el contenido lingüístico con los conceptos culturales aprendidos en la clase, generando así un aprendizaje alejado de un contexto. Además, desde la perspectiva intercultural de Byram (1997), “uno de los resultados de enseñar lenguas y culturas podría ser el desarrollar la habilidad de apreciar cómo las diferentes culturas difieren entre sí” (p.69), también, es recomendable que el profesor promueva el interés hacia la cultura de la lengua meta, utilizando la cultura propia como punto de partida a la comprensión cultural del país de interés.

Adicionalmente, el profesor tiene la misión de mostrar a sus alumnos que, para aprender sobre los otros, no es necesario hacer a un lado lo propio. Los contenidos no solo deben quedarse como el conjunto de saberes que un estudiante debe memorizarse para poder pasar un test de competencia. El profesor debe hacer algo más con esos conocimientos que están siendo implantados, él debe interactuar con esos contenidos y dejar que ellos los analicen de tal manera que generen sus conclusiones respecto a la forma de actuar e interactuar de la otra cultura.

## Competencia cultural

El aprendizaje cultural conlleva adquirir un nivel de conocimiento y consciencia cultural de la lengua meta (Nguyen, 2017). Aunque el conocimiento cultural, o sea la información de la cultura, es bastante útil, desarrollar una consciencia hacia la propia cultura y a la de la lengua meta puede ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico.

Con respecto a la competencia cultural, de acuerdo con Nguyen (2017), los estudiantes necesitan recibir un conocimiento cultural que les permita empezar a acercarse a la cultura de la lengua meta. De acuerdo con Tomlinson y Masuhara (2004), el conocimiento cultural es “esa información sobre las características de la cultura propia y la cultura de los otros” (p.2); por lo tanto, se podría clasificar de tal manera que el estudiante durante su aprendizaje reconozca la variedad cultural presente en una comunidad. Tomlinson y Masuhara (2004) caracterizaron la información cultural en cinco categorías que evidencian cómo se presenta la información cultural a los estudiantes de lengua extranjera. Estas cinco categorías serán listadas a continuación:

- **Externa:** cuando es dada por alguien más
- **Estática:** cuando no la podemos modificar con la experiencia
- **Articulada:** cuando esta es reducida a lo que las palabras pueden expresar
- **Estereotipada:** cuando se refiere a normas generales en lugar de instancias específicas
- **Reducida:** cuando la información ha sido seleccionada de toda la información disponible, y por lo general, omite información sobre variaciones y excepciones

Las categorías presentadas anteriormente podrían representar una manera en la cual el profesor presenta la información al alumno; no obstante, en la opinión de Tomlinson y Masuhara (2004) es importante ser cuidadosos con esta información cultural ya que puede llegar a ser confusa

o engañosa, pues proviene de muchas fuentes y en ocasiones puede llevar al estudiante a generar situaciones estereotipadas o a juzgar a una persona por el comportamiento de su cultura. Ya en el aula de lengua, desde el punto de vista de Nguyen (2017), el profesor está encargado de presentar esa información cultural al estudiante para que este empiece el proceso de concienciación y sensibilización hacia la cultura de la lengua meta. No obstante, ¿Cómo saber si ha adquirido la suficiente información cultural? Para saber esto, Nguyen (2017) indica que es importante que el estudiante adquiera la habilidad de entender y respetar las diferencias entre la cultura de la lengua propia y la lengua meta.

Este proceso se relaciona con la concienciación cultural; entender que la cultura es diferente y respetar esas diferencias es la clave en el proceso de aprendizaje de una lengua. Desde la posición de Vallet (citado en Nguyen, 2017), la consciencia cultural es la sensibilidad al impacto del comportamiento inducido culturalmente en uso del lenguaje y la comunicación. Desde el punto de vista de Tomlinson y Masuhara (2004), la consciencia cultural, además de ganarse por medio de la experiencia personal, involucra un conjunto de percepciones culturales que posee cada persona respecto a la otra cultura y la propia. Teniendo en cuenta que la cultura es tan grande y que se transforma de acuerdo a cada persona, Tomlinson y Masuhara (2004) listan cinco diferentes tipos de percepciones que cada hablante posee y que poco a poco le “permitirán al estudiante entender principios culturales estratégicos para utilizar la lengua con éxito en diferentes contextos culturales, manteniendo al mismo tiempo su propia identidad cultural” (p. 4).

De acuerdo con los autores, las percepciones se clasificarían de la siguiente manera. En primer lugar, *internas*, estas se desarrollan en nuestras mentes. En segundo lugar, *dinámicas*, las cuales se agregan y cambian constantemente. En tercer lugar, los autores mencionan las percepciones *variables*, las cuales se modifican por medio de la experiencia. En cuarto lugar,

*multidimensionales*, que se representan a través de imágenes sensoriales o mentales y asociaciones afectivas. Finalmente, *interactivas*, las cuales se conectan e informan entre ellas. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, una manera para facilitar la comprensión de este tipo de percepciones sería a través del reconocimiento de las percepciones que la persona tiene respecto a su propia cultura, de tal manera que pueda mediar entre lo que no conoce reconociendo que en su propia cultura existen comportamientos o formas de pensar igual de diferentes a las de otras culturas.

Fomentar la consciencia cultural en el aula de clases podría permitir que los estudiantes aumenten su nivel de comprensión, sensibilidad e interés en cuanto a las diferencias y similitudes existentes en ambas culturas; además, desde el punto de vista de Tomlinson y Masuhara (2004), promover este tipo de concienciación debería estimular al estudiante a generar procesamientos más profundos de las experiencias vividas a la vez que se le conduce a la adquisición de la lengua.

El hablante que ha desarrollado la competencia cultural debe ser capaz de mediar entre su cultura y la de la lengua meta, se espera que el hablante no abandone en ningún momento su cultura para adoptar la otra, ya que, como manifiesta Nguyen (2017) hay situaciones en las que se generan mal interpretaciones de la cultura o no se está de acuerdo con ciertos comportamientos y por el hecho de creer que se es tolerante, se intenta imitar y forzar la asimilación de esos comportamientos. Sin embargo, Byram (1997), Kramsch (1993) al igual que Tomlinson y Masuhara (2004) enfatizan que ser culturalmente competente no implica aceptar o imponer una cultura sobre la otra, sino ser suficientemente crítico para comprender las posibles razones de un determinado comportamiento.

Durante la adquisición de saberes culturales y lingüísticos, es importante que el estudiante pueda conocer que, para comunicarse con un hablante nativo, no simplemente hará uso de sus capacidades lingüísticas, sino también él hará uso de su cuerpo para expresar lo que en muchas ocasiones no puede poner en palabras. De Luis Sierra (2010) menciona que, durante los procesos comunicativos, las personas hacen uso de otros elementos para transmitir diferentes tipos de mensajes. Por lo tanto, en las clases de lengua sería importante mostrarles a los estudiantes cuáles son esos elementos diferentes a la comunicación verbal y cómo facilitan y promueven la sensibilización ante la nueva cultura.

El lenguaje no verbal, o comportamiento no verbal, en palabras de Espiauba (citada en De Luis Sierra, 2010), incluye “situaciones comunicativas tan variadas como la manera de vestirse, de cortarse o teñirse el pelo, de conducir, de esperar en una cola, de comportarse en el metro o en el autobús, de atravesar una calle, de pedir la palabra en una asamblea, de saludar, de permanecer en un ascensor y otras muchas” (p. 10). A partir de las anteriores formas de comunicación o comportamientos presentes en una cultura, el profesor podría orientar al estudiante a contrastar esos factores con los de su cultura, quizás al desarrollarse este tipo de diálogos los estudiantes puedan desarrollar una comprensión y aceptación de las diferencias culturales presentes en el mundo.

Como expresa De Luis Sierra (2010), la comunicación no verbal abarca cuatro aspectos comunicativos que son pertinentes enseñar a los estudiantes de lenguas, ya que por medio de ellos se puede aprender a reconocer cómo se expresan, no verbalmente, en la cultura de la lengua meta. Estos aspectos son: En primer lugar, *el paralenguaje*, el cual “está integrado por las cualidades de la voz, el timbre, la intensidad, las pausas o los silencios” (p. 11). Gracias a estas cualidades, los mensajes que se comunican pueden adquirir diferentes significados ya sean positivos o negativos.

En segundo lugar, la *kinésica*, se relaciona con los movimientos corporales o posturas que muchas veces, como menciona De Luis Sierra (2010), son ignorados durante el aprendizaje, pues estos movimientos son realizados de manera inconsciente y varían de una cultura a otra. Trabajar los diferentes movimientos o formas de expresarse en la cultura propia, permiten que el estudiante facilite la comprensión de la información y se eviten malentendidos. Además, es importante sensibilizar al estudiante en cuanto qué tipo de movimientos o posturas posee la otra cultura, pues no todos los movimientos que se realizan en la cultura propia son fáciles de asimilar por el interlocutor.

En tercer lugar, la *proxemica*, se basa en la relación de espacio existente entre las personas al momento de interactuar. De Luis Sierra (2010), menciona que cada cultura posee su organización espacial y esta depende del grado de cercanía existente entre las personas; por tal motivo, lo anterior puede ser materia de estudio, ya que interactuar con las personas de una cultura diferente, desconociendo el factor de espacio en su cultura, puede generar malentendidos y situaciones incómodas durante la comunicación. Considerando que es necesario conocer la concepción de espacio entre culturas, Edgar T. Hall (citado en De Luis Sierra, 2010. P. 13), estableció cuatro formas de comprender el espacio, teniendo en cuenta la distancia, y el grado de cercanía de las personas. De tal manera que, el espacio se comprenderá de la siguiente manera:

- a. *Distancia íntima* (relaciones amorosas y familiares):
- b. *Distancia personal* (reuniones sociales o calle)
- c. *Distancia social* (oficinas, tiendas, hoteles).
- d. *Distancia pública* (políticos, conferenciantes, profesores)

Las anteriores descripciones de espacio sugieren que, el profesor puede proporcionar un sinnúmero de contenido e información cultural, para que el estudiante pueda comenzar a tener un

contacto con la cultura de interés mientras reconoce cómo esos factores de espacio funcionan en su propia cultura. Sería recomendable que no se omitan, ya que el estudiante podría sacar provecho de esta información durante sus futuras interacciones con la cultura.

En cuarto lugar, la *cronémica*, según De Luis Sierra (2010), se relaciona con la “concepción, la estructuración y el uso del tiempo en cada cultura” (p. 14). Por tal motivo, es pertinente mostrar a los estudiantes que cada cultura comprende y usa el tiempo de una manera diferente y por eso es pertinente que el estudiante, si tiene la oportunidad de tener un contacto directo con la cultura de interés, pueda mediar entre su concepción de tiempo y la de la cultura de interés. Es relevante que se enseñe cómo se distribuye el tiempo, desde la concepción de cada cultura como los meses, días y años, en la distribución occidental. También cómo es la distribución del tiempo social, el cual como explica De Luis Sierra (2010), es la distribución del tiempo para las relaciones sociales y finalmente cómo es la distribución del tiempo interactivo, el cual se relaciona con otros sistemas comunicativos y puede generar otro tipo de mensaje dependiendo de la duración.

Adicionalmente, es necesario en las clases de lengua extranjera proporcionar a los estudiantes estos tipos de saberes; a partir de estos conocimientos, los estudiantes podrán contrastar cómo estos aplican a su cultura, a la vez que, van seleccionando lo que les agrada. La información cultural expuesta anteriormente permite que los estudiantes puedan lograr más allá de una interacción exitosa, una concienciación sobre su cultura y cómo esta no es universal, lo cual le permitirá expandir sus horizontes y apreciar la diversidad cultural existente.

## **Aprendizaje intercultural de la lengua: la competencia intercultural**

Si se tiene en cuenta como se ha entendido la conexión de lengua y cultura, se podría aseverar que la lengua es cultura y por lo tanto sería más provechoso enfocarse no solamente en la adquisición de saberes lingüísticos, sino también en formar seres que comprenden y respetan la diversidad cultural existente. A continuación, se presentará una serie de definiciones en cuanto a la competencia intercultural se refiere. Lo anterior, con el objetivo de evidenciar la importancia de abarcar perspectivas interculturales en el aprendizaje de una lengua.

Desde el punto de vista de Byram (1997), la competencia intercultural se evidencia cuando el estudiante es capaz de reflexionar, discutir, y construir críticamente las visiones de cultura e identidad de las personas, partiendo desde la idea que en su propia cultura también existen factores culturales que pueden ser diferentes o similares a los de la cultura en la que está interesado. Además, cuando el estudiante ha dominado, en cierta medida, la comprensión de otras culturas y la propia, deber ir un paso más allá de la contemplación de la cultura de la lengua meta y potenciar la reflexión sobre las formas en que los lenguajes incorporan las culturas y se manifiestan a partir de actitudes y comportamientos culturalmente significativos. El aprendizaje intercultural de la lengua implica la fusión del lenguaje, la cultura y el aprendizaje en un único enfoque educativo.

Desde el punto de vista de Viúdez (2002), el aprendizaje intercultural de la lengua hace hincapié en el contraste de la lengua meta con la propia; sin embargo, se menciona cuán importante es conocer cómo funciona la cultura propia, para así, entender que la cultura no es absoluta y por lo tanto siempre va a cambiar.

Adicionalmente, Fantini (2006), al igual que Byram (1997) y Viúdez (2002), considera que el aprendizaje intercultural es ir más allá de la simple adquisición de conocimientos culturales. Fantini (2006), menciona que el poder de una perspectiva intercultural permite que el aprendiz

retome eso que aprendió durante la adquisición de su cultura y lo aplique en el proceso de aprendizaje de la otra cultura. Es por esto que Fantini (2006) resalta la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el aprendiz, de tal manera que define la competencia intercultural como “un complejo de habilidades necesarias para realizar efectiva y apropiadamente interacciones con otros que son lingüísticamente y culturalmente diferente de uno mismo ” (p. 13). Cabe resaltar que Fantini (2006) considera que la competencia intercultural no se adquiere de la noche a la mañana, pues este involucra un proceso largo. No obstante, vale la pena integrar este componente en el aprendizaje de lenguas en general. Permitir que el estudiante adquiriera conocimientos que pueda aplicar en sus encuentros interculturales podría motivar más el interés del estudiante por indagar y conocer el modo de concebir el mundo por parte de los otros.

Desde la posición de Fantini (2009), el contacto intercultural, aquel que le permite al aprendiz poner en práctica eso que ha aprendido durante el aprendizaje de la lengua, se presenta cuando el estudiante viaja al lugar ya sea para vivir, trabajar o estudiar. Este contacto directo, como menciona Fantini (2009) es importante en el progreso de la adquisición de la lengua y la cultura. No obstante, con los efectos de la globalización y las nuevas tecnologías, el contacto indirecto intercultural representa una nueva ventaja y nuevos desafíos para desarrollar la competencia intercultural. Actualmente, la distancia existente entre países o continentes se puede reducir gracias al uso de las tecnologías, ya sea por medio de mensajes electrónicos, llamadas o video llamadas, las personas se pueden conocer diferentes culturas e interactuar con diferentes tipos de personas, a través de estas interacciones también es posible poner a prueba la capacidad de aceptación y ruptura de estereotipos y prejuicios existentes entre las comunidades del mundo. Es por esto que Fantini (2009) resalta que ya sea de manera directa o indirecta en la que se realice el contacto

intercultural, el estudiante debe desarrollar destrezas que le aseguren encuentros o interacciones positivas con hablantes de otras culturas.

El aprendizaje de una lengua es una nueva forma de vivir, por lo tanto, como explica Oliveras (1997), el aprendiente de lenguas se encuentra cada vez en la necesidad de usar la lengua y la cultura para su diario vivir. Además, considerando el punto de vista de Paricio (2014), abarcar el componente intercultural en las clases de lengua extranjera, permite formar ciudadanos capaces de mediar entre culturas que a su vez eviten la generación de prejuicios y estereotipos.

Desde el punto de vista de Denis y Matas Pla (2009), es importante trabajar las percepciones sensitivas y afectivas de los estudiantes, ya que, si hay un bajo nivel de percepción de las diferentes realidades culturales hay un mayor riesgo de crear falsas interpretaciones y problemas en la comunicación. “Expresando y comparando sentimientos y sensaciones se concientiza de que la manera en la que entienden el mundo no es universal” (Denis y Matas Pla, 2009, p. 92).

En un enfoque intercultural se espera que la cultura no sea simplemente vista como una serie de fenómenos estáticos ya que como mencionan Byram (1997) y Paricio (2014), la cultura es dinámica y versátil. Por lo tanto, lograr incorporar este enfoque en el aula de lengua extranjera, debe implicar que el proceso de aprendizaje por parte del estudiante sea autónomo para que él pueda desarrollar un interés hacia la cultura que está aprendiendo. Como se mencionaba anteriormente, se espera que el estudiante reciba por parte del docente un conocimiento cultural que le permita hacer un primer contacto con la cultura de lengua meta. No obstante, desde la perspectiva intercultural, el docente tiene la misión de hacer algo más con las facetas culturales que se le presentan al estudiante. Paricio (2014) menciona cómo en tiempos pasados el profesor era el transmisor de conocimientos culturales. Sin embargo, en la actualidad se espera que el

profesor desempeñe el rol de mediador entre culturas y que él sea el que guía a sus estudiantes a ser seres más interesados en conocer cómo perciben el mundo las personas diferentes a ellos.

En este enfoque intercultural, se resalta que el estudiante sea capaz de enfrentarse a nuevos encuentros culturales y la comunicación sea exitosa, por lo tanto, Byram (1997) menciona al aprendiz que actúa interculturalmente. En palabras de Byram (1997), “actuar interculturalmente es traer a una relación dos culturas” (p. 68). Además, resalta la mediación entre culturas de tal manera que el estudiante pueda tomar una perspectiva externa u objetiva sobre la situación que se le está presentando. Teniendo en cuenta que este enfoque se basa en un actuar, Byram (1997) presupone que es necesario aprender ciertas actitudes, conocimientos y destrezas. Conforme se van adquiriendo estos factores, “existirán momentos en los que el estudiante deba enfrentarse a reducir sus valores más profundos temporalmente para comprender, empatizar con los valores de los otros, que en muchas ocasiones son incompatibles con los suyos” (p. 69).

Considerando lo mencionado anteriormente, Byram (1997) propone cinco saberes que el estudiante debe ser capaz de desarrollar conforme avanza su aprendizaje de la lengua, estos saberes están sujetos a las capacidades del estudiante, por esta razón, no se puede esperar que haya un hablante ideal o que todos los estudiantes adquieran el mismo nivel de competencia intercultural en la lengua, más bien Byram (1997) menciona al “mediador intercultural” como modelo de aprendizaje en una lengua extranjera. Como lo hace notar Byram (1997), estos saberes descritos a continuación, involucran factores comportamentales, afectivos y cognitivos. Los siguientes saberes o habilidades están siempre en un continuo desarrollo.

- **Actitudes (savoir être):** actitud abierta y preparada a eliminar preconcepciones sobre otras culturas y las propias.
- **Conocimientos (savoirs):** Conocimiento que tiene un estudiante sobre los productos, las prácticas y la sociedad del país del interlocutor y el propio.
- **Habilidades de interpretar y relacionar (savoir comprendre):** capacidad para interpretar y relacionar fenómenos culturales tanto de su cultura como de la lengua meta.
- **Habilidades de descubrimiento e interacción (savoir apprendre/ faire):** Por un lado, es la habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sobre prácticas culturales, por otro lado, la habilidad de manejar nuevos conocimientos, actitudes y habilidades en la interacción y comunicación en tiempo real.
- **Conciencia crítica y cultural (savoir s’engager):** habilidad de evaluar críticamente las perspectivas, criterios, prácticas y productos de las otras culturas y la propia.

Paricio (2014), resalta que en las anteriores categorías se debe prestar atención a los **conocimientos** o *savoirs*, ya que estos conocimientos son los que más se relacionan con experiencias previas del estudiante y por lo tanto pueden estar, como menciona Paricio (2014) “deformados por estereotipos” (p. 7).

Durante las clases de lengua extranjera es importante prestar atención a la manera en la que los estudiantes están aceptando o rechazando los factores culturales que se le presentan. Cabe mencionar que la idea es mostrarle al estudiante como puede convivir y mediar entre dos culturas y por lo tanto es libre de escoger aquello que más le llama la atención y si bien desea, hacerlo parte

de su identidad; sin embargo, es importante considerar que el aprendizaje de una cultura no es una imposición o aceptación de conocimientos sobre las sociedades y sus culturas. Por lo tanto, es necesario que el profesor logre generar en los estudiantes ese pensamiento crítico en cuanto a lo que se le está presentando. El estudiante debe cuestionarse, reflexionar y si lo desea puede, como se mencionó anteriormente, hacer parte de su identidad lo que la otra cultura le ofreció. No obstante, no sería recomendable siempre aceptar aquello que el estudiante no considera relevante, simplemente porque entiende que todos actúan y se comportan diferente a su cultura.

Aplicar estos saberes durante el desarrollo de las clases de lengua extranjera puede ser una tarea compleja, pero no imposible; por lo tanto, vale la pena indagar más a fondo cómo sería el proceso de integración de estos factores, teniendo en cuenta que desde el primer día en el que se hace contacto con la lengua se pone a prueba la capacidad del estudiante de aceptar lo que es diferente a él, de tal manera que, se debe estar preparado dado el caso que el estudiante rechace esas diferencias. Lo ideal no es obligarle ni saturarlo con opiniones positivistas respecto con las ventajas de comprender las diferencias, más bien, sería interesante presentarle situaciones al estudiante en las que pueda analizar cómo se beneficia su comprensión del mundo.

### **¿Cómo integrar el componente intercultural en el aula?**

Con el objetivo de brindarle al estudiante la oportunidad de conocer a profundidad, experimentar, sensibilizarse y reflexionar sobre la cultura con la que desea interactuar, se describirán en este apartado aquellas categorías que, de cierta manera, se relacionan con la integración del componente intercultural en el aula de lengua extranjera. Por lo tanto, a lo largo de este apartado, se describirán los contenidos, recursos y actividades que se pueden desarrollar en el aula de lengua extranjera para trabajar las perspectivas interculturales.

Antes de describir las categorías mencionadas con anterioridad, es importante traer a colación cómo sería el proceso de enseñanza cultural en el aula, de tal manera que en la clase no se priorice lo lingüístico sobre lo cultural o viceversa, sino que haya un desarrollo integral entre estas dos. Moran (2001) menciona que la cultura y la lengua pueden estar separadas en el aula de lengua extranjera, pero eso no quiere decir que solo una de estas deba recibir mayor atención, ya que, como se ha mencionado anteriormente, la lengua es el medio con el cual se interactúa. De acuerdo con Moran (2001), en el aula de clase, el alumno puede estar concentrado, por un lado, en el dominio de las formas lingüísticas y, por otro lado, hacer uso de ese lenguaje para aprender la cultura. De tal manera que “la cultura sea el tema central y la lengua el medio para comprenderla, analizarla y responder a ella” (Moran, 2001. P. 39).

En primer lugar, los *contenidos* que podrían hacer parte en el aula de clase de lengua extranjera podrían basarse, como menciona Kramersch (2012), en los dos tipos de cultura, por un lado, la cultura con “c” minúscula, la cultura de la vida diaria, o la cultura con “C” mayúscula, la cultura de la literatura y las artes. Kramersch (2012) resalta la dicotomía entre cuál de ellas es más o menos importante en el aprendizaje en aula. No obstante, los dos tipos de cultura deben ser presentados a los estudiantes sin resaltar cuál de ellos es más importante para su aprendizaje.

En relación con la división entre el tipo de cultura a enseñar, es importante considerar lo que Lourdes y Sans (2004) opinan en cuanto a la diferenciación entre los tipos de cultura, pues, desde el punto de vista de las autoras, no es necesario hacer una gran división del concepto “cultura” si los fenómenos que se presentan pueden agruparse, de tal manera que, el estudiante pueda aprender y sensibilizarse de la diversidad de aspectos culturales. Lourdes y Sans (2004) sugieren enseñar los fenómenos culturales de la siguiente manera:

- La cultura con mayúsculas: Aquella que incluye información histórica, literaria, artística, musical y otros aspectos tradicionales de cualquier país.
- La cultura a secas: Es la cultura que sirve para actuar, entender e interactuar comunicativamente.
- La cultura con K: Aquella que incluye la cultura popular y el argot, entre otros.

La anterior organización de fenómenos culturales propuestos por Lourdes y Sans (2004) podrían ofrecerle al profesor un panorama sobre cómo presentarle la variedad cultural al estudiante. Es importante, como mencionan Lourdes y Sans (2004) abarcar esos fenómenos de tal manera que el estudiante pueda conocer tanto de la información histórica del país, como de los aspectos más internos de la cultura como lo son los horarios de lugares públicos o privados, cómo moverse en la ciudad, entre otros. Las autoras mencionan esto, ya que es muy común presentar la cultura de un país desde una perspectiva más histórica o de acuerdo a sus tradiciones.

Desde el punto de vista de Denis y Matas Pla (2009), enfocar la cultura en el aula requiere trabajar varios aspectos tales como el cognitivo, el pragmático y el afectivo. Las autoras sostienen que trabajar lo cognitivo le permitirá al aprendiz desarrollar capacidades intelectuales que le permitirán descubrir cómo diferentes culturas solucionan problemas universales. En cuanto al aspecto pragmático, Denis y Matas Pla (2009) manifiestan la importancia de realizar un aprendizaje contextualizado que le permita al estudiante resolver problemas de situaciones cotidianas en la cultura meta. El aspecto afectivo permitirá que el aprendiz descubra elementos ajenos a su cultura que le permitirán realizar una comunicación más eficaz con el otro.

Desde la posición de Denis y Matas Pla (2009), el proceso de aprendizaje de una cultura extranjera debería cumplir los siguientes cinco objetivos: El primer objetivo, *concienciarse de que su propia cultura no es universal*, el aprendiz debe descubrir que existen otras maneras de entender

la realidad, diferentes a las que ha heredado de su propia cultura. El segundo objetivo, *concienciarse de sus representaciones de la cultura*, el aprendiz debe reconocer y crear conciencia de los estereotipos o imágenes que los otros tienen de su cultura, de tal manera que pueda determinar el grado de veracidad de estas. El tercer objetivo, *relativizar puntos de vista dentro de la cultura de la lengua meta*, “la cultura no se puede simplificar, no hay una verdad única sobre ninguna cultura” (Denis y Matas Pla, 2009, p. 91). Al aprendiz se le debe presentar una cultura teniendo en cuenta diferentes visiones de la realidad para lograr que él descubra la diversidad cultural existente. El cuarto objetivo, *establecer puentes dentro de la cultura de la lengua meta*, el aprendiz debe, poco a poco, reconocer y profundizar en los mecanismos de interacción existentes en la cultura de la lengua meta, los cuales le permitirán interactuar de manera eficaz con el otro. El quinto objetivo, *aceptar implicarse en su aprendizaje de la otra cultura*, el aprendiz debe hacer un esfuerzo por apropiarse de ciertos aspectos de la otra cultura para que pueda ponerlos en práctica dentro o fuera del aula.

Con los objetivos mencionados anteriormente, queda claro que el aprendizaje cultural en lengua extranjera no es simplemente la adquisición de conceptos de lo que se hace o cómo se vive en un país, es importante resaltar que lo que se espera en el desarrollo de lo intercultural sea la toma de consciencia respecto a lo que ya hemos adquirido en nuestra lengua materna, para así ponerlo en práctica con la otra cultura. Durante mucho tiempo hemos adquirido un sinnúmero de información que nos ha formado e identificado ya sea por buenas o malas acciones, cuando deseamos aprender otra lengua, es una nueva oportunidad para repasar lo aprendido de pequeños, jóvenes o adultos y quizás valorar más lo que no resalta de la cultura propia.

## Recursos en el aula

Los recursos son un apoyo para hacer efectiva la metodología de la que hace uso el profesor. Según Kramsch (citada en Blanco e Ibarroche, 2013) la metodología en la enseñanza de lengua extranjera es aquella encargada de los aspectos pedagógicos de la enseñanza en el salón de clase, esta involucra el desarrollo de materiales, el uso de tecnologías y las prácticas de enseñanza que puedan, de una u otra manera, ayudar al estudiante a ser un aprendiz exitoso de la lengua.

Desde el punto de vista de Vallegal (2009), el profesor, en el aula de lengua extranjera, quizás sea la única persona con conocimientos de la lengua meta, por lo tanto, se convierte en el modelo con el cual sus estudiantes podrán interactuar. Teniendo en cuenta lo anterior, Vallegal (2009) lista nueve recursos que el profesor puede utilizar en el aula, estos recursos servirán para acercar al estudiante a la cultura de la lengua meta.

*Periódicos - Videos – películas - Juego de Roles - Cartas con gestos - Juegos de preguntas y respuestas culturales - Fechas importantes culturales - Refranes y dichos - Entrevistar a nativos de la lengua - Historia y Literatura.*

Además, Paricio (2014) resalta cómo el uso de Internet puede facilitar la búsqueda de materiales y actividades. Es por esto que Paricio (2014) recomienda que se implemente el uso de las nuevas tecnologías y que a su vez se haga partícipe al estudiante en la búsqueda de materiales o actividades para el desarrollo de las clases. Las clases podrían ser más alternativas si se les presenta al estudiante más que el libro de texto, esto no quiere decir que el libro de texto sea innecesario, ya que este puede contener un sinnúmero de propuestas para realizar en la clase. Lo ideal sería que la clase fuera variada y dinámica y eso se podría lograr si cada vez más el profesorado incluye materiales diferentes o innovadores. Desde el punto de vista de Lourdes y Sans (2004), los materiales que se lleven a clase no deben presentarse separadamente, por ejemplo, un material que

se encargue de solo enseñar gramática y otro que abarque lo cultural. Es importante, que estos dos estén mezclados y permitan al estudiante percibir a la lengua y la cultura como el medio para ser competentes en la sociedad.

### **Actividades para trabajar el componente intercultural**

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, los docentes se han dedicado a proporcionar varias actividades para integrar el componente intercultural en el aula de lengua extranjera. Para el desarrollo de este apartado, se tuvieron en cuenta varias actividades propuestas por Stern (1992) integradas en los cinco saberes propuestos por Byram (1997), pues el autor considera que actuar interculturalmente puede ser visto como el desarrollo de actividades; por lo tanto, es necesario enseñarle al estudiante cómo puede ser un sujeto intercultural.

En principio, se considera relevante que, durante el desarrollo de actividades interculturales, el profesor no crea que es un especialista de la cultura, para Lourdes y Sans (2004) el profesor simplemente debe contemplar con una mirada abierta las dos perspectivas culturales y así reflexionar sobre los factores que pueden incidir en la conducta lingüística del estudiante. Adicionalmente, en el desarrollo de las actividades se evite el desarrollo de estereotipos. Lourdes y Sans (2004), resaltan la importancia de proporcionar al estudiante una gama de contenidos culturales que le permitan contrastar entre lo suyo y lo ajeno ya que “la explicación y el trabajo comparativo de los ‘modos de hacer’ y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en el salón de clase” (Lourdes y Sans, 2004, p. 16).

A continuación, se describirán las actividades que podrían ser implementadas en los cursos de lengua extranjera. Estas actividades demuestran cómo es posible abarcar el componente intercultural en el salón de clase.

En primer lugar, para realizar actividades que involucren una actitud abierta (*aptitudes*) y preparada a aceptar y eliminar percepciones sobre su cultura y las otras culturas, podría ser la que plantea Stern (1992), “exposición real a la cultura de la lengua meta”, esta actividad puede desarrollarse creando espacios en los cuales los estudiantes puedan ser visitados por hablantes nativos de la lengua, las actividades pueden ser de integración en las que tanto los invitados como los estudiantes puedan generar diálogos. Brindarle la oportunidad al estudiante de interactuar con hablantes de la lengua de interés puede generar una mayor motivación por aprender cómo funcionan en un contexto diferente. Además, estos momentos son claves pues se puede poner en práctica las percepciones sobre ambas culturas y de una u otra manera se pueden romper estereotipos creados y masificados.

En segundo lugar, trabajar los **conocimientos**, desde el punto de vista de Stern (1992) y Byram (1997) puede hacerse por medio de actividades en las que se involucre películas, series, música, y videos que reflejen los productos, las prácticas y la sociedad del país del interlocutor. Una temática para el desarrollo de esta actividad podría ser las fiestas nacionales de un país. Han (2009) considera que esta actividad es bastante útil y no ocupa mucho tiempo para su desarrollo. También, se puede desarrollar actividades de escritura en las que el tema principal sea lo que más le llama la atención de la cultura ajena, o que factores les disgusta y porqué. Además, es pertinente realizar actividades de discusión sobre los estereotipos y prejuicios presentes en la sociedad y cómo estos pueden afectar la percepción del estudiante en cuanto a la cultura del otro país. A partir de estas actividades el estudiante podrá empezar a reconocer que las actitudes y formas de ser de las personas están fuertemente ligadas a la cultura que representa su país. Trabajar estereotipos y prejuicios, puede generar una consciencia en el estudiante en cuanto a las percepciones que él tiene de la otra cultura, o los hablantes extranjeros tienen de su cultura.

En tercer lugar, Byram (1997) propone la *habilidad de interpretar y relacionar*, se espera que el tipo de actividades que se realicen permitan que el estudiante interprete y relacione las manifestaciones culturales tanto de su cultura como las de la cultura ajena. Una actividad podría ser el desarrollo de juegos de rol, ya que permite que el estudiante improvise teniendo en cuenta la situación dada. Stern (1992) recomienda hacer actividades en las que se haga uso de lecturas literarias adaptadas al nivel de comprensión del alumno, o lecturas que toquen temas de la cultura de interés, ya que, a partir de estos, los estudiantes pueden realizar discusiones o debates sobre lo que se presenta en las lecturas.

En cuarto lugar, Byram (1997), menciona las *habilidades de descubrimiento e interacción*, las actividades deben estar dirigidas a fortalecer la adquisición de nuevos conocimientos sobre una cultura y sobre prácticas culturales, a la vez que mejora sus habilidades en la interacción y comunicación en tiempo real. La actividad que se podría realizar sería similar a la propuesta en la primera parte, se espera que el estudiante sea hábil al momento de comunicarse, por lo tanto, interactuar con hablantes nativos ya sea por vía directa o indirecta, como menciona Fantini (2009) es relevante para las clases de lengua extranjera. El profesor podría aprovechar estos espacios para fortalecer las percepciones de los estudiantes y sus actitudes hacia las diferencias culturales presentes en la otra cultura.

Por último, pero no menos importante. Para desarrollar actividades en las que se involucre la *conciencia crítica y cultural*, de tal manera que se trabaje la “habilidad de evaluar críticamente las perspectivas, criterios, prácticas y productos de las otras culturas y la propia” (p.53). Se podría considerar la actividad “*resolución de problemas culturales*” propuesta por Stern (1992) en la cual, los estudiantes podrían investigar sobre los aspectos culturales que más le interesan y generar un dialogo con sus hallazgos de manera que se discutan cómo se refleja lo investigado en la cultura

propia y la otra cultura. Otra actividad, propuesta por Stern (1992), se relaciona con la potenciación de la consciencia cultural propia y la ajena. Se espera que en esta actividad el estudiante pueda realizar contrastes o valoraciones. Stern (1992), recomienda que este tipo de actividades se realicen en niveles en los que el estudiante tenga un repertorio lingüístico más variado y se sienta capaz de contrastar y valorar su cultura con la otra.

En el desarrollo de actividades, es importante considerar cuál sería la mejor manera de llevarlas a cabo, de tal manera que el estudiante pueda sacar el mejor provecho. Es por esto que Denis y Matas Pla (2009), plantean unas estrategias o pistas que pueden ayudar al aprendiz a desarrollar o potenciar habilidades para lograr un conocimiento más profundo de su propia cultura y otras culturas. Denis y Matas Pla (2009) sugiere combinar las estrategias dependiendo del objetivo de la actividad que se quiera cumplir.

*La toma de decisiones y la readaptación de su estrategia:* el profesor debe generar momentos en los que el aprendiz deba actuar rápido, ya que, en un contexto real no siempre va a tener la oportunidad de hacer un análisis profundo de una situación y elegir la manera correcta de responder.

*Negociación del significado:* en la comunicación entre lenguas y culturas diferentes es normal que ocurran situaciones en las cuales no se comprende con exactitud la intención o el significado de cierta acción o palabra; por lo tanto, es importante enseñarle al estudiante que habrá momentos en los cuales es necesario una explicación más profunda de la situación con el fin de evitar malas interpretaciones y malentendidos durante la comunicación. Denis y Matas Pla (2009) sugieren realizar explicaciones culturales que permitan conocer las actitudes y reacciones de la cultura meta.

*Comparación cultural y análisis cultural propio:* es importante que el aprendiz no olvide ni ignore su bagaje cultural, este puede ser utilizado como un punto de partida o comparación para acercarse a la cultura meta. A partir de estas comparaciones, el estudiante empezará a aceptar o rechazar los fenómenos presentes en otras culturas. Desde el punto de vista de Denis y Matas Pla (2009), se espera que el estudiante pueda analizar lo que le gusta y lo que no le gusta de tal manera que pueda comprender el porqué de esas diferencias. Una manera para lograr esto sería a través de un dialogo o debate con sus compañeros de clase.

*Confrontación de puntos de vista:* “dentro de una cultura una misma realidad puede ser vista de diferentes maneras” (Denis y Matas Pla, 2009, p. 94). De acuerdo con Denis y Matas Pla (2009), es importante que se creen momentos en los cuales se puedan confrontar diferentes visiones de una misma realidad. En esta confrontación no es necesario que se analice de acuerdo a la cultura propia, solo basta con ponerse en el lugar del otro para que se sensibilice a los estudiantes de las diferentes maneras de comprender el mundo.

En el salón de clase, se pueden llevar a cabo un sinnúmero de actividades que permiten que el estudiante se sensibilice con el entorno de la otra cultura. Es por esto que, tanto profesores como estudiantes tienen la misión de hacer que esa adquisición de conocimientos culturales no quede descontextualizada, es importante hacer más con esos saberes, ser críticos y analíticos en cuanto a las percepciones que se tienen de la cultura propia y la cultura extranjera sería la clave para desarrollar la competencia intercultural.

Para resumir lo mencionado en este capítulo, gracias a los aportes de los diferentes académicos se puede resaltar que el integrar perspectivas culturales e interculturales en el ámbito de enseñanza de una segunda lengua podría ser pensado como la oportunidad para aprender a conocernos mejor mientras aprendemos sobre los demás y aceptamos que ninguna cultura prima sobre la otra. Es importante considerar que integrar una perspectiva intercultural implica trabajar en el aula de enseñanza una serie de contenidos culturales que, como mencionan Lourdes y Sans (2004), le permitan al estudiante conocer la variedad cultural existente en el mundo. Adicionalmente, es relevante contar con una serie de recursos que le permitan al profesor facilitar su proceso de enseñanza y que estos recursos le permitan al estudiante interactuar con la cultura de interés, como mencionan Paricio (2013) y Vallegal (2009). Otro aspecto a trabajar en el aula de enseñanza son las actividades, desde la posición de Byram (1997) y Fantini (2009) las actividades que se realicen en el aula son las que permiten que el estudiante practique los diferentes saberes y actitudes adquiridas durante las clases ya sea de manera directa o indirecta con la cultura de interés.

## **Capítulo 2**

### **Marco metodológico**

En esta sección se presentará el diseño metodológico que se decidió usar para el desarrollo de esta investigación. Se escogió la metodología de naturaleza mixta gracias a sus características, las cuales “potencian la comprensión de los fenómenos en estudio” (Pereira, 2011. P. 4). A continuación, se realizará una descripción de la metodología escogida.

#### **Enfoque metodológico**

La investigación mixta, desde el punto de vista de Creswell (2008), permite que al momento de analizar la información obtenida durante el proceso de investigación sea más comprensible, ya que por un lado tenemos la modalidad cuantitativa que nos permite entender de una manera general la situación problema y, por otro lado, la modalidad cualitativa que nos permite que los procesos y métodos de investigación se realicen de manera más flexible.

Al combinar el método cuantitativo y cualitativo se potencia la comprensibilidad de los datos obtenidos. Existen 8 tipos de diseño en el método mixto, los cuales dependen de la prioridad del enfoque. Para esta investigación se escogió el diseño secuencial por etapas, pues este permite que en cada etapa de recolección de datos se escoja el enfoque que más se ajuste a la necesidad del investigador; además, las etapas en las que se desarrolle la investigación permitirán complementarse entre sí.

Para la primera fase de esta investigación se trabajó el enfoque cualitativo y se escogieron dos instrumentos de recolección de datos, el grupo focal y la observación. Para la segunda fase de investigación se trabajó con el enfoque cuantitativo y la modalidad de escalamiento de Likert, por lo cual, se llevó a cabo un cuestionario a los estudiantes para fortalecer la información obtenida en las observaciones.

## **Estudio de caso**

Según Simons (2009), “el estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular y lo exclusivo” (p.19). En el estudio de caso se resalta el uso de las entrevistas abiertas, observaciones a los participantes y el análisis de documentos. Simons (2009) menciona que la subjetividad de los datos es parte integral de la investigación; sin embargo, se debe ser cuidadoso pues el investigador no debe interpretar los datos según su forma de pensar o su experiencia. En relación con lo anterior, Simons (2009) y Martínez (1997) consideran que el investigador, aunque sea el instrumento principal en la recolección de datos, debe ser transparente y su opinión no debe ir más allá de lo objetivo pues podría afectar la investigación y los resultados de esta.

El estudio de caso es un encuentro con uno mismo, pues permite tomar nuestras experiencias y contrastarlas con las experiencias de los participantes (Simons, 2009). Es importante tener en cuenta que el estudio de caso también contempla el análisis de problemas ocurridos en la práctica educativa. Autores como Merrriam y Walker (citados en Simons, 2009) señalan que esta modalidad es pertinente, gracias a las circunstancias, ya sean buenas o malas, que se presentan en entornos educativos. En otras palabras, se utiliza para estudiar los sucesos en acción de estos entornos.

En el desarrollo de esta investigación se resaltarán estos dos aspectos característicos de la modalidad de estudio de caso. En primer lugar, partir con una experiencia personal sobre el aprendizaje de japonés en los cursos ofrecidos por la universidad, para poder contrastarlos con las realidades de los participantes, de una manera objetiva. En segundo lugar, analizar las prácticas educativas con las cuales se están realizando las clases de japonés, para así poder identificar cómo se está integrando el componente intercultural.

## **Descripción de la población y la muestra**

Esta investigación se llevó a cabo en los cursos de idioma japonés ofrecidos por el área de servicios de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. La Facultad de Comunicación y Lenguaje ofrece tres niveles de japonés, de los cuales, para el desarrollo de esta investigación se escogieron el nivel 2 y 3. De acuerdo a la naturaleza mixta de esta investigación, para las dos fases de recolección se utilizaron tres tipos de instrumentos.

En primer lugar, para la fase cuantitativa se desarrolló un cuestionario en la plataforma virtual *e-encuesta*, este cuestionario estaba dividido en cuatro categorías. Los 18 estudiantes de los niveles dos y tres fueron invitados para la recolección de datos, de los cuales 15 respondieron el cuestionario. Es importante resaltar que los estudiantes se encuentran tomando los cursos por varios motivos; la mayoría están motivados por el conocimiento cultural de la lengua y otros, por el reto que implica aprender la lengua.

Además, los cursos de japonés manejan una intensidad horaria que depende de cada nivel y para todos los niveles es el mismo profesor. El primer nivel realiza sus clases los días lunes, miércoles y viernes desde las 2:00 pm hasta las 4: 00 pm. El segundo nivel comprende los días martes de 4:00 pm a 7:00 pm y el día viernes de 4:00 pm a 6:00 pm. El tercer nivel se realiza los días lunes y miércoles de 4:00pm a 6:00pm.

En segundo lugar, para la fase cualitativa se emplearon dos instrumentos de recolección: un grupo focal y una observación. Por un lado, para el desarrollo del grupo focal se invitó a cuatro estudiantes para que formaran parte de la recolección de información, estas estudiantes pertenecían al nivel tres de japonés. Se seleccionaron ocho preguntas que guardaban relación con las categorías del cuestionario. Por otro lado, se realizaron cinco observaciones en los niveles dos y tres de japonés, la matriz de observación utilizada para la recolección de datos estaba dividida en tres

categorías con el objetivo de determinar qué recursos, contenidos y actividades se realizaban en las clases para integrar el componente intercultural.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Las siguientes técnicas de recolección de información usadas en las dos fases permitieron alcanzar los objetivos propuestos para esta investigación. Como se mencionó anteriormente, en la primera fase, la observación y el grupo focal fueron utilizadas y para la segunda fase, se aplicó un cuestionario dirigido a los estudiantes. A continuación, se hará una descripción más detallada de los instrumentos mencionados.

#### **Grupo focal**

La primera técnica de recolección fue el grupo focal. Con el fin de recoger una información más profunda respecto a las consideraciones de los estudiantes en la encuesta y en las observaciones, se desarrolló un grupo focal con 4 estudiantes de los niveles dos y tres. Para Miguélez (2004), un grupo focal es aquel que está centrado en un tema específico del proceso de investigación, además utiliza la interacción entre varias personas como parte del proceso de recolección. En palabras de Miguélez (2004) el grupo focal es “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (p.1). El formato consta de once preguntas, las cuales están divididas en dos partes; de tal manera que, la primera sección es una parte introductoria, en la cual se les pregunta a los estudiantes sus intereses y gustos; la segunda sección, se realizan preguntas que involucran los recursos, contenidos y actividades que se realizan en la clase de japonés. Las respuestas generadas por los estudiantes permitieron complementar los datos obtenidos en los otros instrumentos de recolección. *Ver anexo I.*

## **Observación**

La segunda técnica de recolección fue la observación. Para Hernández (2006) el proceso de observación va más allá de solo ver y estar en el contexto. Es importante explorar, describir, comprender el contexto y a los participantes. Al igual que las entrevistas, en la observación es necesario llevar una guía de aspectos para tener en cuenta. Por ejemplo, el ambiente físico, donde se lleva a cabo la observación; el ambiente social, cómo se comportan los participantes en cada situación; y el tipo de actividades realizadas por los participantes.

Para el desarrollo de esta investigación se realizaron cinco observaciones, con el fin de observar la manera en la que se integra el componente cultural en la clase. Se desarrolló un formato conformado por secciones para marcar y hacer anotaciones. El formato de observación se dividió en tres secciones relacionadas a los objetivos propuestos para esta investigación; por lo tanto, la primera sección se encuentra una sección enfocada en los recursos; la segunda, se enfoca en los contenidos. La tercera sección, se enfoca en las actividades.

En la primera sección, se encuentra una tabla en la cual se deben marcar los recursos que se utilizan durante la clase de japonés, los recursos que fueron seleccionados se basan en la propuesta de Vallegal (2009) y Paricio (2014). En la segunda sección, contenidos, se incluye una lista para seleccionar qué tipo de elementos o fenómenos culturales se presentan en la clase, estos elementos se basaron en los propuestos por Lourdes y Sans (2004). En la tercera sección, actividades, se incluye un listado de actividades, las cuales permiten que el estudiante pueda interactuar y experimentar en la lengua. Las actividades se basan en los cinco saberes propuestos por Byram (1997). *Ver anexo 2.*

## **Cuestionario**

El tercer instrumento de recolección fue el cuestionario. En palabras de Hernández (2006): “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir y debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p. 217). Este instrumento de recolección obedece a una serie de necesidades basadas en un problema de investigación. De acuerdo con Hernández (2006), dependiendo del tipo de estudio, el tipo de pregunta varia; por lo tanto, un cuestionario puede incluir preguntas abiertas, cerradas o las dos. Hernández (2006) señala que las preguntas cerradas son más fáciles de analizar y requieren un menor esfuerzo por parte de los encuestados al no tener que escribir o profundizar demasiado en el tema. Sin embargo, menciona que estas preguntas limitan las respuestas y no permite que el participante describa lo que piensa de la pregunta.

Desde el punto de vista de Hernández (2006), las preguntas abiertas proporcionan una información más amplia, ya que permite profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. La desventaja que presenta este tipo de preguntas se relaciona con la dificultad de formular y clasificar estas preguntas. De acuerdo con Hernández (2006), el tipo de pregunta que se escoja no afectará el desarrollo del estudio siempre y cuando el investigador analice cuidadosamente las variables, de tal manera que el tipo de pregunta se adapta a la necesidad o problema que desea solucionar.

El cuestionario se desarrolló en la plataforma de e-encuesta, con el fin de facilitar el análisis de la información. Las preguntas del cuestionario se dividieron en cuatro secciones, tres de estas secciones son similares a las del formato de observación. Por lo tanto, en la primera sección se preguntó por el nivel en el cuál se encontraba el estudiante y qué consideraba que se enseñaba más la clase. La segunda sección buscó indagar en los recursos usados durante las clases. La tercera

sección se enfocó en los contenidos, y que incidencia tenían en el desarrollo de las clases. La cuarta sección abarcaba la puesta en escena de los contenidos y cómo estos pueden permitir que se integre perspectivas interculturales. Ver anexo 3.

A modo de resumen, siguiendo la propuesta de Creswell (2008), la siguiente tabla ofrece un panorama general del diseño de esta investigación.

*Tabla 1. Resumen del procedimiento*

<b>ETAPA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PROCEDIMIENTO</b>
<b>Recolección de datos cuantitativos</b>	<i>Determinar qué papel juega la cultura en la clase, qué recursos, contenidos y actividades se presentan en los cursos de japonés.</i>	<i>Se aplicó un cuestionario tipo Likert a los estudiantes de los niveles dos y tres de japonés.</i>
<b>Recolección de datos cuantitativos</b>	<i>Identificar los recursos, contenidos y actividades más sobresalientes en las clases de japonés.</i>	<i>Se recolectó la información por medio de la plataforma e-encuesta.</i>
<b>Recolección de datos cualitativos</b>	<i>Analizar detalladamente el papel de la cultura en la clase junto con los recursos, contenidos y actividades.</i>	<i>Se realizaron cinco observaciones a los dos niveles. Además, se llevó a cabo un grupo focal con cuatro estudiantes de nivel tres.</i>
<b>Recolección de datos cualitativos</b>	<i>Determinar qué papel juega la cultura en la clase. Además, qué recursos, contenidos y actividades tienen mayor incidencia en las clases.</i>	<i>Se realizó la transcripción, la codificación y se seleccionaron los extractos de las observaciones y el grupo focal.</i>
<b>Integración de los resultados</b>	<i>Describir detalladamente el papel de la cultura y los recursos, contenidos y actividades que toman lugar en la clase de japonés.</i>	<i>Se llevó a cabo la triangulación y análisis de los datos recolectados.</i>

### Capítulo 3

#### Resultados, análisis e interpretación de datos

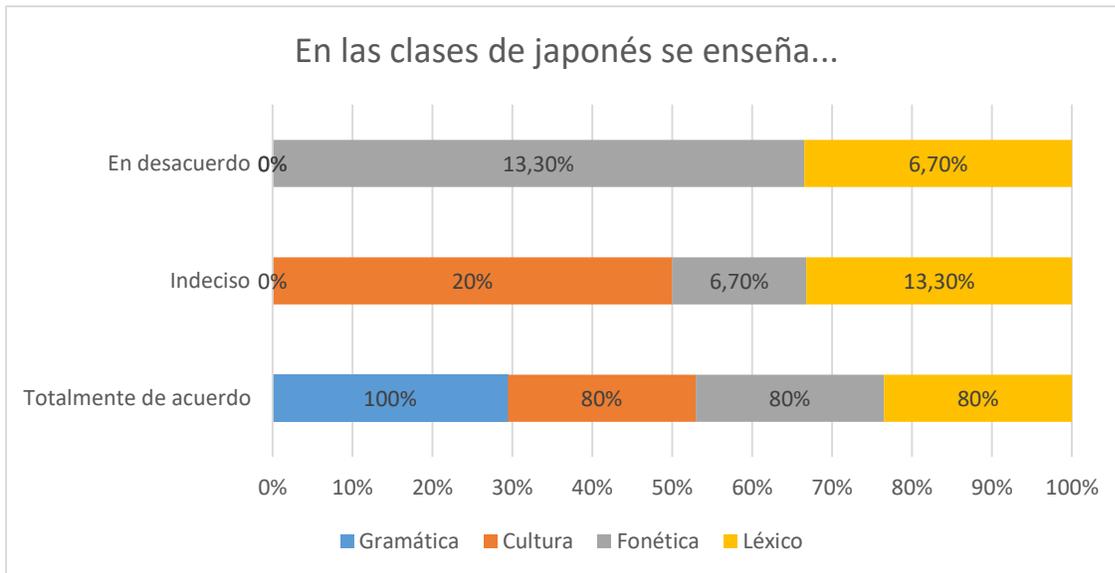
En el siguiente apartado se presenta los resultados de esta investigación junto con el análisis correspondiente. Para el análisis de la información recolectada mediante los instrumentos mencionados en el apartado anterior (grupo focal, observación y encuesta), se realizó un análisis y una interpretación fundamentada en el componente conceptual de la investigación, las clases observadas, el grupo focal dirigido a los estudiantes y la encuesta dirigida a los estudiantes. De tal manera que se pudiera responder a la pregunta ¿Cómo se integra el componente intercultural en las clases de japonés de la Pontificia Universidad Javeriana? Las categorías de análisis que sirvieron de base para el desarrollo de esta investigación fueron: qué rol tiene la cultura en los cursos de japonés, qué tipo de recursos, contenidos y actividades se utilizan en las clases de japonés para integrar el componente intercultural.

Además, teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación, es pertinente el uso de la triangulación como método; la triangulación permitió a la investigadora tener un panorama más completo de todos los datos y la relación existente entre ellos. La triangulación de datos es un procedimiento que permite observar la diversidad de un mismo fenómeno, por esta razón el método de triangulación no solo funciona para sustentar información sino para ampliar y profundizar sobre dicho fenómeno dando así mayor comprensión de este (Okuda y Gómez, 2005). Se presentarán los extractos de la entrevista, para el grupo focal realizado a cuatro estudiantes se utilizará **GF. NE**, por lo tanto, **GF** hace referencia a grupo focal y **NE** al número de estudiante, para las observaciones se utilizará **OBV#. N**, en el cual **N** hace referencia al nivel observado y **#** al número de observaciones. Lo anterior con el propósito de asegurar la privacidad de cada participante.

### ¿Qué papel juega la cultura en las clases de japonés?

Con el objetivo de determinar qué papel tiene la cultura en las clases de japonés, se preguntó a los estudiantes qué consideraban ellos que se enseñaba más en sus clases. Los ítems seleccionados fueron: gramática, fonética, cultura y léxico. Adicionalmente, se realizó esta pregunta para determinar la dirección que tomaban las clases en lengua extranjera, en este caso la lengua japonesa. Al identificar qué aspecto predominaba en las clases, se pudo conocer si las clases se dirigían más hacia lo intelectual de la lengua como mencionan Moran (2001) y Lourdes y Sans (2004) dejando a un lado lo cultural o si las clases se dirigían a fortalecer la unión de cultura y lengua, con el objetivo de mejorar la experiencia de aprendizaje por parte del estudiante y la sensibilización ante las diferencias y similitudes de su cultura y la de la lengua meta. A partir de las encuestas realizadas, las observaciones y el grupo focal realizado se obtuvieron los siguientes resultados.

Gráfica 1. ¿Qué se enseña más en las clases de japonés?



Como se puede observar en la gráfica 1, los porcentajes podrían indicar que en las clases de nivel dos y nivel 3, la enseñanza de gramática abarca un 100%, la cultura un 80%, la fonética un 80% y el léxico un 80%. A partir de los anteriores resultados, durante el desarrollo del grupo focal, se indagó sobre lo que más se enseñaba en la clase, llama la atención la opinión de una de las estudiantes, ya que resalta, nuevamente, la incidencia de la gramática; además, menciona cómo ciertos aspectos culturales están directamente relacionados con la lengua, como se puede observar en el siguiente extracto:

*“Eh la gramática porque pues digamos lo cultural no se maneja, se maneja, pero ya porque no se puede separar o pienso que lo que nos enseñan de la lengua no se puede separar de ciertas cosas culturales eh, pero más allá de eso no, creo que solo gramática” (GFE3).*

El extracto anterior indica que en las clases de japonés no se proporcionan espacios para aprender aspectos culturales; sin embargo, la estudiante alude a la sociabilidad de la cultura y la lengua, pero más porque hay ciertos aspectos culturales que no se pueden separar de la lengua y no porque el profesor desee hacer uso de fenómenos culturales para sus clases. No obstante, durante las observaciones, se identificaron varios momentos en los que las discusiones en torno a la cultura tomaban protagonismo en las clases, como se puede observar en el siguiente extracto:

*surgió el tema de los juegos de azar, el profesor menciona que, en la cultura japonesa, los juegos comunes como los del casino no son tan comunes; no obstante, existe el PACHINKO un tipo de juego de azar en el cual se debe tener mucho dinero solo para poder entrar. Estos tipos de lugares son muy populares en todo Japón (OBV2.N2).*

El anterior extracto indica los momentos en los que el profesor abarca aspectos culturales que van más allá de aprender las normas y la historia de Japón, desde el punto de vista de Lourdes y Sans (2004), los estudiantes necesitan trabajar con la cultura del día a día o aquella en la que se evidencia qué hace, cómo se comporta e interactúa un nativo dentro de su cultura.

Adicionalmente, durante el grupo focal una estudiante comentó que, aunque se aprendía léxico y gramática se proporcionaban espacios para las pláticas culturales:

*mmm principalmente en la clase de japonés aprendimos léxico y gramática. De todas maneras, sensei pues **el profesor nos daba como algunas clases de cultura** y tenemos como algunas ciertas clases en las que **podemos hablar de diferentes temas como no sé... donde queda tal lugar en Japón o vemos el mapa de Japón o hablamos sobre algunas festividades** o mmm sobre él nos deja... me acuerdo que **en japonés uno, él nos dejaba hacer una presentación sobre algo que quisiéramos de la cultura entonces era bastante libre** para poder hablar y saber un poco más de sobre Japón y sobre japonés (GFE1).*

El anterior extracto podría sugerir que los espacios para hablar sobre la cultura del país son valiosos para el estudiante pues les permite conocer cómo funciona la sociedad en otros países; quizá durante estos momentos los estudiantes pudieron relacionar eso que pasa en un contexto diferente al suyo, de ser así, estarían desarrollando un nivel de comprensión más profundo a la simple adquisición de conocimientos culturales. Es importante que el estudiante sea capaz de comprender cómo funcionan diferentes contextos a los suyos y asimile que no todos actúan de manera similar a como lo harían en su cultura. Como ejemplo de lo anterior, se resalta lo sucedido en la observación número dos del nivel tres de japonés:

*Como el tema de la clase es prohibiciones, el profesor explica que el consumo de tabaco en Japón, no es mal visto y por tal razón es tan normalizado que hay zonas para fumadores en las calles o barrios de Japón. Por lo tanto, no es de sorprenderse encontrarse estos espacios. Los estudiantes mencionan que en Colombia no es tan normal encontrar zonas para fumadores como las hay en Japón (OBV2.N3).*

El extracto anterior, indica que los estudiantes realizan comparaciones entre la cultura colombiana y japonesa. Desde el punto de vista Byram (1997) realizar comparaciones entre lo que sucede en ambas culturas, potencia la capacidad de comprender y aceptar las diferencias

culturales, generando así seres más interculturales dispuestos a contemplar la diversidad como un factor positivo.

Otro aspecto que hace parte en las clases de japonés es la enseñanza de léxico. Los estudiantes de ambos niveles opinan que la enseñanza de léxico, como se mencionó anteriormente, abarca un 80% de sus clases de japonés. Estos datos también se pudieron corroborar durante las observaciones y el grupo focal. Los estudiantes de los dos niveles, como se puede observar en el siguiente extracto, realizan actividades enfocadas en el aprendizaje de léxico y formación de oraciones a partir de lo aprendido:

- *En la primera parte de la clase **el profesor dicta 10 palabras o más** con el objetivo de observar si sus estudiantes han aprendido los kanjis de lecciones pasadas. El profesor da las instrucciones en japonés. [...] Después, **el profesor selecciona estudiantes para que pasen al tablero a escribir los kanjis**, el profesor los corrige o pregunta a otros estudiantes la respuesta correcta. Luego **se hace repetición de palabra** y se practica la pronunciación de las mismas. Debido a que algunos estudiantes no comprenden algunas palabras, el profesor decide traducirlas para facilitar la comprensión. **OBV1-N2***
- *Primera parte de la clase, **el profesor dicta 10 palabras o más**. El profesor selecciona a varios estudiantes para que pasen al tablero a escribir las palabras dictadas, el profesor las corrige. El profesor empieza a repetir las palabras y luego los estudiantes hacen lo mismo (**OBV2.N3**).*

El anterior extracto indica que, para el profesor de japonés, el aprendizaje del léxico es muy importante para sus clases en general, por tal razón, durante todas las clases, los estudiantes realizan ejercicios de dictado de palabras y repetición de las mismas. El aprendizaje de una lengua desde la parte intelectual, como menciona Abella (2004), es muy importante en el proceso de adquisición de la lengua extranjera; no obstante, ese aprendizaje debería ir ligado a un contexto en general en donde la cultura tenga un papel el cual les permita interactuar, interpretar y filtrar lo

que está sucediendo en las clases y el conocimiento no quede como menciona Fantini (2009) descontextualizado.

Como último aspecto de esta primera sección se preguntó sobre la enseñanza de la fonética en las clases. Los resultados obtenidos demuestran que la enseñanza de fonética se refleja en un 80% de las clases de japonés. Lo anterior podría significar que, al igual que con la enseñanza de cultura y el léxico, los estudiantes también tienen la oportunidad de aprender aspectos de fonética en la lengua. De hecho, durante las observaciones, se pudo identificar algunos momentos en los cuales se resolvían dudas en cuanto a la producción de una palabra en específico, como se puede observar en el siguiente extracto.

*el profesor selecciona estudiantes para que pasen al tablero a escribir los kanjis, [...] Luego se hace repetición de palabra y se practica la pronunciación de las mismas. OBVI-N2*

*El profesor empieza a repetir las palabras y luego los estudiantes hacen lo mismo (OBV2. N3)*

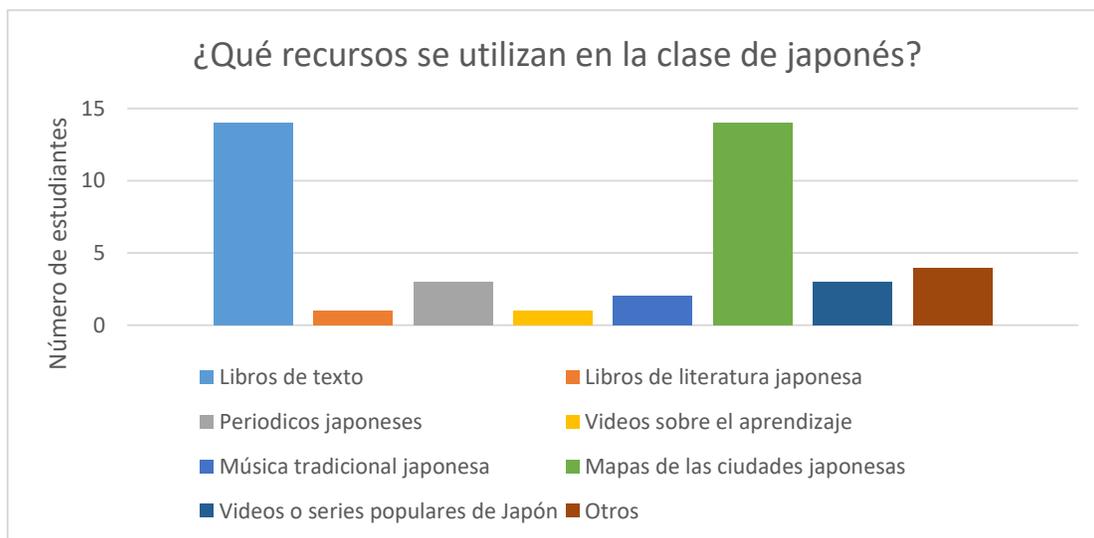
Cómo se puede observar en el anterior extracto, en las clases hay momentos para trabajar este tipo de aspectos fonéticos, los cuales son necesarios durante el aprendizaje de una lengua en general y demuestran la competencia que el estudiante tiene de la lengua. Durante las clases de lengua sería prudente brindar espacios en los que el estudiante pueda conocer cómo se pronuncian diferentes palabras y más si estas tienen semejanzas en pronunciación, pero su significado es diferente. Además, con el aprendizaje fonético se le puede empezar a mostrar al estudiante diferentes tipos de comunicación verbal, como es el caso del paralenguaje, como explica De Luis Sierra (2010) este se basa en las cualidades que adquiere la voz para transmitir diferentes mensajes, y el cual siempre va a cambiar dependiendo de la intención que tenga el emisor. Con lo anterior, el estudiante va adquirir la habilidad de codificar los mensajes que recibe de alguien cuya cultura es ajena a la de él.

El panorama que se presentó anteriormente permitió determinar que las clases de japonés son variadas en cuanto a lo que se enseña. Aunque se presenta con mayor frecuencia la enseñanza de aspectos lingüísticos, los estudiantes también tienen la oportunidad de interactuar con la parte cultural de la lengua. En ese orden de ideas, se podría inferir que en la enseñanza de estos niveles la lengua y la cultura van de la mano y son indisolubles, como lo mencionan Moran (2001) y Lourdes y Sans (2004). Además, se podría inferir que sí sería posible abarcar ambos aspectos durante las clases.

### Recursos para trabajar el componente intercultural

Como hallazgo del segundo objetivo específico, se tuvieron en cuenta siete recursos para trabajar en el aula de lengua extranjera propuestos por Vallegal (2009) y Paricio (2014). Los recursos que más se utilizan en el aula de clase, desde la perspectiva de los estudiantes de nivel dos y nivel tres, fueron los mapas de las ciudades de Japón y los libros de texto académico.

Gráfica 2. ¿Qué recursos se utilizan más en el aula de japonés?



En la gráfica dos se pueden observar los diferentes recursos que predominan en las clases de japonés de los niveles dos y tres. Desde el punto de vista de los 15 estudiantes, los recursos que más se utilizan durante sus clases son: los libros de texto y los mapas de las ciudades japonesas. En segundo lugar, se encuentran otro tipo de recursos como dulces japoneses; este recurso fue reconocido durante la observación, como se puede apreciar en el siguiente extracto:

- ***El profesor lleva unos dulces japoneses como muestra de agradecimiento a sus estudiantes y para que conozcan los diferentes tipos de dulces en Japón. Les explica los tipos de sabores que son muy diferentes a los colombianos pese a ser una marca reconocida a nivel mundial (OBV2.N2).***

El anterior extracto muestra que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con objetos cotidianos de la cultura en la que están interesados, desde el punto de vista de Stern (1992), usar este tipo de recursos permite que el estudiante se acerque un poco más al contexto en el que se está enfocando el aprendizaje. Además, es pertinente resaltar que el uso de ese tipo de recursos sirvió también para dialogar sobre lo que se consume en una cultura y la otra y cómo las marcas pese a ser mundiales varían de acuerdo a los gustos y preferencias de cada país. Por lo tanto, los estudiantes quizás pudieron reconocer que no todo lo que se consume en la cultura en la que están interesados posee las mismas características que en su país.

Durante las observaciones, se evidencia que el uso de los libros de texto abarca la mayor parte de la clase. Cabe mencionar que los estudiantes utilizan dos libros; el primero, el libro de kanjis (escritura ideográfica de origen chino); el segundo, el libro de vocabulario. Es importante resaltar que los dos niveles tienen estos dos libros y el profesor realiza la misma rutina en ambos niveles, como se puede observar en la matriz de observación a continuación:

- ***En la primera parte de la clase, los estudiantes utilizan el libro de texto para repasar las lecciones de kanjis<sup>3</sup>. Repasan los kanjis y sus significados para luego hacer planas. En la***

---

<sup>3</sup> Kanji: Sistema de escritura tradicional e ideográfica japonesa

- *segunda parte de la clase, se utiliza el libro de texto en el cual podrán encontrar el vocabulario de la lección, diálogos y actividades para la clase. Estos dos libros, mencionados anteriormente, están estrictamente relacionados. El libro de kanjis permite que los estudiantes comprendan los ideogramas que aparecen en el libro de texto (OBV1.N2).*
- *En la primera parte de la clase, el profesor pide que saquen el libro de kanjis para repasar la lección y luego hacen planas. Después, el profesor pide que hagan planas y luego los estudiantes deben sacar el libro de vocabulario para empezar a practicarlo y repetirlo (OBV2. N3).*

Como se aprecia en el anterior extracto, la frecuencia con la que se usan los libros de texto es bastante alta, pues con los libros se desarrolla la totalidad de la clase. El libro es el recurso que podría ser considerado como uno de los más usados por el docente y por lo tanto es necesario que el estudiante porte su libro para el desarrollo de la clase.

Durante la observación, se pudo revisar los libros con los que el estudiante trabajaba. El libro de texto que se utiliza para la parte de vocabulario, no solamente contiene lo necesario para aprender a usar la lengua de acuerdo a las reglas, sino también, este libro contiene una gran variedad de recursos culturales desde imágenes, mapas, horarios de establecimientos públicos, entre otros. Los cuales, desde el punto de vista de Lourdes y Sans (2004), Vallegal (2009) y Paricio (2014) pueden permitir que el estudiante se acerque a la cultura de la lengua meta. Como se observa en la siguiente ilustración.

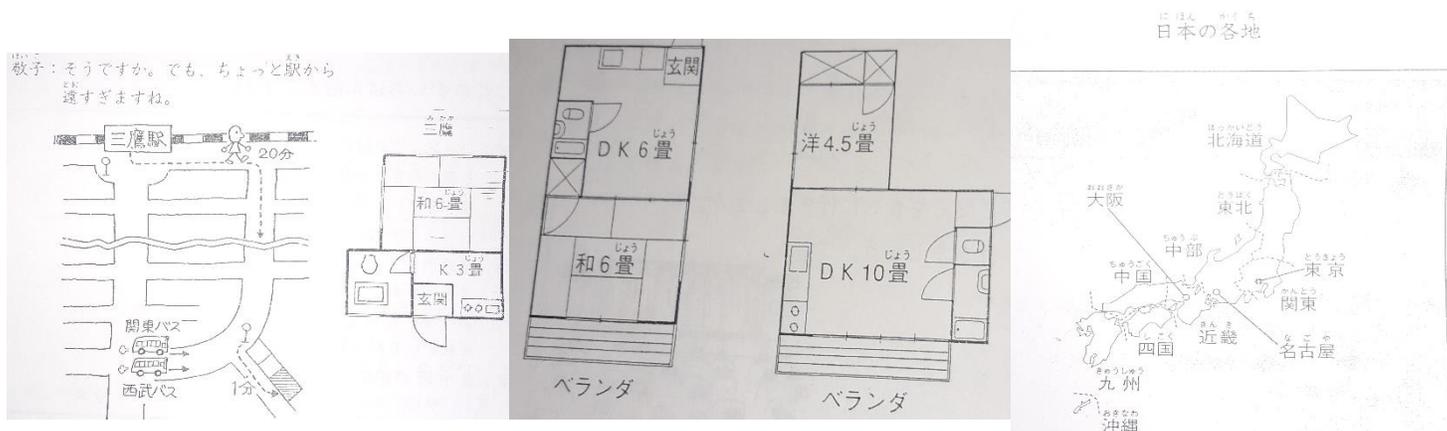


Ilustración 1. *Shin Nihongo no kiso I: Lección 15 (どちらのほうがちかいですか。)*

Por otro lado, aunque no se observó cómo se hacía uso de los mapas, durante el desarrollo del grupo focal las estudiantes relataron cómo el profesor hacía uso de este recurso:

*[...] y tenemos como algunas ciertas clases ciertas clases en las que podemos hablar de diferentes temas como no sé... donde queda tal lugar en Japón o vemos el mapa de Japón [...] [...]mmm pues él a veces... más que todo utiliza imágenes de internet y a veces y ahh como ya dije utiliza mapas... busca en google maps y nos muestra Japón... [...] (GFE1).*

En el anterior extracto, se podría inferir que existe un interés, por parte del profesor, por mostrar cómo está organizado el país. Como se mencionó anteriormente, es importante mostrarle al estudiante cómo está organizada la ciudad o país de interés, de tal manera que, si el estudiante tiene la oportunidad de interactuar con la cultura de manera directa pueda hacerlo de una manera más efectiva y exitosa.

Durante el desarrollo del grupo focal se preguntó por otro tipo de recursos además del libro de texto, las estudiantes mencionan que es muy rara la ocasión que se hace uso de otros recursos, como se resalta en el siguiente extracto:

*“mmm él a veces utiliza imágenes de internet ehh a veces utiliza fichas... fichas como eso Flashcards ehhh también sí imágenes... ¡ah! Él lleva algunas fotocopias con algún material adicional, pero... pues eso no es muy seguido. más que todo siempre utilizamos el libro de texto... los libros de texto” (GFE1).*

De hecho, una de las estudiantes, además de mencionar que es poco frecuente el uso de otros recursos, ella cree que esto es debido a la edad que tiene el profesor, como se menciona en el siguiente extracto:

*“Una vez vimos **una película** (ahh sí) y también creo que **música y comerciales**... pero la verdad es... **como pues nuestro profesor es... un señor ya de edad, su forma de enseñar es muyyyy .... Ehh antigua. ehh un poco anticuada** si tienes que aprender las cosas de memoria... no es tan interactivo el profesor... pero sí **a veces hace el esfuerzo de como que veamos una película, pero él sabe que ya nosotros indagamos por nuestra cuenta** entonces nos queda como ese conocimiento tradicional que no podríamos obtener solos”. GFE2.*

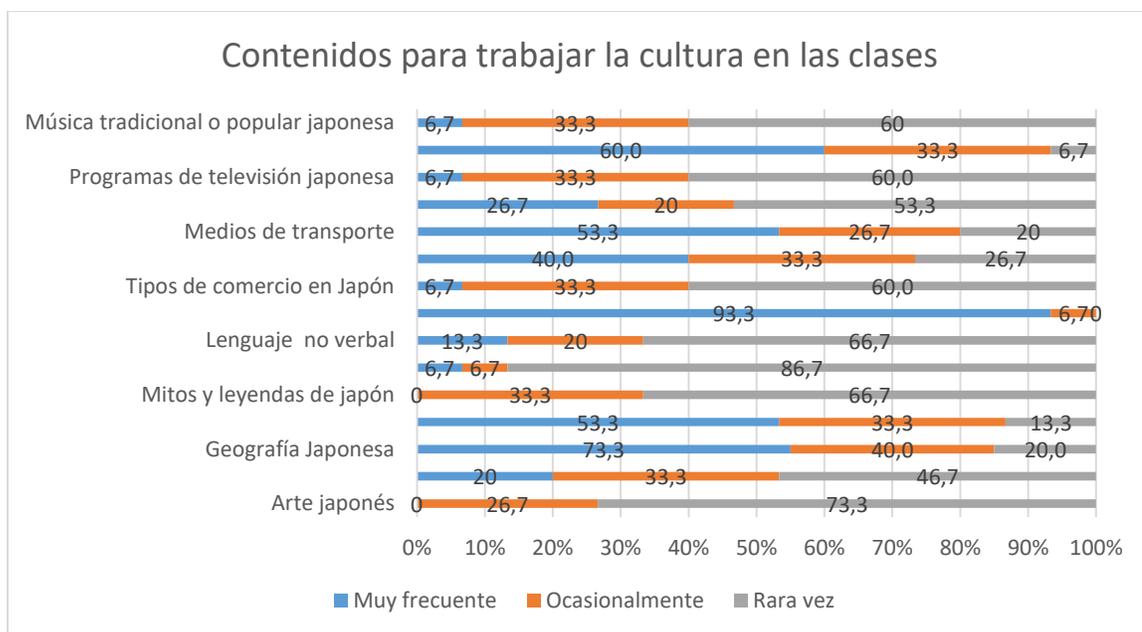
A partir del anterior apartado, se podría inferir que hay un interés por mostrar otro tipo de recursos a los estudiantes; sin embargo, sería más interesante, para las estudiantes, que su profesor fuera más didáctico o interactivo en cuanto al uso de los otros recursos, como ellas mencionan.

Desde el punto de vista de Byram (1997) y Paricio (2014), el profesor debe ser el guía durante el aprendizaje; sin embargo, es pertinente que el profesor no asuma que sus estudiantes utilizan otro tipo de recursos para su aprendizaje, sino que en cierta medida él muestre que existen otras formas de aprender la lengua.

### **Contenidos culturales en el aula de japonés**

Como hallazgos que sustentan el tercer objetivo específico, el cual es determinar qué contenidos culturales se incluyen en los cursos de japonés, se preguntó la frecuencia de una serie de contenidos que pueden potenciar el desarrollo del componente intercultural.

*Gráfica 3. ¿Qué contenidos se ven en las clases de japonés?*



Como se observa en la gráfica tres, se puede inferir que los contenidos que tienen mayor incidencia en las clases de japonés para los estudiantes son los siguientes: cómo tratar a diferentes personas 93,3%, geografía 73,3%, costumbres de Japón 60%, tradiciones japonesas 53,3%, medios de transporte 53,3% y cómo moverse en las ciudades de Japón 40%. Aunque el contenido de cómo tratar a diferentes personas es el más alto, pues representa una incidencia del 93,3%, durante el grupo focal y las observaciones realizadas no se identificaron momentos en los que se abarcaran este tipo de temas, quizás estos temas pudieron haber sido tratados en niveles anteriores o en los días en los que no se realizaron las observaciones.

Considerando que, en el cuestionario realizado a los estudiantes, el contenido “cómo moverse en la ciudad” es frecuente pues el 40% de los estudiantes mencionaron su aparición. Contradictoriamente, desde el punto de vista de la estudiante número uno, del grupo focal, el profesor no profundiza en ese aspecto, como se observa en el siguiente extracto:

*“pues algunas veces nos ha enseñado algunos lugares... la distancia entre lugares... pero no exactamente como movernos en la ciudad, pero sí nos ha enseñado este es tal transporte... el tren bala.... El que se puede ir en bus ooo así y nos dice los precios y todo...” (GFE1).*

Desde la perspectiva de Lourdes y Sans (2004), tratar temas de movilidad en el país de interés, potencia la sensibilización del estudiante hacia la otra cultura; además, el estudiante podría empezar a asimilar cómo está organizado el país o las ciudades, lo cual le permite ir más allá de observar una imagen con un mapa a discutir cómo dirigirse a diferentes lugares. Además, empezar a tratar estos temas potencia la capacidad del estudiante de situarse en un contexto diferente al suyo, en el cual, si el estudiante tiene la oportunidad de viajar, ya podría conocer la organización y así reducir la posibilidad de perderse.

Teniendo en cuenta la agrupación de fenómenos culturales presentados por Lourdes y Sans (2004), existe un balance entre lo que se le enseña al estudiante pues, a pesar de que se abordan contenidos enfocados en la cultura con mayúsculas, tales como, la historia y la geografía, también, se trabajaron contenidos de la cultura a secas y la cultura con K, como los medios de transporte, las maneras de tratar a las personas, los tipos de comercio y cómo moverse en la ciudad que permiten que el estudiante contemple varios aspectos de la cultura del país que, en muchas ocasiones, como mencionan Lourdes Y Sans (2004) se dan por sentado y suelen omitirse en la enseñanza de una lengua extranjera. Además, estos contenidos también le brindarán al estudiante la capacidad de actuar, entender e interactuar en la lengua meta.

Cabe resaltar que, en uno de los ítems propuestos en el cuestionario se preguntaba por el contenido de lenguaje no verbal. La gráfica número tres parece indicar que los temas de lenguaje no verbal son limitados, el 66,7 % de los estudiantes opinan que rara vez o nunca se tratan estos temas. El lenguaje no verbal en las clases de lengua extranjera es necesario, pues, según De Luis Sierra (2010), permite que el estudiante, en dado caso que no pueda expresar con palabras lo que desea comunicar, pueda hacerse entender o comprender a la persona por medio de otros elementos como sus gestos, posturas, o incluso sonidos.

Aunque los resultados en el cuestionario parecen indicar una ausencia de contenidos no verbales, durante las clases observadas se pudo apreciar un gesto de negación muy típico de los japoneses; sin embargo, no hubo preguntas en el momento de realizar ese movimiento, como se puede observar en el siguiente extracto:

*En Japón si uno quiere negar algo se realiza una cruz con los brazos. El profesor estaba explicando las formas de trabajo existente en japonés (hatarakimasu, suttomemas) como él trabaja solo por horas negó con sus brazos, los estudiantes no preguntaron por qué hacía eso.*

**OBV2.N2**

Con base en el anterior extracto, se infiere que los estudiantes pueden asimilar las expresiones, movimientos o formas de actuar del profesor como parte de su estilo o forma de ser, más no como tema a tratar en relación con la comunicación no verbal. Sería importante considerar lo que Paricio (2014) propone en cuanto al interés que debe generar el profesor hacia el estudiante. Además, la comunicación no verbal es una fuente de saberes que le podría mostrar al estudiante aspectos que se dan por hecho dentro de una cultura, como es en este caso la percepción del tiempo o cronémica; la percepción del espacio, conocida como la proxémica; los gestos, posturas o movimientos de la persona, conocidos como la kinésica y también cómo por medio de un ajuste en el tono de la voz, puede emitir diferentes tipos de mensajes ya sean positivos o negativos.

No deja de llamar la atención que, desde el punto de vista de los estudiantes, el cuestionario dirigido a estudiantes y las observaciones realizadas en la clase, los contenidos tales como: el humor o los refranes japoneses, los mitos y leyendas japoneses, los programas de televisión y la música, son vistos con una frecuencia menor o casi nula, pues como se observa en la gráfica número tres, los porcentajes que se obtienen son los siguientes: para el humor o lo refranes japoneses 86,6%, los mitos y leyendas japoneses 66,6%, los programas de televisión 60% y la

música 60%; lo que lleva a indicar que, probablemente el profesor no considere necesario abarcar este tipo de contenidos durante el desarrollo de sus clases. Sin embargo, desde el punto de vista de Lourdes y Sans (2004), abarcar estos contenidos en las clases podrían potenciar el diálogo entre culturas, el estudiante tendría la oportunidad de opinar sobre cómo él entiende estos temas y tendría la oportunidad de mostrarle al profesor cómo son esos contenidos desde el punto de vista de la cultura colombiana.

Otro contenido que llama la atención en este análisis, se relaciona con las normas culturales. En el desarrollo del grupo focal, las estudiantes mencionan las normas culturales japonesas y su incidencia en las clases como parte de los contenidos vistos durante las clases. Las estudiantes opinan que su presencia es fuerte, pero en el primer nivel de japonés, ya conforme van avanzando de nivel se reduce la aparición de este, como se observa en el siguiente extracto:

*Creo que lo que más se ve al principio son las normas culturales ... por ejemplo así sea nivel básico para pedir permiso... tenemos que pedir permiso para salir del salón ... pedir permiso para ir al baño... cuando llega tenemos que levantarnos, hacer la venia y hablarle en japonés... entonces creo que se enfoca mucho en eso... enseñarnos como el japonés tradicional y aun cuando estamos empezando a aprender él no nos dice pero **nos está enseñando a hablade manera formal...** y nosotros hablamos así pero no somos consciente de que había más formas de hablar y no somos conscientes de que estamos hablando de la manera formal (GFE2)*

Como se pudo observar en el anterior extracto, se podría inferir que hay una repetición de lo aprendido, cuando se podría aprovechar el espacio para abarcar otro tipo de normas culturales o quizás desarrollar otro tipo de actividades. Lo anterior, se pudo observar en el desarrollo de las observaciones:

- *Al finalizar la clase, el profesor selecciona un estudiante para que pase al frente y despida la clase. En Japón al finalizar la clase se debe dar una despedida a todos. El que esté al*

*frente da la orden de levantarse para luego hacer la reverencia y terminar la clase (OBVI.N2)*

- *Como la clase llegó a su fin, el profesor hace pasar a un estudiante al tablero y haga la despedida. El estudiante hace que todos se levanten para hacer la reverencia y salir (OBV2.N3)*

Los anteriores extractos, refuerzan el hecho de la práctica de normas culturales; sin embargo, sería recomendable abarcar otro tipo de normas que le permitan conocer al estudiante lo que se espera de él dado el caso que tenga la oportunidad de tener un encuentro directo o indirecto con la cultura de interés.

Abarcar contenidos culturales durante las clases de lengua extranjera puede ser una tarea difícil si el profesor no promueve el interés hacia la cultura meta. Es importante traer a colación la opinión de Fantini (2009) respecto con la adquisición de dichos saberes, ya que estos deben generar curiosidad y no se deben destinar las clases a la simple adquisición de conceptos vacíos. En un momento del grupo focal, una de las estudiantes menciona cómo su profesor profundiza en lo que ellos sienten interés, como se puede observar en el siguiente extracto: *Yo creo que normas culturales, cómo moverse en la ciudad y mapas. Pues principalmente se van desarrollando conforme a la lección del día entonces **si nosotros de pronto tenemos interés en la ciudad, él empieza a profundizar en ciertas ciudades o distritos, provincias y también lo que pasa con las normas culturales que de pronto nosotros tenemos curiosidad sobre algo entonces le preguntamos y él empieza a profundizar más y más (GFE1).***

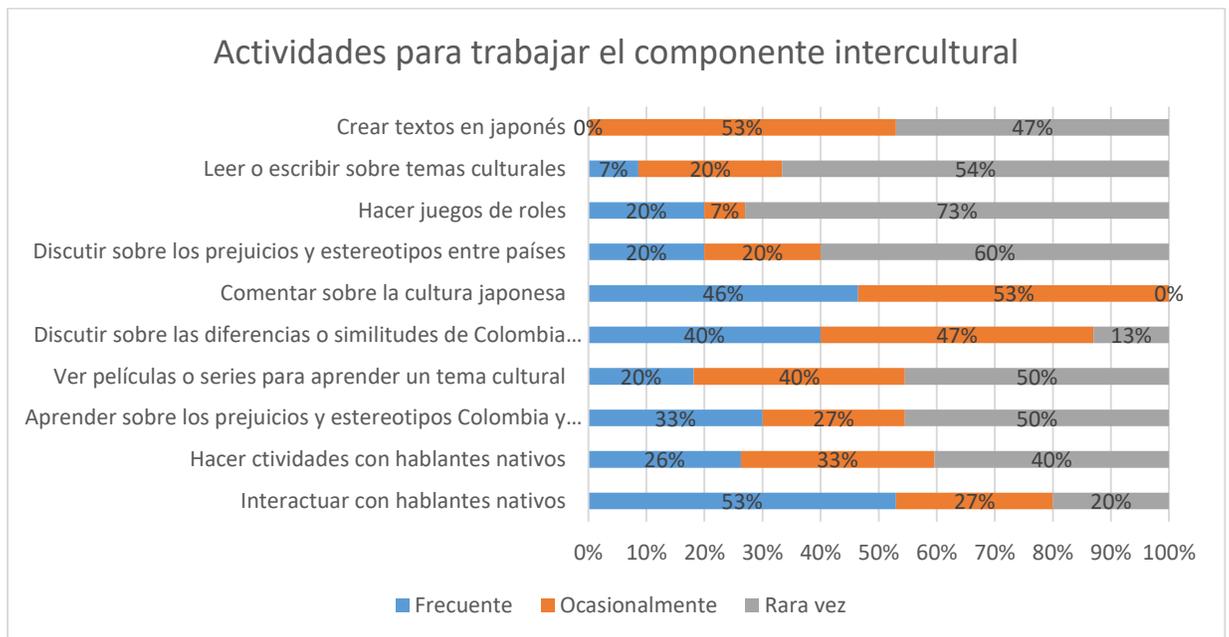
El anterior extracto sugiere que, en las clases de japonés, los contenidos son abarcados conforme el estudiante va sintiendo curiosidad. Esto podría significar que el profesor adapta sus clases y promueve el interés en el estudiante por conocer más de la cultura de interés. Desde el punto de vista de Paricio (2014), la misión del profesor es motivar y promover el interés del

estudiante por conocer cómo funciona la sociedad en la que está interesado. Por lo tanto, llama la atención cómo el profesor profundiza en lo que sus estudiantes sienten curiosidad.

### Actividades realizadas para trabajar el componente intercultural

Como hallazgos del último objetivo específico, se encontró que se desarrollan varias actividades que permiten que los estudiantes interactúen con la lengua mientras desarrollan la sensibilización y comprensión hacia la otra cultura.

Gráfica 4. ¿Qué actividades se realizan en las clases de japonés?



Con respecto a la pregunta *¿qué actividades se realizan en la clase de japonés?* la gráfica 4 parece indicar que los estudiantes han tenido la oportunidad de desarrollar actividades que les permiten integrar el componente intercultural en su aprendizaje de la lengua. Los resultados sugieren que las actividades realizadas con mayor frecuencia, desde el punto de vista de los 15 estudiantes, son: interactuar con hablantes nativos 53%, comentar sobre la cultura japonesa 46% y discutir sobre las similitudes o diferencias entre Colombia y Japón 40%.

En la observación número cinco, del nivel tres, los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con hablantes japoneses. Esto se refleja en el siguiente extracto:

*El día de hoy dos japoneses fueron a la clase del nivel 3, para poder interactuar y hacer nuevos amigos. Los estudiantes están emocionados e impresionados por la visita inesperada de estas dos personas. En la primera parte de la clase **el profesor hace que los japoneses se sienten cerca a los estudiantes. Después, el profesor hace que se presenten y digan lo que hacen en el día a día. El profesor pide a los estudiantes realizar preguntas con todo lo que han aprendido. A pesar de que hay errores o algunos prefieren escuchar, se puede observar que están disfrutando de este tiempo con hablantes nativos de japonés (OBV5.N3).***

Como se observó en el anterior extracto, se indica que proporcionar espacios en los que se pueda interactuar con hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo, permite que los estudiantes se motiven a participar haciendo uso de lo que han aprendido en sus clases. Además, estas oportunidades pueden permitir que el estudiante forme vínculos con los visitantes y así se conozcan y tengan la posibilidad de interactuar con sus culturas más allá del salón de clases.

Adicionalmente, durante el grupo focal, se preguntó por el desarrollo de actividades con hablantes nativos, las estudiantes se manifestaron de manera positiva mencionando que sería una

buena oportunidad de interactuar más. Además, que les gustaría realizar con más frecuencia este tipo de actividades. Como se observa en el siguiente extracto:

*pues... ayer jaja justo ayer en la clase... ehh pues para mí eso fue algo muy extraño porque usualmente no había visto que él hiciera esto... pero... ayer llevó... bueno no fueron dos japoneses a la clase y pudimos tener como... un momento para interactuar en la clase... para hablar... yyyy a mí me parece que fue bueno porque yo la verdad aprendí mucho (GFE1).*

En el extracto anterior, se puede evidenciar que estas actividades se desarrollan con poca frecuencia, lo cual hace que sea extraño el hecho de compartir momentos de la clase con invitados nativos. No obstante, se puede inferir que hay un mayor interés por parte del profesor, por realizar diferentes tipos de actividades en la clase. Desde el punto de vista de Stern (1992) y Byram (1997), las actividades que involucran hablantes nativos son necesarias durante el aprendizaje de la lengua, pues hay una exposición real a la lengua y los estudiantes se pueden preparar para aceptar y eliminar percepciones sobre la otra cultura. Es prudente mencionar que muchas veces, realizar este tipo de encuentros podría ser un tanto difícil, por motivos ajenos. Sin embargo, si se puede realizar estos encuentros, el profesor podría sacar el mayor provecho para que sus estudiantes se animen a conocer y a disfrutar la diversidad cultural presente en estos hablantes nativos. Durante el grupo focal, una estudiante menciona que se hace una actividad por semestre, donde pueden interactuar y escuchar experiencias de extranjeros:

*Sí, ah pues van hay una como una actividad que se hace por semestre con los estudiantes de intercambio de la universidad de Sofía que con eso pues ellos buscan como mejorar su español con nosotros y nosotros su japonés con ellos y a veces van estudiantes japoneses a la clase y hablan en japonés (GFE3).*

Como se puede apreciar en el anterior extracto, las oportunidades para interactuar con extranjeros y poner a prueba las habilidades y saberes adquiridos durante las clases, parece ser

limitada; sin embargo, es un momento en el cual los estudiantes podrían sacar el máximo provecho para interactuar y convivir con extranjeros.

Llama la atención, desde el punto de vista de la estudiante número dos, que el desarrollo de estas actividades es evidente; sin embargo, la estudiante considera que estas actividades están destinadas para aquellos que se les facilita la lengua, pues son seleccionados por el profesor con base en su experiencia. Como se observa en el siguiente extracto:

*eehh... con los estudiantes que ve más interesado el profesor cuando vienen japoneses por decirlo ehh... un mes a estudiar español y hay una reunión como que él ya escoge como a quien ve más interesados o a sus mejores estudiantes o a los que... se les facilita más el idioma y hay como encuentros y una interacción cultural porque... estos japoneses están aprendiendo español y nosotros podemos aplicar lo poquito que sabemos de japonés con ello (GFE2).*

A partir del anterior extracto, se resalta el interés de los estudiantes por formar parte de las actividades que involucren interacciones con extranjeros. Por tal motivo, es importante que este tipo de actividades involucre a todos los estudiantes de japonés, pues permite realizar un primer contacto con hablantes de la lengua que desean aprender. Aunque el estudiante no desempeñe una buena labor en las clases, desde el punto de vista del profesor, este tipo de encuentros podrían darle la motivación para practicar más y adquirir más conocimientos sobre la cultura de esos estudiantes de intercambio. Además, al poder interactuar con hablantes nativos, ambos pueden compartir sus experiencias, lo cual, desde la opinión de Byram (1997) es necesario para el desarrollo intercultural, ya que tanto el invitado como el estudiante deben mantener una actitud abierta a las opiniones generadas en la comunicación.

Otra actividad que se desarrolla con frecuencia en las clases de japonés, según el 40% de los estudiantes, es la discusión de diferencias y similitudes entre Colombia y Japón. Durante las observaciones se identificaron momentos en los que el contraste cultural formaba parte de la clase;

cabe mencionar que, algunas de las discusiones fueron momentáneas más no una propuesta de actividad:

- *Un estudiante le pregunta al profesor si en Japón se le dice algo a la persona cuando estornuda. El estudiante le dice que en Colombia es común decir “salud” o a contar las veces que se estornuda y decir algo como salud, dinero o amor. El profesor comenta que en Japón no es común decir algo, o no se conoce una palabra específica para esa situación (OBVI.N2).*
- *El profesor les cuenta a sus estudiantes que consumir carne de caballo es muy tradicional en varias ciudades de Japón y que el sabor es bastante exquisito, aunque es un plato bastante costoso. Los estudiantes le comentan al profesor que en Colombia no es algo que se considere normal y que no es muy común escuchar a alguien decir que come caballo (OBVI.N2).*

Como se observa en los anteriores extractos, se identifica que, aunque solo sean unos pocos momentos en los que los estudiantes realizan comparaciones entre culturas, estos espacios de discusión permiten conocer más información cultural del país y permiten que los estudiantes asimilen las diferencias de la otra cultura y contrasten eso aprendido con su contexto cultural.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje intercultural involucra la reducción de estereotipos y prejuicios, se decidió preguntar por la frecuencia en la que se desarrollan actividades de discusión sobre este tipo de temas. En la gráfica número cuatro, se puede observar que la frecuencia con la que se desarrollan actividades sobre estereotipos y prejuicios en los dos niveles observados es poca o por mucho ocasional (60%). Durante el desarrollo de las observaciones, no se pudo identificar en qué momento se discuten este tipo de temas. Desde el punto de vista de Byram (1997), se espera que el estudiante desarrolle la capacidad de pensar críticamente respecto a lo que concierne su cultura, de tal manera que, al momento de enfrentarse a las facetas culturales presente en la lengua meta, pueda aceptar y valorar lo que la nueva cultura tiene para ofrecerle. Durante el

diálogo con estudiantes, respecto a la pregunta de la frecuencia en la que se aprendía o discutía sobre estereotipos y prejuicios, y si les gustaría que se trataran más estos temas, los estudiantes mencionan lo siguiente:

*pues... noo..., pues no siento que se hayan tratado ... de todas maneras de pronto el profesor mencionó una que otra cosa... pero... pues yo personalmente no me gustaría... pues de pronto que él aclarara como algunas cosas que los colombianos usualmente creemos porque hay gente que llega de otras carreras y pues no sabe nada pues es importante recalcar esas cosas... pero.... Pero no sé... me parece que ellos respetan su cultura que como que no hablan de eso... porque no les parece (GF1E1).*

Es interesante lo mencionado por la estudiante uno en el grupo focal, por un lado, considera que no le gustaría abarcar ese tipo de temas, ya que la cultura japonesa, desde el punto de vista de ella, puede ser muy cerrada en estos temas; no obstante, al considerar que lo mencionado anteriormente es verdad, ella podría estarse negando la oportunidad de saber más allá de lo que se ha dicho de Japón y sus habitantes. Pensar que los japoneses son reservados por que el profesor no menciona las actitudes de los habitantes de su país es un estereotipo que debería ser aclarado, ya que puede generar mal entendidos o simplemente se podría quedar en la duda, sin la oportunidad de hallar una respuesta. En ese orden de ideas, es importante considerar que, desde el punto de vista de Paricio (2014), el profesor tiene como misión:

Promover el interés y el conocimiento hacia la otra cultura, a la vez que facilita la interacción del estudiante con algunos aspectos de otra sociedad y sus culturas con el objetivo de relativizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animarlo a investigar la alteridad que le rodea, ya sea en su entorno más inmediato, ya sea en el contexto del compromiso con la alteridad que la internacionalización y la globalización han traído a su mundo. (p.6).

De tal manera que, durante las clases de japonés se debería prestar más atención a estos aspectos y el profesor como guía debería permitir que sus estudiantes conozcan más sobre la

cultura de su país en términos de comportamientos, actitudes o creencias, para que así el estudiante pueda evaluar críticamente esas manifestaciones y cómo estas se pueden presentar en su cultura.

Por otro lado, la estudiante número dos asevera que no se enfocan las clases a hablar sobre los estereotipos y prejuicios; sin embargo, ella ha observado que el profesor de japonés sí tiene unos prejuicios o estereotipos generales en cuanto al estudiante de japonés, como se observa en el siguiente extracto.

*mmm... yo tengo una opinión contradictoria... pero es más de mi experiencia personal... o sea no quiero que lo generalicen con otros estudiantes. pero es **más que hablar de prejuicios** y eso, me parece que él tiende a crearse ciertas imágenes de los alumnos que son difíciles de romper. Por ejemplo... si en el primer parcial, en el primer nivel, una persona le fue muy bien, ya para él esa persona va a ser inteligente por siempre... y si a una persona no le fue tan bien... ya como que a esa persona la va a ignorar por siempre... como que me dio muy duro... era muy obvio su relación con los alumnos o si él se sentía que este era más capaz o era menos capaz... entonces para mí él... él es el que tiene sus **prejuicios...** pero tal vez de pronto porque ya es un hombre de edad y de pronto su entorno era muy machista... o así lo educaron.. pero a veces es como si para él importará más la inteligencia... y que sabes más y por eso vale la pena hablarle más a ese estudiante... pero es una experiencia personal y no... no lo estoy criticando (GFE2).*

En el anterior extracto, la estudiante sugiere que sería conveniente que no se hiciera esta clase de separación entre los que se les dificulta y a los que no, pues el conocimiento no se define por una nota en el examen y quizás aquellos que se les dificulta el aprendizaje de aspectos lingüísticos, se motiven si ven la cultura no como el aprendizaje descontextualizado de reglas como menciona Fantini (2009). Adicionalmente, aunque no se trabaje de cierta manera los estereotipos y prejuicios durante el salón de clase, se podría inferir que la estudiante es consciente de la gran

diferencia cultural existente entre su profesor y ella. Desde el punto de vista de Byram (1997) y Fantini (2009), la consciencia cultural es el saber que el estudiante debe desarrollar y es el que le permitirá comprender y respetar las diferencias culturales existentes en las sociedades.

En muchas ocasiones enfrentamos situaciones en las que las imágenes que se tienen de nuestro país, no reflejan lo que verdaderamente significa, generando así una especie de rechazo desde el primer contacto con el extranjero. Es por esto que, fortalecer los diálogos entre culturas a partir de los estereotipos y prejuicios que se tienen tanto de la cultura propia como la cultura de la lengua meta, permitiría que la imagen que se tiene de las culturas en cuestión pase por un proceso de análisis crítico, en el cual se trate de argumentar el porqué de esas diferencias y cómo eso que se ha mencionado de la cultura no es 100% verdadero.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta que, desde el punto de vista de Byram (1997), Kramsch (1993 y 2012), Lourdes y Lourdes (2004), Fantini (2006 y 2009), entre otros, el aprendizaje de una lengua extranjera debería ser contemplado como la integración de lengua y cultura, se hizo pertinente en esta investigación indagar cómo se está integrando el componente intercultural en las clases de japonés en la Pontificia Universidad Javeriana. Por tal motivo se establecieron cuatro categorías que permitieron denotar cómo se realizaba la inclusión de dicho componente.

En primer lugar, fue posible denotar el papel que tomaba la cultura en las clases de japonés, esto permitió inferir que durante las clases existe una variedad entre lo que se enseña y la cultura junto a la gramática, la cual predomina más en las clases, forma parte importante y los estudiantes aprecian y disfrutan los momentos en los que el profesor habla sobre ella. Sin embargo, es recomendable desarrollar aún más aspectos referentes a la cultura. Al abordar más aspectos culturales de la lengua meta, con el fin de motivar a los estudiantes a realizar contrastes entre lo aprendido de la cultura de interés y su cultura. Además, cada clase que se desarrolle, desde el punto de vista de Byram (1997) Y Fantini (2009), prepara al estudiante para enfrentarse a situaciones en el contexto ya sea de manera directa o indirecta, lo cual es vital para el estudiante si tiene deseos de llevar su aprendizaje más allá de la adquisición de contenidos sin contexto.

En segundo lugar, considerando los diferentes recursos propuestos por Vallegal (2009) y Paricio (2014), se determinó que en las clases de japonés se trabaja con diferentes tipos de recursos que les permite interactuar con la cultura de interés. A partir del análisis realizado, se pudo inferir que hay un interés por mostrar objetos reales a los estudiantes, como es el caso de los dulces

japoneses, como menciona Stern (1992), una manera de llamar la atención de los estudiantes sería por medio del uso de *realia* con la cual el estudiante está más cerca de la cultura en cuestión. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de abordar mapas de las ciudades japonesas, lo cual les permite empezar a reconocer cómo se organizan espacialmente los lugares de interés. Cabe resaltar que el uso de estos recursos es potenciado por la curiosidad de los estudiantes, por lo tanto, se puede evidenciar que el profesor ha podido promover el interés de la cultura de la lengua meta.

En tercer lugar, los contenidos que se ven en las clases de japonés son variados y permiten, de cierta manera, trabajar perspectivas culturales e interculturales. Los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar diferentes fenómenos culturales, con los que pueden aprender a concientizarse de su propia cultura y contrastar las representaciones culturales e imágenes existentes de su cultura con la cultura de interés. Lo anterior, con el objetivo de lograr una sensibilización y una reducción de estereotipos culturales, pues como menciona Denis y Matas Pla (2009), la cultura no es universal y por lo tanto ninguna es mejor a otra.

En cuarto lugar, al observar qué tipo de actividades se realizaban en las clases de japonés, se logró identificar ciertos saberes propuestos por Byram (1997), los estudiantes son capaces de realizar contrastes y comprender que cada cultura es diferente y por lo tanto no es prudente generalizar ni rechazar a su sociedad. Cabe resaltar que, las actividades realizadas con hablantes nativos de la lengua meta han sido gratificantes para los estudiantes, pues han tenido la valiosa oportunidad de poner a prueba sus conocimientos y actitudes aprendidas durante las clases de japonés. Además, es importante resaltar el interés por parte del profesor y de los estudiantes por formar parte de estas actividades que, como mencionaba una estudiante del grupo focal, se dan una vez por semestre.

Sin embargo, durante el análisis de esta investigación, se pudo inferir que ciertas actividades y contenidos son cortas charlas o momentos en los que surge el tema en cuestión. No obstante, es posible que en un futuro se piense en abarcar estos diálogos como materia de una posible actividad o tema para la clase, ya que el estudiante necesita desarrollar ciertas competencias, habilidades y actitudes en la lengua de interés.

Conforme se vayan integrando más momentos en la clase que sirvan como materia de discusión entre culturas, los estudiantes podrán ir desarrollando los objetivos que plantean Denis y Matas Pla (2009), pues el aprendiz debe ser consciente de que su cultura no es universal, debe comprender las representaciones culturales de su propia cultura, debe comprender que las representaciones culturales de la lengua meta siempre van a ser diferentes y por lo tanto no puede esperar las mismas reacciones de las personas que conozca, además, es importante que poco a poco vaya haciendo puentes entre su cultura y la cultura de la lengua meta, de tal manera que pueda empezar a crear contrastes y encontrar similitudes que le permitan sensibilizarse ante las diferencias y pueda aceptar lo nuevo que la cultura le puede ofrecer, obviamente sin olvidarse de sus raíces culturales.

El enfoque metodológico que se escogió para esta investigación permitió que se cumpliera con los objetivos propuestos para el desarrollo de la misma. Aunque se presentaron ciertos inconvenientes durante la recolección de datos, pues no se pudo contar con la opinión del profesor a cargo de los cursos de japonés, la cual pudo haber permitido realizar un análisis más profundo al considerar dos puntos de vista, tanto de los estudiantes como del profesor, se pudo cumplir con el propósito de la investigación el cual era denotar cómo se integra el componente intercultural en el aula.

Esta investigación más allá de haber sido realizada con base en mi experiencia durante mis cursos de japonés en la universidad, representa un llamado a profundizar más en la integración del componente intercultural en las clases de lengua extranjera, pues estamos en un mundo en el cual el diálogo entre culturas es más frecuente y los avances tecnológicos del día a día permiten que la gente interactúe con tan solo un clic, con personas de todas las nacionalidades, con diferentes gustos, maneras de pensar y actitudes. Como futura docente, considero necesario mostrar la diversidad cultural existente, a la vez que se utilizan esos conocimientos culturales adquiridos durante toda la vida. El objetivo de abarcar perspectivas interculturales podría ser pensado como la oportunidad para aprender a conocernos mejor mientras aprendemos sobre los demás y aceptamos que ninguna cultura prima sobre la otra; por lo tanto, debemos sentirnos orgullosos de pertenecer a una cultura variada.

## Lista de referencias

- Abella, R. (2004). *El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*.  
Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18\\_239.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf).
- Agray Vargas, N. (2010). Integración entre lengua y cultura. Un dilema central en la enseñanza de lenguas. *Revista Innovación Y Ciencia*, 15, 29 - 38.
- Blanco, L & Ibarroche, P. (2013). *Estudio de caso sobre la integración del componente cultural en la enseñanza de japonés*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Cuche, D. (1996). *La Noción De Cultura En Las Ciencias Sociales*. Paris: La Découverte.
- Creswell, J. (2008). Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de [sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell\\_lecture\\_slides.ppt](http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt)
- Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1997). Teaching culture as an integrated part of language teaching: *Teaching language, teaching culture* (pp. 1-22). Clayton: Applied Linguistics Association of Australia.
- De Luis Sierra, M. (2010). Cultura con “C” en la clase de ELE: Propuestas Didácticas. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriamaestro/2-semester/martadeluis.html>
- Denis, M., & Matas Pla, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. *Monográficos marcoELE*, (9), 89-95. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.denis-matas.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf)
- Department of Education, Science and Training. (2003). *Report on intercultural language learning*. Recuperado de <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf> y <http://www.asiaeducation.edu.au/docs/default-source/professional-learning-pdfs/gettingstartedwithintercultural.pdf?sfvrsn=2> .
- Elmes, D. (2015). *Relationship between language and culture*.

- Fantini, Alvino & Trimizi, Aqueel, “Exploring and assessing Intercultural Competence” (2006). *World Learning Publications*. Recuperado de [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1/](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/)
- Fantini, Alvino. (2009). *Developing Intercultural Competencies: An Educational Imperative for the 21<sup>st</sup> Century*. Universidad de Matsuyama. Japón
- Han, Hui. (2010). *An Investigation of Teachers' Perceptions of Culture Teaching in Secondary Schools in Xinjiang, China*. Durham University. Recuperado de <http://etheses.dur.ac.uk/109/>
- Hernández, R. (2006). *Metodología de La Investigación*. México: MacGrow-Hill.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2012). Culture in Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57-78.
- Larzen, E. (2005). *In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers*. Pargas: Åbo Akademi University. Recuperado de <http://bibbild.abo.fi/ediss/2005/LarzenEva.pdf>.
- Lourdes, M., y Sans, N. (2004). El componente Cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE*, 0, 1-18.
- Mahoney, C (2009). *Teaching Culture in the Japanese Language Classroom: A NSW Case Study*. *New Voices*. A journal for Emerging Scholars of Japanese Studies in Australia, (4), 104- 125.
- McMillan, J y Schumacher, S. *Investigación Educativa una Introducción Conceptual*. México: Pearson.
- Moran, P. (2001). *Language and Culture*. In *Teaching Culture: Perspectives in Practice*.
- Nguyen, T. (2017). Integrating Culture into Language Teaching Learning: Learner Outcomes. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1), 145-151.
- Okuda, M., Gómez, C. (2005). Metodología de la investigación y lectura crítica de estudios/Métodos en investigación cualitativo: triangulación, Colombia
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Estudio de Choque Cultural y Malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Parada, L, y Pedraza, J. (2010). *Propuesta para el diseño de un curso de cultura americana y británica en la Alianza Social Educativa A.S.E para Estudiantes Adolescentes*. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

- Paricio, M. (2014). Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Portal Lingua Rum*. 1-12.
- Simons, H. (2009). *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, University Press.
- Tomlinson & Masuhara. (2004). Developing Cultural Awareness. *Modern English Teacher*, 13(1), 1-8. Recuperado de <https://wenku.baidu.com/view/196667d8ce2f0066f5332261.html?from=search&isbtn=1###>.
- Vallegal, A. (2009). ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen ¿por maleducados? el componente sociocultural en la clase de ele. *Marco ELE* (9), 1-11. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal\\_sociocultural.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf)
- Viúdez, F. (2002). Enseñanza y Aprendizaje de la Competencia Intercultural en el Aula de Grupos Multilingües. Recuperado de <file:///F:/Investigaci%C3%B3n%20lecturas/Ense%C3%B1anza%20aprendizaje%20interculturalidad.pdf>.