

# PROBLEMAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UNA EXPLORACIÓN A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS CULTURALES

Rocío M. Fuentes

CENTRAL CONNECTICUT STATE UNIVERSITY, DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES

---

## RESUMEN

*Este estudio explora las dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) de un grupo de estudiantes universitarios de español avanzado en los Estados Unidos. A partir de un portafolio cultural enfocado en Latinoamérica, se analizan las tensiones y discontinuidades en la adquisición de las habilidades interculturales. El análisis de los discursos emergentes en los portafolios muestra que solo una minoría de los alumnos cuestionó sus estereotipos, mientras que la mayoría confirmó sus opiniones etnocentristas. Los resultados señalan las limitaciones que existen para desarrollar la competencia intercultural en el salón de clase y enfatizan la importancia de incluir una perspectiva crítica en el aprendizaje intercultural, especialmente cuando el objetivo son lenguas y culturas que tienen un estatus minoritario.*

---

**PALABRAS CLAVE:** actitudes, pedagogía crítica, portafolios culturales, discurso, competencia intercultural, Latinoamérica

ABSTRACT

*This study explores the difficulties in the development of intercultural communicative competence (Byram, 1997) in a group of college students enrolled in advanced Spanish courses. Through a cultural portfolio focused on Latin America, the study examines the tensions and discontinuities in the acquisition of intercultural skills. The analysis of the emergent discourses in the portfolios shows that only a minority of the students questioned their stereotypes while the majority affirmed their ethnocentric opinions. The results highlight the limitations in the development of intercultural competence in the classroom, and emphasize the need of including a critical perspective in intercultural learning, especially, when the object of study are minority languages and cultures.*

---

**KEYWORDS:** attitudes, critical pedagogy, cultural portfolios, discourse, intercultural competence, Latin America

Fecha de recepción del artículo: 20 de junio de 2013  
Fecha de recepción de la versión revisada: 7 de abril de 2014  
Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2014

La correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a:

Rocío M. Fuentes  
Department of Modern Languages  
212 Davidson Hall  
Central Connecticut State University  
1650 Stanley Street, P. O. Box 4010  
New Britain, CT 06050  
USA  
rocio.fuentes@ccsu.edu

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de desarrollar la competencia intercultural de los alumnos en la enseñanza de las lenguas extranjeras es parte del discurso oficial. En los Estados Unidos, a partir de la publicación de *The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (National Standards in Foreign Language Education Project, 1999), se espera que los estudiantes adquieran un nivel de competencia cultural que les permita entender distintas formas de ver el mundo a través del estudio de las prácticas, perspectivas y productos de un grupo humano. Se supone que estas habilidades ayudarán al alumno a pensar sobre su propia cultura y a cambiar sus visiones etnocentristas y estereotípicas. Aunque la importancia de la competencia intercultural es reconocida, todavía hay problemas con respecto a su fundamentación teórica, implementación pedagógica y evaluación (Holmes & O'Neill, 2010; Rathje, 2007; Holmes, 2006), particularmente cuando se trata de desarrollar las habilidades interculturales de los alumnos que están en contacto con grupos y lenguas que tienen un estatus subordinado, como es el caso del español y la(s) cultura(s) latinoamericana(s) en los Estados Unidos, debido a que en las clases de lenguas extranjeras existe una tendencia a ignorar los efectos que los desequilibrios de poder tienen en la interacción (Fuentes, 2012).

Para contribuir a la discusión sobre la adquisición de la competencia intercultural y las prácticas pedagógicas que la facilitan, este trabajo explora los problemas en la evolución de la competencia intercultural de un grupo de alumnos universitarios de español avanzado a medida que estudian Latinoamérica a través de un portafolio cultural. Un estudio enfocado en Latinoamérica se justifica, en primer lugar, por la importancia de la población latinoamericana en los Estados Unidos;<sup>1</sup> en segundo lugar, porque a pesar de este estatus mayoritario, existe una tendencia a presentar perspectivas superficiales (*i.e.*, turísticas) sobre Latinoamérica en los materiales pedagógicos (Herman, 2007); de minimizar o excluir grupos minoritarios y de ignorar sus problemas sociales, políticos y económicos (Elissondo, 2001). Estos factores sociales y educativos son propicios para la reproducción de

<sup>1</sup> El Census Bureau de los Estados Unidos estima que en el año 2010 existían 50.5 millones de personas hispanas en ese país (16% de la población). De ellas, la mayoría (47 435 002) provenía de países de Latinoamérica y el Caribe (Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2011).

ideologías mayoritarias que consideran a esta zona geográfica como un lugar exótico, pobre y conflictivo.

La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto de los Estados Unidos implicaría la adquisición no solo del código lingüístico, sino también de la competencia intercultural, lo que supondría la capacidad de desarrollar actitudes que ayuden a los alumnos a romper estereotipos sobre Latinoamérica y de comprender críticamente la complejidad y diversidad de la cultura propia y la ajena. Este estudio explora, a partir de un portafolio cultural y siguiendo una metodología basada en el análisis del discurso, las actitudes, tensiones y contradicciones por las que pasan los alumnos a medida que adquieren habilidades interculturales y reflexionan sobre información que a veces contradice sus creencias y valores. El discurso de los alumnos muestra las posibilidades reales de desarrollar la competencia intercultural dentro del salón de clase debido al contacto limitado de los alumnos con los grupos latinoamericanos.

#### ESTADO DE LA CUESTIÓN

##### *La competencia intercultural*

Aunque la competencia intercultural es una idea aceptada en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Sercu, 2006; Sercu, Méndez & Castro, 2004; Sercu, 2002), existen aspectos teóricos, metodológicos y de política educativa que hacen difícil la implementación de un currículo centrado en su desarrollo. Quizás el ejemplo más claro es la manera imprecisa en la que los departamentos de lenguas extranjeras han definido el concepto de cultura, lo que a su vez ha creado una variedad de interpretaciones sobre el significado de la competencia intercultural y las prácticas pedagógicas necesarias para alcanzarla (Dervin, 2010).

A pesar de los problemas de definición e implementación, las clases de lenguas extranjeras son vistas como los sitios ideales para el desarrollo de la competencia intercultural, lo que las convierte en parte clave de un proyecto educativo que busca la formación de ciudadanos y trabajadores capaces de adaptarse a las demandas del mundo globalizado. En el contexto de los Estados Unidos, la competencia comunicativa intercultural ha tomado mayor importancia a partir de la publicación de *The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (National Standards in Foreign Language Education Project, 1999).

Estos estándares de aprendizaje representan una extensión de la competencia comunicativa más allá de las cuatro habilidades lingüísticas y enfatizan el concepto de cultura como parte esencial del lenguaje (Savignon & Sysoyev, 2005). De acuerdo con Byrd y Wall (2009), los estándares para el aprendizaje de las lenguas extranjeras mencionados anteriormente han dado a los profesores un marco de referencia para la enseñanza de la cultura, pero siguen sin tener una definición operacional sobre esta y desconocen las técnicas pedagógicas para abordarla en el salón de clases (Schulz, 2007).

El concepto de la competencia intercultural en los Estados Unidos se usa fuera de un marco de referencia mucho mayor: la educación intercultural. La tradición educativa de este país se basa en el multiculturalismo (*i.e.*, el reconocimiento de la diversidad), mientras que en Europa y Latinoamérica el paradigma actual es el intercultural. Este implica no solo el reconocimiento y la tolerancia a la diversidad, sino el establecimiento de un diálogo que permita a diferentes grupos étnicos y lingüísticos relacionarse en planos más igualitarios, sin tener que abandonar sus diferencias (Walsh, 2005; Fuentes & Nieto, 2011). En este ambiente de falta de sustento teórico, los profesores a menudo tienen que tomar por sí solos decisiones sobre la enseñanza de la cultura y el desarrollo de la competencia intercultural.

### *La competencia intercultural y las actitudes*

La competencia intercultural tiene distintos significados y componentes (*e.g.*, Bennet, Bennett & Allen, 2003; Byram, 1997). Sin embargo, existe un acuerdo entre distintas perspectivas teóricas de que la competencia intercultural implica cambios de comportamiento, afectivos y cognitivos en los alumnos (Paige, 2003). Byram, Gribkova y Starkey (2002: 7) identifican las actitudes como la base de la competencia comunicativa intercultural, pero hasta ahora no se ha determinado una metodología de enseñanza efectiva, los contenidos curriculares adecuados o su forma de evaluación (Dervin, 2010; Schulz, 2007). A pesar de estos problemas, los factores afectivos han sido ampliamente estudiados en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Acheson, 2004; Brown, 1981; Gardner, 1985, 1991; Horwitz, 1995). La investigación en el área confirma que las actitudes, las creencias, la motivación y la ansiedad que los alumnos tienen hacia la lengua de estudio impactan el proceso de su aprendizaje (Horwitz, 1995).

La mayoría de las investigaciones sobre las actitudes se ha realizado desde la perspectiva psico-pedagógica, donde la unidad de análisis es el individuo; sin embargo, es necesario conectar lo micro (individual) con lo macro (social), dado que el salón de clase no está aislado de las dinámicas del mundo exterior. La conexión entre lo social y lo individual está dada por las actitudes. Al respecto, Van Dijk (1995) distingue entre actitud (creencias evaluativas específicas mantenidas por individuos) y actitudes (en plural) como creencias evaluativas, generales y abstractas que son compartidas por un grupo. Debajo de las actitudes se encuentran las ideologías. Estas se pueden entender como conjuntos de ideas socialmente compartidas que proveen la base para las actitudes. Las ideologías tienen varias funciones: determinan la pertenencia a un grupo; coordinan la interacción interna y externa; establecen las metas y acciones para proteger el acceso a los recursos del grupo (ya sean simbólicos, sociales, económicos o políticos), y finalmente definen quién es considerado como el *Otro* (Van Dijk, 2000, 2003). Así por ejemplo, las ideologías etnocentristas determinan las actitudes de rechazo hacia la diversidad cultural y refuerzan los comportamientos que mantienen la superioridad de una cultura sobre otra (por ejemplo, la segregación).

Byram, Gribkova y Starkey (2002) insisten en que la enseñanza de las lenguas con un enfoque intercultural implica tanto el desarrollo de la competencia lingüística como la intercultural; es decir, en lugar de intentar formar un individuo experto en la cultura extranjera que conozca la forma adecuada de actuar en todas las circunstancias, los educadores se deben enfocar en mostrar el dinamismo de las culturas; en ayudar a que los alumnos reconozcan que son válidas distintas maneras de ver el mundo, y en enseñar los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan relacionarse con personas de otras culturas en contextos variables. Byram (1997) identifica cinco *saberes* (*savoirs*) que componen la competencia intercultural:

- *Savoir être* (*saber ser*): actitudes interculturales, es decir, la curiosidad y apertura hacia otros grupos y la disposición de revisar las creencias sobre la cultura propia y la ajena.
- *Savoirs* (*saberes*): conocimiento sobre los productos y prácticas de los grupos sociales.
- *Savoir comprendre* (*saber comprender*): habilidades para interpretar eventos y textos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia.

- *Savoir apprendre/faire (saber hacer)*: habilidades de interacción y descubrimiento que permiten adquirir nuevos conocimientos y prácticas culturales, así como la capacidad de poner en acción ese conocimiento en la comunicación.
- *Savoir s'engager (saber comprometerse)*: es la conciencia crítica hacia la cultura propia y la extranjera. Esta conciencia permite evaluar los productos, perspectivas y prácticas que emanan de ellas. De acuerdo con Byram (2008: 233-236), esta habilidad es la más importante de los saberes porque re-posiciona la enseñanza de las lenguas extranjeras como educación para la ciudadanía y la democracia.

Aunque el modelo considera habilidades, conocimientos y actitudes, se puede argumentar que estas últimas tienen una función facilitadora para que las otras dos ocurran. Es decir, si los alumnos tienen una actitud positiva y motivación integradora hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, entonces estarán más dispuestos a tener más contacto con los hablantes nativos y, por lo tanto, más exposición a la lengua (véase Gardner, 1991). Podemos extender este argumento al aprendizaje de la segunda cultura, ya que, como lo ha señalado Morgan (1993), es posible afirmar que los factores que influyen en el aprendizaje lingüístico también lo hacen en la cultura.

A pesar de la importancia de las actitudes, esta es un área que recibe poco tratamiento por parte de los profesores en el salón de clase, quienes ante la falta de lineamientos sobre cómo abordarlas, tienden a proveer información sobre la cultura asumiendo que este conocimiento es suficiente para que los alumnos tengan interés y motivación. Desafortunadamente, como lo indica Morgan (1993), la sola exposición a datos no provoca cambios en la actitud de los alumnos y sí puede reforzar ideas equivocadas, porque los estudiantes seleccionan la información que corrobora sus prejuicios. A los problemas curriculares y de entrenamiento de profesores se suman las ideologías dominantes sobre el estatus del inglés como lengua de prestigio y poder (Pennycook, 1994) que refuerzan las actitudes de los estudiantes,<sup>2</sup> lo que crea un escenario propicio para el mantenimiento de actitudes etnocentristas (Acheson, 2004; Mantle-Bromley, 1992).

<sup>2</sup> Las actitudes hacia la enseñanza de las lenguas extranjeras en los Estados Unidos son, cuando menos, contradictorias. Mientras que por un lado se reconoce el valor que estas tienen como capital cultural (Price & Gascoigne, 2006), por el otro, los datos sobre el número de estudiantes inscritos en

### *La competencia intercultural y la pedagogía crítica*

La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural implica un reto a la cultura dominante y la imposición de sus ideologías, comportamientos, valores, normas y conocimiento sobre los demás grupos. El desarrollo de la conciencia crítica intercultural (*savoir s'engager*) permite a los alumnos alcanzar estos objetivos a través de entender cómo la cultura influye en la percepción del mundo y la interacción con los Otros.

La conciencia crítica intercultural requiere que los alumnos adquieran habilidades para aprender a pensar críticamente, aunque tampoco es muy claro lo que esto significa. Existen distintas definiciones sobre lo que es el pensamiento crítico, pero se pueden distinguir dos amplias posiciones en general. La primera, emanada de la psicología y la pedagogía, se enfoca en enseñar a los alumnos a usar sus habilidades superiores de pensamiento para analizar una situación desde distintos puntos de vista a fin de tomar decisiones o resolver un problema. La segunda proviene de la teoría crítica y se relaciona con la identificación, explicación y transformación de las condiciones sociales, políticas y económicas que reproducen la desigualdad (Yamada, 2009). La conciencia crítica intercultural implica las dos dimensiones del concepto, ya que los alumnos necesitan aprender a evaluar de manera explícita los productos y las prácticas culturales de un grupo, lo que a su vez facilita la identificación de desigualdades, el diálogo intercultural y la acción social transformativa.

clases, deserción y las políticas administrativas imperantes en las instituciones educativas muestran una situación más compleja. El American Council on the Teaching of Foreign Languages (2010) reportó un incremento de 3.1% en el registro de alumnos en clases de lengua en las escuelas elementales y media-superiores entre los años 2007-2008. A pesar de este aumento, solo 18.5% de todos los alumnos (8.9 millones) en el país se encuentra matriculado en un curso de lengua extranjera. A este reducido número se suma la baja permanencia de los estudiantes en los cursos. Por ejemplo, Minert (1992) reporta que solo 30% de los alumnos inscritos en clases de alemán continúan estudiando el idioma una vez que han cumplido con el número de créditos exigidos por las escuelas. Finalmente, el cierre de departamentos de lenguas extranjeras en universidades y en las escuelas de educación media superior refleja una 'crisis del lenguaje', donde las políticas educativas no estimulan el aprendizaje de idiomas a pesar de que 80% de la población en Estados Unidos es monolingüe (Berman, 2011). Como lo señala Mantle-Bromley (1992: 373), el resultado es una nación de estudiantes que reconoce el valor de aprender una lengua extranjera, pero que no se compromete en su estudio.



Reagan y Osborn (2002: 138) proponen un cambio en la enseñanza de las lenguas extranjeras que ayude a los alumnos a entender las conexiones entre el lenguaje y la sociedad con la finalidad de prepararlos para vivir en el mundo globalizado, ya que las condiciones actuales han creado una especie de ‘analfabetismo’ (Berman, 2011). La constante lucha para incluir lenguas extranjeras en las escuelas de los Estados Unidos muestra la influencia de una ideología monolingüista que perpetúa la imagen del inglés como la lengua de prestigio y poder y como el único medio necesario para el éxito y la integración a la sociedad americana, en detrimento de las lenguas minoritarias. Por estas razones, Muirhead (2009) enfatiza la necesidad de incluir la perspectiva del poder. Tradicionalmente, en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la cultura se ha visto como un elemento neutral, sin tomar en cuenta cómo (re)produce privilegios para ciertos grupos y oprime a otros. Como miembros de un grupo lingüístico y culturalmente poderoso, los alumnos –particularmente los de la mayoría anglosajona– no están conscientes sobre cómo las ideologías dominantes en las que están inmersos afectan su percepción de otros grupos culturales, haciéndolos aparecer como marginales, anómalos o aun invisibles. Sin entender la manera en que el poder juega en la cultura, el desarrollo de la competencia intercultural se encuentra limitado, ya que es posible que los alumnos no alcancen el saber comprometerse que los prepara para la ciudadanía y la promoción de la democracia.

La enseñanza del español en los Estados Unidos podría beneficiarse con la perspectiva crítica intercultural. Primero, puede contribuir a combatir las actitudes etnocentristas de los alumnos. Como lo señala Mantle-Bromley (1992: 120): “Our American language learners typically view the United States as dominant in standard of living, education, degree of technical development, and political power, when compared to Hispanic or Francophone cultures”. En segundo lugar, la perspectiva intercultural puede ayudar a proveer una visión más compleja sobre Latinoamérica al enfocar la atención de los alumnos en la diversidad lingüística del mundo hispano y explorar la relación a veces conflictiva de los Estados Unidos con los países latinoamericanos, abriendo así un espacio para el diálogo y la reflexión orientados hacia el desarrollo de la conciencia crítica intercultural y la acción social.

## METODOLOGÍA

Este estudio surge como respuesta a un fenómeno comúnmente encontrado por maestros de lenguas extranjeras: el descubrimiento de que, a pesar del trabajo en clase, los alumnos continúan manteniendo sus estereotipos culturales, mientras que producen respuestas políticamente correctas. Aquí se recopila la experiencia obtenida en un curso de Composición y Conversación de dos grupos de estudiantes en una pequeña universidad en Nueva Inglaterra. Esta institución tiene una población estudiantil mayoritariamente anglosajona y de clase media/media alta. Este curso sirve como pre-requisito para clases avanzadas en la licenciatura en español y a menudo recibe alumnos que han tenido varios años de instrucción en la escuela secundaria o que han tomado cursos de Advanced Placement (cursos que otorgan créditos a nivel universitario a alumnos de preparatoria). Ninguno de los alumnos ( $N = 38$ ; 22 mujeres y 16 hombres) había pasado más de dos semanas en Latinoamérica.

El currículo de la clase fue diseñado para permitir que los estudiantes desarrollaran sus habilidades orales y de escritura, teniendo como contexto temas culturales y sociales controversiales dentro de la cultura hispana (creencias religiosas y sobre la manera de vivir una buena vida, derechos humanos, migración, problemas de género, la familia, el trabajo y el poder político). Se empleó como texto base *Revista* y los videos que lo acompañan (Aparisi, Blanco & Rinka, 2007). Las metas culturales en el curso son mucho más amplias y se enfocan en acercar a los alumnos a algunos aspectos de la cultura hispana para que reflexionen críticamente sobre ellos. El enfoque pedagógico del curso se adhirió a los principios de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Byram, Gribkova & Starkey, 2002) y los de la pedagogía crítica. Crawford y McLaren (2003: 130) definen la pedagogía crítica como “an approach to curricular, instructional, and evaluative practices that empowers students to perceive contradictions present in their lived experience and both to interrogate and transform these contradictions for the improvement of life conditions”.

Esta perspectiva fue adoptada como una manera de fomentar en los alumnos la conciencia crítica intercultural. Como lo indica Byram (2008: 233) es necesario ayudar a los alumnos a hacer explícitas sus creencias y sus (pre)juicios con respecto a la cultura de estudio y a la propia. Una aproximación crítica al estudio de la lengua y la cultura puede ayudar a los alumnos en este aspecto, pero además les

da el conocimiento y las herramientas analíticas que les permiten enfrentarse a los discursos, a veces contradictorios, que emergen como resultado de la investigación y la reflexión sobre la cultura de estudio.

Al inicio del semestre, se les explicó a los alumnos que además de los aspectos lingüísticos, uno de los objetivos principales del curso era desarrollar sus habilidades interculturales, las cuales fueron definidas como la capacidad de interactuar de una manera culturalmente adecuada y de reflexionar sobre sus creencias. Para lograr este objetivo, los alumnos tendrían no solo que aprender información nueva, sino también a pensar sobre sus estereotipos y hacer comparaciones basadas en las perspectivas, las prácticas y los productos culturales. Dado que el modelo de Byram (1997) enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico, las discusiones en clase, lecturas y videos que componen el currículo fueron analizadas críticamente, poniendo especial énfasis en aspectos de las perspectivas (valores, creencias compartidas) que no son obvios a primera vista, pero que producen comportamientos característicos (prácticas). Por ejemplo, para explorar las diferencias en las relaciones de género, se estudió el papel de la mujer en Latinoamérica desde el punto de vista del *marianismo* (Stevens, 1974) y se comparó con el de la mujer en los Estados Unidos, tratando de encontrar las contradicciones que existen entre las prácticas y discursos en las dos culturas. Al respecto, lo que más llamó la atención de los alumnos fue la politización de la maternidad en Argentina en el caso de los desaparecidos (Bouvard, 1994); la llegada de mujeres a la presidencia de algunos países latinoamericanos y la ausencia de las mismas en el puesto de mayor poder político en los Estados Unidos. Después de la discusión, los alumnos cuestionaron sus ideas sobre las sociedades tradicionales en Latinoamérica y el discurso sobre la igualdad de género existente en su país. Finalmente, los estudiantes discutieron en torno a cómo los discursos sobre las mujeres reproducen la desigualdad. La discusión acerca de los distintos puntos de vista sobre los roles de género también ayudó a poner de manifiesto la diversidad que existe no solo entre las culturas sino también al interior de ellas.

Con el objetivo de explorar a profundidad los temas culturales que interesaban más a los alumnos, se implementó un portafolio cultural. Paulson, Paulson y Meyer definen los portafolios como: “A purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas” (1991: 60). Esta colección involucra una reflexión profunda de los alumnos y la retroalimentación continua del maestro. El uso de los portafolios ha sido

ampliamente estudiado en las clases de lenguas extranjeras (Allen, 2004; Byon, 2007; Byrd & Wall, 2009; Moore, 1995; Lee, 1997; Schulz, 2007) por su capacidad de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje y porque permiten evaluar los componentes lingüísticos y comunicativos en el desarrollo del lenguaje (Delett, Bernhardt & Kevorkian, 2001: 560).

En este estudio se utilizó un portafolio cultural como herramienta de exploración de las dificultades que se presentan en el desarrollo de la competencia intercultural. Los portafolios tienen ventajas sobre pruebas tradicionales como cuestionarios y diferenciales semánticos, los cuales han sido criticados por problemas de confiabilidad y validez, debido a que siempre existe el riesgo de que los entrevistados manifiesten la respuesta políticamente correcta (Dervin, 2010). Los portafolios ofrecen una ventana para explorar el desarrollo de la competencia intercultural, ya que el discurso de los alumnos muestra las tensiones y contradicciones en sus creencias y actitudes a medida que se enfrentan a la información nueva (véase Allen, 2004; Byon, 2007).

Como parte de un portafolio, los estudiantes escribieron cinco ensayos que se referían a un país hispano y que complementaban los temas presentados en clase (véase Anexo). Los textos tenían por objetivo describir, comparar y argumentar puntos de vista culturales. El primer texto exploraba las razones por las que los alumnos habían elegido un país específico para estudiar, mientras que el último les pedía reflexionar en profundidad sobre su aprendizaje como resultado del portafolio y del contenido del curso. Los alumnos escribieron reflexiones a lo largo del semestre, por lo que el texto final no introdujo condiciones desconocidas en el estudio.

Debido a que el objetivo del estudio es exploratorio y no evaluativo, en lugar de rúbricas, las reflexiones finales de los alumnos se analizaron de acuerdo con las ideas, experiencias, sentimientos y palabras recurrentes que surgían en los textos. Posteriormente, los patrones recurrentes en los datos se agruparon en temas que fueron definidos de acuerdo con sus características principales (Taylor & Bogdan, 1998). Los temas presentados en este trabajo muestran la reflexión retrospectiva de los alumnos que se relaciona con los componentes del modelo de Byram (1997). Las instrucciones que fueron dadas a los alumnos para desarrollar su ensayo aparecen a continuación:

Durante el semestre, trabajaste mucho explorando un país y su cultura. Ahora debes escribir un ensayo en el que muestres tus pensamientos y habilidades analíticas. Usa como guía las siguientes preguntas, aunque puedes agregar otra información que consideres apropiada.

- ¿Por qué escogiste estudiar ese país y cultura? ¿Qué querías aprender?
- ¿Tenías algún estereotipo antes de comenzar tu investigación? ¿Cuál?
- ¿Qué fue lo que aprendiste sobre el país, su gente, sus problemas, prácticas y su cultura?
- ¿Cambiaron los estereotipos que tenías sobre ese país/su gente/su cultura? ¿Cómo?
- ¿Qué conexiones encuentras entre los Estados Unidos y el país que estudiaste? ¿Cómo cambia/reafirma tu perspectiva sobre tu propio país y el país que estudiaste?
- ¿Piensas que tendrás alguna experiencia con ese país y cultura en el futuro? ¿Cómo usarás lo que aprendiste aquí?

El objetivo es que reflexiones críticamente sobre las cosas y habilidades que aprendiste a través de tu investigación para el portafolio cultural y en nuestras discusiones en el salón de clase.

Finalmente, los temas fueron analizados de acuerdo con los discursos emergentes. En este trabajo, se entiende por discurso las maneras de hablar que crean maneras de pensar que (re)producen y circulan poder (Johnstone, 2002: 3). Estos discursos muestran el posicionamiento de los estudiantes hacia los temas estudiados en clase y revelan las ideologías dominantes más amplias en las que ellos están inmersos como miembros de la sociedad estadounidense. Los discursos no son completamente consistentes, sino que exponen las discontinuidades en el conocimiento, actitudes y las habilidades de los alumnos. En ocasiones, un estudiante adopta una posición turística, concentrándose en comentar festivales, comida o tradiciones, pero la reflexión se torna más compleja y profunda cuando habla de problemas de comunicación, estereotipos o justicia social, lo que demuestra que la adquisición de la competencia comunicativa intercultural es un proceso dinámico e inestable (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003: 423). Por estas razones, el análisis presentado aquí es de naturaleza cualitativa y se utilizan casos ilustrativos en lugar de porcentajes. Los extractos de los textos escritos por los estudiantes aparecen como fueron escritos por sus autores. Solo algunos casos fueron editados para facilitar su comprensión y se encuentran marcados por corchetes.

Para finalizar esta sección, es importante enfatizar que si bien los resultados ayudan a entender los procesos por los que pasan los estudiantes en el desarrollo de la competencia intercultural y cómo su pertenencia a un grupo afecta su percepción del Otro, solo son una parte de una multitud de voces que existen en distintos salones de clase. De la misma manera como no es posible hacer generalizaciones con los resultados, tampoco se pretende reducir la identidad cultural de los alumnos a la expresión de sus actitudes.

## ANÁLISIS

### *La visión turística*

El discurso más común en los portafolios es el que he llamado *visión turística*. A pesar de que las instrucciones para la reflexión final pedían a los estudiantes que pensarán críticamente sobre lo que habían aprendido a través de su portafolio, los alumnos se concentraron en describir información general sobre su país de estudio, con algunas comparaciones con los Estados Unidos. Los textos se enfocan en aspectos como la comida, costumbres, festivales y artes, que reducen la cultura hispana a aspectos folklóricos. En algunos casos, los alumnos buscan razones históricas de las diferencias culturales que se manifiestan a través de las prácticas y los productos:

Perú tiene una cultura muy única. Hoy, es una mezcla de la cultura indígena y europea. Es diferente de los Estados Unidos, porque nuestra cultura es más de los Europeos. Me gusta que la gente no olvide la historia del país. Todavía celebran su cultura en festivales, y en la ropa y bailes y música tradicional. Espero que algún día pueda visitar Perú.

En general, hay un intento de comparación y síntesis de las diferencias y las similitudes culturales. La visión turística no es del todo negativa; en algunos casos despierta el interés por conocer al Otro y les da algunas herramientas para seguir aprendiendo, como lo demuestra la cita que aparece a continuación. Para los alumnos que van a estudiar al extranjero, la visión del turista les ayuda a tener un panorama general del país y la cultura en la que van a estar inmersos: “Fui a Ecuador para un viaje de misión médica en Santa Rosa. Sin embargo, el verano

pasado, fui sin ningún conocimiento del país. Ahora, puedo volver a Ecuador con toda [la] información que he aprendido sobre el país en esta clase”.

Ciertamente, el alumno no ha aprendido ‘toda la información’, pero ha adquirido conocimiento que él mismo ha construido a través de un proceso de investigación, descubrimiento y reflexión que intenta proporcionarle sentido a lo aprendido (*savoir apprendre/faire*). El problema es que este conocimiento (*savoir*) está limitado a la información adquirida textualmente, sin que haya referencia al conocimiento que se adquiere a través de la socialización, y que es necesario para la interacción (Byram, 1997: 36), de ahí la importancia del contacto con hablantes nativos en las clases de lenguas extranjeras.

### *La negación de los prejuicios*

De acuerdo con el modelo de Byram (1997; Byram, Gribkova & Starkey, 2002), los alumnos tienen que ser capaces de analizar las perspectivas, prácticas y productos de la cultura y evaluarlos con base en criterios específicos (*savoir s’engager*), ¿pero qué pasa cuando los alumnos niegan haber aprendido algo o no reconocen la existencia de sus prejuicios? En el siguiente fragmento, un alumno que había estado dos semanas en El Salvador como parte de una misión humanitaria declara no haber aprendido mucho: “En realidad, no aprendí mucho sobre el país. No aprendí mucho porque yo sé más sobre el Salvador que noventa y nueve por ciento de las personas en el mundo”. Ciertamente, el alumno conoce más de la historia del país que el resto de sus compañeros, pero esta actitud le niega la oportunidad de profundizar en su aprendizaje; de mantener la apertura y curiosidad sobre otros grupos y reflexionar sobre sus ideas, elementos que son clave en el *savoir* y el *savoir être*: “Antes de empezar mi portafolio, pensaba que aprendería mucho sobre la historia de El Salvador, pero aprendí que ya sé muchísimo de la historia. Pues, no he tenido estereotipos sobre las personas de El Salvador. Y por eso, no he cambiado estereotipos mucho”.

Otros alumnos usan la información aprendida para corroborar sus ideas, sin explorar todas las dimensiones del problema: “Antes de la investigación pensaba que los colombianos traficaban drogas a los Estados Unidos, ahora sé que es verdad porque tengo más información”. Este es un fenómeno común para los maestros de lenguas extranjeras; es decir, el fortalecimiento de estereotipos negativos a pesar del trabajo en clase y, en algunos casos, del contacto directo con la

cultura de estudio (Coleman, 1998). Morgan (1993) advierte sobre el peligro de no tomar en cuenta las actitudes pre-existentes cuando se introduce información nueva para los alumnos, ya que las actitudes funcionan como un filtro que selecciona la información que se ajusta a sus ideas, las cuales generalmente reflejan ideologías sociales más amplias sobre los Otros. De ahí la necesidad de trabajar tanto con las ideas pre-existentes de los alumnos como con las que puedan desarrollarse o confirmarse durante el curso de estudio. Es necesario identificar los estereotipos de los alumnos no solo para entender el impacto que puedan tener en el aprendizaje de la segunda cultura (Abrams, 2002), sino también porque representan una base sobre la cual se podría diseñar una intervención pedagógica (véase Vande Berg, 1990). Desafortunadamente, las clases de lenguas extranjeras tienden a eliminar la discusión sobre los estereotipos, lo que niega a los alumnos la oportunidad de crecimiento y aprendizaje cultural (Kordes, 1990).

Si bien es cierto que la pertenencia a un grupo cultural afecta la forma como percibimos a otros, desde el punto de vista de la pedagogía crítica, es necesario ayudar a los alumnos a percatarse del origen de esas percepciones. Por lo tanto, es importante ayudarlos a desarrollar habilidades metacognitivas para que reconozcan los límites de su conocimiento (*i.e.*, saber que no saben), sean conscientes de la existencia de sus estereotipos y de cómo ser parte de un grupo lingüística y políticamente poderoso afecta su percepción sobre el Otro.

### *La cultura traducida al inglés*

El tercer discurso parece, a primera vista, un avance hacia actitudes etno-relativas, pero un análisis más cercano muestra que, a pesar de que los alumnos entienden el valor intrínseco de las diferencias culturales, Estados Unidos continúa apareciendo como la norma contra la cual se comparan el resto de las culturas. Esto refleja la ideología dominante sobre el papel de los Estados Unidos como potencia mundial y el del valor del inglés como la lengua franca del siglo XXI (véase Pennycook, 1994). Para algunos alumnos, el portafolio fue una experiencia enriquecedora porque los ayudó a aprender información nueva y darse cuenta de que otros países se parecen a los Estados Unidos:

La película [que] se tituló Nueve Reinas me mostró que Argentina es un país moderno y es parecido a los Estados Unidos. Esta obra es similar a las películas de los



Estados Unidos, en especial Ocean's Eleven. Además que los personajes hablan español, parece que los eventos de la película ocurren en los Estados Unidos.

Como parte del desarrollo de la competencia comunicativa, los alumnos tienen que descubrir que hablar un segundo idioma no significa cambiar las palabras del inglés al español; lo mismo sucede con el aprendizaje cultural: los estudiantes necesitan entender que la cultura es otra manera de ver el mundo, no solo un cambio de escenarios. La alumna que escribió el texto anterior describe cómo descubrió semejanzas y diferencias entre los dos países, solo que la comparación se hace con los Estados Unidos como base (“Era sorprendida porque Buenos Aires pareció una ciudad de los Estados Unidos”). Esta comparación es frecuente en las reflexiones de los alumnos, que ven a su país como el estándar, y en la medida que los demás países se parecen o se encuentran bajo su influencia, son más modernos o se benefician de su dominio:

Mi perspectiva sobre mi propio país fue reafirmada y mi perspectiva sobre el país que estudié fue cambiada. Pienso que los Estados Unidos es el mejor país del mundo, y pienso que Puerto Rico es mejor ahora porque es una colonia de los Estados Unidos y tiene un gobierno semejante al de los Estados Unidos.

Una de las metas de la pedagogía crítica intercultural es ayudar a los alumnos a percatarse de los problemas que causan los desequilibrios de poder en la interacción tanto entre las personas como entre los países. Hablar sobre las relaciones de dominación-subordinación es especialmente importante cuando se enseña sobre Latinoamérica y su cultura. Los estudiantes a menudo se impactan al conocer la larga historia de sus luchas, injusticias y esperanzas, sobre todo cuando se enteran del papel que su país ha tenido en algunos de esos problemas; sin embargo, la reacción que tienen los alumnos después de estudiar los hechos, es afianzar la posición privilegiada de los Estados Unidos al compararlo con la pobreza y la violencia de Latinoamérica, sin tomar en cuenta el contexto. En la siguiente cita, la alumna comienza hablando sobre la riqueza y la diversidad de Cuba, así como la influencia que ha tenido en la cultura de los Estados Unidos, pero termina agradeciendo su buena suerte: “Finalmente, las cosas que aprendí sobre Cuba ha[n] afectado mi apreciación por mi país. Tenemos la suerte de vivir en los Estados Unidos porque otros países no tratan a su gente bien”.

Otra forma más sutil en que la relación de desigualdad se reproduce es en el reconocimiento de la situación oprimida de algunos países y de la necesidad de prestarles ayuda. Es decir, se reafirma la relación benefactor-beneficiario, sin que las causas que crean la necesidad de asistencia se reconozcan. En esta reflexión, una alumna plantea la necesidad de educar a la población de los Estados Unidos sobre los problemas de Colombia con la guerra contra las drogas para poder ayudarlos: “En muchos casos la gente de nuestro país no sabe de lo que está pasando en países que no tienen tantas oportunidades y suerte. Es necesario que aprendamos más sobre las situaciones en estos países y los ayudemos”.

Es obvio que los alumnos se han esforzado para entender las diferencias y los problemas de los países latinoamericanos, e incluso para apreciarlos, pero su actitud sigue siendo etnocentrista y generalizante. Guest (2002: 160) señala que tradicionalmente la enseñanza de la cultura esencializa al Otro, sin tomar en cuenta que hay variaciones individuales dentro de los grupos. Por lo tanto, sería mucho más productivo hablar de características sociales/psicológicas y de principios lingüísticos/pragmáticos universales que enseñar contenido cultural ‘directo’ que pueda causar generalizaciones equivocadas. En la reflexión que se presenta a continuación, el alumno critica la opinión mayoritaria sobre los cubanos, pero la sustituye con otra igualmente estereotípica, que no reconoce la acción individual: “Las personas en los Estados Unidos piensan que los cubanos no son buenos ni trabajan mucho pero no es cierto. Las personas en Cuba trabajan mucho”.

El peligro de pensar que la cultura puede ser traducida directamente a otra (*i.e.*, la de los Estados Unidos) y que eso además es la norma, es que los alumnos asumen que son capaces de comunicarse sin tener que adaptarse a la situación y a los hablantes. Igualmente, en estas condiciones, el diálogo intercultural no es posible porque niega su principio elemental: la interacción desde un plano de igualdad.

### *Hacia la conciencia crítica intercultural*

El último discurso agrupa las reflexiones de los alumnos que mostraron cierto nivel de conciencia crítica intercultural (*savoir s’engager*) en sus textos. Estos alumnos, a diferencia de sus pares, fueron capaces de analizar la información estudiada y llegar a conclusiones que contradicen el sentido común y las historias oficiales. También mostraron una mayor curiosidad e interés por el país de estu-

dio, además de una mayor flexibilidad para cuestionar las creencias sobre su propia cultura. El trabajo extenso del portafolio les ayudó a adquirir el conocimiento para formar sus propias opiniones y mirar el otro lado de la moneda:

Antes del curso, tenía algunos estereotipos de Cuba. Solo tenía un punto de vista y nunca consideré otra perspectiva. Siempre he sabido los hechos de Fidel Castro y la revolución Cubana en 1959. Pero, nunca consideré que algunos ciudadanos podrían estar felices con el estado del gobierno. Por muchos años sólo había oído los pensamientos de los cubanos que huyeron. Obviamente, estas opiniones no dan más de un punto de vista.

Darse cuenta de que las situaciones se pueden estudiar desde diferentes ángulos y que en ese análisis intervienen distintos puntos de vista, crea una conciencia crítica. Aunque aprender una lengua extranjera desde la perspectiva intercultural no implica la enseñanza explícita de valores o perspectivas políticas, el interés hacia la acción social y política se puede considerar un producto del proceso de reflexión y sensibilización de los alumnos. En la siguiente cita, la alumna señala la falta de conocimiento sobre los inmigrantes como la causa de la discriminación hacia ellos y la necesidad de una reforma educativa para resolver el problema:

La discriminación contra los inmigrantes en los Estados Unidos es un problema muy grande. Al centro de problemas grandes es[tá] la educación. Si hay unas reformas en la manera en que la gente está educada se puede empezar a resolver muchos problemas como la discriminación y muchos otros.

El discurso de los estudiantes revela una conciencia crítica, pero esto no los capacita para interactuar en situaciones reales. Los propios alumnos conocen las limitaciones de su proceso de aprendizaje, el cual, a pesar de la investigación, la reflexión y las discusiones en clase, no pasa del nivel textual: “Ahora, puedo entender que Chile tienen su cultura distinta de otros países. Sin embargo, no pienso que puedo quitar todos mis estereotipos por sólo aprender sobre los países. Pienso que necesito viajar a Chile u otro país español para entender las culturas distintas”.

Estas reflexiones nos muestran que el salón de clases tiene un potencial limitado para el aprendizaje intercultural. Como lo señaló uno de los alumnos en una presentación oral, a partir del portafolio había aprendido mucho sobre la

cultura de Puerto Rico, pero no había aprendido cómo interactuar y, lo que era peor, no sabía cómo ayudar a los niños a los que él enseñaba como parte de su trabajo en la comunidad. Esta es la principal limitación de los portafolios, que no incluyen un componente de encuentros interculturales; no obstante, por lo menos abren las puertas para la adquisición del conocimiento y dan a los alumnos la oportunidad para comenzar a reflexionar y adquirir las actitudes y habilidades necesarias para el desarrollo de la conciencia crítica intercultural.

## CONCLUSIONES

Este estudio ha explorado desde una perspectiva cualitativa las tensiones, discontinuidades y resistencias en el desarrollo de la competencia intercultural. Aunque una limitación de este trabajo es el número relativamente pequeño de la muestra, el análisis de los resultados ha producido información que puede ayudar a los maestros a entender los procesos y los problemas por los que atraviesan sus alumnos. Esta investigación también sugiere que una herramienta valiosa para explorar y evaluar la competencia intercultural es el uso de los portafolios culturales y el análisis de los discursos que emergen de ellos, debido a que ofrecen un panorama de las actitudes y estereotipos que pueden ser tomados como base para una intervención pedagógica.

Si el objetivo no se limita a exponer a los alumnos a datos culturales aislados, en primer lugar, la enseñanza de la cultura tiene que presentar una noción más holística y menos idílica. Como lo revela el estudio de Galloway (1985, citado en Omaggio-Hadley, 2001), los maestros de lenguas extranjeras a menudo usan modelos de enseñanza de la cultura que presentan información aislada, de manera indiscriminada y que tienden a concentrarse en elementos estereotípicos. Además de ignorar las conexiones entre las prácticas, los productos y las perspectivas culturales, estos modelos dejan de lado las situaciones conflictivas y de desigualdad. Ignorar el efecto que las diferencias de poder tienen en la interacción solo perpetúa los estereotipos culturales e impide el diálogo intercultural. En segundo lugar, es necesaria la preparación para el aprendizaje intercultural (Kramsch, 1997; Mantle-Bromley, 1992). Sin embargo, es necesario cuestionar cuál es el impacto de un aprendizaje que carece de contacto con el Otro cuando la meta es la comunicación con personas reales. En este sentido, las nuevas tecnologías y experiencias de servicio a la comunidad pueden ayudar a resolver el problema

y ayudar a los estudiantes a superar los límites del salón de clase y potenciar lo que Kolb (1984) llama *experiential learning*, donde los alumnos tienen la oportunidad de vivir encuentros interculturales, reflexionar sobre ellos y actuar.

Finalmente, es necesario llamar la atención acerca de las grandes expectativas que se tienen sobre el desarrollo de la competencia intercultural dentro de un sistema educativo que está hecho para reproducir el statu quo (Bourdieu & Passeron, 1990). Como lo señala Moore (1995: 604), los programas de lenguas extranjeras son los que presentan la mayor capacidad para integrar las lenguas y las culturas, por lo que debieran ser parte central del currículo. Ante la cancelación de programas de enseñanza de lenguas extranjeras en universidades y escuelas secundarias en los Estados Unidos, es un reto para la profesión encontrar medios que permitan colaborar con otras disciplinas y resaltar la importancia de la competencia intercultural en una época en que los sistemas educativos parecen olvidar su relevancia en la formación de ciudadanos que se enfrentan al mundo globalizado.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMS, Z. (2002). Surfing to cross-cultural awareness: using internet-mediated projects to explore cultural stereotypes. *Foreign Language Annals*, 35: 141-253.
- ACHESON, K. (2004). Do our kids have an attitude? A closer look at the US foreign language classroom. En *Working papers in Applied Linguistics* (pp. 37-46). Atlanta: Georgia State University.
- ALLEN, L. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals*, 37(2): 232-238.
- AMERICAN ASSOCIATION ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (2010). *Foreign language enrollments in K-12 public schools. Are students prepared for a global society?* Alexandria, VA: American Council on The Teaching of Foreign Languages (ACTFL).
- APARISI, M., J. BLANCO & M. RINKA (2007). *Revista: conversación sin barreras*. Boston: Vista Higher Learning.
- BENNETT, J. M., M. J. BENNETT & W. ALLEN (2003). Developing intercultural competence in the classroom. En D. L. Lange & R. M. Paige (eds.). *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning* (pp. 237-270). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- BERMAN, R. (2011). The real language crisis. *Academe*. [Versión electrónica. Consulta: 21 de febrero de 2014 en <<http://www.aaup.org/article/real-language-crisis#.U0Ab8fdWSo>>]
- BOUVARD, G. M. (1994). *Revolutionizing motherhood: the mothers of the Plaza de Mayo*. Wilmington, DE: Scholarly Resources.

- BOURDIEU, P. & J. PASSERON (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage.
- BROWN, H. D. (1981). Affective factors in second language learning. En J. E. Alatis, H. B. Altman & P. M. Alatis (eds.). *The second language classroom: directions for the 1980's* (pp. 111-131). Nueva York: Oxford University Press.
- BYON, A. S. (2007). The use of culture portfolio project in a Korean culture classroom: evaluating stereotypes and enhancing cross-cultural awareness. *Language, Culture and Curriculum*, 20(1): 1-19.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M., B. GRIBKOVA & H. STARKEY (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Council of Europe. [Versión electrónica. Consulta: 29 de junio de 2012 en <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf)>]
- BYRD, D. R. & A. WALL (2009). Long term portfolio projects to teach and assess culture learning in the secondary Spanish classroom: shifting the areas of expertise. *Hispania*, 92(4): 774-777.
- COLEMAN, J. A. (1998). Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. En M. Byram & M. Flemming (eds.). *Learning in intercultural perspective: approaches through Drama and Ethnography* (pp. 45-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- CRAWFORD, L. M. & P. MCLAREN (2003). A critical perspective on culture in the second language classroom. En D. L. Lange & R. M. Paige (eds.). *Culture as the core. Perspectives on culture in second language learning* (pp. 127-157). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- DELETT, J. S., S. BERNHARDT & J. KEVORKIAN (2001). A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 34(6): 559-568.
- DERVIN, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. En F. Dervin & E. Suomela-Salmi (eds.). *New approaches to assessment in higher education* (pp. 155-172). Berna: Peter Lang.
- ELISSONDO, G. (2001). Representing Latino/a culture in introductory Spanish textbooks. *EDRS*. 72-99. ERIC. Web. ED478020. [Versión electrónica. Consulta: 3 de abril de 2012 en <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED478020.pdf>>]
- ENNIS, S. R., M. RÍOS-VARGAS & N. G. ALBERT (2011). *The Hispanic population: 2010. Census Briefs*. United States Census Bureau. US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. [Versión electrónica. Consulta: 3 de abril de 2012 en <<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>>]

- FUENTES, R. (2012). Indigenous-mestizo interaction in Mexico. En C. B. Paulston, S. F. Kiesling & E. S. Rangel (eds.). *Handbook of intercultural discourse and communication* (pp. 337-362). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- FUENTES, R. & R. NIETO (2011). The discourse of interculturality in indigenous education in Mexico. En F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy (eds.). *Politics of interculturality* (pp. 117-145). Gran Bretaña: Cambridge Scholars Press.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. (1991). Attitudes and motivation in second language learning. En A. G. Reynolds (ed.). *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (pp. 43-63). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GUEST, M. (2002). A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56(2): 154-161.
- HAMMER, M., M. BENNETT & R. WISEMAN (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27: 421-443.
- HERMAN, D. M. (2007). It's a small world after all: from stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3): 117-150.
- HOLMES, P. (2006). Problematising intercultural communication competence in the pluricultural classroom: Chinese students in New Zealand university. *Language and Intercultural Communication*, 6(1): 18-34.
- HOLMES, P. & G. O'NEILL (2010). Autoethnography and self-reflection: tools for self-assessing intercultural competence. En Y. Tsai & S. Houghton (eds.). *Becoming intercultural: inside and outside the classroom* (pp. 167-193). Newcastle, Gran Bretaña: Cambridge Scholars.
- HORWITZ, E. K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, 23(7): 573-579.
- JOHNSTONE, B. (2002). *Discourse analysis*. Malden, Mass.: Blackwell.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KORDES, H. (1990). Intercultural learning at school: limits and possibilities. En D. Buttjes & M. Byram (eds.). *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 287-305). Clevedon: Multilingual Matters.
- KRAMSCH, C. (1997). Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom. En P. R. Heusinkveld (ed.). *Pathways to culture. Readings on teaching culture in the foreign language classroom* (pp. 461-486). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- LEE, L. (1997). Using portfolios to develop L2 cultural knowledge and awareness of students in intermediate Spanish. *Hispania*, 80(2): 355-367.

- MANTLE-BROMLEY, C. (1992). Preparing students for meaningful culture learning. *Foreign Language Annals*, 25(2): 117-127.
- MINERT, R. (1992). Factors influencing enrollment in public high school German courses: results of a national study. *Die Unterrichtspraxis*, 25: 173-183.
- MORGAN, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching*, 26: 63-75.
- MOORE, Z. T. (1995). Teaching and testing culture: old questions and new dimensions. *International Journal of Educational Research*, 23(7): 595-606.
- MUIRHEAD, P. (2009). Rethinking culture: toward a pedagogy of possibility in world language education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(4): 243-268.
- NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Yonkers, NY: Author.
- OMMAGIO-HADLEY, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston, MA: Hadley.
- PAIGE, R. M. (2003). Culture learning in language education: a review of the literature. En D. Lange & R. M. Paige (eds.). *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning* (pp. 173-236). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- PAULSON, F. L., P. R. PAULSON & C. A. MEYER (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 58(5): 60-63.
- PENNYCOOK, A. (1994). *The cultural politics of English as international language*. Nueva York: Longman.
- PRICE, J. & C. GASCOIGNE (2006). Current perceptions and beliefs among incoming college students towards foreign language study and language requirements. *Foreign Language Annals*, 39(3): 383-394.
- RATHJE, S. (2007). Intercultural competence: the status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4): 254-266.
- REAGAN, T. G. & T. A. OSBORN (2002). *The foreign language educator in society: toward a critical pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SAVIGNON, S. J. & P. V. SYSOYEV (2005). Cultures and comparisons: strategies for learners. *Foreign Language Annals*, 38(3): 357-365.
- SCHULZ, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 40(1): 9-26.
- SERCU, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. *Language, culture and curriculum*, 15(1): 61-74.
- SERCU, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1): 55-72.



- SERCU, L., M. MÉNDEZ & P. CASTRO (2004). Culture teaching in foreign language education. EFL teachers in Spain as cultural mediators. *Porta Linguarum*, 1: 86-102.
- STEVENS, E. (1974). Marianismo: la otra cara del machismo. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias Humanas*, 10(1): 17-24.
- TAYLOR, S. J. & R. BOGDAN (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. Nueva York: Willey.
- VANDE BERG, C. K. (1990). Americans viewed by the Spanish: using stereotypes to teach culture. *Hispania*, 73(2): 518-521.
- VAN DIJK, T. (1995). *Opinions and ideologies in editorials*. 4th International Symposium of Critical Discourse Analysis, Language, Social Life and Critical Thought. Atenas, Grecia.
- VAN DIJK, T. (2000). Ideologies, racism, discourse: debates on immigration and ethnic issues. En J. ter Wal & M. Verkuyten (eds.). *Comparative perspectives on racism* (pp. 91-116). Aldershot: Ashgate.
- VAN DIJK, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- WALSH, K. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: UNESCO/Dinebi/Gobierno del Perú.
- YAMADA, E. (2009). Discussion on the concept of 'Criticality'. *Literacies WEB Journal*, 6(1): 11-20.

## ANEXO

### *Instrucciones para los textos escritos por los estudiantes*

#### Texto 1

Como primera tarea en tu portafolio, deberás escoger un país de Latinoamérica para estudiarlo durante todo el semestre. Una vez que hayas elegido el país, investiga su información geográfica, demográfica, histórica, política y cultural y preséntala en un resumen de 3-4 páginas. Al final de tu resumen, debes incluir tus respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué cosas sabías sobre tu país de estudio antes de comenzar tu investigación?
- ¿Has visitado alguna vez este país?
- ¿Por qué elegiste estudiarlo?
- ¿Qué es lo que quieres aprender sobre tu país de estudio?
- ¿Encontraste alguna cosa en común entre tu país de estudio y los Estados Unidos?
- ¿Qué diferencias llamaron más tu atención?

#### Texto 2

En clase aprendimos sobre algunas creencias religiosas y cómo influyen en los puntos de vista y las actividades de las personas. Ahora es tu turno: Investiga algún festival religioso que se practica en tu país de estudio y descríbelo en un ensayo (3 págs. máximo). En tu texto, debes incluir la siguiente información:

- Describe las actividades que la gente hace durante la celebración y los objetos que se usan.
- ¿Cómo influyen las creencias religiosas en las actividades y puntos de vista de las personas?
- ¿Encuentras alguna conexión con los Estados Unidos?
- ¿Qué aprendiste sobre las creencias religiosas a través de tu estudio de este festival?

### Texto 3

En esta unidad, aprendimos sobre el Día de los Muertos y sobre cómo han cambiado algunas ideas sobre la vida y la muerte en el mundo hispano, particularmente sobre la eutanasia. En este ensayo, tienes que tomar un punto de vista y defenderlo. Primero, investiga información sobre tu país de estudio con respecto a este tema (puedes hacer búsquedas electrónicas en periódicos y revistas publicados en el internet) y después escribe tus argumentos siguiendo el formato que aprendimos en clase. Recuerda que existe una variedad de opiniones en temas controversiales, por lo que debes seleccionar tus argumentos cuidadosamente para convencer a tu audiencia.

### Texto 4

En clase estudiamos sobre los roles de género y cómo las dinámicas están cambiando en Latinoamérica como resultado de la educación, la economía y la política. En este ensayo, debes elegir un aspecto sobre los roles de género (*e.g.*, maternidad, paternidad, trabajo, etc.) y compararlo con los Estados Unidos. En tu texto debes referirte a las siguientes preguntas:

- ¿Se pueden hacer generalizaciones sobre los roles de género?
- ¿Qué estereotipos encontraste en tu estudio con respecto a los dos países?
- ¿Han cambiado tus ideas con respecto a los roles de género después de estudiar el tema y escribir el ensayo? Explica.

### Texto 5

Durante el semestre, trabajaste mucho explorando un país y su cultura. Ahora debes escribir un ensayo en el que muestres tus pensamientos y habilidades analíticas. Usa como guía las siguientes preguntas, aunque puedes agregar otra información que consideres apropiada.

- ¿Por qué escogiste estudiar ese país y cultura? ¿Qué querías aprender?
- ¿Tenías algún estereotipo antes de comenzar tu investigación? ¿Cuál?
- ¿Qué fue lo que aprendiste sobre el país, su gente, sus problemas, sus prácticas y su cultura?

- ¿Cambiaron los estereotipos que tenías sobre ese país/su gente/su cultura?  
¿Cómo?
- ¿Qué conexiones encuentras entre los Estados Unidos y el país que estudiaste?  
¿Cómo cambia/reafirma tu perspectiva sobre tu propio país y el país que estudiaste?
- ¿Piensas que tendrás alguna experiencia con ese país y cultura en el futuro?  
¿Cómo usarás lo que aprendiste aquí?

El objetivo es que reflexiones críticamente sobre las cosas y habilidades que aprendiste a través de tu investigación para el portafolio cultural y en nuestras discusiones en el salón de clase.