

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008

Dossier nº 8

Didáctica Intercultural en el Aprendizaje de
Idiomas

MARISA GONZÁLEZ BLASCO

Dirección: Félix Villalba & Maite Hernández.

© Marisa González Blasco

ISSN: 1988-9038

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008, Nº 8



El documento que aquí se reproduce es propiedad de su autor/a quien lo ha remitido a *segundaslenguaseinmigracion.es* para su publicación.

Las ideas y opiniones recogidas en este trabajo no reflejan necesariamente, las de *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*.

La versión electrónica de este documento ha sido preparada por este dominio respetando el formato y redacción del original.

DIDÁCTICA INTERCULTURAL EN EL
APRENDIZAJE DE IDIOMAS

PROPUESTAS PARA EL AULA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

**DIDÁCTICA INTERCULTURAL EN
EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS
PROPUESTAS PARA EL AULA DE E/LE**

Marisa González Blasco

Directora: Dra. Marta Sanz Pastor
Universidad Antonio de Nebrija

MEMORIA MASTER E/LE UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

A Driss y a mi familia "intercultural"

Mi más sincero agradecimiento a mis amigos y compañeros Álvaro García, Ana Arranz, Aurora Centellas, Clara Urbano, Conchi Rodrigo, Felipe Martín, Ilde González, Marta Higuera, Mila Ortín, Montse Aguirre, Neus Sans, Raquel Ezquerra y Susana Llorián por su ayuda, colaboración y apoyo.

A Carmen Llanos, Elena Verdía y Marta Sanz por sus sabios consejos y su entusiasmo.

3.2. El lugar de los contenidos socioculturales y los objetivos lingüísticos en un enfoque intercultural

Entendemos que el enfoque intercultural pone en una posición más realista tanto al aprendiente, que se prepara para participar en los encuentros interculturales, como las culturas, contextos y los contenidos socioculturales implicados en la interacción intercultural. Creemos que nos aporta una visión renovada —y más realista— de la comunicación entre personas que pertenecen a culturas diferentes y del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta visión nace fundamentalmente de una profunda reflexión del concepto de cultura, desde diferentes disciplinas, y del estudio de los encuentros interculturales, la interacción y la comunicación intercultural.

Naturalmente tal enfoque de la enseñanza de LE se enmarca en una visión pragmática de la lengua y en el enfoque comunicativo entendido en un sentido amplio. Es decir, entendemos que el enfoque intercultural es un "paso" más, un avance o una visión renovada del enfoque comunicativo que toma en cuenta algo evidente: estudiamos una lengua extranjera no para llegar a ser nativos de esa lengua sino para comunicarnos con nativos. Una enseñanza que pone su objetivo en la comunicación intercultural necesita incluir una serie de contenidos, conocimientos, habilidades y actitudes, que denominamos socioculturales. Y tales contenidos han de ponerse en relación con los contenidos lingüísticos de manera que construyamos un entramado coherente.

Consideramos que en la enseñanza de lenguas extranjeras es posible combinar objetivos pragmáticos, cognitivos y afectivos. Combinación que, además, nos parece necesaria dado que nuestro objetivo es preparar a los estudiantes para la comunicación intercultural. En este sentido entendemos la afirmación de Kramsch (1993) de que existen tres enfoques compatibles: una educación orientada pragmáticamente, una pedagogía crítica y un enfoque hermenéutico. Un enfoque

intercultural busca que el alumno sea capaz de comunicar apropiadamente con hablantes nativos, entender a los otros y entenderse él mismo en su proceso. Un enfoque pragmático pone énfasis en el primer objetivo, ser capaz de comunicar apropiadamente. Tiene como meta que el lenguaje de aprendizaje sea efectivo para que los aprendientes desarrollen la habilidad necesaria para participar en intercambios verbales apropiados socialmente con otros, y eso es precisamente lo que valora y mide. La pedagogía crítica pone el énfasis en el segundo objetivo, ser capaz de entender a los otros. Busca que la enseñanza de lengua sea efectiva a través de las ideas e intuiciones adquiridas por los aprendientes sobre las actitudes y opiniones extranjeras. El enfoque hermeneúutico pone el énfasis en el tercer objetivo, entenderse a sí mismo y considera la efectividad de la enseñanza en términos de entendimiento y descubrimiento de uno mismo a través de los otros. El principio no es adoptar el pensamiento de otros sino relacionarlo con el propio. El aprendiente tiene que ser capaz de comparar el propio mundo con el de otros, transmitir la propia experiencia a través de la lengua, aprender a vivir con cierta incertidumbre sobre lo que se dice, superar los bloqueos y adquirir una forma nueva de ver el mundo.

El aprendizaje intercultural propone, por tanto, el reto de combinar estos tres enfoques sin renunciar a ninguno de sus objetivos. El desarrollo de una competencia comunicativa que incluye la competencia intercultural tiene por objeto ponerse al servicio de este programa: hacer que el aprendiente sea capaz de comunicar apropiadamente con hablantes nativos, entenderlos y aceptarlos y comprenderse mejor ellos mismos. El papel de los contenidos socioculturales y los objetivos lingüísticos en el enfoque intercultural será, entonces, colaborar estrechamente en el proceso de aprender a comunicar con hablantes de una lengua y cultura diferente en la LE.

Neuner (1997) afirma que al fijar los objetivos lingüísticos de la enseñanza de lenguas privilegiamos automáticamente el estudio de la gramática, la progresión según estructuras gramaticales y la subordinación de otros aspectos de la lengua. No pretendemos entrar en la discusión de si las cosas ocurren siempre como dice

Neuner. Lo que sí creemos cierto es que existe toda una tradición de enseñanza de LE que privilegia el estudio de la gramática a la que se subordinan los otros aspectos. También parece lógico pensar que si sólo se fijan objetivos lingüísticos, antes que otros objetivos y contenidos, o si se fijan según esa tradición de la que hablamos, los contenidos socioculturales quedarán ocultos o subordinados a la gramática. Precisamente una de las pretensiones del enfoque intercultural es defender que los contenidos socioculturales no queden subordinados a la gramática, que no sean sólo un telón de fondo de las situaciones de comunicación y el aprendizaje de vocabulario. El resultado de tal subordinación sería una imagen estereotipada, superficial y deformada de los rasgos socioculturales de la lengua objeto.

Creemos que la competencia intercultural se desarrolla como parte integrante de la competencia comunicativa y que, como defiende Nauta (1992), a nivel lingüístico se forma mediante la elaboración, comprobación y adaptación de hipótesis semánticas. El enfoque intercultural acuerda dar más importancia al aspecto semántico. En una aproximación semántica, el sentido tiene la misma importancia que la estructura y el vocabulario es tan importante como el orden de las palabras. Neuner (1997) argumenta que para cursos del tipo «Cómo desenvolverse en una lengua extranjera» una aproximación semántica responde mejor a las necesidades de los aprendientes, se parece más al aprendizaje natural y es más eficaz para las interacciones de comunicación que los métodos tradicionales. Esta aproximación, como propone Neuner (1997), puede ser adoptada en varios niveles : de palabra, del contexto lingüístico y del contexto situacional.

Las listas de vocabulario con equivalencias en la lengua materna de la enseñanza tradicional reflejan el deseo de ver en el universo del otro un reflejo del nuestro, pero esto no es real porque no hay equivalencias perfectas entre una lengua y otra. A veces, quizá como un resto de aquellas prácticas de traducción de una LE a nuestra lengua materna hechas a base de diccionario, creemos aprender lo que significan palabras como *plaza*, *bosque* o *casa*. Sin embargo sabemos que las

palabras están cargadas de connotaciones, que no hay un sólo significado y que, además éste cambia. Veamos dos ejemplos.

Kim, un diplomático coreano de unos 40 años, le pregunta admirado a su compañera de clase Conte (norteamericana) que cómo una persona tan “anciana” como ella puede aprender español. Conte tiene más de 50 años (en la ficha de la escuela escribió, muy coqueta, “nacida antes de 1951”). ¿Qué valor y uso tendrá la palabra “anciana” para Kim? ¿Y para Conte?¹

La técnica del asociograma² pone de manifiesto las grandes diferencias individuales y culturales en los conceptos asociados a la misma palabra. Un grupo de estudiantes ingleses asoció a la palabra *familia*: padres, hogar, sobrinos, regalos, discusiones, Navidad, comidas y hermanos. Un grupo de españoles de características similares asoció: Navidad, comidas, hermanos, cumpleaños, reuniones, vacaciones, teléfono y casa.

Brown escribía: «la cultura es una parte profundamente engranada de la verdadera fibra de nuestro ser, pero el lenguaje —los significados para la comunicación entre los miembros de la cultura— es la más visible y asequible expresión de esta cultura» (1980: 34). A lo largo del aprendizaje de la LE vamos interiorizando el significado de las palabras, pero para ello tendremos que adaptar nuestros propios conceptos a través de la negociación de significado. Es evidente que en la clase de LE no podemos abordar todos los significados y connotaciones de las palabras, pero sí podemos ayudar a desarrollar una estrategia para descubrir el significado, sensibilizar a los aprendientes para que no tomen las palabras como equivalentes, para que tomen conciencia de que el valor de una palabra sólo puede deducirse de su contexto en la otra sociedad (Wessling, 1994).

No hay equivalencias perfectas entre una lengua y otra, y esto se hace especialmente evidente cuando salimos del nivel de los objetos y cosas. Como proponen Nauta (1992) y Neuner (1997) en el nivel de palabra se podría establecer

una escala de menor a mayor dificultad. En primer lugar encontraríamos los conceptos relativamente universales, nociones genéricas, experiencias comunes, objetos concretos, y más adelante las palabras con connotaciones socioculturales, con un matiz cultural específico como *tapas, AVE, 14-F, turrón*. En una tercera etapa estarían las palabras que designan estructuras sociales de un nivel de complejidad mayor como *escuela, salud, partidos*, o conceptos de orden moral como *creencias, fe o libertad*.

También en el nivel del contexto lingüístico puede ser adoptado un enfoque semántico. El aprendiente deduce del contexto lingüístico el sentido de una palabra desconocida y la didáctica de LE puede darle medios para adivinarla inteligentemente. En un enfoque intercultural cobra gran importancia dar textos, orales y escritos, auténticos y desarrollar estrategias de lectura y escucha que le ayudarán a deducir las palabras clave esenciales (Neuner, 1997).

En el nivel del contexto situacional necesitamos integrar el contexto sociocultural en la enseñanza del vocabulario. A menudo dejamos desenvolverse solo al estudiante con los signos emitidos por el contexto situacional, arriesgándonos a que el mensaje sea mal recibido. Debemos tratar explícitamente el segundo plano sociocultural y discutir la importancia del contexto extralingüístico, que a menudo es visual, para la comprensión de palabras y textos (Neuner, 1997).

Creemos que para una correcta comprensión el aprendiente necesita también de una reflexión y un entrenamiento en el análisis de textos auténticos. Wessling (1999) y Thomas (1983) proponen prestar atención a los errores pragmáticos de nuestros estudiantes y analizarlos. Los estudiantes necesitan herramientas o estrategias para tomar decisiones pragmáticas que, como propone Wessling (1999), pueden desarrollarse con diferentes tipos de actividades: analizando la intención comunicativa, la expresión lingüística y sus efectos, analizando el discurso, los tipos de textos, comparando estilos, cambiando el registro o de tipo de texto, en fin poniendo en marcha la metacomunicación.

A la hora de definir el papel de los contenidos socioculturales necesitamos tener en cuenta las aportaciones del enfoque comunicativo. En el nivel temático se definen fondos comunes de experiencias socioculturales universales que engloban el país del aprendiente y el país extranjero y que pueden servir de puente entre las dos culturas. Esas experiencias, recogidas por Neuner (1997) son :

1. la vida (nacimiento, existencia, ineludibilidad de la muerte)
2. la identidad personal (rasgos personales)
3. la pertenencia a una esfera privada (en una pequeña comunidad, familia, expresión de 'nosotros')
4. la pertenencia a una esfera social (integración en una comunidad pública, expresión del yo y de 'ellos', nuestra calle, nuestra ciudad, nuestro país, etc.)
5. las relaciones interpersonales (amigos, amantes, expresión de 'vosotros')
6. el refugio (la casa y el hogar)
7. el mundo exterior (una vez pasada la puerta de casa, propiedades físicas, naturaleza, civilización)
8. el trabajo (medios de subsistencia)
9. la educación
10. las actividades recreativas y artísticas
11. suministro/abastecimiento (alimentación, ropa, etc.)
12. la movilidad (experiencia del espacio)
13. el tiempo que pasa: el pasado, el presente y el futuro.
14. la comunicación (sistemas de signos y medios de comunicación)
15. el sistema de salud pública (salud, enfermedad e higiene)
16. normas y valores morales (p.e. los principios éticos que nos guían, etc.)

Esta descripción puede servir de base para seleccionar temas globales en la enseñanza de LE al conjugar las experiencias con las nociones generales (p.e. tiempo, espacio, la cantidad y la calidad) y las dimensiones mentales (p.e. reflexión sobre uno mismo, interiorización, introspección, memoria, emociones, etc.). El enfoque comunicativo se planteó una reevaluación de la enseñanza explícita de los hechos socioculturales. Es esencial que el aprendiente tenga información sobre los

habitantes del país del que aprende la lengua, la forma en que organizan la vida cotidiana, sus ideas y actitudes porque esto le ayudará a plantearse su propia visión de las cosas, a percibir similitudes y diferencias, y a salir de malentendidos y bloqueos en la lengua extranjera.

Las implicaciones didácticas de este enfoque del contenido sociocultural para Neuner (1994, 1997) son:

- 1) Elaborar ejercicios flexibles y creativos que lleven al uso activo de la LE y que fomente la experimentación con la lengua extranjera.
- 2) Elaborar tareas que impliquen la comprensión y el uso interactivo de la lengua.
- 3) Presentar varios aspectos de un mismo tema o contenido sociocultural para tomar conciencia de las diferencias y poder formar una opinión.
- 4) Animar a la comparación con la cultura propia para favorecer la reflexión y el debate sobre la percepción que tiene el alumno del mundo extranjero y su propio mundo.

El enfoque comunicativo entiende que cuando el aprendiente trabaja con los elementos, unidades y estructuras del país extranjero intenta dar sentido a la información que recibe asimilándola primero a lo que él conoce, es decir apelando al fondo de conocimientos y experiencias que tiene de su propia cultura. Como los dos países son diferentes su intento de comprensión corre el riesgo de resolverse con un choque si el aprendiente no recibe ayuda. De manera que se entiende que la comunicación intercultural sería fácil, sin peligro de choque, cuando no existen diferencias entre los dos contextos socioculturales, el de la lengua materna y el de la lengua extranjera, cuando los elementos, unidades o estructuras son iguales.

Según esto Neuner (1997) apunta que el enfoque comunicativo establece diferentes grados de dificultad en la comunicación intercultural, de menor a mayor dificultad, según exista una perfecta identidad entre elementos (esto es lo mismo), un parecido (me recuerda a...) y una diferencia total (no tengo ni idea de qué puede ser esto). Así, para el aprendiente existen varios grados de comprensibilidad

de los fenómenos del mundo extranjero y a la hora de seleccionar los temas socioculturales y planificar la progresión habría que tener en cuenta las posibles barreras de comprensión intercultural que se tratarán explícitamente en la clase.

Estamos de acuerdo con Neuner (1997) cuando afirma que el enfoque comunicativo y el intercultural se complementan perfectamente. El enfoque intercultural coloca en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al aprendiente, toma en consideración sus imágenes y el desarrollo de cualificaciones como la empatía, la distanciaci3n, la tolerancia en situaciones conflictivas y la toma de conciencia de la identidad. Para definir el papel de los contenidos socioculturales en un enfoque intercultural centrado en el aprendiente hay que tener en cuenta sus imágenes del pa3s, o pa3ses, donde se habla la lengua que estudia (Kramsch, 1993) y los factores que contribuyen a la formaci3n de dichas imágenes: factores individuales, sociales y el contexto sociopol3tico (Neuner, 1997). Igualmente asume que el aprendiente llega a la clase con sus propias imágenes, no es una p3gina en blanco, que va a utilizar sus modelos de percepci3n para interpretar los hechos culturales del pa3s extranjero y que su percepci3n es susceptible de cambio.

Desde la perspectiva de la ense1anza interesa seleccionar los contenidos, establecer la progresi3n y combinar elementos lingüísticos y socioculturales, como veremos en el apartado siguiente. Desde la perspectiva del aprendizaje, sin embargo, los objetivos son diferentes, se buscan respuestas a cómo usa el aprendiente su bagaje para aprehender la C2, cómo accede a ella, cómo integra la nueva informaci3n, qué estrategias usa para asimilar lo nuevo, cómo ayudarle a tomar conciencia del proceso de aprendizaje de la C2, de los obstáculos, los bloqueos, cómo hacerle ver que lo que ve lo ve desde su punto de vista, cómo animarle a explorar, etc. El desarrollo de las cuatro cualificaciones del aprendizaje social, enumeradas anteriormente (empatía, tolerancia de la ambigüedad, toma de conciencia de la identidad y la distanciaci3n) y descritas en el capítulo dos (2.3.3.2.), pueden abrir caminos para responder a todas esas preguntas.

Siguiendo a Neuner (1997) destacaremos los aspectos más importantes en relación con la enseñanza y aprendizaje de los contenidos socioculturales en un enfoque intercultural.

- Es un aprendizaje cognitivo, que recurre a la comparación, deducción, interpretación y discusión para aprehender la significación de los hechos socioculturales de la cultura extranjera. No es cuestión de tomar nuevas costumbres, imitar y reproducir modelos o patrones.
- El universo y el bagaje del aprendiente juegan un papel importante en la percepción y evaluación de hechos socioculturales. Por tanto la cultura del aprendiente es una referencia para la selección de temas y concepción de tareas.
- El enfoque incluye no sólo un saber sino también un saber hacer: estrategias para aprehender el sentido, identificar situaciones de comunicación conflictivas y acceder a la información de forma autónoma.
- La selección de temas tiene en cuenta la accesibilidad, la inteligibilidad y el atractivo afectivo.
- En los principiantes no se deben excluir diferencias culturales de naturaleza crítica porque son esenciales para la comprensión de la cultura extranjera.
- Permite la discusión sobre la forma en que el aprendiente percibe las cosas, crea imágenes e ideas sobre los medios que tiene para desenvolverse en la LE en situaciones de interacción.

El papel de los contenidos socioculturales y los objetivos lingüísticos en el enfoque intercultural es, como decíamos arriba, colaborar estrechamente en el proceso de aprender a comunicar con hablantes de una lengua y cultura diferente en la LE.

Algunos de los puntos donde observamos esa colaboración son: la discusión para aprehender la significación de los hechos socioculturales de la cultura extranjera, la discusión sobre la forma en que percibimos las cosas, las palabras y los conceptos, la selección de temas y el análisis de situaciones de comunicación conflictivas. Los contenidos lingüísticos y los socioculturales contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y redundan unos en beneficio de los otros.

¹ Anécdota contada en Expolingüa 1997, en González, M. (1999).

² Castro, M. (1999) define el asociograma como «el conjunto de todas las palabras, hechos y evocaciones de cualquier orden que pueden relacionarse con un concepto». El estudiante toma nota de todo lo que se le ocurre en relación con una palabra activando los conocimientos previos. El significativo punto de partida puede ser también una foto, un dibujo o toda una frase.

3.3. El programa intercultural

Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras necesitamos definir las líneas fundamentales para elaborar un programa intercultural. En este apartado analizaremos los criterios que nos parecen más relevantes en cuanto a la selección, progresión y evaluación de los contenidos socioculturales. Para este análisis nos apoyaremos fundamentalmente en algunos estudios y experiencias realizados hasta el momento. Nuestra intención es definir criterios básicos para la selección de contenidos, su secuenciación junto a los otros contenidos del programa y su evaluación, que nos resulten rentables y que sean coherentes con los objetivos del enfoque intercultural de la enseñanza de LE.

3.3.1. La selección de contenidos

Hemos admitido que la cultura está siempre presente en el aprendizaje de lengua como algo indisociable de la lengua misma y nuestra intención es integrar los contenidos culturales en nuestros programas de lenguas extranjeras. No debemos olvidar que los aspectos socioculturales que queremos incluir en los programas de enseñanza, conforman una dimensión más que hay que tomar en cuenta en la didáctica, pero que no se puede separar de las otras dimensiones salvo para el análisis.

Como defienden Byram y Morgan (1994) el programa de un curso de lengua y cultura debe incluir *fenómenos* de la cultura extranjera que se puedan contrastar con la cultura materna y con los que se trabajen interpretaciones alternativas. Debe incluir también una selección de las *imágenes* de C1 y C2 sobre ellas mismas y sobre la cultura extranjera, *valores y significados* que se manifiestan en instituciones, artefactos culturales y en la vida cotidiana, *conocimientos* del mundo cultural compartido por la sociedad extranjera. Así, definen las siguientes áreas de estudio: identidad social y grupos sociales, interacción social, creencias y comportamiento, instituciones sociopolíticas, socialización y ciclo de vida, historia

nacional, geografía nacional, herencia nacional cultural, estereotipos e identidad nacional.

De acuerdo con los objetivos del aprendizaje intercultural que hemos visto en los apartados anteriores de este capítulo se pueden establecer un conjunto básico de contenidos que, naturalmente, tendrá que ser adaptado al contexto concreto y a la situación particular de enseñanza. Unos contenidos u otros pueden tener mayor o menor peso según los objetivos que establezcamos como prioritarios. Artal, Carrión y Monrós (1997) plantean una selección de contenidos —que incluye los contenidos de Byram y Morgan apuntados arriba— que nos parece práctica como base para la elaboración de un programa intercultural. Proponen una diferenciación en varios bloques de contenidos que nos parece flexible y adecuada para programas de enseñanza de LE para adultos.

1. Contenidos referenciales

Incluye símbolos de identidad como fiestas, personalidades, objetos, signos representativos, periódicos, programas de radio y televisión, medios de comunicación de éxito y con influencia en la comunidad, referentes geográficos e históricos importantes y representativos. También incluye formas de vida cotidiana, conocimientos sobre las casas, ciudades, el mundo rural, la familia, la educación y la escuela, el trabajo, el ocio y los marcos de relaciones sociales.

2. Normas sociocomunicativas

Incluye normas de interacción como fórmulas de cortesía, normas proxémicas, gestos, su valor y significado, temas comunes de conversación, turnos de habla, normas para empezar, mantener, cerrar una conversación, etc.

3. Implícitos, presuposiciones y connotaciones culturales

Deben ser tratados en documentos auténticos y teniendo en cuenta las condiciones de producción y recepción en las que los textos han sido concebidos.

4. Actitudes y valores

Incluye el conocimiento de valores sociales, la localización en textos de estereotipos generados por la comunidad en el uso del lenguaje y el conocimiento y visión crítica de los propios prejuicios y estereotipos y de las representaciones de la cultura extranjera.

5. Procedimientos y técnicas

Incluye estrategias para reparar malentendidos de carácter cultural, técnicas para buscar información y fuentes de recursos, para buscar y seleccionar información sociocultural o para llevar a cabo un proyecto sobre temas culturales.

Como señalan Artal, Carrión y Monrós (1997), a la hora de definir y seleccionar contenidos socioculturales encontramos algunas dificultades. Existe una enorme cantidad de items entre los que tendremos que elegir y para esa elección necesitaremos definir criterios. A la hora de elegir los items corremos el riesgo de caer en el etnocentrismo y olvidar la cultura del aprendiente y sus apreciaciones subjetivas. A estas dificultades podemos añadir el hecho de que no existe una tradición de modelos de progresión de los contenidos socioculturales.

También es cierto que entre los posibles contenidos socioculturales algunos son más fáciles de especificar que otros. Los contenidos sobre las formas de vida cotidiana pueden presentarse fácilmente en listas junto con el trabajo de lengua. Las estrategias para el entendimiento cultural y de textos pueden desarrollarse con procedimientos para inferir y con un trabajo de los significados por sí mismos. Las actitudes son, probablemente, los contenidos más difíciles de especificar y de evaluar.

Estas dificultades no nos impiden, sin embargo, buscar los criterios necesarios para seleccionar los contenidos que debemos incluir en un programa intercultural. Así, seleccionar fenómenos de la cultura extranjera que se puedan contrastar con la C1, como recomiendan Byram y Morgan (1994), podría ser uno de los criterios para seleccionar contenidos que ayude a vencer una de las dificultades : caer en el etnocentrismo y olvidar la subjetividad y la cultura del aprendiente.

Antes de fijar criterios para la selección de contenidos socioculturales debemos tener en cuenta algunas consideraciones importantes sobre el tratamiento explícito o implícito de los contenidos, el tipo de conocimientos, declarativos y procedimentales, que incluiremos como contenidos y consideraciones sobre el contexto en el que se van a cubrir esos contenidos que queremos definir.

El tratamiento del contenido sociocultural puede ser explícito o implícito. En el primer caso se subordina a otros aspectos como el desarrollo de la competencia lingüística y la progresión gramatical. Son ejemplos de este tratamiento los textos de los manuales de LE creados para explicar un fenómeno o un hecho sociocultural particular. En el segundo caso los contenidos socioculturales se funden con otros exponentes como el vocabulario, los elementos visuales, los contextos situacionales de los diálogos y el contexto de textos auténticos como los anuncios publicitarios (Neuner,1997). La ventaja del tratamiento implícito es que puede ofrecernos un margen de maniobra para la interpretación subjetiva, mientras que los textos creados de los manuales nos ofrecen una descripción subjetiva, en realidad la interpretación del autor, en la que es difícil integrar la interpretación del aprendiente y la negociación en clase. Por esa razón nos parece más adecuado fomentar el tratamiento implícito que el explícito, lo cual no significa que prescindamos de las visiones e interpretaciones de individuos concretos, siempre que dejemos espacio para que el aprendiente haga su propia interpretación de los hechos.

Entre los contenidos socioculturales existen conocimientos que pueden ser declarativos y procedimentales. Los conocimientos declarativos comprenden todos los aspectos de la cultura extranjera que pueden ser descritos. Como explica Neuner, los conocimientos procedimentales designan un saber hacer de dos tipos:

- saber recibir y tratar la información utilizando todas las fuentes de recursos: estrategias de comprensión, comprensión del texto, comprensión del comportamiento del interlocutor, etc.

- saber utilizar adecuadamente la lengua extranjera en situaciones de interacción: estrategias de conversación: iniciarla, mantenerla, llevar la conversación a su término, expresar una petición y compensar, etc.

(1997: 75)

Este saber hacer tiene una fuerte carga sociocultural que se pone de manifiesto en los encuentros interculturales cuando se traduce este saber del contexto de la L1 al contexto de la L2 produciendo confusiones y malentendidos. Por esta razón el aprendizaje intercultural acuerda dar mucho peso a los conocimientos procedimentales en el programa. Esto no implica desterrar los conocimientos declarativos necesarios también en la interacción intercultural. Como hemos visto este tipo de conocimientos quedan recogidos en lo que Byram y Zárte (1997) denominan "saberes".

El contexto, entendido en un sentido amplio es uno de los aspectos más importantes que necesitamos tener en cuenta a la hora de definir y seleccionar contenidos socioculturales. Es evidente que el contexto internacional, nacional, local e institucional determinan buena parte de los contenidos que se incluyen en los programas. Todos sabemos muy bien que los contenidos no pueden ser los mismos, por ejemplo, en un programa de lengua española de una universidad privada norteamericana, en uno para inmigrantes en Barcelona, en uno de una academia de idiomas de Lisboa o en el del centro del Instituto Cervantes en Tánger. Además, habrá que tomar en consideración el contexto de la clase y las oportunidades que el trabajo lingüístico, situacional e interaccional puedan ofrecer para explorar los significados culturales en el discurso de la lengua extranjera.

Neuner (1997) apunta tres tipos de criterios posibles para seleccionar contenidos socioculturales: centrados sobre la materia, centrados en el aprendiente y centrados en la facilidad con la que los contenidos pueden ser enseñados y aprendidos.

- Si el centro es la *materia* los criterios serán seleccionar los contenidos según sean informaciones de orden sistemático (sobre la vida, las instituciones, hechos culturales, etc.), informaciones completas (de naturaleza enciclopédica, detalles de un aspecto) e informaciones representativas (características, típicas). Son los criterios que utilizaba el método de gramática y traducción.
- Si el centro está en el *aprendiente* los criterios serán los intereses y las necesidades de los aprendientes. Intereses sobre cómo es la gente extranjera en su vida cotidiana, qué es diferente de la propia cultura, comparación, las propias ideas sobre el otro país y la otra cultura y los intereses particulares, como deporte, arte, política, pasatiempos favoritos, etc. Necesidades en cuanto a lo que necesita saber para intervenir en interacciones con hablantes de la LE, para desenvolverse en su país, y las necesidades de carácter profesional. Son los criterios utilizados por el enfoque comunicativo y el intercultural.
- Neuner incluye un tercer tipo de criterios que tienen que ver con la "facilidad", qué aspectos son fáciles de abordar en la clase (p.e. objetos, imágenes, acciones y explicaciones simples) y qué aspectos son fáciles de integrar en el contenido lingüístico del curso o combinarlos con él (p.e. afinidad entre aspectos socioculturales y lingüísticos como el uso de "se puede" y "no se puede" con señales de circulación o carteles en lugares públicos).

El criterio de la "facilidad" tal y como lo entiende Neuner tiene que ver con la enseñanza, se entiende como un criterio del profesor-programador de cursos de LE. Otro criterio posible también apuntado en la bibliografía y por el propio Neuner (1997) es el grado de facilidad de adquisición de los contenidos socioculturales por parte del aprendiente. Labadie (1973), Chastain (1988) y Carcedo (1998) proponen usar la lingüística contrastiva para detectar aspectos culturales diferentes, similares

e iguales para identificar contenidos y predecir áreas de dificultad. Según los resultados se establecería la progresión empezando con lo similar, más fácil, y pasando después a lo diferente, más difícil. Consideramos que, aunque parece lógico pensar que los contenidos similares serán más fáciles de aprehender, hoy por hoy, siendo realistas, no contamos con los estudios contrastivos suficientes para poder utilizar este tipo de criterios. Además, consideramos que este criterio de facilidad de aprendizaje sólo está tomando en consideración un tipo de contenidos socioculturales, entre los que no se encuentran por ejemplo las actitudes y valores o los procedimientos y técnicas que hemos descrito arriba.

A nuestro entender unos criterios realistas para la selección de contenidos socioculturales deben estar centrados en el aprendiente, pero tomando en consideración el contexto y la realidad de la enseñanza. Creemos que esos criterios de selección en un aprendizaje intercultural pueden ser:

- que los contenidos sean significativos en el contexto particular de enseñanza,
- que sean próximos a los intereses y necesidades de los aprendientes, a su vida cotidiana y su experiencia,
- que se puedan contrastar con la C1, que permitan establecer conexiones con la propia cultura,
- que estén presentes en los documentos y textos orales y escritos de la lengua extranjera,
- que realmente puedan ser abordados e incluidos en la clase de LE, en la discusión y la negociación de significado.

Tras definir los criterios para seleccionar contenidos socioculturales para un programa intercultural cabe plantearse la posibilidad de establecer un fondo común para todos los grupos de aprendientes. Si para esa elección nos centramos en el aprendiente, no parece tarea fácil puesto que cada grupo y cada individuo tiene intereses y necesidades diferentes (para hacer turismo, para estudiar en la LE, para trabajar en el país extranjero, para manejar literatura especializada, etc.). Por otra parte también es cierto que el uso de la lengua requiere más que la capacidad para funcionar en un contexto determinado y como apunta Neuner (1997) no hay transmisión de contenido sin una interrelación humana subyacente. Los contenidos

socioculturales están relacionados con nuestras experiencias fundamentales de la experiencia humana y precisamente a partir de esa experiencia cotidiana como hablantes nativos y usuarios de una LE se podría delimitar un fondo común de comportamientos socioculturales al menos para el nivel elemental (Neuner, 1997).

Podemos considerar que los contenidos socioculturales que un público concreto necesita para el desarrollo de su competencia comunicativa están incluidos en una competencia sociocultural general para desenvolverse en experiencias humanas de interacción verbal. Según esta idea Neuner (1997) propone tratar en el nivel elemental temas ligados a las experiencias socioculturales generales que pueden irse mezclando en los niveles intermedios con temas propios del público específico hasta llegar al nivel avanzado, en el que ya serían los temas específicos los únicos tratados.

3.3.2. La Progresión

Los intentos de definir principios de progresión de los contenidos socioculturales representan esfuerzos por establecer criterios de secuenciación que deben tener en cuenta aspectos como los intereses y necesidades de los aprendientes, la familiaridad y cercanía de los temas y contenidos, la complejidad, el grado de abstracción de los temas y conceptos y el desarrollo psicológico de los aprendientes.

Los estudios de Artal, Carrión y Monrós (1997) y Neuner (1997) están de acuerdo en establecer una diferenciación de contenidos socioculturales en el nivel elemental por una parte y en el nivel intermedio y avanzado por otra muy similar.

En el *nivel elemental* el aprendizaje estará centrado en aspectos cotidianos de la vida diaria y en los contactos que podrán tener con el país extranjero, en general centrado en temas que son familiares para los aprendientes, la vida de personas de su misma generación, el tiempo libre, las celebraciones, etc. La familiaridad y la cercanía de los contenidos presentados son elementos importantes para establecer conexiones, para involucrarse emocional y cognitivamente a partir de la

propia experiencia. Permiten al estudiante identificarse y tomar interés afectivo y humano y ayudan a interiorizar, crear imágenes, estimular el interés, la reflexión y la distancia (Neuner, 1997). Pueden incluirse como contenidos de este nivel las reglas sociocomunicativas para empezar y terminar una conversación, textos con referentes culturales explícitos y reglas claras e instrucciones que ayuden a la interpretación (Artal, Carrión y Monrós, 1997). La adquisición de estos contenidos proporcionará la base para desarrollar un aprendizaje sociocultural más sistemático y comprensivo en los niveles siguientes.

En los *niveles intermedio y avanzado* el aprendizaje del contenido sociocultural podrá ser más cognitivo, sistemático y discursivo. Así, como observa Neuner, en estos niveles será posible reducir la importancia de temas de la vida cotidiana y discutir las implicaciones interculturales de los hábitos y rituales y se pondrá énfasis en el tratamiento sistemático y comprensivo de estructuras sociales y fenómenos culturales que amplíen los conocimientos y experiencias socioculturales inmediatas del aprendiente. Igualmente pueden privilegiarse temas que tienen una dimensión intercultural e integrar otros que tienen interés profesional para el público meta. En estos niveles se pueden añadir otros temas que se alejen un poco de la experiencia de los aprendientes, reglas sociocomunicativas para el manejo de la conversación en interacciones con extranjeros, la identificación de contenidos implícitos culturales, connotaciones, estereotipos, y procedimientos de investigación de contenidos socioculturales en proyectos específicos (Artal, Carrión y Monrós, 1997).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994) sugiere una progresión de los contenidos referenciales¹ en el apartado titulado *LENGUA, CULTURA Y SOCIEDAD: Contenido temático* en función de dos parámetros: el tratamiento implícito o explícito de los temas y la ampliación del enfoque de los temas tratados. Como veíamos en las propuestas de Artal, Carrión y Monrós y de Neuner, el Plan Curricular toma en consideración el criterio de familiaridad y cercanía y comienza con los temas propios de la experiencia cercana, con los aspectos cotidianos de la vida diaria. Así, se presentan tres bloques diferenciados en este orden de progresión: la vida cotidiana, la España actual y el mundo hispánico y temas del

mundo de hoy. El segundo bloque presenta temas relacionados con la realidad de la C2, la realidad sociocultural española y en el tercero se proponen temas en relación con el mundo extranjero en general. En cuanto al tratamiento de los temas se aconseja que sea fundamentalmente implícito en los dos primeros mientras que en el tercero se recomienda un tratamiento explícito a través de la comprensión y la producción de textos orales o escritos. En nuestra opinión es una clasificación poco flexible, difícil de adecuar a la realidad de la clase y que no toma en consideración los intereses, necesidades y cultura materna del aprendiente.

En los trabajos para el departamento de educación y ciencia de Gales de Byram y Fleming (1998) se sugiere una progresión que presupone una teoría del aprendizaje cultural que no se hace explícita, pero que tiene en cuenta fundamentalmente el criterio de la identificación progresiva con la C2. En los tres primeros años de estudio de la LE, de un total de cinco, los estudiantes trabajan con materiales auténticos y tienen contactos con nativos. Se busca que aprecien las similitudes y diferencias entre la C1 y la C2 y usen ese conocimiento para desarrollar un punto de vista objetivo de sus propias costumbres y formas de pensar. En el cuarto y quinto año se proponen trabajos en grupo, una investigación y un informe de un aspecto particular de la C2, se planean visitas y se hacen comparaciones generales y específicas entre el país nativo y las comunidades de la lengua objeto.

La propuesta de Melde (1987)² sugiere una progresión que va de la esfera de lo privado hacia el mundo de la vida pública. La progresión va ligada a una visión analítica de los fenómenos socioculturales y a una reflexión sobre uno mismo y una confrontación con los propios valores. Este análisis y reflexión permitirán revelar el sentido escondido, no explícito en los textos, de ciertos hechos culturales. Melde establece también relaciones explícitas con las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget o Kohlberg y argumenta que para tener éxito en la enseñanza de los fenómenos más complejos es necesario un estadio particular del desarrollo psicológico del aprendiente.

Los principios de progresión deben tener en cuenta también el desarrollo psicológico de los aprendientes poniéndolo en relación con el grado de abstracción de los temas y conceptos incluidos en el programa. Este aspecto toma especial relevancia en el caso de programas de cursos para niños y adolescentes en los que se pueden tener en cuenta estudios como la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. En el caso de programas para adultos todavía se necesitan estudios del aprendizaje de cultura que nos orienten en esta dirección.

Los principios que apliquemos a la hora de establecer la progresión del contenido sociocultural están relacionados estrechamente con los métodos de enseñanza que sigamos. Esa es la razón por la que encontramos grandes diferencias entre la progresión de unos manuales y otros o entre un programa audio-oral y uno comunicativo. Neuner (1997) diferencia varias formas de prever la progresión del contenido sociocultural: progresión lineal, progresión en espiral, progresión contrastiva, progresión en función de criterios pragmáticos y progresión en función de criterios de facilidad.

- Progresión lineal

Se trata de una progresión en escala según el principio de complejidad creciente de la estructura de la información. Es la progresión elegida en enfoques centrados en la gramática. Nuestros conocimientos sobre los contenidos socioculturales y su interrelación son todavía muy escasos para poder prever una progresión de contenidos según su complejidad. Además, este tipo de progresión supone centrarse en la materia y no en el aprendiente como hemos defendido en los principios y objetivos del aprendizaje intercultural.

- Progresión en espiral

Se comienza por definir una serie de elementos fundamentales con los que se establece una secuencia en la que cada elemento tendrá el mismo peso. Esta secuencia conformará el nivel elemental. En la etapa siguiente se integrarán los nuevos contenidos en los contenidos adquiridos ampliándolos y/o matizándolos.

- Progresión contrastiva o comparativa

Se funda en un análisis de similitudes y diferencias estructurales, semánticas y pragmáticas del contenido sociocultural para obtener conclusiones sobre qué aspectos facilitarán o dificultarán el aprendizaje. Neuner (1997) apunta que en la práctica existen dos tipos de progresión contrastiva: una que comienza con lo parecido y luego pasa a las diferencias y otro que aborda las diferencias con el fin de sensibilizar desde el inicio al aprendiente y evitar malentendidos y bloqueos. Como hemos visto al tratar la selección de contenidos socioculturales para un programa intercultural nos faltan estudios contrastivos suficientes para llevar a cabo este tipo de progresión. De cualquier forma, de acuerdo con los principios del aprendizaje intercultural, como por ejemplo el desarrollo de la empatía, y con los estudios de etapas de adquisición de la competencia intercultural³, nos parecería más adecuada una progresión que vaya de lo similar a lo diferente antes que al contrario.

- Progresión según criterios pragmáticos

Parte de la definición de necesidades lingüísticas y socioculturales del aprendiente y de sus fines personales y profesionales para establecer la progresión. Por tanto la progresión se lleva a cabo en función de los actos de habla pertinentes, los papeles sociales que tendrá que tomar en la lengua objeto, los dominios y temas que tendrá que abordar, las competencias de comunicación que necesita adquirir (expresión oral y escrita) y los tipos de textos que necesita dominar (comprensión oral y escrita). Este tipo de progresión requiere una selección de contenidos centrados en el aprendiente siguiendo criterios pragmáticos. Creemos que la aplicación de criterios pragmáticos para seleccionar contenidos socioculturales no contradice ninguno de los criterios que hemos definido en 3.3.1. Más bien al contrario, entendemos que apoyan el criterio de "que sean próximos a los intereses y necesidades de los aprendientes, a su vida cotidiana y su experiencia". Neuner (1997) considera que este tipo de progresión requiere nuevos métodos de enseñanza y de aplicación. Consideramos que el aprendizaje intercultural, con sus principios y objetivos, es el enfoque adecuado y necesario para poner en práctica ese tipo de selección y progresión de los contenidos socioculturales. Como vimos es posible definir un fondo común de elementos pragmáticos que forme la base de

un curso de nivel elemental teniendo en cuenta el uso activo de la lengua objeto, las experiencias fundamentales de la interacción humana. Neuner añade que si aceptamos esta posibilidad también se podría «definir un conjunto de estrategias elementales que permitan al aprendiente aprehender el sentido de hechos socioculturales» (1997: 80-81).

- Progresión en función de la facilidad de enseñanza-aprendizaje del contenido sociocultural

Este tipo de progresión acepta que algunos aspectos socioculturales no pueden ser enseñados directamente y fácilmente en la clase de LE. Neuner argumenta que, por lo general, son más "fáciles" de enseñar los objetos físicos, las situaciones o acciones que pueden ser descritas visualmente (con fotografías, vídeos, películas, etc.) o ser objeto de una simple explicación, especialmente si concuerdan casi perfectamente con la lengua materna del aprendiente y se pueden explicar con una comparación directa. Bien entendido que toda comparación directa puede llevar implícitas ligeras diferencias que serán objeto de discusión. Otras veces los aspectos socioculturales tienen una naturaleza extraña y exótica para el aprendiente que pueden llevarle a establecer relaciones inesperadas con su cultura.

Este punto de vista utiliza, en realidad, dos criterios que creemos guardan relación: la menor o mayor dificultad de enseñar y de aprender. Es decir desde el punto de vista de los profesores, la facilidad para presentar y trabajar los contenidos socioculturales, y desde el punto de vista del aprendiente, la facilidad para aprenderlos según su grado de abstracción y proximidad a su realidad. Parece lógico pensar que los contenidos que a los profesores nos resultan fáciles de llevar al aula son también los más fáciles de aprender. Igualmente nos parece lícito tomar en consideración el punto de vista del profesor a la hora de establecer la progresión de los contenidos socioculturales. Naturalmente no queremos desplazar al aprendiente del centro del proceso de enseñanza-aprendizaje sino sólo tener en cuenta aspectos de la realidad de la enseñanza. Consideramos que la enseñanza de los contenidos socioculturales necesita tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y desarrollar nuevas y variadas formas de acceso a la información.

Consideramos que el tipo de progresión que mejor se adecúa a los principios y objetivos del enfoque intercultural es el que sigue criterios pragmáticos ya que permite tomar en consideración las necesidades comunicativas y los intereses de los aprendientes. Creemos también que estos criterios no impiden que tengamos en cuenta los criterios disponibles sobre la facilidad con que dichos contenidos pueden ser enseñados y aprendidos. Proponemos, además, combinarlo con una progresión en espiral que tenga en cuenta la experiencia y el desarrollo psicológico del aprendiente. Estamos de acuerdo con Byram y Zárata (1997) cuando afirman que el principio del curriculum en espiral es un medio de combinación del concepto de áreas de experiencia con grados de complejidad y abstracción y con desarrollo psicológico. La progresión en espiral toma en cuenta al aprendiente al permitir reciclar y analizar el mismo dominio, la misma área, en un estadio posterior en el desarrollo del aprendizaje.

En cuanto a los modos de aplicar la progresión Neuner (1997) ve dos formas: o bien privilegiar un elemento del programa o bien combinar varios elementos dando el mismo peso a cada uno, de manera que en cada momento del programa (sección, capítulo, unidad, etc.) domine un elemento diferente (p.e. la gramática, temas socioculturales o funciones lingüísticas). El enfoque comunicativo opta por esta última opción que implica una alternancia entre presentación implícita y explícita, entre subordinar el contenido sociocultural a otros contenidos y hacer que otros contenidos se subordinen al contenido sociocultural. El enfoque intercultural, sin embargo, defiende que los contenidos socioculturales deben fundirse con el resto de contenidos de forma equilibrada, sin que haya contenidos subordinados a otros. Esto implica no hacer de los contenidos socioculturales ni protagonistas privilegiados ni contenidos de segunda clase totalmente subordinados, incluso olvidados.

3.3.3. La evaluación

La evaluación de contenidos socioculturales plantea dificultades que no encontramos a la hora de evaluar otros componentes de la competencia comunicativa. Como señalan Artal, Carrión y Monrós (1997) los conocimientos que constituyen un acceso obligado a la comprensión de un sistema cultural particular, pueden evaluarse cuantitativamente, pero corremos el riesgo de que sea arbitraria. Las actitudes son un tipo de contenidos fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural que puede ser susceptible de una evaluación sumativa, pero cabe plantearse si es justo poner una nota a la mayor o menor empatía. Una evaluación cualitativa del conocimiento, especialmente de los contenidos connotativos y perceptivos como las representaciones o los estereotipos, requieren instrumentos complejos de evaluación que pueden resultar difíciles de diseñar. Desgraciadamente existen pocos estudios e investigaciones sobre la evaluación de los contenidos socioculturales.

Lussier (1992)⁴ propone considerar la competencia comunicativa como un todo incluso si se toman en consideración aspectos específicos. Los contenidos socioculturales pueden ser entendidos como un "saber hacer", como comportamientos (localizar, reutilizar, analizar, inferir) que pueden ser observados a través del uso de capacidades lingüísticas en situaciones comunicativas. Entonces pueden ser evaluados de acuerdo a parámetros y criterios como los del conocimiento de signos verbales o no verbales o del uso de significados convenientes y recursos para rellenar vacíos de información. Desde este punto de vista el éxito o el fracaso al comunicar sería lo que permitiera evaluar el grado de maestría de los aspectos relativos a la competencia sociocultural.

Debemos destacar los trabajos de Byram y Zárte (1997) en los que tratan la evaluación de la competencia intercultural como tal, relacionada con la competencia lingüística en algunos aspectos, pero no en todos. Byram y Zárte apuntan también algunas dificultades para la evaluación de los contenidos socioculturales que podemos añadir a las señaladas por Artal, Carrión y Monrós (1997). La evaluación cualitativa es relativamente reciente y la tradición educativa

ejerce una gran influencia que hace que todavía se tienda a una evaluación cuantitativa de los conocimientos. Otra dificultad está en que una evaluación que refleja la personalidad del aprendiente o su desarrollo psicológico en otros dominios que no son los cognitivos, como es el caso de la evaluación de actitudes, se arriesga a imponer unos valores ideológicos y puede suscitar discusiones sobre responsabilidad ética o moral (Byram y Zárate, 1997).

A pesar de estas dificultades Byram y Zárate consideran que pueden establecerse los siguientes parámetros de evaluación del contenido sociocultural:

- La evaluación de las competencias socioculturales debe ser lo más parecida posible, en sus criterios y procedimientos, a las evaluaciones formales e informales que se dan en situaciones no escolares (p.e. una entrevista de trabajo, conversaciones entre nativos y no nativos).
- La evaluación debe integrar las experiencias de contacto con la C2 incluso si no han sido vividas en el cuadro estricto del aprendizaje de una LE. La evaluación debe reconocer y valorar los recorridos personales atípicos y excepcionales, las estrategias adquiridas fuera de las estructuras educativas.
- La evaluación de la experiencia del extranjero no está estrictamente correlacionada con una competencia lingüística en una lengua dada. El aprendizaje de una lengua y el descubrimiento de una cultura extranjera son potencialmente disponibles para la interpretación de otras.
- La construcción de saberes socioculturales pasa por una transformación de las actitudes, de las representaciones iniciales del extranjero del aprendiente. La evaluación no mide sólo saberes sino también un saber ser, un saber aprender y un saber hacer.

En cuanto a la evaluación de cada una de las subcompetencias socioculturales definidas por Byram y Zárate (1994, 1997) debemos hacer algunas

puntualizaciones. Remitimos a la descripción que hemos presentado de los cuatro saberes en 2.3.3.3. y de sus objetivos generales y específicos en 3.1.4.

Evaluación del "Saber Ser"

Las actitudes, que demuestran la aptitud para establecer interacción con otros, pueden evaluarse mediante autoevaluaciones en las que el aprendiente valore la experiencia que ha adquirido tanto en el ámbito escolar como en el extra-escolar. Las capacidades para generar y mantener relaciones entre culturas diferentes pueden ser objeto de una evaluación sumativa y formativa.

La descripción del aprendizaje que se obtiene de la experiencia de contacto intercultural fuera de la clase y la participación del aprendiente por medio de la autoevaluación deben ser integradas en los procesos de evaluación.

Evaluación del "Saber aprender"

La evaluación será sumativa y se valorarán las técnicas de adquisición, de análisis y de interpretación con el fin de medir el grado de profundidad y fineza de la interpretación de valores, significaciones y prácticas nuevas. La evaluación debe enfrentar al aprendiente a prácticas culturales que le son desconocidas y proponerle situaciones que deberá analizar y en las que pondrá de manifiesto su grado de comprensión de la cultura extranjera utilizando métodos lingüísticos y culturales. Esta evaluación tiene un carácter conclusivo y se realizará al final de una fase de aprendizaje de la LE midiendo capacidades que el aprendiente podrá aplicar a otras lenguas y culturas.

Evaluación de los "Saberes"

La evaluación se centrará en los saberes propios de los contextos particulares en los que el aprendiente tendrá que utilizar la lengua extranjera. Esos saberes serán determinados a partir de un análisis de las necesidades específicas de los aprendientes. Los saberes no serán objeto de una evaluación sumativa de conocimientos, pero al inicio de cada estadio de aprendizaje se realizará una evaluación inicial para localizar los saberes construidos o no, tanto a través de experiencias vividas en la cultura extranjera, como a través de la instrucción escolar recibida anteriormente. Esta evaluación es de tipo formativo en la medida

en que ayuda a tener presentes las posibles lagunas y planear formas de remediar los desconocimientos detectados.

Evaluación del "Saber hacer"

Se trata de evaluar la aptitud para movilizar en situaciones auténticas las actitudes y las competencias necesarias para identificar e interpretar las relaciones entre dos sistemas de referencia y dos identidades culturales. La evaluación será sumativa y valorará el grado de éxito del aprendiente como intermediario intercultural. Un error será definido como una respuesta aberrante, es decir construida en función del sistema de referencias del aprendiente y no en función de los sistemas de referencia de la lengua y cultura extranjeras. La evaluación de este saber debe privilegiar la evolución de las interpretaciones del aprendiente y su capacidad para reconocer y producir una interpretación que refleje la complejidad de la C2 y la complejidad de la relación entre C1 y C2.

No contamos por el momento con suficientes estudios que aporten una variedad de sugerencias sobre formas y herramientas para evaluar la competencia intercultural. En los principios para la evaluación de los contenidos socioculturales hemos aceptado que los criterios y procedimientos de evaluación deben ser parecidos a las evaluaciones formales e informales que se dan en situaciones fuera de la clase como entrevistas de trabajo o conversaciones con nativos. Para la evaluación del "saber ser" se sugiere el uso de cuestionarios de autoevaluación, de observación y auto-observación a lo largo del proceso de enseñanza.

Otras herramientas de evaluación pueden ser los debates, simulaciones, entrevistas, informes y proyectos de trabajo de campo o trabajos de investigación etnográfica. En opinión de Artal, Carrión y Monrós (1997) los proyectos admiten diferentes tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa. Además tienen la ventaja de hacer que se pongan en marcha muchos de los conocimientos, habilidades y actitudes propios de la competencia intercultural. En la fase de investigación del proyecto los aprendientes necesitan utilizar técnicas de investigación, de análisis y de tratamiento de la información, también comparan fuentes de información, las contextualizan y valoran. La fase final, de presentación

del proyecto, en una exposición en clase o en un informe escrito, ofrece oportunidades al aprendiente de realizar un análisis y una comparación con su propia realidad. Consideramos que el proyecto de trabajo puede ser una opción válida para la evaluación de la competencia intercultural en determinados contextos y grupos de aprendientes (p.e. universitarios que estudian en el país de la lengua objeto), pero no como una herramienta de evaluación generalizada.

¹ Se trata de uno de los tipos de contenidos socioculturales que hemos definido en 3.3.1.

² En Byram y Zárate, 1997.

³ Nos referimos a las etapas descritas por Meyer (1991): nivel monocultural, intercultural y transcultural. Descritas en 2.3.3.4.

⁴ En Artal, Carrión y Monrós, 1997.

3.4. El desarrollo de estrategias interculturales

En este apartado analizaremos las líneas didácticas propuestas hasta el momento con objeto de alcanzar los objetivos del aprendizaje intercultural. En el apartado anterior, desde la perspectiva de la enseñanza, hemos apuntado principios y criterios para la selección de contenidos interculturales, la progresión y su evaluación en un programa intercultural. Ahora, desde una perspectiva más centrada en el aprendizaje, nuestro objetivo es iniciar una búsqueda de respuestas didácticas a cuestiones sobre las estrategias que puede usar un aprendiente para asimilar lo nuevo, sobre los modos de acceder y de integrar la nueva información, cómo puede utilizar su bagaje para aprehender la C2, cómo hacerle ver que todo lo que vemos es interpretado desde nuestro punto de vista, cómo ayudarlo a tomar conciencia del proceso de aprendizaje de la C2, de los obstáculos y los bloqueos, y cómo animarlo a explorar. En fin, trataremos de plantear aplicaciones didácticas válidas para aproximarnos a responder, al menos en parte, a estas preguntas.

Al definir el enfoque intercultural hemos destacado algunos aspectos de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos socioculturales que conviene recordar ahora. El aprendizaje intercultural propone un aprendizaje cognitivo, que recurre a la comparación, deducción, interpretación y discusión para aprehender la significación de los hechos socioculturales de la cultura extranjera. Las actividades y tareas de clase deben fomentar procesos de análisis de la interpretación, mediante la comparación, la deducción y la conversación y huir de prácticas que impongan una manera determinada de comportarse. En esos procesos deben estar presentes el universo y el bagaje del aprendiente ya que juegan un papel muy importante en la percepción y evaluación de los hechos socioculturales. Igualmente deben permitir y fomentar la discusión sobre la forma en que el aprendiente percibe las cosas y ayudarlo a desarrollar ideas sobre los medios con los que cuenta para desenvolverse en situaciones de interacción en la LE. Las actividades de clase deben fomentar el uso de estrategias para aprehender el sentido, para identificar situaciones de comunicación conflictivas y para acceder a la información de forma autónoma.

Compartimos con Neuner (1997) la creencia de que es posible definir un conjunto de estrategias elementales que ayuden a nuestros aprendientes a aprehender el sentido de los hechos socioculturales. Estamos convencidos de que la clase de LE y el aprendizaje en grupo conforman una situación apta para contribuir al desarrollo de estas estrategias. Con este fin necesitamos, también, desarrollar formas de acceso a los datos socioculturales variadas entre las que podemos encontrar la visualización, la comparación y la discusión.

A la hora de diseñar tareas de clase el desarrollo de la competencia intercultural no podemos olvidar que entre nuestros objetivos está reducir el punto de vista etnocéntrico y modificar actitudes. Es decir, si buscamos que nuestros estudiantes se adentren en el entendimiento de la cultura extranjera, no debemos perder de vista que tenemos que preparar el camino para que ese acercamiento sea posible. Las estrategias deben estar dirigidas fundamentalmente, y desde el inicio del aprendizaje, al desarrollo de la empatía, la tolerancia en situaciones de incomunicación, la distanciación de la C1 y la C2 y la toma de conciencia de la propia identidad. Las actividades de clase, en mayor o menor medida, tendrán entre sus objetivos el desarrollo de alguna de estas cualificaciones.

Seelye fue uno de los primeros en intentar determinar habilidades o destrezas que los aprendientes de LE deben desarrollar para entender otra cultura y a sus miembros. En su famosa obra *Teaching Culture* —que tuvo su primera edición en 1974— definió seis destrezas clave para mejorar la comunicación intercultural y el entendimiento de otra cultura. Este autor considera que las actividades de clase deberían relacionar una o más de estas seis destrezas de la instrucción cultural:

- 1) Cultivar la curiosidad por otras culturas y la empatía hacia sus miembros.
- 2) Reconocer cómo afectan las expectativas y otras variables sociales, como edad, sexo, clase social, religión u origen étnico, en la manera de hablar y comportarse de la gente.
- 3) Tomar conciencia de las imágenes que evocamos al pensar, actuar y reaccionar en el mundo que nos rodea para tener una comunicación efectiva.

- 4) Reconocer que las variables situacionales y las convenciones determinan nuestra conducta de manera decisiva.
- 5) Comprender que la gente se comporta como lo hace porque usa patrones culturales que su sociedad le permite.
- 6) Desarrollar la habilidad para valorar generalizaciones sobre la cultura objeto para localizar y organizar información de los medios de comunicación, de la biblioteca, de la gente y de la observación personal.

En nuestra opinión estas seis destrezas son objetivos, como también las denomina Seelye, u objetivos específicos del aprendizaje intercultural. Hablan de habilidades y capacidades que pretendemos que el aprendiente adquiera a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no de estrategias concretas, caminos didácticos que conduzcan al entendimiento y aceptación de la otra cultura. Entre las actividades que este autor propone para alcanzar estos objetivos encontramos técnicas, estrategias y materiales que pueden sernos de gran utilidad.

- Promover los contactos personales con hablantes de la lengua objeto residentes en el país de los estudiantes. Invitar a clase a personas de la cultura objeto o personas que han vivido en el país o países donde se habla la lengua objeto (objetivo 1).
- Trabajar conceptos y connotaciones y usar preguntas productivas. Realizar un informe analizando un concepto (p.e. *déjeuner-lunch*) de la C1 y la C2 (objetivo 1).
- Para sensibilizar hacia los malentendidos, choques y conflictos propone utilizar textos literarios que ayuden a ver las cosas desde otro punto de vista y a tomar conciencia de que nuestro comportamiento está condicionado por la cultura (objetivo 1).
- Para sensibilizar de los choques y tomar conciencia de nuestra cultura propone el uso de dramatizaciones (p.e. un visita de extranjeros) (objetivo 1).
- Identificar la relación que existe entre los participantes en un diálogo o en una escena de vídeo prestando atención a la lengua, los gestos, etc. (objetivo 2).
- Buscar una explicación a un comportamiento a través de valores de la C2 (objetivo 5).

- A partir de fotos de personas imaginar el escenario y hacer hipótesis: ¿por qué está haciendo lo que hace? ¿qué necesidad motiva su comportamiento? (objetivo 5).
- De diez afirmaciones sobre una cultura marcar si nos parecen probables, verdaderas o falsas, justificando nuestra opinión (objetivo 6).
- Hacer trabajos de investigación sobre un tema para el que se busca información en la biblioteca (objetivo 6).

3.4.1. En busca de una tercera perspectiva

Las estrategias que buscamos son aquellas que nos sirvan para ayudar a nuestros estudiantes a entender mejor la otra cultura, a interpretar mejor las cosas, pistas para el desarrollo de un conocimiento más profundo de la otra realidad. Pretendemos dotarles de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan, faciliten y hagan posible una comunicación intercultural efectiva. En fin, fomentar el desarrollo de su competencia intercultural, su saber ser, sus saberes, su saber aprender y su saber hacer. Hemos defendido el modelo del hablante intercultural que persigue que el aprendiente desarrolle *una tercera perspectiva*, una nueva forma de ver las cosas, que no es ni la de su cultura ni la de la cultura extranjera. Para acercarnos a esa nueva perspectiva, sin duda, necesitamos objetivar los hechos, relativizar nuestras creencias y opiniones. Las estrategias que buscamos, entonces, son las que ayuden al aprendiente a ampliar su punto de vista y a objetivar los hechos.

Con ese objetivo Kramsch (1993) propone objetivar los hechos culturales en diferentes pasos, creando, así, lo que denomina *puentes* para el entendimiento. Crear esos puentes conlleva evitar *barreras* como los ejercicios estructurales para enseñar patrones de comportamientos y valores, los análisis de textos de la C1 para comparar después con los de la C2 o la promoción, más o menos encubierta, de los valores de la C2. En el proceso de objetivar es necesario comenzar con una reconstrucción del contexto de producción y recepción del texto de C2 a través de la cultura extranjera. Después podemos construir con los estudiantes su propio contexto de recepción, construirlo con su propia red de significados, incluso buscar

un fenómeno equivalente en su cultura nativa (p.e. al trabajar con un anuncio publicitario). Al final del proceso estará analizar, mediante el diálogo, las diferencias entre ambos contextos, diferencias que pueden explicar las imágenes que cada cultura tiene de la otra. Con esa negociación nos acercaremos a un cambio de perspectiva.

Reconstruir el contexto cultural de un hecho o un texto de la C2 nos obliga a colocarnos en una nueva perspectiva, la del otro y favorece el desarrollo de la empatía. Pero el entendimiento de la cultura extranjera en sus propios términos, como defiende Kramsch, pasa por conocer las imágenes y realidades de la propia cultura que ayudan o impiden el entendimiento de la extranjera, pasa por una toma de conciencia de la propia identidad. Pensemos en lo difícil que resulta en ocasiones entender que se coma con la mano, que no se coma jamón, que se vendan drogas en un café, que una visita se quite los zapatos al entrar a casa, que haya escaparates en los que se ven prostitutas, que se dejen las puertas de los despachos abiertas, que dos hombres paseen de la mano, etc. Buscar puntos de contacto entre los dos contextos favorece la transformación de barreras en puentes culturales.

3.4.1.1. La duda productiva

Para ampliar los puntos de vista hay que comenzar por "cuestionarse todo", llevar a la clase una *duda productiva* como dice Wessling (1994). Se trata de inculcar una desconfianza sana hacia todo lo que resulte demasiado evidente, acostumbrarnos a no conformarnos con la primera explicación, como la traducción de una palabra. Retomando los ejemplos anteriores parece evidente que el concepto de *puerta* será muy diferente para la persona que la deja abierta que para la persona que se extraña de que las puertas se dejen abiertas y ocurrirá lo mismo con el de comida, amigo, café, etc. La práctica de la inseguridad productiva implica descubrir, observar, preguntar, investigar, comparar y no juzgar o condenar. Antes de condenar lo que hacen, dicen o piensan otros habrá que hacerse preguntas, cuestionarse juicios y frenarlos.

El arte de cuestionar es una metadestreza o una actitud mental que en la clase de LE se desarrolla haciendo hipótesis, reanalizando, respondiendo, verificando, preguntando (Fischer, 1997). En las actividades de clase habrá que poner en duda muchas cuestiones. Habrá que plantearse qué es lo normal para mí y si será normal también para otra persona llegando a descubrir, probablemente, que cada uno actúa como considera que es normal. Precisamente tomar conciencia de que cada uno actúa como su sociedad le permite, como es normal, es uno de los objetivos del aprendizaje intercultural que Seelye define. También tendremos que cuestionarnos nuestra imagen del país extranjero y conviene, como aconseja Fischer (1997), que hagamos revisiones frecuentes y críticas buscando información actual que también valoraremos y pondremos en tela de juicio.

Varios autores, entre los que podemos destacar a Abdallah-Preitceille y a Zárate, han insistido en la necesidad de trabajar en el aula de LE con las representaciones de los aprendientes sobre el mundo extranjero con objeto de cuestionarlas y reformularlas. Abdallah-Preitceille (1988) considera que trabajar con las imágenes, las representaciones, los estereotipos, significa no quedarnos sólo en el estadio cognitivo, es trabajar la relación con el otro a través de las culturas, trabajar sobre lo no dicho. También Zárate (1993) propone mostrar de una manera explícita las representaciones del extranjero en la descripción escolar. Las representaciones nos ayudan a poner el mundo en orden, al compartirlas manifestamos nuestra adhesión a un grupo y dan cuenta de regularidades que estructuran nuestra percepción del otro, principios de nuestra forma de ver las cosas. A través de las representaciones, que hemos construido en nuestra cultura, leemos la realidad extranjera. Cuestionarnos nuestras representaciones implica, por tanto, cuestionarnos nuestro propio punto de vista, nuestra forma de mirar el mundo y contribuye a ampliar nuestra perspectiva.

Para llegar a reformular nuestras representaciones necesitamos hacer una nueva lectura de la realidad, cuestionarnos el paso de lo particular a lo general, evaluar la calidad de la información que recibimos, cuestionarnos las representaciones que creemos verdaderas y verificar las fuentes de esa creencia. Para fijar objetivos el primer paso será hacer un diagnóstico de las representaciones iniciales de los

estudiantes, mediante un *test* de asociación de palabras (p.e alrededor de la palabra *España*) u otras formas de análisis donde se recojan sistemáticamente aspectos como: el grado de precisión e imprecisión de los conocimientos de la lengua extranjera, referencias espacio-temporales (lugares geográficos, referencias históricas), caracterización de la relación entre las dos culturas, identificación de lugares donde existe información de la cultura extranjera, actualización de la información, fechas de las informaciones más recientes, prácticas culturales del país extranjero adoptadas en el país del alumno, etc.

Una vez localizadas las representaciones iniciales, Zárte (1993) propone analizar el funcionamiento de los estereotipos y aprender a reparar sus efectos. Se trata de entrar en un proceso reflexivo sobre nuestras experiencias y una reflexión colectiva sobre mecanismos de imposición de representaciones dominantes para entender cómo esas representaciones estereotipadas han sido construidas. Entre las aplicaciones prácticas de esta autora encontramos:

- comparar un texto de la C1 que trata de la C2 con el *test* de diagnóstico de asociación de ideas de los propios alumnos.
- analizar la imagen del país extranjero en folletos, caricaturas, documentales o revistas.
- analizar la evolución histórica de un estereotipo o en diferentes lugares del mundo.
- reparar los efectos del estereotipo en un documento.

El proceso no termina en identificar los efectos de las representaciones, el siguiente paso es aprender a releer la relación con lo real (Zárte, 1993). Se trata de provocar una vigilancia ante toda información concerniente al extranjero y aprender a evaluar en qué condiciones la calidad de la información es fiable. Como ejemplo práctico para trabajar en el aula Zárte presenta una actividad de un manual de alemán LE, *Sichtwechsel*¹, en la que los estudiantes deben cuestionarse y negociar sobre la normalidad o anormalidad de una serie de escenas de la vida cotidiana representadas en varias fotografías (Zárte, 1993: 88-90). El objetivo, más que llegar al consenso, es sacar a la luz diferentes opiniones

y argumentos y tomar conciencia de que las normas sociales no son ni universales ni generalizadas dentro de una misma sociedad.

Si nos proponemos buscar una tercera perspectiva, objetivar y relativizar nuestras interpretaciones, revisar críticamente conceptos, juicios, estereotipos, normas sociales y la información que recibimos, creemos que el mejor medio para hacerlo en el aula de LE es el diálogo. A través del diálogo y la búsqueda del entendimiento del otro, cada persona intenta ver el mundo a través de los ojos del otro sin perderse de vista a uno mismo (Kramsch, 1993). Con ayuda de las perspectivas de los otros y mediante el diálogo el entendimiento y la tercera perspectiva van surgiendo poco a poco como si estuviéramos construyendo un puzzle. En el diálogo emerge la pluralidad de puntos de vista que nos conduce a una lectura que no ofrece ninguna certitud, una lectura contradictoria de la realidad (Zárate, 1993; Kramsch, 1993). La contradicción, finalmente, tendrá que ser resuelta por cada individuo.

Podemos poner en marcha una duda productiva en el grupo clase, negociando nuestras opiniones y las interpretaciones que hacemos de los hechos de la C2 — por asociación, analogía o por deducción— y, así, ampliar nuestro punto de vista. A esa negociación habrá que añadir dos ingredientes más: la búsqueda personal y en grupo de información nueva de fuentes variadas y la implicación de nuestros sentimientos y emociones.

3.4.1.2. Aprender a comparar

Como afirma Kramsch (1993) para acercarnos a una nueva perspectiva necesitamos actividades comunicativas que añadan al diálogo de clase una dimensión contrastiva. Algunas de las actividades que Kramsch propone para añadir una dimensión cultural contrastiva son:

- Describe tu escuela y un día normal a un estudiante de un liceo francés. ¿Qué destacarías conociendo lo que conoces del sistema francés y sus escuelas?

- Eres un vendedor americano en Alemania. Conociendo lo que sienten los jóvenes hacia la naturaleza y la ecología haz un anuncio publicitario de fruta, productos naturales o un producto de belleza para compradores alemanes verdes.
- Eres profesor de francés en EE.UU. y tienes un semestre para dar la historia de Francia. ¿Cómo y qué presentarías para ayudar a entender la actualidad francesa? ¿Cómo interpretarías esos acontecimientos?
- Escribe una postal a un amigo extranjero que nunca ha estado en tu país y explícale por qué has elegido precisamente esa postal.
- A partir de material de la oficina de turismo del país extranjero selecciona qué imagen te gustaría llevar de ese país, ¿Qué te gustaría enseñar que no enseñan? Escribe un diálogo entre los autores de esos folletos y tú.
- Prepara un programa de televisión presentando tu ciudad o tu país a extranjeros.
- Con la clase dividida en dos grupos: autores y críticos extranjeros. Los autores escriben un texto sobre el propio país (p.e. Alemania vista por los alemanes). Los críticos revisan y editan los ensayos dándoles el punto de vista extranjero (p.e. para la prensa española, para lectores españoles).
- Contar la misma historia desde puntos de vista diferentes.
- Terminar una conversación entre dos nativos o una pequeña historia según lo que conocen de los patrones conversacionales y el contexto cultural. Lo comparan con el original y justifican las diferencias: ¿Cómo refleja tu final tu entendimiento del texto? ¿Cómo refleja tu entendimiento de las presuposiciones de las personas involucradas?

Kramersch (1993) explica que estas actividades no son fáciles porque requieren tomar la perspectiva del extranjero y entrar en una lógica diferente. Obligan a los aprendientes a distanciarse de la cultura nativa y a usar un discurso diferente con el que no suelen estar familiarizados. Requieren una reflexión del cruce entre culturas y poner en marcha un metadiscurso y una reflexión estética.

En ese proceso de ampliar nuestra perspectiva, de ponernos en la piel del otro, hay una comparación implícita que debemos reconocer. Comparar es inevitable y,

como afirma Porcher (1988), quizá la única vía de aproximación posible a la C2 porque una cultura no se comprende más que en relación con otras. Aprender a comparar, entonces, se convierte en uno de nuestros objetivos prioritarios. Para comparar dos sociedades hay que construir las condiciones de la comparación, tenemos que comparar categorías homólogas y conducir la comparación hacia la objetivación y la explicitación. Por ejemplo no podemos comparar la tasa de paro juvenil de dos países cuando en uno de ellos existe servicio militar obligatorio.

Los estereotipos son en buena medida resultado de una comparación hecha desde un sólo punto de vista. Muchos estudiantes marroquíes del Instituto Cervantes de Rabat se quejan de que los españoles no *quieren* hablar lenguas extranjeras, entienden francés pero no lo hablan con ellos. Son en su mayoría estudiantes de una clase media alta, bilingües o trilingües, con un nivel alto de formación en francés que pasan el verano en la Costa del Sol. ¿De qué españoles hablan? ¿De qué edad, clase social, etc.? ¿A qué lenguas extranjeras se refieren? Probablemente, y desgraciadamente, es cierto que un turista extranjero no encuentra muchos españoles con los que hablar en una lengua que no sea la española. Sin embargo creemos que también es cierto que con frecuencia hacemos generalizaciones sobre otras culturas y su gente porque comparamos las cosas antes de establecer los criterios necesarios para hacerlo. El resultado no es, ni mucho menos, acercarnos a la otra cultura, ni entenderla e interpretarla mejor.

Las actividades de clase tienen que ayudar a aprender a comparar conceptos, hechos, actos comunicativos, actitudes, situaciones, contextos lingüísticos y extralingüísticos. Nuestra necesidad de comparar, como afirma Wessling (1994) obstaculiza la percepción. La necesidad de encontrar para cada palabra extranjera una correspondencia en el propio idioma o de clasificar esta palabra según el propio sistema de conceptos y valores obstaculiza la percepción de la otra sociedad. Pero antes de comparar, de relativizar el punto de vista y buscar una tercera perspectiva, necesitamos irremisiblemente reconocer que tenemos nuestra propia forma de ver las cosas, analizar los factores que determinan nuestra percepción y acercarnos a descubrir el significado de lo que otros hacen, piensan o dicen. Lo que los aprendientes necesitarán es manejar estrategias para descubrir

los significados, para tomar conciencia de que las palabras, los actos comunicativos, las situaciones, etc. no son equivalentes en una cultura y en otra, darse cuenta de que el significado y el valor de una palabra, un gesto, una respuesta, etc. sólo se puede deducir de su contexto en la otra sociedad (Wessling, 1994).

3.4.2. Propuesta de una tipología de actividades para desarrollar estrategias interculturales

En este apartado presentaremos una posible tipología de actividades que tienen como objetivo principal el desarrollo de estrategias interculturales. Dicha tipología se basa en las realizadas por Backman, Gerhold, Müller y Wessling para su manual de alemán como lengua extranjera *Sichtwechsel 1 • 2 • 3* (1995) y por González (1999).

Los ámbitos en que se han organizado las actividades se han delimitado teniendo en cuenta cuatro objetivos clave del aprendizaje intercultural: comprender cuáles son los factores que condicionan nuestra percepción, adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes y situaciones, aprender a comparar y desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales (Wessling, 1999). Hemos seguido este orden porque entendemos que el trabajo en el aula de los tres primeros objetivos es imprescindible y previo al desarrollo de la competencia comunicativa en situaciones interculturales. Los ámbitos que hemos definido son: observación, interpretación, conceptos, comparar matizando e interpretar positivamente, actuar e interactuar y contextos diferentes.

Las actividades que presentamos pretenden involucrar al estudiante de E/LE en su proceso de descubrimiento de la otra cultura y hacer que tome conciencia de que todos somos seres culturales. Creemos que el entendimiento de una cultura extranjera es un proceso complejo que requiere ir paso a paso y desarrollar estrategias para entender y aprender a interpretar mejor. Las estrategias a las que nos referimos son procedimientos y técnicas que podemos utilizar para controlar y desarrollar nuestro aprendizaje de una manera más eficaz, que nos ayudan a

salvar dificultades y a resolver conflictos haciéndonos más autónomos. Pero además de desarrollar ese tipo de estrategias, las actividades de clase deben incluir la experiencia del aprendiente y las actividades básicas del ser humano: pensar, sentir y actuar, es decir deben tener un componente cognitivo, emocional y conativo.

3.4.2.1. Observación

Comenzamos analizando nuestra percepción, prestando atención a lo que tenemos a nuestro alrededor, observando, abriendo nuestros sentidos y recuperando imágenes, olores y sonidos de nuestra memoria. Nuestra percepción es selectiva, de manera que percibimos el entorno en función de nuestras experiencias personales y culturales anteriores. Conviene tomar conciencia de que esto ocurre así y entender que también hay muchas cosas que no vemos, que no percibimos. Desarrollar dotes de observación de todo lo que nos rodea nos ayudará a entender mejor las situaciones y nuestra interpretación tendrá más elementos en los que basarse. Ser sensible al entorno es una ayuda inestimable en el aprendizaje de una lengua y cultura. Sensibilizar a través de actividades y materiales es nuestra aportación para que nuestros estudiantes lleguen a entender mejor y a descubrir solos.

Cuando residimos fuera de nuestro país, observar resulta una destreza imprescindible para desenvolvernó en la nueva ciudad. De hecho nuestras primeras necesidades suelen resolverse gracias a alguien que responde a nuestras preguntas: ¿Dónde puedo comprar un...? ¿Aquí dónde venden los...? ¿Dónde tengo que ir para...? A menudo, descubrimos que hemos pasado delante de los paquetes de azúcar, por ejemplo, unas veinte veces sin verlos, simplemente porque no estaban donde esperábamos encontrarlos.

R ¿Qué hay en mi foto?

El profesor mantiene una foto en la mano que los estudiantes no pueden ver diciendo: "tengo una foto de una ciudad española ¿sabéis que hay en mi foto?" Pretendemos activar imágenes de su memoria al mismo tiempo que el vocabulario

que necesitaremos para 'hablar de ciudades'. El objetivo es descubrir las imágenes que los estudiantes tienen de España y ponerlas en común motivando para actividades posteriores.

R ¿Es España?

Los estudiantes tienen una serie de fotos o postales en la que se ha colado una o varias que no son de España. Tienen que explicar por qué creen que la foto es de España o no y cuando no coinciden en su juicio comentan los detalles que les han llevado a ese juicio: colores, vegetación, estilo arquitectónico, vehículos, ropa, etc. Esta actividad puede realizarse con otras series de fotos (de personas, escenas en grupo, objetos, comidas, etc.) en las que tengan que identificar un intruso. Un ejemplo puede ser identificar en qué fotos, de una serie en la que aparecen grupos de personas, se está celebrando algún acontecimiento (p.e. un cumpleaños).

R Comparar dos postales

Los estudiantes comparan dos postales de dos ciudades de dos países diferentes buscando el máximo de diferencias y similitudes. Podemos aplicar este tipo de actividades a otros temas o motivos: personas, profesiones, animales, casas, calles, habitaciones, etc.

R Ruidos de fondo

Esta actividad puede ser utilizada como pre-audio. En la primera audición de un ejercicio de comprensión auditiva los estudiantes van a escuchar para completar un cuestionario en el que tendrán que elegir entre: interior/exterior, día/noche, máquinas/gente, natural/electrónico, dos personas/más de dos personas. Los ruidos de fondo en diferentes situaciones y lugares sirven para sensibilizar al alumno y contextualizar el diálogo que van a escuchar ayudándole a entender con el apoyo de su conocimiento del mundo. Parar la cinta de cassette o de vídeo antes de que empiece la conversación y preguntar "¿dónde están?" ayuda a entender mejor el contexto en el que tiene lugar la conversación con la que se va a trabajar.

R *El Guernica*

Esta actividad requiere que los estudiantes sean capaces de hablar en pasado y contar biografías. Como actividad previa se ha trabajado con un pequeño resumen histórico del siglo XX español que nos servirá para contextualizar más adelante la escena del famoso cuadro. El profesor lee una biografía a la clase sin decir de quién se trata y tratarán de descubrir quién es con el mínimo de información. Una vez que los estudiantes han descubierto que es Picasso situamos al personaje en nuestro resumen de la historia española. El profesor pide que cuenten lo que sepan o conozcan del artista. Entonces nos centramos en el cuadro que nos interesa y sacamos un póster para poder observarlo bien. Comentamos los colores y con preguntas vamos descubriendo una parte del secreto: Picasso no estaba en España cuando tuvo lugar el bombardeo de Guernica, estaba en París y se enteró de la noticia a través de la radio y de la prensa con sus fotos en blanco y negro. Empezamos a observar el cuadro y para ello usamos un cuadernillo (hecho para niños) cuyo objetivo es acercarnos a entender esta obra de Picasso². Tiene forma de cuestionario, pero da muchas pistas para observar focalizando y entender mejor el sentido del cuadro, pero sin dar soluciones. Tiene, además, la ventaja de liberar al profesor del papel de experto porque ellos trabajan solos utilizando material auténtico. Cuando la actividad ha terminado o en la siguiente sesión se puede repasar la 'localización' y 'las instrucciones' reconstruyendo el cuadro como un puzzle. Como actividad final podemos trabajar con la historia del cuadro, desde que se encargó pintar a Picasso hasta su llegada a España y su traslado al Centro de Arte Reina Sofía.

R Busca tu pareja

Cada estudiante tiene la mitad de una foto con personas gesticulando. Describiendo detalladamente el gesto y el contexto buscan entre sus compañeros la otra parte de la foto. El objetivo es sensibilizar hacia la observación de los gestos en su contexto.

En clase, y en el grupo, podemos aprender a observar más y mejor con la finalidad de entender el nuevo entorno haciéndonos conscientes de que nunca vemos todo y de que cada uno tiene su propia forma de mirar las cosas. Como profesores no

debemos olvidar lo gratificante, incluso fascinante, que es descubrir cosas nuevas que antes no veíamos, el placer de mirar un cuadro, de identificar un sonido, un olor que nos trae recuerdos, etc. Verbalizar lo que llega a nuestros sentidos ayuda a descubrir aspectos que antes no éramos capaces de identificar.

Los compañeros de clase aportan su forma de percibir las cosas y en el grupo desarrollamos estrategias para entender mejor:

- Recuperar sensaciones y percepciones
- Observar comportamiento no verbal en contexto
- Observar el entorno
- "Abrir" el oído
- Observar normas de interacción
- Comparar dos imágenes fijándonos en los detalles
- Describir objetivamente lo que vemos, oímos, olemos, etc.

3.4.2.2. Interpretación

Las actividades del apartado anterior están directamente relacionadas con éste en el que vamos a centrarnos en la interpretación. Es imposible mirar sin interpretar. Inevitablemente miramos la realidad con nuestros ojos interpretándola según nuestra experiencia personal y cultural. Cuando nos encontramos con la realidad extranjera, a menudo, vemos cosas que interpretamos desde nuestra cultura, con una mirada etnocéntrica. Hace unos años existía un famoso programa de televisión que consistía en organizar encuentros de personas o familiares que hacía años que no se veían y otro tipo de sorpresas que intentaban hacer realidad los sueños de alguien. En una ocasión, un japonés, que llevaba en España unos veinte años, recibió la sorpresa de ver entrar en el plató a su madre y a su hermana que hacía tanto tiempo que no veía. Evidentemente bajó al escenario tan rápido como pudo a saludar a sus familiares emocionado. Sin embargo la presentadora insistió varias veces en que debían saludarse, besarse y abrazarse más efusivamente como la ocasión requería. Probablemente, desde su punto de vista, aquella forma de saludarse, sin tocarse, no era forma de saludar a una madre y a una hermana a las que no se veía hacía veinte años. Más correcto hubiera sido, a nuestro entender,

omitir dicha interpretación que no provocó más que estupor y una risa nerviosa todavía más incomprensible para la presentadora y su público.

Interpretamos todo, lo que vemos, lo que escuchamos, el tono de voz, los gestos, la vestimenta, el peinado, etc. Todos, de una manera u otra, hemos sufrido alguna vez los efectos de una mala interpretación. Necesitamos reconocer que nuestra percepción está condicionada por nuestras experiencias y que lo que no encaja con nuestras expectativas no se entiende y se valora negativamente. Los aprendientes de una LE como es natural se encontrarán en muchas ocasiones con situaciones que no encajan con sus experiencias personales y culturales. En la clase, con más información y diálogo, tenemos la ocasión de reformular nuestras observaciones en su contexto adecuado, podemos aprender a entender y a no malinterpretar. Es el momento de poner en marcha la duda productiva de la que hablábamos en el apartado 3.4.1.1.: ¿Por qué decidimos que un bebé vestido de azul es un niño y un bebé vestido de rosa es una niña? ¿Por qué interpretamos que determinada manera de saludarse es fría? ¿Por qué consideramos que llevar minifalda es provocativo o llevar gorra en clase es de mala educación?

R Etiquetas (Wessling, 1999)

Pedimos a los estudiantes que inventen la historia de la persona que aparece en una foto, pero cada estudiante, pareja o pequeño grupo tiene una información diferente: "es mi tía", "es una actriz famosa", "es una inspectora de Hacienda", "es mi profe de inglés", "está loca", etc. Las historias serán muy diferentes y en parte condicionadas por la información que les hemos dado. El objetivo es hacer consciente al estudiante de la variedad de puntos de vista y reflexionar sobre cómo la información con la que contamos condiciona nuestra forma de mirar y de interpretar. En este caso se ha manipulado la imagen con palabras, pero también se puede hacer añadiendo o quitando partes y contrastando las hipótesis que hacemos con la imagen inicial y la manipulada.

R Casa de vecinos

Con fotografías o dibujos de personas y de un edificio dejamos que los estudiantes contruyan su identidad, los sitúen en su piso e inventen las relaciones que existen

entre ellos. Podemos utilizar esta actividad en el nivel elemental cuando los estudiantes son capaces de 'describir personas' y 'hablar de actividades cotidianas y gustos'. Conviene animar a los estudiantes a hacer comentarios espontáneos en clase sobre lo que ven e interpretan.

R Bebés de diferentes países

En parejas, un estudiante describe una foto mientras otro escucha atentamente para recordar después todo lo que dijo su compañero. Después, juntos, van a clasificar la información en descripción objetiva o en interpretación. Diferenciar la observación de la interpretación es una técnica para entender nuestra percepción y el entorno. Si tomamos como ejemplo una foto en la que se ven cinco bebés de diferentes razas, podemos trabajar también el futuro de predicción con esa misma imagen. También en parejas, un estudiante describe imaginando el futuro de uno de los bebés sin señalarlo, hasta que el otro adivine de qué niño se trata. El objetivo es hacer aflorar los juicios y opiniones y hacernos conscientes de ellos al comparar con los de los otros compañeros de clase.

R Construir una historia (Wessling, 1999)

Con frecuencia utilizamos actividades en las que pedimos a los estudiantes que ordenen una serie de dibujos, fotos o viñetas para construir una historia. Las series que dan la posibilidad de ordenar las imágenes de formas diferentes más riqueza porque nos permiten contrastar las diferentes interpretaciones que surjan en la clase.

R Hechos y opiniones

Se trata de diferenciar lo que es una interpretación subjetiva (p.e. me parece injusto que...) de la información presentada objetivamente como un hecho (p.e. el 40% de los...). Pedimos a los estudiantes que de una lista de frases —que naturalmente tienen relación con los contenidos de clase— diferencien los hechos de las opiniones. En la clase de E/LE podemos utilizar esta actividad para presentar nuevas estructuras para 'opinar' y el uso del subjuntivo para reaccionar ante una afirmación.

R Describir una situación en tres pasos (Wessling, 1999)

Pedimos a los estudiantes que describan una imagen en tres fases: describir lo que ven sin interpretar, interpretar (buscar causas, consecuencias, establecer relaciones, etc.) y formular impresiones y valoraciones personales. El principal objetivo es hacer un esfuerzo consciente por «romper el mecanismo del malentendido cultural», retrasar los juicios, prestar atención a los detalles y separar los sentimientos de los juicios para alcanzar una interpretación más lúcida.

R Cambiar de gafas

Consiste en pedir a los estudiantes que cambien su perspectiva, su forma de mirar y, así, por ejemplo, que describan un partido de fútbol como si fueran extraterrestres y lo hubieran visto por primera vez o que expliquen la situación de una foto desde la perspectiva de cada una de las personas que aparecen en la imagen. Puede tomarse como un juego en el que cada uno decide ponerse unas gafas diferentes para mirar algo: las gafas de extraterrestre, las gafas negras, las rosas, las del enanito gruñón, las de español, etc.

Necesitamos cambiar las gafas, ampliar nuestra perspectiva, descubrir como percibimos las cosas que hay a nuestro alrededor y analizar esa percepción, aprender a retrasar los juicios, aprender a entender. Para ello podemos utilizar las siguientes estrategias :

- Diferenciar observación de interpretación
- Distinguir hechos y opiniones
- Buscar causas de hechos en el contexto de la C2
- Reconocer la propia actitud y comportamiento
- Plantearse la autenticidad de una interpretación
- Jugar a cambiar puntos de vista

3.4.2.3. Conceptos

Las actividades de este apartado pretenden desarrollar estrategias para descubrir los significados socioculturales de las palabras y preparar a los estudiantes para

seguir descubriendo ellos mismos otros significados. A veces, aunque hablemos la misma lengua, no nos entendemos porque las palabras significan cosas muy diferentes para cada uno de los interlocutores. Los profesores de lenguas extranjeras sabemos muy bien que las palabras son en muchas ocasiones una trampa que impide la comunicación y que las listas de "falsos amigos" podrían ampliarse mucho si tenemos en cuenta las connotaciones que encierran las palabras, incluyendo las que consideramos del primer nivel: tarde, desayuno, teléfono, queso, comer, bosque, familia, limpio, etc.

Una estudiante coreana en Madrid que vivía con una familia española se quejaba de que los españoles comen «mucha comida con aceite y carne por la noche muy tarde». Su concepto de *cena* parece que era bastante diferente al de los españoles con los que vivía tanto en la cantidad, como en el tipo de alimentos, la forma de cocinarlas y la hora de cenar. En muchas ocasiones las palabras en una lengua y otra parecen referirse exactamente a lo mismo. En efecto, *queso* y *fromage* parecen ser exactamente lo mismo hasta que un grupo de argentinos de viaje de negocios en París acompañan el champán que les sirven de aperitivo con los quesos de una bandeja y dejan sin postre a todos los invitados a esa comida³. *Queso* y *fromage* tienen la misma forma, parecido significado, pero una distribución diferente, en Argentina o en España de aperitivo, en Francia de postre.

R Presenta tu país

Cada estudiante dibuja en un folio el mapa de su país (sólo los límites) indicando la capital, con un punto y el nombre. Los estudiantes del mismo país trabajan juntos. Colocan los mapas en la pared de la clase. Los estudiantes circulan por el aula y escriben en los mapas de los compañeros lo que ellos conocen o creen saber sobre cada país. Si quieren saber algo sobre ese país pueden escribir la idea entre signos de interrogación. No se puede repetir nada, de forma que tienen que leer lo escrito antes de añadir sus propias ideas. Cuando los mapas están completos cada uno recoge el de su país. Preparan una presentación informal de su país con la información del mapa incluyendo los puntos de sus compañeros, respondiendo las preguntas, confirmando ideas y corrigiendo otras.

Por ejemplo en un mapa de España, un grupo de estudiantes escribió: paella, tortilla, Retiro, flamenco, Toros, Feria de Abril, ¡Aleeeeeeti!, Ronda, Cádiz, Sevilla, Córdoba, Mezquita, siesta, sangría.

Un ejemplo de un texto preparado para un grupo de compañeros es este fragmento de una estudiante suiza: «Suiza es más que el chocolate o Don Nestlé, que el queso, los relojes o los bancos. Suiza es una composición de tres (perdón cuatro, pero no muy conocidas) partes, tres lenguas y la gente de una parte es diferente de la gente de la otra parte. Además, las características de los suizos son diferentes según la perspectiva de la persona que lo dice. Por ejemplo, para un extranjero, los suizos son más cerrados que para los suizos mismos. Lo sé, soy muy ambigua, pero es verdad ¿no? ¿Creéis que los suizos son puntuales, exactos, cerrados, tímidos y modestos? ¿Se hinchán dinero en el banco? ¿Son individualistas o pesimistas o sólo estúpidos porque no quieren entrar en la Unión Europea? No sé, sé sólo que soy muy ambigua ¿Cómo todos los suizos? No sé».

Utilizamos la técnica de la lluvia de asociaciones para desglosar conceptos y para descubrir las imágenes que tienen los estudiantes de los países representados en la clase, pero también para presentarnos, conocernos y dar la oportunidad de matizar imágenes, generalizaciones y estereotipos. Esta actividad también puede ser utilizada, como sugiere Zárte (1993) como diagnóstico inicial, e informal, de las representaciones que tienen los estudiantes del país donde se habla la lengua extranjera.

R Familia

Pedimos a los estudiantes que escriban en un papel los nombres de las personas que consideran como de su familia. Pasan el papel al compañero para que, preguntando, construya el árbol genealógico y vemos las diferencias y las similitudes. Continuamos profundizando en el concepto de familia pidiendo que completen un asociograma (o lluvia de asociaciones) con las palabras, ideas que relacionan con la palabra *familia* para después comparar entre ellos con la ayuda de un gráfico de intersecciones. Trabajamos el vocabulario asociado al concepto de familia escribiéndolo en tiras de papel y buscando otras palabras que pueden acompañar a esas palabras (p.e. la palabra *vacaciones* podría ir acompañada de

mis últimas..., sus..., nuestras..., ¡Buenas..., o ... de verano, ...de Semana Santa, de Navidad, ...cortas/largas). Finalmente construyen un texto o una historia con el vocabulario de sus tiras de papel. Para visualizar el concepto podemos llevar a la clase fotos de familias prototipo y de la nuestra e invitar a los estudiantes a enseñar las suyas. Establecemos la jerarquía a través del árbol y con otras preguntas exploramos en el concepto: ¿Hablas de tu familia a tus amigos? ¿La conocen? ¿Con quién te llevas mejor? ¿A quién te pareces más? ¿Cuántas veces por semana la ves o la llamas? ¿Cuándo dejaste de vivir con ellos? ¿Recurre a ellos cuando tienes problemas? ¿A quién? ¿Y si necesitas dinero? ¿Quién "manda" en tu familia? ¿Con quién has compartido más cosas? ¿Quién limpia/cocina en tu familia?

R Proyectos

A partir de las primeras escenas de la película *Bienvenido Mister Marshall* de Berlanga podemos analizar el concepto de *pueblo* y compararlo con el actual. Este trabajo puede complementarse con un proyecto en el que se integren encuestas, estadísticas, visitas a pueblos con cámara de vídeo en mano, en fin, organizando un proyecto para investigar el significado de un concepto. Castro (1999) propone analizar la evolución de conceptos como *veraneo*, *familia*, *trabajo*, o *sexo*. Otro tipo de proyecto es contrastar el significado de un concepto en el ámbito cultural español y el concepto análogo en la cultura del aprendiente. Un ejemplo de secuencia de actividades para trabajar un concepto de la cultura española es el cuadernillo *C de Cultura* del Equipo Tándem⁴.

R Visualizar conceptos

Hay palabras y conceptos como *cursi*, *chulo*, *pijo*, muy difíciles de entender y de explicar. Las imágenes, las fotos son un recurso que ayuda mucho a acotar el significado de conceptos, especialmente útil cuando nos encontramos con conceptos similares como *bar*, *tasca*, *bareto*, *cafetería*, *bar de copas*, etc.

R Situar un concepto (Wessling, 1999)

Se trata de situar un conjunto de palabras (p.e. diferentes deportes) en un espacio semántico representado por dos ejes de coordenadas como divertido/aburrido, sano/malsano, etc.

R Establecer prototipos (Wessling, 1999; Castro, 1999)

De una lista de animales, frutas, o formas de saludar, el alumno elige el elemento prototípico u ordena los elementos de la lista según una escala de prototipicidad. También se puede pedir a los estudiantes que dibujen , o describan su prototipo de un concepto concreto y que lo comparen con el de otros compañeros. Otra forma de trabajar los prototipos es construir frases del tipo : "una fiesta sin alcohol no es una fiesta", "un Ramadán sin *harira* no es Ramadán", "una casa sin ...", etc.

R Establecer criterios (Wessling, 1999; Castro, 1999)

Consiste en establecer criterios para delimitar y definir un concepto como por ejemplo *trabajo*. ¿Qué es trabajo? ¿Es trabajo o no que un cura acepte la invitación de la familia a tomar café después de officiar el bautizo? ¿Por qué ? ¿Por qué no? ¿Está trabajando el chófer cuando está esperando a su jefe para llevarle a su oficina? ¿Por qué ? ¿Por qué no? ¿Trabajan los agricultores cuando tiran la fruta a la cuneta ? ¿Es trabajo que un profesor de literatura vaya al teatro con sus estudiantes? ¿Por qué ? ¿Por qué no? o ¿Qué es progreso, fidelidad, orden, transgresión, tolerancia, etc.?

R Establecer jerarquías (Wessling, 1999)

Para analizar nuestros conceptos también podemos establecer jerarquías. Si hablamos del concepto de casa, por ejemplo: ¿Qué es una buena casa? ¿Qué tiene que tener para que la consideremos una buena casa? ¿Cómo tiene que ser? ¿Dónde tiene que estar? ¿A cuántos minutos andando debe estar de un aeropuerto, parque, colegio, cine, panadería, contenedor de basura, o de la casa de la suegra, para considerarla una buena casa?

Éstas pueden ser algunas estrategias para descubrir los significados socioculturales de las palabras:

- "Desglosar" nuestro concepto
- Buscar características comunes entre diferentes conceptos
- Comparar nuestro concepto con el de otras personas
- Visualizar conceptos
- Establecer jerarquías
- Establecer criterios
- Establecer prototipos

3.4.2.4. Comparar matizando e interpretar positivamente

Comparar es humano e inevitable, pero, como hemos visto, obstaculiza la percepción de nuestra sociedad y de la extranjera. Sabemos que cualquier afirmación que hagamos sobre lo extranjero tiene sentido sólo desde nuestra propia cultura, pero a menudo cuando hablamos de la C2 no somos conscientes de esa relatividad (Wessling, 1999). En la clase podemos crear oportunidades para tomar conciencia de que nuestras afirmaciones son relativas. Para frenar generalizaciones y estereotipos tenemos que comparar determinando el punto adecuado y matizando. Los estereotipos, positivos o negativos, marcan y exageran las diferencias entre categorías, simplifican la realidad. Comparar sin más lleva al estereotipo, pero si comparamos teniendo en cuenta el contexto, si nos paramos a pensar y matizamos, encontramos que siempre hay elementos iguales, parecidos y diferentes.

Los españoles no siempre llegan tarde, como afirmamos a veces, depende de a dónde van, quién les espera, qué relación tienen con esa persona, etc. Algo que parecía una verdad incuestionable se somete a una duda productiva que ilumina la realidad y la acerca a la del estudiante extranjero. Eso no significa que nunca lleguemos tarde, ni mucho menos, pero todo el mundo, sea español o no, puede llegar tarde. "Llegar tarde" es algo que seguramente pasa en todas las partes del mundo. Lo diferente es el valor que en España pueda tener llegar tarde en algunos momentos y las respuestas consideradas como corteses que ha desarrollado el español para resolver esa situación.

Una estudiante japonesa que vivía en Madrid contaba: «Aquí la gente toca la bocina muchísimo. Conduzco en japon, pero no la toco mucho. Tampoco la gente. Es que me parece natural pararme cuando el semáforo está rojo o cuando la gente sube al autobús o baja de él en una calle estrecha. Creo que los españoles ya saben que hay que esperar por el semáforo y el autobús público, pero tocan la bocina y se quejan. Por otra parte, los que tocan la bocina o de quienes se quejan les dejan chillando o a veces se ponen a discutir con ellos. Eso a mí me gusta. Los japoneses deberíamos aprender a explotar nuestra emoción sin aguantarnos, como los españoles».

Observar, matizar las comparaciones y generalizaciones, buscar contraejemplos, cuestionarse juicios y tener en cuenta diferentes contextos son estrategias que proporcionan herramientas para entender e interpretar mejor la nueva realidad y de forma más positiva.

R Pronto, en punto, tarde

Los alumnos marcan en un cuestionario si creen que, en determinadas situaciones (una entrevista de trabajo, una fiesta en casa de un amigo, un concierto de música clásica, un examen, etc.) en España lo normal y adecuado es llegar pronto, tarde —y cuánto tiempo— o en punto. Después de estudiar el pretérito perfecto y aprender a ‘quedar’ e ‘invitar’, vamos a trabajar la disculpa y la justificación al llegar tarde. Presentamos con una muestra de lengua la situación de ‘excusarse al llegar tarde’ y practicamos de forma controlada diferentes excusas. Pasamos al cuestionario para reflexionar y matizar. Vemos diferentes formas lingüísticas de acuerdo con la gravedad del retraso en la situación. En un juego de roles final se tiene en cuenta tanto el contexto, el interlocutor, la situación, etc. como la cantidad de tiempo de retraso.

R En mi país... (Tomalin & Stempleski, 1994)

Se trata de analizar una situación de la vida cotidiana en la C2 para después compararla con otras situaciones en la cultura de los estudiantes. Por ejemplo a partir de una secuencia de una cena de Nochevieja en familia de la película *Los*

peores años de nuestra vida analizamos la situación y el contexto a través de preguntas exploratorias: ¿Dónde tiene lugar? ¿Qué representa? ¿Quién está implicado? etc. Después pedimos a los estudiantes que tomen notas discriminando lo que es igual, similar y diferente en su país. Luego intentamos traspasar ese acontecimiento de la C2 a la C1. Si esto fuera en tu país ¿qué representaría? ¿Quién estaría? ¿Qué llevarían? ¿En qué época del año? ¿A qué hora sería? etc.

R Clasificar según criterios (Wessling, 1999)

Pedimos a los estudiantes que clasifiquen diferentes tipos de "relaciones humanas" (amiga-amiga, marido-mujer, profesor-alumno, médico-paciente, vecino-vecino, abogado-cliente,...) según un criterio como "voluntarias" y "no voluntarias". Después comparan los resultados de su clasificación. También pueden ser los propios estudiantes los que establezcan el criterio para clasificar diferentes elementos.

R Conexiones lógicas (Wessling, 1999)

Se trata de un ejercicio de gramática en el que, también, se desarrolla la capacidad de cambiar de perspectiva. Consiste en relacionar dos o varias frases mediante conectores temporales, causales, condicionales, etc. Por ejemplo: "La gente come dentro del restaurante" y "en la terraza hace mucho sol" podrían conectarse, según la perspectiva, así "la gente se mete a comer en el restaurante porque en la terraza hace mucho sol" o también así "la gente se mete a comer dentro del restaurante aunque en la terraza haga un sol maravilloso".

Otros ejemplos pueden ser:

Manuela tiene quince años – Manuela hace cámping con su novio

Álvaro no se lleva bien con su padre - no habla con él - no le explica sus problemas – su padre no lo comprende

R Buscar lo positivo (Wessling, 1999)

Consiste en definir una situación de la cultura extranjera que sorprende a los estudiantes o que resulta extraña y hacer conjeturas sobre las causas de esa situación o de ese comportamiento. El objetivo es buscar explicaciones positivas en vez de tachar a los otros de ridículos, raros, etc. Lo importante, como destaca

Wessling, no es llegar a encontrar una respuesta que consideremos correcta sino la actitud, el intento de buscar explicaciones dentro de la C2, incluso si no llegamos a encontrar una respuesta definitiva (p.e. ¿Qué tiene de bueno el horario de trabajo con una pausa de dos horas o tres para comer? ¿Qué hay de positivo en poder "llegar tarde" a una fiesta en casa de unos amigos?).

R Acuerdo y desacuerdo

Repartimos a los estudiantes, agrupados en pequeños grupos, una fotocopia en la que hemos escrito una serie de generalizaciones y estereotipos. Les pedimos que lean las frases y señalen si están totalmente de acuerdo con las frases o no. A continuación toman las afirmaciones con las que no están de acuerdo y hacen las modificaciones que crean oportunas hasta llegar a una frase con la que todos estén de acuerdo. Para ello pueden usar todos los recursos que tengan a su alcance: comparación, adjetivos, suprimir palabras, negaciones, etc. El objetivo es negociar el significado de las frases y matizarlas a partir de las opiniones propias y de otros compañeros. Se puede ver un ejemplo concreto para un nivel intermedio trabajando con un anuncio del Gobierno Vasco en González (1999). Las afirmaciones tomadas en dicho ejemplo tienen relación con el anuncio publicitario con el que los estudiantes van a trabajar después: "Los niños son más listos que las niñas, la felicidad se esconde en las cuentas corrientes, los andaluces son vagos, los catalanes son tacaños" etc. Algunos ejemplos de cómo transforman los estudiantes esas frases son: "los niños son tan listos como las niñas", "la felicidad no se esconde en el dinero", "los andaluces no se agobian con el trabajo", "los catalanes son ahorradores".

R Borrar visiones estereotipadas

Se trata de que los estudiantes identifiquen en documentos auténticos, como por ejemplo anuncios de turismo, las visiones estereotipadas y etnocéntricas. Después de localizarlas pueden hacer los cambios que crean necesarios para borrar el efecto etnocéntrico o estereotipado que han detectado. Otra posibilidad es cambiar el enfoque o el punto de vista del documento.

R Diferentes opiniones

Al tratar temas de opinión en clase conviene aportar documentos y opiniones variadas de nativos con el fin de ofrecer diferentes perspectivas. Por ejemplo, en el manual de E/LE *Rápido* encontraremos las opiniones de diferentes personas (de varias edades y profesiones) sobre la corrida de toros⁵. Podemos pedir a los estudiantes que ordenen esas opiniones según estén más o menos de acuerdo. También los propios alumnos pueden buscar y aportar a la clase esa información.

R ¿Vale todo? (Colectivo Amani, 1994)

Se pegan dos carteles en paredes opuestas de la clase donde está escrita la palabra "sí" y "no". Leemos una frase (p.e. "las corridas de toros son crueles") y los estudiantes se sitúan a un lado u otro según su opinión. Todo el mundo tiene que tomar una posición quedando dos grupos de estudiantes uno frente a otro. El grupo más pequeño empieza explicando por qué se situó allí y los compañeros que estén de acuerdo con la idea principal de su argumento dan un paso acercándose al grupo de enfrente. A continuación las personas que han dado un paso explican por qué lo han hecho y así sucesivamente hasta que los dos grupos se encuentren en el centro o hayamos agotado el debate. Si lo consideramos adecuado podemos resumir entre todos las conclusiones a las que hemos llegado sobre el tema propuesto.

Escuchar las interpretaciones de los otros, buscar ideas y opiniones comunes, acercarnos a entender la opinión de los otros son estrategias para llegar a interpretar más positivamente a los otros y el entorno de la C2. Creemos que las actividades que dan oportunidades para expresar la propia opinión y para escuchar la de otras personas, animando a buscar puntos y matices comunes fomentan un ambiente de tolerancia y cooperación en el grupo adecuado para el diálogo y el aprendizaje.

Una estudiante holandesa (alta, rubia, delgada, con ojos azules) un día llegó a clase con minifalda y muy bien arreglada. Cuando sus compañeros (coreana, brasileña, escocesa, alemana y noruego) y su profesora le dijeron que estaba muy guapa contó lo mal que lo había pasado porque de camino a la escuela todo el

mundo la miraba. Se sintió muy incómoda y avergonzada. Sus compañeros le dijeron: "te miran porque estás muy guapa, eres muy alta y llamas la atención". Nathalie alterada respondió que si tenía que aguantar eso hasta junio no lo soportaría, para ella era una falta de respeto. Sus compañeros le dieron su interpretación diciendo que lo malo sería que nadie la mirara porque eso sería como no existir en España . Como Nathalie seguía enfadada, entre todos le dieron este consejo: "puedes llevar algo siempre en el bolso para leer o ir haciendo algo para distraerte y no pensar en que te están mirando". Aquel grupo de estudiantes había desarrollado su capacidad para interpretar las cosas positivamente y buscar soluciones.

Para aprender a comparar e interpretar las cosas de una forma más positiva podemos desarrollar estrategias como:

- Tener en cuenta diferentes contextos
- Matizar las generalizaciones
- Traspasar un acontecimiento de la C2 a la C1
- Buscar contraejemplos
- Matizar las comparaciones
- Cuestionarse juicios y generalizaciones
- Buscar puntos comunes en una opinión, costumbre, etc.
- Buscar lo positivo

3.4.2.5. Actuar e interactuar

Hemos observado, hemos revisado nuestros conceptos hemos reflexionado sobre nuestra forma de interpretar y hemos intentado ser más positivos. Es el momento de pasar a la acción e interacción comunicativa. Como apunta Wessling (1999) durante mucho tiempo los profesores de LE hemos confiado en que la competencia comunicativa para desenvolverse en el país del idioma estudiado se iría desarrollando con tiempo y práctica gracias a las frases y estructuras presentadas en clase para realizar diferentes actos comunicativos. No hemos tenido en cuenta que la comunicación intercultural funciona de una manera diferente a la

comunicación entre nativos y que éstos disponen de un fondo cultural común que sirve de punto de referencia implícito. Para que un aprendiente desarrolle la competencia comunicativa que necesitará en situaciones interculturales ha de desarrollar estrategias para asegurar una base común para la comunicación, para ser capaz de entender (Wessling, 1999).

No siempre es fácil entender una palabra, una petición, un acto comunicativo, un gesto, incluso cuando el nivel de competencia lingüística es muy alto. Matt, un profesor de inglés que llevaba dos años viviendo en España y hablaba muy bien español fue un fin de semana a la casa de la familia de su novia a un pueblo de Soria. Allí se reunieron diez personas en una comida familiar. Era la época del año en que empieza a comerse la fruta de verano temprana y aquel día había cerezas de postre. Cuando comenzaron a tomar el postre todos empezaron a comentar: ¡qué ricas! ¡qué dulces! ¡ummm! ¡están buenísimas! ¡qué rojitas! ¡qué grandes! ¡qué frescas!, hasta que Matt intervino: ¡qué redondas! y estallaron las carcajadas. Su intención no era ser gracioso, así que no entendió nada. Probablemente sintió que él también debía decir algo, analizó las intervenciones que había escuchado, que hablaban de características obvias de aquellas cerezas, y decidió intervenir.

Tampoco es fácil expresar en una lengua extranjera lo que realmente queremos decir. Un joven argelino escribió una carta a una academia de español en la que pedía manuales de E/LE, diccionarios, enciclopedias, libros de gramática, etc. La carta empezaba «Señor el responsable » y terminaba « amo que tenga relaciones con usted en el futuro. Usted considero como mi padre y usted considera yo como vuestro hijo. No me olvidaré nunca jamás vuestra colaboración. Muy sinceros sentimientos. Muchas gracias».

Si prestamos atención y analizamos los "errores culturales" de nuestros estudiantes, sus historias y anécdotas, podemos, además de aprender mucho, determinar algunas de sus necesidades y crear actividades más adecuadas para desarrollar su competencia comunicativa en situaciones interculturales. En las actividades de clase tenemos la oportunidad de analizar conversaciones,

intenciones, expresiones, discursos, tipos de texto, estilos, registros y con ese análisis encontrar recursos para entender, actuar e interactuar mejor.

R Entonación y gestos

En pequeños grupos ven una escena de vídeo sin voz prestando atención a los gestos. Después trabajan con una transcripción del diálogo en la que se han suprimido puntos, comas, puntos suspensivos, signos de interrogación y exclamación. En pequeños grupos deciden dónde empieza y termina la intervención de cada personaje y colocan la puntuación que les parece adecuada. Volvemos a ver la escena las veces que sea necesario para comprobar que las marcas que han incluido corresponden con los gestos y las imágenes. Luego ensayan tomando cada uno el papel de uno de los personajes y finalmente doblan la escena. Los estudiantes infieren la entonación adecuada después de observar y analizar las imágenes, la gestualidad de los personajes y el contexto.

R Pepa y Candela

Para analizar una conversación, la intención y cómo funciona la retroalimentación proponemos una escena de la película *Mujeres al borde de un ataque de nervios* de Almodóvar. La película tiene una escena en la que uno de los personajes, Candela, intenta suicidarse tirándose por el balcón. Está desesperada y la protagonista, su amiga Pepa, no ha querido escuchar su historia. Vemos la escena en que Candela intenta hablar con Pepa, sin conseguir llamar su atención. Podemos empezar haciendo hipótesis con esta escena ¿Qué quiere Candela? ¿Qué hace Pepa? ¿Cómo crees que va a reaccionar Candela? Tras el intento de suicidio hay una conversación entre las dos amigas. Vemos la escena sin voz y preguntamos: ¿Crees que Pepa la escucha ahora? ¿Por qué? ¿Qué hace? ¿Qué haces tú cuando un buen amigo tiene un problema y quiere hablar contigo? ¿Qué dices? ¿Dónde prefieres hablar con él? Para analizar la conversación repartimos las intervenciones de los dos personajes para que las ordenen y/o las clasifiquen según la intención (tranquilizar, animar al otro a que hable, aconsejar, regañar, etc.).

R Respuestas cortas

Se trata de analizar una conversación en la que no funciona el principio de cooperación. Presentamos un diálogo en el que una persona pregunta y otra responde muy escuetamente, con *sí* o *no*, sin colaborar con su interlocutor. Una vez detectado el problema pedimos a los estudiantes que cambien las respuestas por otras más largas que muestren más interés por cooperar en la conversación. Luego pueden pensar en las preguntas que suelen hacerles los españoles y preparan una posible respuesta cooperativa.

R "Traducción comunicativa" (Wessling, 1999)

Se trata de hacer una traducción libre, teniendo en cuenta las connotaciones culturales y los implícitos que subyacen a los significados de las palabras. Por ejemplo, como explica Wessling, al traducir una receta de una tarta del español al alemán no traducir ensaladera por la palabra correspondiente según el diccionario, *salatschüssel*, sino por otra que alude a un objeto que se usa para ese fin en Alemania, país donde hay una importante tradición pastelera casera. Pueden engarzarse en actividades comunicativas muy similares a la realidad. Por ejemplo: ¿Cómo le explicarías a un español qué es el Ramadán?

R ¿Qué ha pasado?

Se pueden contar anécdotas, historias de malentendidos interculturales, como un enigma, de forma que los estudiantes intentan descubrir qué es lo que pasó exactamente, las causas de ese malentendido. Por ejemplo: “Dos profesores de español que comparten sala de trabajo con profesores de inglés están comentando algo sobre un alumno, sus deberes y sus progresos. Empiezan a hablar en un tono de voz normal, pero al darse cuenta de que los profesores ingleses están en silencio preparando sus clases bajan el tono de voz. Uno de los profesores ingleses se vuelve y les mire desconfiado ¿Por qué? ¿Qué ha pasado? “

El siseo es interpretado por el profesor de inglés como desaprobación, los profesores de español están hablando mal de él. El siseo en español sirve para pedir silencio y hablan bajo porque no quieren molestar. El objetivo de la actividad es fomentar la empatía y estrategias como comparar matizando e interpretar positivamente.

R *Role-play* de conflictos

Los estudiantes cuentan por escrito un conflicto en el que se vieron envueltos. Recogemos las redacciones y las metemos en una caja. En pequeños grupos sacan al azar un papel de la caja, lo leen y preparan una escenificación. El objetivo es que el que vivió esa situación tenga la oportunidad de verlo desde fuera para desdramatizarlo. Los espectadores buscan una solución para esa situación y resuelven la escena con un "final feliz". Podemos usar esta actividad en un grupo de nivel intermedio-alto cuando trabajamos 'los pasados', 'contar anécdotas' y 'dar consejos'. El objetivo es dar soluciones concretas a algunos problemas que preocupan a los estudiantes.

R ¿Qué hubieras hecho?

Como en la actividad anterior se trata de buscar soluciones a conflictos de otros para aprender de los errores y perder el miedo. En este caso se hace una pausa antes de contar el final de la anécdota para hacer hipótesis: ¿Qué creéis que hizo? ¿Qué hubieráis hecho vosotros en su lugar?

R Interrumpe la historia

La siguiente actividad tiene por objetivo ayudar a entender el valor positivo de la interrupción, entenderla como intervención y una forma de dar retroalimentación al interlocutor. La planteamos como juego porque exagera la realidad. El profesor empieza a contar su fin de semana y los estudiantes intentan pararle e impedir que termine de contarlo haciendo preguntas en las que retomen algunas de las palabras que vamos usando. Por ejemplo: - El viernes salí tarde... * ¿A qué hora saliste? - A las nueve o así, fui a tomar una caña con unos compañeros * ¿Con quién? ¿Con Conchi?... Después lo hacen los estudiantes en pequeños grupos o en parejas. Se puede utilizar como actividad de calentamiento y sirve para ir perdiendo el miedo a preguntar y descubrir el valor positivo de la intervención: demostrar interés por el otro y cooperar.

R Reformular

Reformular lo que nos acaba de decir un compañero para asegurarnos de que hemos entendido bien es una estrategia que será muy rentable en las situaciones interculturales y que conviene fomentar en la clase.

Para entender mejor y actuar e interactuar de forma más adecuada desarrollaremos estrategias como:

- Analizar conversaciones
- Analizar intenciones
- Jugar con las normas
- Analizar el contexto
- Cambiar de registro
- Cambiar un elemento de la situación comunicativa
- Cambiar el código
- Analizar y cambiar el tipo de texto
- Analizar nuestras dificultades y errores
- Buscar soluciones a conflictos de otros
- Contar nuestros problemas y dificultades

3. 4. 2. 6. Contextos diferentes

Hemos intentado que el aprendiente sea más positivo, que entienda e interprete mejor todo lo que pasa en la C2, que deje algunos miedos en el camino y aprenda a resolver los conflictos y malentendidos sin dejar de ser él mismo, pero los progresos también tienen que ponerse en funcionamiento fuera de la clase. Aprender a comunicar en una lengua extranjera requiere también tomar la iniciativa, experimentar, buscar oportunidades para tomar contacto personal con los contextos de la C2 y con sus miembros, participar en actos culturales, visitar el país o países extranjeros y aprender a descubrir solos.

En la clase podemos animar a los aprendientes a encontrarse con personas, actos, hechos, documentos, obras de arte y fomentar que las actividades estén cargadas

de contenido cultural atractivo y motivador. Muchas actividades de clase pueden tener una continuación fuera del aula que amplíe las posibilidades de contacto con la cultura objeto. Para ello es imprescindible conocer a nuestros estudiantes, saber de sus intereses, motivación, formas de aprender, para preparar actividades ricas y motivadoras. Buscar información en los medios de comunicación, hablar con nativos, preparar un viaje, aprender vocabulario en la calle, en el supermercado, hacer entrevistas, participar en un juego de pistas son ejemplos de puentes para acercarnos a entender la otra cultura.

R Libreta de investigación

Si los aprendientes están en un país de habla española, durante la primera semana del curso, pueden acometer una sencilla tarea de investigación. En una pequeña libreta, anotan las palabras que encuentran en tiendas, anuncios, conversaciones, etc. Tienen tres columnas para completar: la primera para las palabras, la segunda para escribir en qué lugar o situación la encontraron y la tercera para tomar nota del significado que, en su opinión, tiene la palabra. Durante esa semana se pueden dedicar los últimos cinco minutos de la clase a comentar los resultados de la tarea y los problemas que encuentran, y a sugerir ideas para recoger más información. Esta pequeña actividad es una muestra de cómo podemos animar a nuestros estudiantes a adentrarse en el nuevo contexto desde el inicio de su aprendizaje.

Para entender y conocer el nuevo contexto podemos fomentar :

- Hablar con nativos: chat, correos electrónicos, encuestas, entrevistas, proyectos de investigación, etc.
- Participar en actos culturales de la C2 : asociaciones, exposiciones, concursos, etc.

Por último queremos destacar que todas las actividades e ideas que hemos expuesto no tienen ninguna validez si nuestra actitud como profesores, como mediadores, facilitadores y creadores de materiales no es una actitud intercultural. Esa actitud significa entender y aceptar, no necesariamente aprobar, no hay que dejar de ser críticos. Significa apoyarnos más en lo igual que en establecer

diferencias, retrasar juicios y dar siempre el beneficio de la duda al otro y a la otra cultura. Interculturalismo es la actitud del entendimiento, de dejar atrás prejuicios y caminar hacia la comprensión y la autocomprensión.

¹ HOG, M., MÜLLER, B.D., WESSLING, G. (1984): *Sichtwechsel. ELF Kapitel zur Sprachsensibilisierung*, München, Verlag Klett, págs. 48-53.

² DACOSTA, J. (1993): *Descubre el Guernica de Picasso*, Madrid, Aldeasa.

³ Anécdota recogida en Oliveras, 2000: 84.

⁴ EQUIPO TÁNDEM (1995): *C de Cultura*, Barcelona, Difusión.

⁵ En Miquel, L. y Sans, N. (1994): *Rápido*, Barcelona, Difusión, págs. 216-217.

3.5. El enfoque intercultural a través de la etnografía y el teatro

En este apartado presentaremos algunas aportaciones de dos enfoques que proponen la utilización de técnicas teatrales y etnográficas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Haremos una breve exposición de los principios y objetivos de dichas aproximaciones. Seleccionaremos los planteamientos, técnicas y actividades que, en nuestra opinión, aportan aspectos de interés para el desarrollo de la competencia intercultural en el marco de la didáctica intercultural.

3.5.1. Aproximación etnográfica

Durante la última década algunos investigadores y profesores (Byram y Morgan, 1994; Byram y Cain, 1998; Barro, Jordan y Roberts, 1998, Cooper, 1998) se han acercado a la etnografía en busca de nuevas ideas. La etnografía es una metodología originalmente desarrollada por antropólogos que después ha sido adoptada por otras disciplinas como la didáctica de lenguas. La aproximación etnográfica quiere ayudar al estudiante a que interprete y comprenda al otro observando, escuchando y participando en el mundo cultural de la otra lengua. El aprendiente es entrenado para percibir las claves culturales de la C2 como paso previo para vivir e interactuar en la otra cultura. El objetivo de todo ello es adquirir y desarrollar una competencia cultural.

La etnografía ofrece un conjunto de herramientas conceptuales y un método que pueden aprovecharse en el diseño de programas de aprendizaje intercultural. Barro, Jordan y Roberts (1998) defienden la noción de aprendiente como etnógrafo de Hymes y toman propuestas y actividades de la etnografía para el aprendizaje cultural e intercultural. Los estudiantes acometen un proyecto etnográfico para desarrollar la LE y su propio aprendizaje cultural. Salen, se incluyen en la vida del grupo, recogen y analizan datos, hacen entrevistas y luego traducen la experiencia vivida del contacto intercultural en un informe escrito. El proyecto se convierte en una oportunidad para unir conocimiento cultural y desarrollo de competencia comunicativa.

El acercamiento etnográfico insiste en la necesidad del aprendiente no tanto de aprender prácticas culturales como de aprender con esas prácticas y a través de ellas. Se trata de vivir la cultura no de leer y oír hablar de ella. Barro, Jordan y Roberts (1998) consideran que precisamente ese contacto con la cultura es lo que le falta a la propuesta metodológica de los Estudios Culturales. Esta propuesta se centra fundamentalmente en la interpretación de documentos de los medios de comunicación y de la cultura popular centrándose en la sociedad de los propios investigadores y sobre todo en la cultura urbana. Según Barro, Jordan y Roberts (1998) ese tipo de presentaciones no permiten a los estudiantes hacer conexiones con su propia experiencia.

El acercamiento etnográfico une el lenguaje con las prácticas culturales. Los estudiantes parten de un tema (p.e. el matrimonio, un conflicto) y examinan ese tema en la comunicación, participan en acontecimientos de habla en el contexto de la C2 y usan esta experiencia. Así desarrollan su competencia comunicativa y su capacidad para entender formas de habla culturalmente específicas. El aprendizaje combina análisis cultural con práctica comunicativa en inmersión. Igualmente se enfatiza la participación activa en eventos para llegar a entenderlos, la creación de oportunidades de comunicar con informantes y desarrollando el hábito de pensamiento reflexivo y crítico.

El trabajo de campo y el contacto directo y real con el grupo contribuye al desarrollo de las actitudes, habilidades, valores y de conocimientos necesarios para interactuar de forma culturalmente competente. Es una aproximación holística que intenta dar cuenta de los contextos en que la acción tiene lugar y es interpretada. Las diferencias no son leídas simplemente desde el comportamiento y comparadas con un evento similar de la C1, sino que primero deben ser analizadas e interpretadas y después comparadas con un análisis detallado del propio mundo cultural (Barro, Jordan y Roberts, 1998).

No se trata de hacer de los estudiantes de LE especialistas en antropología social, se trata de favorecer su aprendizaje con contenidos centrados en áreas relevantes para ellos. El objetivo es también ayudarles a vivir en un mundo más incierto y

crítico en el que sus asociaciones y estereotipos estén en continuo estado de cambio y cuestionamiento de las fuentes de evidencia presentadas. Creemos que el enfoque etnográfico fomenta principios fundamentales del aprendizaje intercultural como la duda productiva y la ampliación de puntos de vista incluyendo, además, a los aprendientes en un mundo en el que tienen que actuar e interactuar lingüísticamente con otras personas.

Como ejemplo de una propuesta práctica presentamos el proyecto desarrollado por Barro, Jordan y Roberts. Su proyecto tiene tres partes diferenciadas: los aprendientes reciben en su país un curso de introducción a la etnografía y sus métodos de análisis antes de emprender un estudio etnográfico en el extranjero del que realizarán un informe en la LE.

- En el curso de introducción a la etnografía los estudiantes aprenden destrezas para ser intérpretes y "traductores". Entre sus contenidos encontramos: comunicación no verbal, entrevistas, conocimiento cultural compartido, recogida y análisis de datos, identidad nacional y límites locales, redacción de un proyecto. Los estudiantes primero estudian las prácticas del propio mundo y en cada seminario hacen un pequeño estudio de campo que se explota en clase. El primer paso es hacer familiar lo extraño, hacer explícito el conocimiento social requerido en las actividades cotidianas o en las relaciones sociales (p.e. el uso del espacio en el autobús). El siguiente paso es dirigir su observación detallada y la descripción hacia el análisis y la interpretación (p.e. se analizan las propias inferencias hechas a partir de las observaciones: ¿Por qué un comportamiento me parece rudo?).
- Durante la investigación etnográfica que los estudiantes llevarán a cabo durante un año en el país extranjero pondrán en práctica las técnicas y contenidos del curso preparatorio. Utilizarán la observación participante, entrevistas etnográficas y análisis de datos. Los proyectos ayudan a establecer relaciones dentro de la comunidad (p.e. familias católicas en Sevilla) y los resultados de su estudio no están basados en libros. Los estudiantes mismos han vivido experiencias comunicativas, han recogido datos y los han analizado.

- El proceso termina con la elaboración de un informe. En el transcurso de preparación, análisis y redacción también enriquecen su competencia comunicativa. Los estudiantes tienen la oportunidad de reflejarse en su sistema cultural y el de otros y este hábito de análisis e interpretación es transferible a otros contextos en los que vivan o trabajen. La evaluación de todo el proceso es el desarrollo de ese proyecto, su informe y una entrevista oral.

Naturalmente una de las condiciones para este aprendizaje es trabajar en el contexto de la L2, condición que dificulta la aplicación de este enfoque en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el país del aprendiente. En las situaciones de enseñanza en el extranjero contamos con medios que nos ofrecen oportunidades para que los estudiantes entren en un contacto más o menos directo con el contexto de la C2. Nos referimos no sólo a Internet, el correo electrónico o los amigos por correspondencia, sino también a las diferentes oportunidades de contacto con la comunidad de residentes hablantes de la lengua estudiada en el país del alumno (funcionarios, profesores, estudiantes, asociaciones, centros culturales, escuelas de español, corresponsales de periódicos, etc.). Sin querer decir con esto que la experiencia sea equiparable a la de los proyectos etnográficos en el campo, creemos que todo contexto de enseñanza ofrece posibilidades, por pocas que sean, que profesores y estudiantes debemos aprovechar.

Byram y Cain (1998) describen en su artículo un proyecto para estudiantes de secundaria, de inglés LE y de francés LE, que puede servirnos de muestra de aplicación de métodos etnográficos a la situación de enseñanza en el país del aprendiente. Los objetivos generales son fomentar la adquisición de competencia cultural como habilidad para interpretar fenómenos sociales que los estudiantes pueden encontrarse en sus contactos con otra cultura directamente o en clase y desarrollar flexibilidad para aceptar otros sistemas de interpretación y relacionarlos con los propios. Los objetivos específicos son tomar conciencia del punto de vista de la propia cultura y de las prácticas culturales de la C1 y reconsiderarlas en comparación con las de la otra cultura. Tanto los trabajos franceses como los

ingleses dan un lugar especial a la cultura nativa y se basan en un enfoque comparativo, que desarrolla destrezas para acercarse a los materiales con actividades y documentos variados.

Las unidades de trabajo de inglés LE usaron métodos etnográficos de recolección de datos y análisis. Su objetivo principal era fomentar la empatía con gente francesa ya que se habían detectado actitudes negativas y visiones estereotipadas en los aprendientes. Se quería desarrollar una nueva perspectiva de algunos aspectos de la vida francesa mediante métodos etnográficos de observación participante y técnicas etnográficas para acercarse a otras culturas con curiosidad, tolerancia y autonomía. También se utilizó el método comparativo llevando la atención sobre el propio ambiente y las prácticas culturales de su cultura nativa. Se eligieron cinco temas que respondían a los intereses y el desarrollo psicológico de los estudiantes: familia (ceremonias, diferentes familias, valores), educación (orígenes y experiencias con estudiantes franceses), trabajo (cómo adquirirlo), ocio e identidad regional (ilustrar el concepto de identidad social). Los aprendientes recogieron datos, hicieron un pequeño estudio de campo y después estudiaron los datos comparándolos. Para ello realizaron entrevistas a estudiantes de su edad hablando de su familia, su escuela, en directo y con videocámara.

El aspecto que nos parece más interesante es que el proyecto hizo un esfuerzo por evitar las sobregeneralizaciones y la adquisición de nuevos estereotipos. Con ese fin se usaron variedad de documentos, puntos de vista, opiniones e ilustraciones históricas y contemporáneas. También se desarrollaron destrezas y técnicas para realizar entrevistas y cuestionarios con la intención de tomar conciencia de la diversidad en ambas culturas y de que hay valores, significados y tradiciones compartidos que los miembros suscriben. Se evaluaron no sólo contenidos y conocimientos, sino también actitudes, destrezas de comportamiento no verbal en los intercambios y la habilidad para investigar, analizar y relacionar una cultura con otra. Para ello se utilizaron charlas informales, *role-play* y ensayos e informes.

3.5.2. Aproximación a través del teatro

Los autores que defienden esta aproximación consideran que el teatro y las técnicas dramáticas favorecen el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes de una LE (Byram y Fleming, 1998). A través de la actuación dramática se simulan experiencias de la vida real y se crean contextos para la práctica de la comunicación. Los aprendientes tienen la oportunidad de desarrollar cualidades personales y su capacidad para dar sentido al comportamiento humano y al contexto mediante un proceso de reflexión activa.

La práctica teatral supone la creación de un contexto concreto —que puede ser definido por los aprendientes— en el que los actores son observadores participantes. El teatro nos permite ver la superficie de las acciones y los valores que subyacen llevándonos a explorar los propios valores y los de otras personas. Por esta razón creemos que las técnicas teatrales pueden ayudar al aprendiente de LE a ampliar su punto de vista, en la búsqueda de esa tercera perspectiva de la que hablamos en 3.4.1. Fleming (1998) considera que el mayor valor del teatro en el aula es que replica las experiencias reales y que permite explorar situaciones humanas. Nos permite, por ejemplo, ver el propio comportamiento a través de los ojos del visitante extranjero.

Participar en actividades teatrales puede darnos la posibilidad de poner a prueba situaciones de las que de otra manera no podríamos tener experiencia, situaciones que, a diferencia de las de la comunicación real, podemos controlar y manipular. Como aclara Fleming (1998), no se trata de considerar el teatro como sustituto de la experiencia real, sino más bien como un espejo de la realidad. Al representar entran en acción inevitablemente nuestras percepciones, de manera que no se trata de una imitación de lo que ocurre en el mundo sino de una interpretación. Lo que nos interesa realmente no es imitar situaciones o comportamientos sino la transformación e interpretación que los aprendientes hagan de todo ello.

Las representaciones y simulaciones en la clase de LE fomentan que el aprendizaje centre su atención en la riqueza y complejidad del comportamiento

humano y pueden ayudarnos a aproximar la lengua extranjera a su contexto cultural. Actividades como ver obras teatrales, investigar personajes, actuar, hacer improvisaciones o representaciones, implican posibilidades de profundizar en el entendimiento de la experiencia humana (Fleming, 1998). Uno de los aspectos que nos parece más interesante de este tipo de actividades es que requieren del aprendiente un análisis de *la intención* de los comportamientos y enunciados en una situación concreta en la que él está inmerso. Las actividades teatrales nos brindan la oportunidad de poner de relieve y profundizar en algunos aspectos de comportamiento de los encuentros de la vida real: congelando un momento, llevando la acción hacia atrás, repitiendo una escena con diferentes finales, añadiendo otras intenciones, repitiendo acciones con diferentes entonaciones, etc.

Como ponen de relieve Bolton y Heathcote (1998) el verdadero propósito de este enfoque es entrenar a los estudiantes para ver los valores personales y culturales que subyacen más allá de la acción superficial. Así, las situaciones más rentables serán las que representen caracteres con rasgos, pensamientos o sentimientos verdaderos. Los aprendientes a veces hacen una obra, otras veces leen, escriben, colaboran en la elaboración del plan de trabajo, pero en el centro de cada actividad siempre se tratan cuestiones relacionadas con situaciones de personas que se encuentran en otro país o con gente de otra cultura. Los estudiantes llevan a cabo actividades comportándose como ellos mismos, pero teniendo que pensar desde un punto de vista diferente al suyo. La representación teatral, por su propia naturaleza, requiere ponerse en el lugar de otro y esa característica repercute en el desarrollo de actitudes como la empatía.

Las dramatizaciones, según Bolton y Heathcote (1988), son herramientas que podemos utilizar en el aula de LE para analizar contextos culturales colocando a los estudiantes en la posición de observadores de una cultura. Estos autores consideran que en el contexto de ficción teatral pueden crearse situaciones con el propósito de proveer a los estudiantes de material de nivel adecuado para explorar y analizar el significado de una acción específica. Entendemos, por tanto, que las dramatizaciones se plantearán dependiendo de los objetivos, el nivel, y las necesidades de nuestros estudiantes desde una escena en el supermercado hasta

una situación en una cultura ficticia. Es decir, el análisis de la significación de un comportamiento determinado podría justificar que planteemos situaciones "irreales" como la creación de una cultura ficticia.

La aproximación a través del drama no significa que los estudiantes sólo van a hacer teatro, también observan y reflexionan. Se van mezclando diferentes tipos de actividades con objetivos variados: mostrar el comportamiento públicamente, inventar respuestas, reconocer patrones culturales, localizar motivos, localizar asociaciones de la cultura que observan, reconocer cambios en el tiempo de patrones de comportamiento, juzgar los momentos de malentendidos, explicar sus elecciones, explicar e intercambiar opiniones, identificar percepciones y valores, etc. (Bolton y Heathcote, 1998). Además, antes de la realización de la improvisación o actuación suele presentarse una muestra o una actividad previa que ayuda a la puesta en escena.

Fleming (1998: 150-151) ofrece una lista de situaciones cotidianas en las que los aprendientes de LE afirman encontrar dificultades como posible fuente de inspiración para plantear escenas en la clase. Algunas de esas situaciones son:

- Haciendo amigos de tu edad
- Comprando en un supermercado
- Viajando en transporte público (tren, autobús, metro)
- En una pequeña fiesta con amigos extranjeros
- En cafés y restaurantes
- En una habitación llena de gente
- Conociendo a gente nueva (presentaciones)
- Tomando decisiones cotidianas con otras personas (p.e. planes para el fin de semana)
- Conociendo a personas en profundidad (relaciones de fuerte amistad o íntimas)
- Hablando de uno mismo y los propios sentimientos en una conversación
- En la consulta del médico
- Ante una audiencia (charlas, seminarios, exposiciones en reuniones, etc.)
- En una entrevista
- Ser el líder de un pequeño grupo

- Regañar a un subordinado
- Halagar a un superior cuando hemos cometido un error
- Comprando cosas especiales (farmacia, ferretería, mercería, etc.)
- Esperando en una cola
- Ir de copas
- Hablando de temas "serios" con gente de tu misma edad (política, religión, etc.)

Las dramatizaciones pueden llevarse al aula en forma de teatro de texto o como improvisación. Bolton y Heathcote (1998) consideran que las improvisaciones tienen la ventaja de promocionar destrezas orales en interacción y la confianza de los aprendientes¹. También llaman la atención sobre el peligro de que la lengua sea "de libro" más que lengua de la vida real, que el diálogo no parezca un intercambio lingüístico real. Para solucionar esto proponen añadir una característica al personaje (p.e. está cansado) o proponer una situación que los estudiantes puedan sentir como real (p.e. un camarero tiene que servir a su ex-novia con su nueva pareja). Presentamos dos actividades de Bolton y Heathcote (1998) como breve muestra:

- Los estudiantes primero van a reconocer en un texto los patrones culturales de una sociedad imaginaria. Después de un role-play en el que se plantea un dilema entre dos culturas tienen que descubrir los patrones de cada tribu implicándose en el problema.
- El grupo tiene que decidir cómo mediar en una situación conflictiva. Identifican los momentos con más peligro de malentendido en esa situación y preparan las explicaciones de lo ocurrido para los involucrados en el malentendido y consejos para futuras situaciones. Después explican a la clase los momentos que han seleccionado, sus elecciones, percepciones y la explicación que darían.

Hermer y Jensen (1998) destacan la importancia de incluir creativa e intuitivamente todo el cuerpo y los sentidos para participar en la creación de lenguaje espontáneamente. Ponen énfasis en el sonido, el movimiento, lo no verbal, en la expresión más que en el significado o la precisión. Proponen escenas, juegos, actividades en equipo, escritura creativa, formas de presentación activa, pinturas,

esculturas, ritmos, ejercicios a partir de un texto, actividades para explorar diferentes culturas. Para el trabajo alrededor del texto proponen técnicas como volver a contar la escena, hacer que los personajes cuenten sus pensamientos fuera del acto, mostrar diferentes finales, contar lo que han dicho otros personajes o cambiar el reparto de la escena.

Por último queremos destacar las experiencias de Schmidt (1998) y Schewe (1998). En el proyecto descrito por Schmidt los estudiantes producen una obra en LE. Aunque el primer objetivo es artístico, se realiza un trabajo de investigación de la otra cultura para traspasar la acción a un contexto extranjero aumentando el entendimiento cultural. Schewe lleva a cabo un proyecto para introducir a sus estudiantes en aspectos de la cultura alemana a través del estudio de una novela utilizando técnicas dramáticas para facilitar la lectura. Las actividades tienen como objetivo ayudar al lector a identificar y entender los contenidos culturales del texto.

Creemos que tanto la aproximación a través del teatro como la etnográfica aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje de LE interesantes ideas, técnicas y sugerencias para el desarrollo no sólo de la competencia intercultural y la competencia comunicativa del aprendiente sino también de su desarrollo como persona y como hablante intercultural. Entendemos que ambas aproximaciones consideran al aprendiente como centro del proceso, fomentan su visión crítica y un cambio en sus perspectivas y sobre todo lo envuelven en un proceso de aprendizaje, de descubrimiento y autodescubrimiento, en el que piensa, siente y actúa.

¹ Bolton y Heathcote recomiendan la siguiente obra para el uso de improvisaciones en el aula de LE: SCHEWE, M. y SHAW, P. (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt, Peter Lang.

3.6. Material didáctico para un enfoque intercultural

En este último apartado trataremos dos aspectos que nos parecen esenciales para llevar al aula de forma efectiva los presupuestos de la didáctica intercultural: la selección de material auténtico y los criterios para valorar actividades. A lo largo de los apartados anteriores creemos haber tratado de forma indirecta estos aspectos, especialmente en la muestra de actividades que hemos presentado tanto en 3.4. como en 3.5. En esta ocasión nos acercaremos a la selección de materiales y al diseño de actividades de forma explícita con la intención de obtener principios orientadores y prácticos.

3.6.1. Material auténtico

El aprendizaje intercultural requiere el uso de material auténtico en el aula de LE por varias razones, sin embargo antes de adentrarnos en ellas debemos recordar la advertencia de Zárate (1993) de que la enseñanza de cultura no debe confundirse con uso de material auténtico. Es decir, por el simple hecho de llevar materiales auténticos a clase no estamos trabajando contenidos socioculturales, pero, para trabajar muchos de esos contenidos, como por ejemplo los implícitos, presuposiciones y connotaciones culturales, el uso de material auténtico es imprescindible. Entendemos por material auténtico el que ha sido creado con un propósito social en la comunidad donde se ha producido. En ese término incluimos los documentos y textos de la televisión, de Internet, prensa, radio, literatura, publicidad, cine, teatro, folletos, carteles, cómics, y objetos como sellos, postales, calendarios, etc.

Si, como hemos defendido, pretendemos que los aprendientes de LE se acerquen a los significados de la cultura, a entender y aceptar los valores, las formas de mirar y de entender el mundo, parece lógico pensar que no podrán acceder a esos significados si llevamos a la clase materiales y textos artificiales y estandarizados

(Kramersch, 1993). El material auténtico es necesario en el aula porque nos ayuda a entender que la C2 es una realidad social, política e ideológica y que la dificultad de entender la otra cultura está, más que en entender otro léxico o código gramatical, en ver el mundo desde otra perspectiva. Como dice Zárte (1993) el material auténtico es testigo de lo cotidiano de los nativos, es como un extracto del contexto de la lengua que enseñamos, está cargado de la estructura profunda y los implícitos de la C2 y eso es lo que queremos llevar a nuestros estudiantes, una muestra de la realidad social.

Esta necesidad de llevar a la clase material auténtico no significa que todo valga, los documentos, textos, objetos, que el profesor aporte deben tener algunas características mínimas y, sobre todo, deben ser seleccionados con criterios definidos. Como apunta Zárte (1993), el material debe tener la fecha y la referencia y estar íntegro, las fotos con sus comentarios, las series completas, etc. En cuanto a las características del material podemos añadir que es deseable que tengan una parte gráfica y que sean variados, en fin, que resulten lo más atractivos e interesantes posible. Igualmente conviene que los materiales aporten puntos de vista diferentes a los del profesor, que no sean sólo aquellos que describen los valores con los que se identifica.

A la hora de seleccionar los materiales y documentos creemos que el primer criterio que hay que tener en cuenta es que se adapten a la situación local de enseñanza y a los intereses de los aprendientes: adecuados a su nivel de desarrollo y de lengua, accesibles y variados. El profesor tendrá que valorar si el material posee la carga afectiva necesaria para captar la atención y el interés de sus estudiantes. En la selección también tendremos que tomar en consideración las formas de aprender de los estudiantes, de manera que los materiales sean variados en cuanto a las formas de presentar la información. Es importante que los estudiantes tengan oportunidades de trabajar con documentos visuales, auditivos, que vean, escuchen y manipulen los materiales.

El aprendiente, sus características, necesidades, gustos e intereses, en efecto, debe ser el criterio que dirija nuestra selección de materiales auténticos. De acuerdo con Zárate (1993) y Byram y Cain (1998) a ese criterio tenemos que añadir los siguientes:

- Que sean accesibles y significativos para el estudiante.
- Que ayuden en la búsqueda de una tercera perspectiva y a un alejamiento de puntos de vista etnocéntricos.
- Que lleven a descubrir cosas nuevas, incluso que puedan producir cierto efecto sorpresa.
- Que los temas que traten estén dentro de la posible comprensión de los aprendientes.
- Que traten significativamente áreas fundamentales de prácticas y vida cultural.
- Que colaboren en el cambio de representaciones iniciales del mundo extranjero y en el cuestionamiento de juicios, prejuicios y estereotipos.
- Que tengan un vacío de información, que haya una diferencia entre las referencias del aprendiente y la información que ofrece el documento; que planteen un "problema" de entendimiento cultural que requiere un esfuerzo del estudiante para distanciarse de C1 y C2.

Para seleccionar programas o documentos de televisión, por ejemplo, debemos tener en cuenta que sean motivadores, entretenidos y desafiantes, pero también que el contenido no esté demasiado alejado de la forma de ver el mundo, la perspectiva y las opiniones de los aprendientes. Kramsch (1993) apunta que el entendimiento del contenido de estos materiales depende fundamentalmente de las ganas de ver el programa, pero también del grado en que las opiniones del aprendiente aparecen expresadas en el contenido de ese programa. Al seleccionar material auténtico debemos considerar en primer lugar que los contenidos nuevos, la información, opiniones y el problema de entendimiento que proponen los materiales a los aprendientes sean accesibles y comprensibles. Si contienen un exceso de información nueva y opiniones diferentes, o la distancia entre las referencias del aprendiente y la información del documento es demasiado grande,

corremos el riesgo de que el estudiante no encuentre donde ubicar esos contenidos y pierda el interés y la motivación para trabajar con el material.

La experiencia en el aula nos demuestra que hay documentos auténticos que funcionan mejor que otros, pero también que el mismo material y la misma actividad, en unos grupos funciona con éxito mientras en otros resulta un fracaso. En nuestra opinión estos hechos no hacen sino demostrar que el criterio fundamental para seleccionar materiales debe ser el aprendiente. Un debate televisivo entre líderes políticos en plena campaña electoral puede ser intrínsecamente motivador para un grupo de diplomáticos, pero probablemente para un grupo de adolescentes será más interesante escuchar las declaraciones de los integrantes de un grupo musical conocido. En ocasiones, los profesores, de buena fe y creyendo en el valor cultural del material que llevamos al aula, forzamos a los estudiantes a trabajar con materiales lejanos a su realidad e interés. Indudablemente buena parte de la labor y esfuerzo del profesor es hacer que los estudiantes se interesen por el material, pero para conseguirlo necesitamos detectar qué les motiva e interesa.

Los materiales auténticos se ponen al servicio de los objetivos y contenidos lingüísticos y socioculturales del programa de LE y estarán integrados en una unidad o secuencia. Con los materiales vamos a analizar nuestra percepción, investigar conceptos y significados, haremos comparaciones y colaboraremos al desarrollo de la competencia comunicativa en situaciones interculturales, en fin, perseguiremos los objetivos del aprendizaje intercultural. Las actividades que preparemos con el material auténtico estarán orientadas a interpretarlo usando la lengua objeto. Las consignas de las actividades deben conducir a actividades de expresión y al diálogo en el grupo. Para ello, como apunta Zárte (1993), podemos fomentar actividades que exijan un uso sistemático de la lengua como hacer hipótesis, proponer análisis y argumentar:

- describir el punto de vista,
- identificar los valores a los que se refiere el documento,

- evaluar como puede ser valorado el punto de vista reflejado en el documento por un receptor determinado,
- comparar los valores de dos personas y ver si son compatibles,
- relacionar una posición con el medio y el momento,
- medir el grado de representatividad de la posición de una persona,
- explicar a una persona la opinión de otra,
- hacer hipótesis sobre lo que puede producir un conflicto entre dos personas.

De lo que se trata es de aprender a leer e interpretar el material auténtico y de desarrollar estrategias para poder hacerlo con autonomía, y no de dar información sobre un tema (p.e. la mujer, el paro) y luego evaluar la comprensión y las adquisiciones lingüísticas (Zárate, 1993). En la construcción de actividades la descripción de la realidad social debe ser presentada como un conjunto en proceso de cambio. Una forma de poner de manifiesto esta realidad dinámica es poner siempre las opiniones en relación con su contexto, un espacio y un momento dado. Cuando la tarea consiste en presentar opiniones de una comunidad o un individuo a partir de documentos auténticos el resultado debe tener en cuenta tanto los datos que se tienen como los que no se tienen. Los resultados de nuestra lectura y análisis son una interpretación, son en realidad hipótesis, de manera que no hay una respuesta correcta. La tarea del profesor será evaluar si las respuestas son coherentes y si el estudiante estima correctamente la fiabilidad de sus propias respuestas.

3.6.2. Actividades interculturales

La primera característica que define una actividad intercultural es que esté diseñada para una unidad didáctica dentro de un programa de aprendizaje intercultural de una lengua extranjera. Esta afirmación implica que la actividad intercultural persigue alguno de los objetivos del enfoque intercultural de la enseñanza de LE, trabaja uno o varios contenidos socioculturales, junto a otros contenidos, y que utiliza procedimientos que están de acuerdo con los principios de la didáctica intercultural.

Las actividades deben ayudar al aprendiente a descubrir que para descodificar un mensaje de la LE es necesario entender el contexto cultural. Al mismo tiempo, deben fomentar la búsqueda de una nueva forma de mirar las cosas, de nuevos puntos de vista y perspectivas, y una reflexión crítica sobre lo propio y lo de otros. Las actividades interculturales pueden requerir del aprendiente que se adentre en un mundo desconocido, que se ponga en la piel de otros, que se enfrente a problemas y situaciones conflictivas, que vea y juzgue las cosas objetivamente, que reconozca los factores socioculturales de sus percepciones, de sus juicios y estereotipos, que explique su forma de entender las cosas y se esfuerce por entender las de otras personas. En fin, requerirán del aprendiente esfuerzos para desarrollar las cualificaciones descritas por Neuner (1997) la empatía, la tolerancia en situaciones de incomunicación, la distanciaci3n de C1 y C2 o la toma de conciencia de su propia identidad¹.

Una actividad intercultural debe perseguir alguno de los cuatro objetivos fundamentales del aprendizaje intercultural: comprender los factores que condicionan la percepci3n, adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes y situaciones, aprender a comparar y desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales. Como vimos en las actividades presentadas en 3.4.2., tienen por objetivo desarrollar estrategias para entender los contextos y significados de la otra cultura y para actuar e interactuar en situaciones interculturales. Las actividades podr3n centrarse en el desarrollo de alg3n aspecto de la competencia intercultural:

- actitudes positivas hacia otras culturas,
- conocimientos y estrategias para interpretar conceptos, significados, creencias y pr3cticas desconocidas,
- un sistema de referencias culturales
- habilidades para participar en intercambios comunicativos interculturales.

En las actividades se trabajar3n, junto a los contenidos ling3sticos, alg3n contenido sociocultural: contenidos referenciales, normas sociocomunicativas,

implícitos, presuposiciones y connotaciones culturales, actitudes y valores, y procedimientos y técnicas, según la descripción de contenidos de Artal, Carrión y Monrós (1997) que hemos propuesto en 3.3.1. Los contenidos podrán ser tanto conocimientos declarativos, un saber, como procedimentales, un saber hacer que incluye saber recibir y tratar la información y saber usar la lengua adecuadamente en situaciones de interacción.

Los contenidos socioculturales se presentan fundidos con los contenidos lingüísticos. Así, entre las actividades que hemos presentado en 3.4.2., podemos trabajar un contenido referencial como el *Guernica* junto a funciones como 'hablar del pasado' o 'localizar' y a contenidos como los pasados. Trabajamos normas sociocomunicativas como las normas para mantener una conversación (dar *feedback*) contando nuestro fin de semana a un compañero; presuposiciones e implícitos junto a conectores o trabajando el léxico; actitudes y valores junto a la opinión o la comparación; procedimientos y técnicas contando historias, dando consejos o buscando vocabulario nuevo en el contexto de la lengua extranjera.

Las actividades interculturales deben ser actividades comunicativas con una dimensión contrastiva, como propone Kramsch (1993), incluyen el diálogo en el grupo, el intercambio de opiniones y puntos de vista y promueven una negociación que no busca respuestas en términos de verdadero/falso o correcto/incorrecto.

Según todo lo anterior sugerimos algunas preguntas para valorar las actividades de un enfoque intercultural. Tomaremos en cuenta las consideraciones de profesores de LE recogidas en Sercu (1998) y de Omaggio (1986):

- ¿Integra aprendizaje de lengua y cultura ?
- ¿Forma parte de la unidad didáctica?
- ¿Implica al aprendiente cognitiva y afectivamente?
- ¿Invita al estudiante a reformular percepciones de la cultura?
- ¿Desarrolla conocimientos y/o habilidades para interactuar en situaciones interculturales?

- ¿Ofrece la oportunidad de reflejar la cultura nativa de los aprendientes?
- ¿Presenta la información sobre la C2 como verdadera y única?
- ¿Invita a tomar una perspectiva extranjera?
- ¿Fomenta el diálogo para entender la cultura extranjera?
- ¿Refuerza prejuicios o estereotipos ?

Como hemos visto a lo largo de este capítulo tres, existen diferentes materiales y técnicas para elaborar actividades interculturales. Los métodos más usados, según Neuner (1997) son los dossiers (material sobre diversos aspectos de un tema con diferentes tareas), estudios de un caso o presentaciones de una persona o un grupo en su contexto sociocultural auténtico (p.e. Antonia Moya en *Gente de la calle 1* y Los Encabo y los Nieva en *Gente de la calle 2*), simulaciones y juegos de roles, proyectos de investigación y trabajos de campo (búsqueda de información, entrevistas, etc. y resultados en forma de cartel, revista, informe, etc.) y preparación de intercambios, viajes, excursiones y visitas.

Creemos que es conveniente que los materiales y técnicas que utilicemos para la creación de actividades sea lo más variado posible para atender a las diferentes formas de aprender, percibir y descubrir de los estudiantes. En este sentido estamos convencidos de que otras disciplinas, como la etnografía o el teatro, aportan y seguirán aportando nuevos materiales y técnicas útiles y motivadoras para el aprendizaje intercultural de una lengua extranjera.

¹ Hemos descrito estas cualificaciones en 2.3.3.2.

4. Una propuesta para la clase de E/LE: una unidad didáctica con una tarea final

En este capítulo presentaremos una propuesta concreta para una clase de español como lengua extranjera. Se trata de una unidad didáctica para un grupo de estudiantes de nivel intermedio alto en la que se trabajan contenidos socioculturales y lingüísticos en un enfoque intercultural. Con esta unidad queremos mostrar nuestro intento de llevar al aula los principios y objetivos del aprendizaje intercultural expuestos a lo largo de este trabajo.

Estamos convencidos de que los materiales didácticos deben diseñarse teniendo en cuenta la situación de aprendizaje concreta y las características del grupo de aprendientes al que van dirigidos. Por esa razón, la unidad didáctica que presentamos es una secuencia creada para un grupo de adultos del Instituto Cervantes de Rabat de nivel intermedio alto. Esperamos que esta unidad, "contar anécdotas interculturales", sirva de pequeña muestra de cómo podemos llevar a clase una unidad que incluya contenidos socioculturales y objetivos del aprendizaje intercultural dentro del programa establecido de un curso E/LE.

4.1. Contextualización

El grupo al que va dirigido el material consta de diez personas: ocho marroquíes, un tunecino y una egipcia, con una media de 30 años. Entre ellos hay dos profesores de inglés de centros de secundaria, dos amas de casa, dos funcionarios, un estudiante de doctorado, una farmacéutica y dos licenciadas en paro. Tres de ellos están casados con españoles, una de las amas de casa tiene dos hijos que estudian en el colegio español de Rabat y una funcionaria ha trabajado en el consulado de Marruecos en Barcelona durante un año. Todos viajan con cierta frecuencia a España (una, dos o tres veces al año), generalmente por vacaciones, excepto una estudiante, la más joven, que sólo ha ido una vez. Algunos de ellos han estudiado temporadas largas en el extranjero, los profesores de inglés en Reino Unido y Estados Unidos y la farmacéutica en Francia.

Todos estudian español por razones personales, para viajar y relacionarse con amigos y familiares. Tres de ellos quieren estudiar y vivir en España el próximo año y a dos personas del grupo les interesa el español para mejorar su situación laboral. Es su segundo año como estudiantes de español en el centro del Instituto Cervantes de Rabat en el que han estudiado 300 horas de clase aproximadamente. Excepto una estudiante nueva, todos se conocían de cursos anteriores. Entre ellos existe una buena relación como compañeros de clase. El grupo en general es considerado por los profesores del centro como "un grupo normal que trabaja bien, está motivado y tiene buen nivel".

En el momento de empezar a trabajar con la unidad didáctica los estudiantes están en el curso de nivel intermedio alto y quedan 10 horas para terminar el curso, que tiene un total de 60. Durante las 50 horas anteriores a esta unidad se han trabajado los siguientes bloques:

- Contar historias del pasado: recuerdos y anécdotas de la infancia, contar experiencias divertidas de la época de estudiantes, historias, cuentos y leyendas
 - Contar noticias de actualidad: periódico, revistas y televisión
 - Transmitir información: notas, cartas, postales, mensajes y noticias sencillas
 - Opinar sobre temas de interés general: temas de actualidad en Marruecos y en España, temas que preocupan a los estudiantes
 - Aconsejar a un amigo o a un compañero: contar problemas y preocupaciones de la vida cotidiana en relación con la familia, las relaciones personales, los estudios o el trabajo.
-
- A estos bloques del programa general se añadieron, por deseo de los estudiantes, cuatro sesiones dedicadas a la pintura española, una introductoria y tres sobre la vida y obra de Dalí, Picasso y Velázquez.

En una evaluación informal realizada al finalizar los bloques enumerados los estudiantes manifiestan su deseo de dedicar las últimas sesiones del curso al

repaso de los contenidos y a actividades que mejoren su fluidez en la expresión oral.

4.2. Descripción de la unidad didáctica

La unidad, que hemos titulado "*contar anécdotas interculturales*", se diseña teniendo en cuenta los intereses y experiencias de este grupo de estudiantes, los contenidos trabajados a lo largo del curso y su deseo de mejorar la fluidez. Se toman como eje dos contenidos funcionales considerados fundamentales en este curso, 'contar historias del pasado' y 'aconsejar', y un tema significativo para los estudiantes, relacionado con sus experiencias e intereses, que ofrece oportunidades para el diálogo y el desarrollo de la expresión oral, "anécdotas en los encuentros con personas de otros países".

Conscientes de las opiniones, valoraciones y juicios que puede desencadenar la acción de contar este tipo de anécdotas, choques y malentendidos, se hace un esfuerzo deliberado por diseñar una serie de actividades que se aproximen poco a poco a una actividad final en la que los estudiantes cuenten sus propias anécdotas. A lo largo de la unidad se intentará preparar a los aprendientes para interpretar las situaciones interculturales "conflictivas" de una forma más positiva mediante el análisis, la reflexión y el diálogo en el grupo. En ese proceso se incluyen estrategias para reflexionar sobre el propio punto de vista, ampliar nuestras perspectivas y buscar formas para resolver los conflictos como intermediarios interculturales. Las actividades pretenden fomentar el desarrollo de los siguientes aspectos de la competencia intercultural:

- Saber ser: actitudes positivas hacia otras culturas
- Saber aprender: conocimientos y estrategias para interpretar conceptos, significados, creencias y prácticas desconocidas
- Saber hacer: habilidades para participar en intercambios comunicativos interculturales

4.2.1. Objetivos

Los **objetivos generales** de la unidad son:

- Desarrollar la comprensión e interpretación de textos orales y escritos
- Desarrollar estrategias de interacción oral
- Aumentar la fluidez de la expresión oral
- Ampliar el léxico relacionado con experiencias personales
- Desarrollar comportamientos y actitudes que ayuden a la comunicación intercultural
- Mejorar la comprensión e interpretación de conceptos y prácticas culturales de la C2 y la C1
- Aumentar los conocimientos sobre la vida cotidiana en España
- Contribuir al desarrollo de la capacidad para relacionarse con personas de otras culturas

Los **objetivos específicos** son:

- Ser capaz de contar una anécdota o historia personal en la que se produjo un choque o un malentendido describiendo la situación y explicando lo que pensamos y sentimos en aquel momento
- Seguir la narración de una anécdota de un compañero y demostrarlo dando *feed-back*
- Ponerse de acuerdo con uno o varios compañeros sobre la valoración de una situación expresando la opinión personal y mostrando acuerdo y desacuerdo
- Buscar posibles soluciones a una situación conflictiva y ponerse de acuerdo con otros compañeros en cuáles serían las más adecuadas
- Entender las diferencias culturales desde una perspectiva más objetiva
- Analizar diferentes percepciones de la realidad y ponerse en el lugar de otros
- Mejorar la interpretación de algunas formas de actuar, de la intención del interlocutor y de algunos elementos de la comunicación no verbal
- Acercarnos a algunos conocimientos sobre la vida cotidiana en España: actos sociales, uso y valoración del espacio personal

- Identificar algunas situaciones en las que pueden surgir conflictos entre personas de las dos culturas
- Saber dar una explicación a un conflicto e intentar resolverlo
- Explicar un hecho de la propia cultura a un interlocutor extranjero y explicar un hecho de la cultura española a otro nativo de la propia cultura.

4.2.2. Contenidos

Contenidos funcionales

- Describir situaciones del pasado
- Contar historias del pasado
- Contar una anécdota
- Expresar una opinión o valoración
- Mostrar acuerdo y desacuerdo
- Aconsejar a un amigo
- Buscar soluciones a una situación

Contenidos gramaticales y léxicos

- Contraste imperfecto/indefinido
- Usos de los pasados: perfecto, indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto
- Uso de conectores básicos para contar una anécdota
- Recursos para mostrar que se sigue una narración y dar retroalimentación
- Usos del imperativo y el condicional para dar consejos
- Conectores temporales
- Conectores discursivos
- Léxico relacionado con lugares públicos, acciones habituales, objetos de uso cotidiano, estados anímicos, sentimientos, relaciones personales, gestos y ademanes

Contenidos socioculturales

- Contenidos referenciales: conocimientos sobre algunos actos sociales y públicos, las casas, la familia, las invitaciones

- Normas sociocomunicativas: para empezar y mantener una conversación, algunos gestos (al saludar, durante la conversación)
- Actitudes y valores: visión crítica de los propios prejuicios y estereotipos y de las representaciones de la cultura extranjera
- Procedimientos y técnicas: estrategias para reparar malentendidos de carácter cultural

4.2.3. Actividades

UNIDAD 7 "Contar anécdotas interculturales"

Sesión 1

Actividad 1: Ana en Marruecos

Objetivos

Presentar el tema de la unidad. Hacer hipótesis a partir de una imagen sobre lo que ha pasado en una situación determinada. Práctica de la descripción de una situación y de los pasados. Tomar conciencia de que cada uno interpreta cosas diferentes. Comprobar que, con frecuencia, interpretamos sin tener información completa del contexto y la situación. Analizar las causas de una actitud.

Material

Una fotografía en la que aparece, en el centro, una chica española en una típica calle de una medina marroquí vestida con una camiseta y unos pantalones moros blancos (son los pantalones que utilizan los hombres debajo de la chilaba a modo de ropa interior). A la derecha sentados delante de la puerta de una casa hay dos niños de unos 7 años que se ríen mirando a la chica.

Procedimiento

- En el retroproyector mostramos la foto manipulada. Los estudiantes sólo podrán ver la parte de la derecha de la foto en la que se ve a los dos niños riendo. Pedimos a los estudiantes que en grupos de tres o cuatro respondan a estas preguntas: ¿Dónde están? ¿Qué pasa? ¿Qué ha pasado? ¿Por qué se ríen? ¿Qué hay alrededor?

- b)** Comentan con otros grupos, comparan sus interpretaciones y explican qué les ha hecho pensar en esas respuestas.
- c)** Descubrimos el resto de la foto y hacemos una puesta en común comparando las hipótesis con la situación de la imagen completa y comentando la causa de la risa de los niños (la turista lleva unos pantalones de hombre).
- d)** Preguntamos al grupo cuál creen que será el tema de esta unidad. ¿De qué vamos a hablar? ¿Qué vamos a hacer?. Después escribimos el título "contar anécdotas" en la pizarra y explicamos brevemente el objetivo de la unidad.

Actividad 2: Cosas que pasan

Objetivos

Describir una escena de un acto social retratado en una fotografía y hacer hipótesis sobre los motivos de esa situación. Expresar la opinión y mostrar acuerdo y desacuerdo. Diferenciar lo que describimos de lo que interpretamos. Comparar las propias interpretaciones con las de nativos. Tomar conciencia de que siempre interpretamos.

Material

Cinco fotografías sacadas de revistas: una celebración de un triunfo del Real Madrid en la fuente de la Cibeles, una manifestación de estudiantes con las manos pintadas de blanco, una macrofiesta en una discoteca al aire libre, una plaza de toros llena de público en pie con pañuelos blancos en la mano, una calle de Sevilla llena de gente esperando un paso de Semana Santa.

Procedimiento

Presentamos la actividad como un pequeño experimento del que intentaremos sacar una conclusión.

- a)** En parejas A y B. Se reparte al azar una foto a cada pareja. Se explica por una parte a los alumnos A y por otra a los B lo que tendrán que hacer. A tiene que hablar de la foto durante tres minutos. B tiene que escuchar atentamente a su compañero y tomar nota de sus frases en dos columnas: descripciones de lo que hay en la foto (p.e. hay mucha gente) e interpretaciones (p.e. están escuchando a un político).
- b)** Cuando A ha terminado B le explica lo que ha estado haciendo y juntos revisan las notas haciendo las correcciones que crean necesarias.

- c) Recogemos las fotos y se exponen a la vista de todos. Cada pareja leerá al grupo las frases que ha clasificado como interpretaciones y el resto de compañeros intentará descubrir de qué foto se trata.
- d) En el retroproyector se presentan las interpretaciones que hicieron cinco españoles de las mismas imágenes. Tendrán que descubrir a qué foto se refiere cada uno de los textos.
- e) De nuevo en parejas, en cinco minutos, tratarán de sacar conclusiones del "experimento" que acabamos de realizar con ayuda de estas preguntas: ¿Es posible mirar sin interpretar? ¿Qué diferencias hay entre vuestras interpretaciones y las de los españoles? ¿Qué situaciones de tu cultura crees que podrían resultar difíciles de interpretar para un extranjero? ¿Y para un español?
- f) Finalmente hacemos una puesta en común de los resultados de nuestra reflexión.

Actividad 3. Mensajes desde el otro lado del ...¹

Objetivos

Leer el comienzo de una anécdota contada en un correo electrónico y terminar la historia según la propia interpretación. Analizar las imágenes y asociaciones que hacemos a partir de algunas palabras y frases. Comparar las interpretaciones que hacen diferentes personas del mismo texto. Analizar las causas de un comportamiento determinado de una cultura.

Material

Una fotocopia en la que aparece el siguiente correo electrónico de una chica española que está estudiando en EE.UU.:

From: antoni@fantastic.usa
To: osa@retemail.es
Send: thu 30 november 2000 16:01
Subject: ihola!

Hola:

¿Cómo va todo por ahí ? Yo, por aquí sigo muy bien, aunque a veces la vida en este país se me hace un poco difícil. Fijate lo que me pasó ayer. Fui a un centro comercial muy grande y muy moderno para comprar unas cosas para la casa. Bueno, pues resulta que entré en el ascensor y me encontré a un hombre bien vestido, que me miró y me dijo "¡Qué vestido tan bonito!". Entonces

- Una fotocopia de otro correo con fecha posterior:

From: antoni@fantastic.usa
To: osa@retemail.es
Send: thu 15 march 2001 18:21
Subject: ¿qué tal?

¿Qué tal Olga?

¿Cómo estás de tu gripe? Yo sigo como te conté muy liada con los trabajos del curso, pero muy contenta porque estoy aprendiendo un montón.

¿Te acuerdas de aquello que te conté que me pasó en un centro comercial con un señor? Bueno, pues el otro día me pasó algo parecido en el edificio de una amiga a la que iba a ver. Un morenazo guapísimo me dijo que le gustaba mucho mi cazadora. Se lo conté a Jenny, mi amiga, y me dijo que era su vecino y que era muy simpático. Cuando le expliqué lo que me había dicho de la cazadora me dijo que no entendía por qué estaba tan emocionada, que era un comentario normal y que a ella siempre le decía cosas así. ¡Qué desilusión! Con lo majo que era...

Bueno, guapa, te dejo que tengo que terminar un trabajo para mañana

Un beso gordo

Toñi

Procedimiento

- a) Explicamos la situación: Toñi está haciendo un curso de postgrado en el extranjero (sin decir en qué país). Lleva sólo un mes allí. Le ha escrito este correo a una amiga, pero el correo no ha llegado bien. Repartimos la primera fotocopia y pedimos a los estudiantes que lean el correo.
- b) Piensan cómo puede continuar la historia y escriben el final del correo individualmente.
- c) Cuando han terminado pedimos que dibujen o describan brevemente cómo se han imaginado el centro comercial, al hombre del ascensor y el vestido de Toñi.
- d) En grupos de 3 ó 4 (son 10 estudiantes) comparan sus dibujos y lo que han escrito como final del correo. Responden a estas preguntas: ¿Habéis imaginado el mismo tipo de centro comercial? ¿Cómo es el hombre? ¿Qué lleva? ¿Cómo es el vestido de Toñi? ¿Qué habéis pensado, imaginado y/o recordado para terminar la historia de Toñi como lo habéis hecho? ¿Qué diferencias hay entre vuestras historias? ¿Por qué creéis que son diferentes?
- e) Entregamos a los estudiantes la segunda fotocopia con un correo de Toñi a la misma amiga unos meses después. Hacemos una puesta en común analizando lo que creen ahora que ha pasado y lo que interpretaron con el primer correo. ¿Qué intención tenía el hombre bien vestido del primer correo? ¿Y el morenazo del segundo?
- f) Preguntamos si recuerdan alguna ocasión en la que no entendieron la intención de alguien, extranjero o de su misma nacionalidad. Animamos a todos a que cuenten algún malentendido con españoles. También animamos a los estudiantes de Egipto y Túnez a que cuenten alguno con marroquíes.

Para finalizar esta primera sesión pedimos a los estudiantes que en casa hagan una pequeña reflexión general de todo lo que hemos hecho a lo largo de la clase. Intentarán resumir en dos o tres frases las conclusiones que han sacado de las actividades realizadas utilizando la palabra "interpretar" o "interpretación".

Sesión 2

Al inicio de esta sesión hacemos una puesta en común de las reflexiones de la sesión anterior.

Actividad 4: De fiestas

Objetivos

Presentar el tema de esta segunda sesión. Describir y analizar formas de saludar y los gestos que las acompañan. Buscar prototipos de saludos en las diferentes culturas representadas en la clase.

Material

Tres secuencias cortas (de 2 a 3 minutos cada una) de series de televisión: una española, una marroquí y otra egipcia (las dos cadenas de televisión marroquíes tienen en su programación varias series egipcias). Las tres secuencias representan una situación similar: una fiesta informal, de amigos, en una casa. Los personajes tienen una media de 30 años y representan una clase media alta. En las secuencias se ve la llegada a la fiesta de una o varias personas que se acercan a saludar y a hablar con alguien.

Una fotocopia en la que aparece la siguiente lista con diferentes formas de saludar² (entre ellas se incluyen formas de saludar frecuentes en los países representados en la clase):

- *Mover la mano levantándola*
- *Besar la mano*
- *Dar dos besos en las mejillas*
- *Dar un beso en la boca*
- *Chocar las palmas de la mano*
- *Hacer una pequeña reverencia*
- *Decir "Hola ¿qué tal?"*
- *Dar cuatro besos en las mejillas*
- *Dar la mano derecha y luego llevársela al corazón*
- *Dar un abrazo*
- *Tocar suavemente el brazo*
- *Decir "¡Hasta luego!"*
- *Decir "Hola ¿qué tal la familia?"*

- *Tocar la nariz de la otra persona con la nariz*
- *Hacer una inclinación con la cabeza*
- *Dar palmadas en la espalda*
- *Dar la mano*
- *Besar la cabeza*

Procedimiento

- a) Presentamos la actividad. Vamos a ver tres secuencias sin voz para después responder a estas preguntas: ¿qué tienen en común las tres escenas? ¿Dónde tienen lugar? ¿Por qué?
- b) Repartimos la fotocopia para que ordenen individualmente las formas de saludos de 1 a 12 según les parezca una forma más frecuente/normal de saludar o menos.
- c) En dos grupos de cinco personas comparan sus escalas buscando las coincidencias y aclarando en qué situaciones han pensado.
- d) En el retroproyector el profesor muestra su escala y la de otras dos personas españolas. En el grupo clase buscan similitudes y diferencias con sus escalas y piden aclaraciones sobre las situaciones en las que se saluda de esa forma.
- e) Según lo que acabamos de ver: ¿Qué crees que pasaría si un chico marroquí saluda a uno español dándole dos besos? ¿Qué otras situaciones pueden ser conflictivas al encontrarse españoles y marroquíes? ¿y egipcios y españoles? ¿tunecinos y españoles?
- f) Por último preguntamos si creen que en otros países la escala sería diferente y anunciamos la siguiente actividad en la que vamos a participar en una fiesta en la que encontraremos personas de países diferentes.

Actividad 5: Nuestra fiesta³

Objetivos

Dar una explicación sobre nuestra manera de comportarnos y explicar cómo nos sentimos en una situación que nos resulta extraña. Explicar objetiva y subjetivamente un incidente. Ponernos en el lugar de otro, comportándonos como si fuéramos otra persona. Entender que cada uno se comporta como le parece

normal, como le permite su cultura. Desarrollar actitudes positivas hacia otras formas de actuar.

Material

Una serie de fichas con diferentes instrucciones que repartiremos entre los estudiantes. Hay 7 fichas: 6 para las personas que van a encontrarse en la fiesta formando tres parejas (Leukar y Nemrac, Asiram y Aral, Anele y Epilef) y una para los observadores de la simulación.

LeuKar

En tu país, cuando estás en un grupo, es muy importante hablar muy alto para que los otros no piensen que estás hablando mal de ellos. Si no lo haces, resultas muy maleducado. En la fiesta ves a alguien que conoces de vista (Nemrac). Acércate a saludarlo y a hablar con él. Recuerda que tienes que ser amable y correcto en la fiesta.

Nemrac

En tu país, cuando estás en un grupo, es muy importante hablar en voz baja para no molestar a los demás. Si no lo haces, resultas muy maleducado. En la fiesta ves a alguien que conoces de vista (LeuKar) . Acércate a saludarlo y a hablar con él. Recuerda que tienes que ser amable y correcto en la fiesta.

Asiram

En tu país para ser atento y hacer que los demás se sientan bien, os gusta tocar suavemente el brazo, la mano y el hombro de la persona con la que hablas. Si no lo haces resultas frío y desagradable. En la fiesta has visto a alguien que conoces de vista (Aral) y decides acercarte a saludarlo y a charlar un rato con él. Recuerda que para iniciar una amistad, debes mostrarte atento y cariñoso con él.

Aral

En tu país, no se debe tener ningún contacto físico con nadie que no sea tu pareja porque es una falta de respeto. En la fiesta has visto a alguien que conoces de vista (Asiram) y decides acercarte a saludarlo y a charlar con él. Recuerda que, bajo ningún concepto, debes tocarlo porque casi no lo conoces y no puedes ser maleducado con él.

Anele

En tu país, para ser atento y cariñoso y hacer que los demás se sientan a gusto, debes hablar a 20 cm. de la otra persona como máximo. Si no lo haces, resultas frío y desagradable. En la fiesta ves a una persona a la que conoces de vista (Epilef) y decides acercarte a saludarla y a charlar un rato con ella. Recuerda que para iniciar una amistad, debes mostrarte atento y cariñoso con ella.

Epilef

En tu país, se debe hablar con una persona a un metro de distancia como mínimo para no invadir su espacio personal. En la fiesta ves a una persona a la que conoces de vista (Anele). Decides saludarla y charlar con ella. Recuerda que bajo ningún concepto debes acercarte demasiado, porque sólo es un ocnocido y no puedes ser maleducado ni irrespetuoso.

Observadores

Prestad mucha atención a todo lo que pasa en la fiesta y tomad notas, porque luego váis a explicar a vuestros compañeros lo que habéis visto. Fijaos en:

- su comportamiento
- su forma de hablar
- sus movimientos
- su manera de relacionarse con los demás

Procedimiento

- a)** Presentamos la actividad como un juego en el que vamos a hacer teatro durante cinco minutos. Cada persona va a tener un papel diferente. Explicamos la situación: vamos a ir a casa de unos amigos a una fiesta en la que cada persona es de un país diferente. Allí, entre la multitud, encontramos a un conocido al que nos acercaremos para charlar un rato.
- b)** Repartimos las tarjetas teniendo en cuenta la personalidad de nuestros estudiantes y las parejas que se formarán. Dejamos tiempo para que preparen su personaje y nos aseguramos de que no tienen problemas para entender lo que se les propone en su tarjeta y que han identificado a la persona que van a encontrar en la fiesta. Los observadores tendrán que sentarse algo apartados de la escena para poder ver todo lo que ocurra. Cuando estén preparados toman su posición y encendemos el cassette. La fiesta termina cuando la música para (4 ó 5 minutos después).
- c)** Cuando la simulación ha terminado pedimos a los observadores que expliquen lo que han visto y hagan las preguntas que consideren necesarias a los otros compañeros para verificar si sus impresiones e interpretaciones son correctas. Los demás podrán explicar por qué se han comportado así, cómo se han sentido y qué han pensado de la otra persona.
- d)** Ahora que cada miembro de la pareja conoce la versión del otro: ¿Por qué se ha comportado como lo ha hecho? ¿Por qué te has sentido incómodo? ¿Ha cambiado tu opinión sobre la persona que encontraste en la fiesta? ¿Por qué?

- e) Después, completan con el compañero que se encontraron en la simulación esta frase: "Lo que ha pasado es que... porque..." (los dos observadores trabajan juntos) y hacemos una puesta en común en grupo clase.
- f) Finalmente preguntamos si recuerdan alguna ocasión, expresión o gesto que les haya llamado la atención al encontrarse con españoles. Presentamos la actividad siguiente en la que encontraremos una historia de una chica española que viaja a Marruecos por primera vez.


Actividad 6: Clara y Abdou en el tren

Objetivos

Contar una anécdota de otra persona utilizando los recursos y conectores estudiados en unidades anteriores. Analizar un conflicto provocado por una mala interpretación del tono de voz y el comportamiento no verbal propio de la cultura materna (para los estudiantes marroquíes) o extranjera (para los estudiantes de Egipto y Túnez). Contar un conflicto desde un punto de vista objetivo.

Material

Una grabación casera y una fotocopia con la transcripción del siguiente diálogo entre una chica española y una amiga suya.

 **Clara ha ido con Abdou, su novio, a conocer Marruecos y acaba de volver de su viaje. Ahora está contándole a su amiga Montse qué tal le ha ido...**

...

Montse: Oye, y la gente ¿qué tal?

Clara: Fenomenal, la verdad, he encontrado a gente encantadora, son muy hospitalarios y siempre con una sonrisa en la boca, ¡no veas cómo se agradece! ... Bueno..., cuando íbamos en el tren a Meknes me agobié un poco...

Montse: ¿Por qué?

Clara: Pues porque entramos en el compartimento y Abdou enseguida empezó a hablar con unos chicos que había...

Montse: Estaría deseando hablar en árabe, pobre

Clara: Sí, claro, pero es que al rato empezó a enfadarse y a levantar la voz. Yo no sé qué le pasaba, pero nunca lo había visto hablar así... A levantar la mano...

Montse: ¡Qué raro ! ¿no ?

Clara: Vamos que yo creía que se pegaban

Montse: ¿Qué dices? Pero ¿por qué?

Clara: Le pregunté que qué pasaba, pero él me decía que nada, que estaban hablando y seguía igual. Yo creía que me daba algo... me puse roja como un tomate y le dije a los chicos con mi francés, ya sabes, que le perdonaran, que estaba un poco nervioso. Los chicos no hacían más que mirarme y hablar con Abdou de mí y yo cada vez más nerviosa...

Montse: ¿Y tú cómo sabías que hablaban de tí?

Clara: Pues no sé, porque... me miraban... y hablaban...

Montse: Bueno, y ¿qué pasó?

Clara: Pues al final nada, salí con Abdou al pasillo porque ya no aguantaba más y me dice que qué me pasa, que por qué estoy nerviosa, que están hablando de política y...

...

Procedimiento

- a) Presentamos brevemente la situación y escuchamos la grabación. Los estudiantes tendrán que responder a esta pregunta: ¿Qué crees que ha pasado? Después, en grupos de 3 ó 4, comparan sus hipótesis.
- b) Volvemos a escuchar la conversación, pero esta vez con la transcripción. Tras la escucha, con ayuda del texto, revisan sus hipótesis.
- c) Pedimos que, en el pequeño grupo, escriban un texto en una transparencia en el que cuenten, de forma objetiva, lo que pasó en el tren entre Clara, Abdou y los chicos. Para ello podrán utilizar algunos de los conectores que hemos trabajado durante el curso: porque, como, por eso, sin embargo, en cambio, además, entonces, total que, etc. Por ejemplo : "Como Clara no entiende árabe

creo que Abdou está discutiendo con los chicos del compartimento y por eso...".

- d) Proyectamos los textos que ha escrito cada grupo. Comparamos las interpretaciones y matizamos las diferencias prestando atención a cómo han conectado las ideas.
- e) Por último lanzamos la siguiente pregunta para buscar una respuesta negociada entre todos: ¿Cómo interpretarían lo que pasó los chicos que iban en el compartimento?

Actividad 8: Bob y María⁴

Objetivos

Cambiar el tipo de texto y de punto de vista: de una anécdota contada en tercera persona a una conversación en la que una persona cuenta su malentendido con alguien. Práctica controlada de recursos para contar una anécdota. Analizar la intención comunicativa, la expresión lingüística y sus efectos. Analizar un malentendido desde el punto de vista de cada una de las personas implicadas teniendo en cuenta lo que piensan, lo que sienten y cómo actúan.

Material

- Una fotocopia con el siguiente texto:

En el último número de la revista del Instituto Lope de Vega de Madrid han dedicado unas páginas a las anécdotas de los estudiantes extranjeros que este mes están haciendo un intercambio. Ésta es una de las anécdotas:

Bob, 16 años, Washington D.C.

Lleva tan sólo 5 días en Madrid. Está muy contento de estar aquí, le gusta la ciudad, el instituto y la familia con la que vive... aunque, según nos cuenta, ya ha tenido algunos problemas. La familia le parece muy agradable, sin embargo no terminan de entenderse bien. María, la madre, se pasa el día ofreciéndole comida: "¿Un bocadillo de jamón? ", "¿No quieres tomar nada ? "... Él ya no sabe

cómo decirle que no quiere comer esas cosas. Pero, lo peor de todo fue el sábado cuando volvió a casa y se encontró a María en su habitación: había hecho la cama y pasado la aspiradora, y estaba guardando la ropa en el armario y colocando los libros en la estantería. Al verlo entrar, María le saludó con un amplia sonrisa y le dijo: "¡Cómo tenías esto! ¡Estaba todo hecho un desastre! Menos mal que, por fin, hoy he tenido un rato". Bob la miró y le respondió: "No es asunto tuyo, es mi cuarto". María se quedó muy seria y salió de la habitación.

- Una fotocopia con la siguiente tabla:

	Bob	María
¿Qué piensa?		
¿Qué siente?		
¿Qué hace?		

Procedimiento

- a) Presentamos a los estudiantes brevemente la situación y la actividad: En un Instituto se está realizando un proyecto de intercambio entre estudiantes españoles y norteamericanos. Ahora están en Madrid los estudiantes de EE.UU. Van a leer una anécdota de uno de estos estudiantes que ha aparecido en la revista realizada por los alumnos del Instituto.
- b) Repartimos las fotocopias y explicamos que, en parejas, deben analizar el conflicto desde el punto de vista de Bob y de María y después completar la tabla respondiendo a las preguntas. Es importante insistir en que deben prestar atención a las frases de Bob y María: ¿qué intención tenían al decir eso? ¿la otra persona reconoció esa intención? Ponemos un ejemplo utilizando la anécdota de la actividad anterior: "Clara pensó que estaban discutiendo e iban a pegarse. Tenía vergüenza y estaba nerviosa. Le dijo a Abdou que se

tranquilizara y pidió perdón a los chicos. Abdou pensó que Clara estaba molesta porque no hablaban con ella. Estaba confundido y un poco enfadado porque Clara estaba poniéndose muy pesada con tantas preguntas. Le preguntó a Clara por qué estaba tan nerviosa". Cuando han terminado hacemos una puesta en común y comparamos las respuestas de las cinco parejas y sus interpretaciones de la historia.

- c) Preguntamos con quién se sienten más identificados, con Bob o con María, y por qué. Hacemos dos grupos según sus respuestas: los que se identifican con Bob y los que se identifican con María (éste grupo será más numeroso). En cada grupo van a imaginar cómo contaría el personaje elegido lo que le ha pasado.
- d) Pedimos que escriban el diálogo que podría tener su personaje (Bob o María) contando la anécdota a un estudiante del Instituto que les hace una entrevista para la revista. Para ello tienen que tener en cuenta los recursos que hemos aprendido para contar anécdotas y pueden utilizar la transcripción de la actividad anterior.
- e) Exponen en el retroproyector su conversación/entrevista y en el grupo corregimos lo que creamos necesario hasta conseguir una versión final que podría ser publicada en la revista del instituto.

Al final de esta sesión pedimos una actividad para preparar en casa: "Recuerda un malentendido con un español en el que te viste envuelto y escribe un resumen de lo que ocurrió. Intenta recordar el máximo de detalles sobre la situación, tu actuación y la de la otra persona, las palabras, los gestos, y lo que pensaste y sentiste en aquel momento".

En caso de que no tuvieran esa experiencia pueden buscar una historia con otro extranjero o una historia que les ha contado un conocido o que han escuchado alguna vez.

Sesión 3


Explicamos que utilizaremos lo que han preparado en casa al final de la clase, pero que antes de contarnos nuestras anécdotas vamos a trabajar un aspecto nuevo: buscar posibles soluciones a los conflictos.

Actividad 9: Fiesta de cumpleaños

Objetivos

Presentar el tema central de esta sesión. Comprensión de una conversación en la que un extranjero cuenta un malentendido con españoles y cómo lo resolvió. Hacer hipótesis de posibles reacciones en una situación determinada.

Material

 Cassette de *Como suena 2*, ejercicio 15.1. / 2.

Es una conversación entre un chico alemán y una amiga española:

✓ El otro día fue horrible... ¡Qué vergüenza! Resulta que era mi cumpleaños, ¿no?, y organicé una fiesta... Vinieron unos cuantos amigos alemanes y muchos amigos españoles... Todos me trajeron regalos y yo cogía los regalos y los dejaba encima de la mesa...

- Pero, ¿cómo? ¿Sin abrir?

✓ Ah, claro, sin abrir. En mi país nunca se abren los regalos... Y claro, ése fue el problema... Todos mis amigos españoles pensaban: ¡Qué antipático este Detlev! Pero, al final, una amiga mía en la cocina me preguntó por qué no abría los regalos... Y yo le dije: "Los regalos nunca se abren". Y ella me dijo: "Aquí es obligatorio abrirlos. Si no, la gente puede pensar que no has agradecido su detalle..."

- ¿Y qué hiciste?

✓ Bueno, salí de la cocina y dije: "Perdón a todo el mundo. Yo no sabía que tenía que abrir los regalos... En mi país no se abren..." Y entonces los abrí todos. Y nos reímos mucho.

- Pues menos mal que esa amiga tuya te avisó...

✓ Sí, sí, menos mal.

En Marruecos también es muy frecuente no abrir el regalo inmediatamente, delante de la persona que acaba de dárselo.

Procedimiento

- a) Presentamos la situación: vamos a escuchar a un chico alemán que le cuenta a una amiga un malentendido que tuvo hace poco en su fiesta de cumpleaños. Después de escuchar la primera parte de su narración (hasta "la gente puede pensar que no has agradecido su detalle...") hacemos una pausa y preguntamos al grupo: ¿qué ha pasado?
- b) Volvemos a escuchar la narración hasta "¿Y qué hiciste?". Tras la pregunta hacemos una pausa y pedimos a los estudiantes que hagan hipótesis de las posibles respuestas: ¿Qué creéis que hizo? Valoramos las soluciones más positivas.
- c) Escuchamos el final de la conversación para conocer cómo terminó realmente.
- d) Finalmente preguntamos si creen que en una situación similar, al entregar un regalo, podría darse un malentendido entre españoles y marroquíes/egipcios/tunecinos .

Actividad 10: Ahlam y yo

Objetivos

Fomentar la escucha activa y la formulación de preguntas para dar retroalimentación al interlocutor. Explicar a un extranjero comportamientos y costumbres de la cultura nativa. Explicar a una persona de nuestra cultura un comportamiento de la cultura española.

Material

La narración de un conflicto de la profesora del grupo, española, en Marruecos. La historia, a grandes rasgos, es ésta:

«Un día había un espectáculo de danza española muy bueno en el teatro Mohamed V. Yo tenía entradas para cuatro personas y mi compañero Ahmed y yo íbamos a ir. Resulta que había conocido a su hermana Ahlam, que es actriz, la semana anterior, así que pensé que a ella le gustaría verlo y la invité a venir con nosotros. El espectáculo nos encantó. Como terminó muy tarde y a esas horas es difícil encontrar taxi, le dije a Ahlam que se quedara en casa a dormir. Al día

siguiente desayunamos, me despedí de Ahlam y salí la primera a trabajar. Volví a la hora de comer. Cuando llegué a casa encontré a Ahlam en la cocina preparando la comida. Había ido a hacer la compra, había recogido toda la casa y planchado toda la ropa. Comimos los tres juntos, tomamos el café, me despedí y salí corriendo. Cuando volví a casa a las 20:00, bastante cansada, ví en el perchero la *chilaba* de Ahlam. Ahmed no había vuelto a casa todavía. No entendía nada, ¿cuánto tiempo pensaba quedarse? A las 20:30 volvió a casa, me contó que había ido a ver a unas amigas suyas y nos tomamos un refresco. Yo creo que ella notó que estaba incómoda porque después de un rato me dijo que se iba. Me extrañó porque no esperó a que volviera Ahmed para despedirse. Unos días más tarde Ahmed me contó que había hablado con su hermana y que estaba un poco enfadada conmigo, que no entendía por qué la había invitado».

El hecho de que sea una anécdota de la profesora, en el país y con marroquíes, hace que el interés y la implicación en la actividad sea muy alto. Supone una situación real para explicar cómo funcionan algunos aspectos de la propia cultura a un nativo de la lengua objeto.

Procedimiento

- a)** Presentamos la actividad explicando que vamos a contarles algo que nos pasó hace no mucho tiempo en Marruecos. Introducimos la historia diciendo que fue una situación que no entendimos bien y que nos gustaría saber cómo la interpretan ellos. Les animamos a que nos pregunten todo lo que quieran ya que deben entender perfectamente lo que ocurrió.
- b)** Durante la narración olvidaremos deliberadamente algunos detalles para fomentar que los estudiantes hagan preguntas.
- c)** Les pedimos abiertamente que nos den su opinión sobre la historia, en fin, que nos expliquen desde su punto de vista qué ha pasado, por qué Ahlam se comportó como lo hizo, etc. (Naturalmente, Ahlam sólo quería ser amable y responder a la "invitación" como es debido, en Marruecos).

- d) Finalmente pedimos a los estudiantes que se pongan en el lugar de Ahmed y preparen la explicación que le darían a Ahlam para que entienda lo que ha pasado y no se enfade.

Actividad 11: Nathalie⁵

Objetivos

Muestra de lengua de un diálogo entre estudiantes de español dando soluciones a un conflicto. Dar consejos a un compañero. Analizar la intención de determinadas expresiones y diferentes formas de demostrar interés al interlocutor. .

Material

Un diálogo en 5 tarjetas que tendrán que ordenar:

Rosa: ¡Hola! ¿Qué tal? ¡Qué guapa Nathalie! ¡qué falda tan bonita!

Helen: Sí, es muy bonita.

Nathalie: ¿Sí? Gracias. Oye, aquí nunca han visto una chica con minifalda, ¿no?

Rosa: ¿Por qué dices eso?

Nathalie: Es que... en el metro todo el mundo me miraba, no sé... Estaba incomodísima. Al final me he puesto colorada y todo. Si yo no les miro, ¿por qué tienen que mirarme?

Margareth: Pues... porque eres guapa, joven y muy alta...

Nathalie: Pues, a mí me ponen nerviosísima... No sé si lo podré aguantar hasta junio; ¡qué maleducados!

Lucía: Lo malo sería que no te miraran, sería como si no existieses.

Margareth: Sí, es verdad. En mi país la gente no se mira por la calle. Yo, la verdad, prefiero que la gente me mire. *(Risas)*

Nathalie: Pues yo... Qué queréis que os diga... A mí me molesta mucho.

Helen: ¿Sabes lo que hago yo? Siempre llevo algún libro o una revista y voy leyendo. Así, si me miran, ni me entero.

Lucía: Pues, sí, es una buena idea, así no te pones nerviosa. Prueba a ver.

Nathalie: Bueno, voy a intentarlo. Ya os contaré.

Procedimiento

- a) Explicamos el contexto en el que tiene lugar la conversación con la que vamos a trabajar: Cinco alumnas de países diferentes y su profesora, Rosa, están charlando al principio de la clase.
- b) En parejas. Repartimos las fichas y pedimos que ordenen los fragmentos de la conversación y después comparan el resultado con otras dos parejas.
- c) En el retroproyector mostramos las siguientes preguntas que responderán en parejas: ¿Qué alumna tiene un problema? ¿En qué consiste el problema? ¿Le dan sus compañeras alguna solución? ¿Por qué le dice Lucía: "Lo malo sería que no te miraran, sería como si no existieses"? ¿Por qué le dice Helen: "¿Sabes lo que hago yo? Siempre llevo algún libro o una revista y voy leyendo"? ¿Por qué le dice Margareth: " porque eres guapa, joven y muy alta" y " yo, la verdad, prefiero que la gente me mire "? ¿Qué le diríais vosotros si fuera una compañera vuestra? ¿Qué le aconsejaríais?
- d) Hacemos una puesta en común comparando las respuestas y tomamos nota en la pizarra de los consejos que darían los estudiantes.

Actividad 12: Visitas inesperadas, etc.

Objetivos

Revisión y práctica de fórmulas para aconsejar. Dar posibles consejos a alguien para resolver un malentendido.

Material

- Una transparencia en la que aparecen estas burbujas:

A mí me pone nerviosísima que me sigan en coche para ligar. ¿Qué tengo que hacer para que me dejen en paz?

Debo tener una pinta de 'guiiri' que no veas, me parece que todo el mundo me mira, me sigue, me saluda ...

A mí hay una cosa que me molesta mucho es que la gente venga a casa de repente sin avisarme. ¿Y si yo tengo cosas que hacer? ¿Por qué no llaman por teléfono antes de venir?

A mí siempre me pasa una cosa: en la cola del banco, de Correos, de la carnicería, del autobús,... siempre se me cuela gente

Procedimiento

- a) Llamamos la atención sobre las estructuras para aconsejar que utilizaron los estudiantes en la actividad anterior y que escribimos en la pizarra. Recordamos otras formas que conocen para sugerir y aconsejar y las escribimos también en la pizarra. La lista será similar a ésta: Imperativo, imperativo negativo, yo+condicional, yo trataría/intentaría/le diría..., yo+condicional compuesto, yo le habría dicho..., yo habría ido/cogido/hablado, yo en tu lugar..., yo que tú, lo mejor es que... , ¿y si... ? ¿por qué no... ?
- b) Presentamos la transparencia: en estas burbujas hay comentarios de algunos extranjeros que viven en Marruecos. Vamos a leerlos y después, en parejas, pensaremos consejos prácticos para que esas personas puedan resolver su "problema". Pedimos a los estudiantes no marroquíes que completen la burbuja vacía y otras, si lo desean.

- c) Hacemos una puesta en común con los consejos que hayan surgido en la clase mientras un estudiante marca en la pizarra las estructuras que hemos utilizado.
- d) Recordamos los personajes de las anécdotas con las que hemos ido trabajando en estas sesiones: Toñi, Clara, Abdou, Bob, María, Ahlam, la profesora (y otros de las historias que han ido contando los estudiantes a lo largo de la unidad). En grupos de tres, vamos a pensar posibles consejos, sugerencias o soluciones para estas personas. Por ejemplo: ¿Qué consejo, solución o sugerencia le darías a Bob? Pero antes vamos a marcar en nuestra lista de la pizarra que estructuras podemos utilizar en estos casos. En grupo clase diferenciamos las estructuras para dar una solución "realizable" (yo le diría) de las "irrealizables" (yo le habría dicho).
- e) En grupos de tres preparan una posible solución para cuatro personajes de las anécdotas con las que hemos trabajado.
- f) Hacemos una puesta en común y comentamos las dificultades que hayan tenido para encontrar soluciones a algunos conflictos.

TAREA: Tu anécdota

Objetivos

Contar a los compañeros historias en las que se produjeron malentendidos y/o choques, seguir la narración y demostrarlo dando retroalimentación al interlocutor. Analizar e interpretar el conflicto desde diferentes perspectivas y buscar formas de resolverlo de una forma positiva. Expresar la propia opinión y justificarla en la conversación con los compañeros y mostrar acuerdo y desacuerdo.

Material

- Una transparencia con la descripción de esta actividad:

- ❖ Revisa la historia que has preparado en casa para la clase de hoy y haz cambios, si lo crees necesario. Puedes pedir ayuda a tus compañeros o a tu profesor. Piensa cómo vas a contarla a la clase: cómo vas a empezar, el vocabulario que necesitas, las palabras que tendrás que explicar a tus compañeros, cómo vas a terminar, etc. Intenta recordar todos los detalles

de la historia: la situación, qué pensaste, sentiste, hiciste, dijiste, cómo empezó, cómo terminó, etc.

- ❖ Vamos a escuchar las anécdotas de los compañeros preguntando todo lo que queramos para asegurarnos de que hemos entendido bien.
- ❖ Entre todos, vamos a dar nuestra interpretación de la historia y soluciones, sugerencias y consejos al compañero que nos la ha contado.
- ❖ Entre todos, también, decidiremos cuál es la solución más divertida, más realista y más optimista.

Procedimiento

- a) Mostramos en el retroproyector en qué consiste esta actividad final. Lo leemos en voz alta y aclaramos las dudas que puedan surgir.
- b) Dejamos tiempo para revisar lo que han preparado y resolvemos los problemas o dudas que puedan aparecer. Es importante insistir en que se trata de contar la anécdota no de leerla. El tiempo para pensar y revisar no debe ser excesivo, tan sólo lo necesario para que los estudiantes tengan los recursos que necesitan y se sientan preparados.
- c) Cuentan sus anécdotas y en el grupo proponen soluciones. Entre todos elegiremos entre las soluciones propuestas las que nos parecen más realistas, más optimistas y las más divertidas.

Al finalizar esta sesión proponemos un pequeño trabajo de investigación: hablar con otros de compañeros, profesores, familiares y amigos para recoger anécdotas divertidas y redactar un artículo para la revista del centro.

4.2.4. Evaluación

La evaluación se lleva a cabo a lo largo del proceso, al final de cada sesión y, en especial, con la tarea final. Se valorarán, de acuerdo con los intereses de los aprendientes y los objetivos y contenidos que hemos definido:

- la mejora de la fluidez en la expresión oral
- la participación activa en el diálogo de clase
- la mejora en el grado de dominio de los contenidos gramaticales y léxicos
- el desarrollo de la capacidad para interpretar un malentendido desde una perspectiva extranjera a lo largo de la unidad
- el desarrollo de interpretaciones más positivas ante lo diferente
- la habilidad para buscar formas de resolver conflictos

Igualmente, al final de la unidad proponemos a los estudiantes una reflexión como autoevaluación:

Unidad 7: Contar anécdotas interculturales

AUTOEVALUACIÓN

Redacta un informe en el que respondas a estas preguntas:

- ¿Qué he aprendido en esta unidad sobre la lengua y la cultura españolas?
- ¿En qué he mejorado después de trabajar con esta unidad?
- ¿Ha cambiado mi opinión sobre los españoles y sus costumbres? ¿los entiendo mejor?
- ¿Qué actividades me han gustado más o me han ayudado más? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades no me han gustado? ¿Por qué?
- ¿Qué puedo hacer para practicar lo que he aprendido?
- ¿En qué situaciones, con españoles, podría desenvolverme ahora mejor que antes?

-
- ¹ Adaptación de la actividad "Tantas historias como personas" de *A de Anécdotas* (2000), pág. 4.
- ² Adaptación de la actividad "¿Cuál es tu prototipo de saludo?" en Castro (1999), pág. 71.
- ³ Adaptación de la actividad "Gente nueva, gente diferente" de *A de Anécdotas* (2000), págs. 4-6.
- ⁴ Adaptación de la actividad "¿Qué ha pasado?" de *A de Anécdotas* (2000), págs. 9.
- ⁵ Adaptación de la actividad "No te preocupes, lo que puedes hacer" de *A de Anécdotas* (2000), págs. 11.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos intentado demostrar la importancia del desarrollo de una competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, hemos intentado mostrar posibles enfoques y prácticas didácticas que, en nuestra opinión, pueden hacer posible un desarrollo de la competencia sociocultural, general y específica, del aprendiente. Consideramos que el desarrollo de la competencia intercultural es un objetivo imprescindible de la enseñanza de LE que tiene en el aula un escenario apto y capaz de generar extraordinarias oportunidades para la adquisición de destrezas, habilidades y actitudes que hagan competentes a los aprendientes para desenvolverse en situaciones interculturales.

La adquisición de una competencia lingüística adecuada no nos asegura la adquisición de la competencia intercultural que ha de ser impulsada e incluida en el aprendizaje. Los malentendidos, choques y prejuicios son muestra de que ser capaz de hablar en una lengua extranjera no significa poder desenvolverse con fluidez en encuentros con los nativos de la lengua objeto. Por esa razón hemos defendido un enfoque intercultural que desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje incluya de forma integrada en el currículo actitudes, conocimientos y destrezas para entender y aceptar la nueva realidad extranjera. Creemos haber demostrado que es posible diseñar programas de LE que incluyan diferentes tipos de contenidos socioculturales y estrategias interculturales, un saber y un saber hacer, con los contenidos lingüísticos.

Hemos insistido en la necesidad de ver al aprendiente como una persona que se prepara para ser un hablante intercultural, un mediador entre culturas que aprende a serlo partiendo de su experiencia, tomando conciencia de su propia identidad cultural y despertando la curiosidad por el otro y la empatía. En el aprendizaje intercultural el aprendiente se implica cognitivamente y afectivamente, explotando conscientemente sus capacidades para observar, reflexionar, analizar y comparar. Los objetivos pragmáticos, cognitivos y afectivos, y los contenidos se ponen al servicio de su desarrollo como persona y como intermediario cultural. En el aula, a

través del diálogo, de la mirada desde nuevos puntos de vista y de la duda productiva el aprendiente busca sus propias respuestas, revisa sus imágenes de la C2, sus prejuicios, sus comparaciones, sus interpretaciones y se acerca a entender y aceptar al otro.

Como hemos visto el acercamiento etnográfico y el teatro ofrecen a la didáctica de LE técnicas y métodos que llevan, cada una a su manera, al aprendiente a la posición de observador participante de la C2. Ambas aproximaciones como defiende el enfoque intercultural, implican al aprendiente y sus procesos de percepción, interpretación y actuación. Los intercambios de estudiantes, los equipos de trabajo multiculturales, los medios de comunicación, los materiales multimedia e Internet son algunas de las realidades que probablemente ayudarán a desarrollar nuevos enfoques del aprendizaje intercultural en un futuro muy próximo.

El carácter interdisciplinar de los estudios de cultura y aprendizaje cultural y las necesidades de la realidad actual nos hacen prever un rápido desarrollo del concepto de competencia intercultural y de los programas interculturales. Son todavía necesarios, como hemos visto en este trabajo, esfuerzos del mundo de la didáctica y de los profesores para llevar a la clase los presupuestos de la didáctica intercultural, la descripción de programas interculturales, procesos y técnicas de evaluación, el desarrollo de actitudes y estrategias y la reflexión crítica de C1 y C2.

Ayudar al aprendiente a desarrollar su competencia comunicativa en situaciones interculturales exige de los profesionales de la enseñanza una formación en la comunicación intercultural. Los profesores de LE necesitarán una reflexión sobre el concepto de cultura y sus manifestaciones en la lengua y en la interacción. El intermediario entre lengua-cultura objeto y aprendiente que es todo profesor de LE debe contar con conocimientos de psicología, etnografía, sociología, adquisición de lenguas y pragmática intercultural. En esa formación la reflexión sobre las diferencias culturales y la complejidad de la comunicación intercultural es el punto clave, una reflexión que estará acompañada del desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes para fomentar en el aula el diálogo y la comunicación interpersonal.

Los "profesores interculturales" están formados para participar y colaborar en el proceso de aprender a comunicar apropiadamente, entender a los otros y entenderse y descubrirse a uno mismo a través de los otros. Sólo desde la actitud del interculturalismo, con respeto hacia las culturas, con tolerancia en el diálogo de clase, pero sin dejar de ser críticos, podremos acercarnos a una mejor interpretación de la nueva realidad y de nosotros mismos.

Con este trabajo hemos querido aportar nuestra reflexión como profesores de lengua extranjera sobre la comunicación intercultural. Con él esperamos haber contribuido al diálogo de los profesores de E/LE sobre cómo llevar al aula los contenidos socioculturales en un enfoque intercultural.

6. Bibliografía

- ACTON, W. y WALKER DE FÉLIX, J. (1986): «Acculturation and mind» en VALDÉS, J. M. (1986): *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 20-32.
- ABDALLAH-PREITCEILLE, M. (1988): «Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations» en PORCHER, L. (1988): *La civilisation*, París, Clé International.
- ADASKOU, K., BRITTEN, D., FAHSI, B. (1990): «Desing decisions on the cultural context of a secondary English course for Morocco» en *ELT Journal*, Volume 441, January 1990, Oxford University Press, págs. 3-10.
- ALKORTA, A. y ZIMMERMANN, P. (en preparación): *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Regionales Beiheft für Spanien*, Goethe Institut.
- ÁLVAREZ, J., BRUZÓN, C., FERNÁNDEZ, M.A. y RUIZ, J.J. (1998): «Integración de la lengua y cultura en los niveles intermedios de la enseñanza del español como lengua extranjera» en A. CELIS y J.R. HEREDIA (Coords.) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 507-515.
- ANDERSON, J. y OXFORD, R.L. (1995): «A crosscultural view of learning styles» en *Language Teaching*, Cambridge University Press, 28, págs. 201-215.
- ARTAL, A., CARRIÓN, M.J. y MONRÓS, G. (1997): «Can a cultural syllabus be integrated in the general language syllabus?» en BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (Eds.) (1997): *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, págs. 21-37.
- ATKINSON, D. (1999): «TESOL and Culture» en *Tesol Quarterly*, vol.33, No.4, págs. 625-654.
- AUSTIN, J.L. (1998): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- BACHMAN, L. (1990): «Habilidad lingüística comunicativa» en M. LLOBERA y otros (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

- BACHMAN, S., GERHOLD, S., MÜLLER, B.D. y WESSLING, G. (1995): *Sichtwechsel 1, 2, 3: Allgemeine Einführung*, München, Klett Edition Deutsch.
- BANYARD, P., et al. (1995) : *Introducción a los procesos cognitivos*, Barcelona, Ariel Psicología.
- BARRO, A., JORDAN, S. y ROBERTS, C. (1998): «Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer» en BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 76-97.
- BEACCO, J.C. (1984): «Savoirs sociaux» en *Le français dans le monde*, 184, págs. 97-99.
- BENADAVA, S. (1984): «La civilisation dans la communication» en *Le Français dans le Monde*, nº 184, págs. 79-86.
- BENÍTEZ, P. y LAVIN A. (1992): «La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros» en *Cable*, Barcelona, nº 9, págs. 9-14.
- BLUM-KULKA, S. (1996): «Introducción a la pragmática del interlenguaje» en CENOZ, J. y VALENCIA, J.F. (Eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, págs. 155-170.
- BLUM-KULKA, S. (1996): «Variaciones en la formulación de peticiones» en CENOZ, J. y VALENCIA, J.F. (Eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, págs. 179-186.
- BOLTON, G. y HEATHCOTE, D. (1998): «Teaching culture Through drama» en BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 158-177.
- BOUTON, L. (1996): «¿Puede mejorar la habilidad de los hablantes no nativos al interpretar la implicatura en inglés americano por medio de la instrucción explícita?: Un estudio piloto» en CENOZ, J. y VALENCIA, J.F. (Eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, págs. 195-222.
- BROWN, H.D. (1980): «Learning a second culture» en MERRILL VALDÉS, J. (1986): *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 33-48.

- BUESO, I. y VÁZQUEZ, R. (1999): «Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas» en *Carabela Lengua y Cultura en el aula E/LE*, Madrid, nº 45, págs. 63-92.
- BYRAM, M. y CAIN, A. (1998): «Civilisation/Cultural Studies: an experiment in French and English schools» en BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 32-44.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BYRAM, M. y MORGAN, C. et al. (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Clevedon, Multilingual Matters LTD, nº 100.
- BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (1994): *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe.
- BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (Eds.) (1997): *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- BYRAM, M., ZÁRATE G. y NEUNER, G. (1997): *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- CANALE, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje» en M. LLOBERA y otros (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- CANDAU, V.M., ELOSUA, M.R., LLOPIS, C. Y ROMERA, C. (1994): *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*, Madrid, Narcea.
- CARCEDO, A. (1998): «Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua» en A. CELIS y J.R. HEREDIA (Coords.) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 165-173.
- CASADO VELARDE, M. (1988): *Lenguaje y cultura*. Madrid, Síntesis.

- CASTRO, M. (1999): «Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico» en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV Cuadernos Tiempo Libre*, Madrid, Colección Expolingua, págs.67-86.
- CENOZ, J. (1996): «La competencia comunicativa: su origen y componentes» en CENOZ, J. y VALENCIA, J.F. (Eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, págs. 95-111.
- CENOZ, J. y VALENCIA, J.F. (1996): «Las peticiones: una comparación entre hablantes europeos y americanos» en CENOZ, J. y VALENCIA, J.F. (Eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, págs. 225-233.
- CENOZ, J. y VALENCIA, J.F. (Eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- CEREZAL, F. (1999): *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid, Talasa Ediciones S.L.
- CERROLAZA, O. (1996): «La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase» en MIQUEL, L. y SANS, N. (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera III*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Colección Expolingua, págs.19-32.
- CESTERO, A. y GIL M. (1995): «Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructura y el uso del tiempo en India y en España, I» en *Cuadernos Cervantes*, Alcalá de Henares, nº 4, págs. 49-53.
- COLECTIVO AMANI (1994): *Educación Intercultural: Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Popular.
- COLL J.,GELABERT, M.J., MARTINELL, E. (1990): *Diccionario de gestos*, Madrid, Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (1999): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of Framework Revision. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg.*
- COOPER, A. (1998): «Mind the gap! An ethnographic approach to cross-cultural workplace communication research» en BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998): *Language Learning in*

Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 119-142.

- CORONADO, M.L. (1996): «Conflictos culturales en la Enseñanza de E/LE» en *Frecuencia-L*, Madrid, nº 2, págs. 22-29.
- CORONADO, M.L. (1999): «La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior : reflexiones y actividades», en *Carabela Lengua y Cultura en el aula E/LE* Madrid, nº 45, págs. 93-106.
- CHASTAIN, K. (1988): «Teaching culture» en *Developping second-language skills: Theory and practice*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, págs. 298-319.
- DAVIS, F. (1992): *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.
- DENIS, M. y MATAS, M. (1999): «Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE» en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV Cuadernos Tiempo Libre*, Madrid, Colección Expolingua, págs.87-95.
- EQUIPO TÁNDEM (1995): *C de Cultura*, Barcelona, Difusión.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1993): *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996): «Los fenómenos de interferencia pragmática» en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera III*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Colección Expolingua, págs. 95-109.
- ESSOMSA, M.A. (Coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Editorial Graó.
- ESTEVES DOS SANTOS COSTA, A.L. (1998): «El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera» en A. CELIS y J.R. HEREDIA (Coords.) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 193-203.
- ESTÉVEZ COTO, M. (1994): «La Interculturalidad y el entorno en las clases de E/LE y Español como segunda lengua» en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera II*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Colección Expolingua, págs. 13-22.

- EZQUERRA, R., GONZÁLEZ, M., LLANOS, C. y URBANO, C. (2000): *A de Anécdotas*, Barcelona, Difusión.
- FENNER, A. (1997): «Sociocultural competence in a *learning to learn* context» en BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (Eds.) (1997): *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, págs.95-107.
- FERNÁNDEZ, C. (1995): «Entre el contacto cultural y el cultural shock» en *Cuadernos Cervantes*, Alcalá de Henares, Nov.95, págs. 49-52.
- FERNÁNDEZ, S. (1992): «Para la clase. Muchos lugares para la cultura» en *Cable*, Barcelona, nº 9, págs. 36-40.
- FISCHER, R. (1997): «Projects and other tools: some strategic remarks on intercultural learner competence» en BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (Eds.) (1997): *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, págs. 73-82.
- FLEMING, M. (1998): «Cultural awareness and dramatic art forms» en BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 147-157.
- GARCÍA, P. (1999): «El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes», en *Carabela Lengua y Cultura en el aula E/LE*, Madrid, nº 45, págs. 107-124.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- GARCÍA R. y SALES A. (1997): *Programas de educación intercultural*, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- GEERTZ, C. (2000): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Editorial Gedisa S.A.
- GONZÁLEZ, V., CERDÁN, L., LLOBERA, M. (1997): «¿De qué es tu bocadillo?: una relación etnográfica de las manifestaciones pluriculturales en un aula de parvulario» en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del s.XXI*, Barcelona, Universitat de Barcelona Publicacions, págs. 621-626.

- GONZÁLEZ BLASCO, M. (1998): «La cultura no ocupa lugar» en A. CELIS y J.R. HEREDIA (Coords.) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 523-530.
- GONZÁLEZ BLASCO, M. (1999): «Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula» en MIQUEL, L. y SANS, N. (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV Cuadernos Tiempo Libre*, Madrid, Colección Expolingua, págs.109-127.
- GOODENOUGH, W.H. (1971): «Cultura, lenguaje y sociedad» en KAHN, J.S. (1975), *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama, págs.157-244.
- HALL, E.T. (1989): *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza Editorial.
- HARRIS, M. (1990): *Antropología cultural*, Madrid, Alianza.
- HAVERKATE, H. (1998): «Estrategias de cortesía. Análisis intercultural» en A. CELIS y J.R. HEREDIA (Coords.) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 45-57.
- HERMER, A. y JENSEN, M. (1988): «Learning by playing: learning foreing languages through the senses» en BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethography*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 178-192.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la Pragmática Intercultural*, Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L.
- HINKEL, E. (1999): *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HUDSON, R. A. (1981) : «Lenguaje, cultura y pensamiento» en *La Sociolingüística*, Barcelona, Anagrama, págs. 83-115.
- HYMES, D.H. (1971): «Acerca de la competencia comunicativa» en M. LLOBERA y otros (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

- IGLESIAS, I. (1999): «Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras : hacia la superación del etnocentrismo», Boletín de ASELE, mayo 1999, págs.13-23.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Publicaciones del Instituto Cervantes.
- IZQUIERDO, S. (1998): «La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera» en A. CELIS y J.R. HEREDIA (Coords.) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 271-275.
- JORDÁN, J.A. (1996): *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona, Ediciones CEAC.
- JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.
- KAHN, J.S. (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama.
- KNAPP, M.L. (1992): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona, Paidós.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1998): «The privilege of the intercultural speaker», en BYRAM, M. Y FLEMING, M. (Eds.) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 16-31.
- LADO, R. (1973): «Cómo se comparan dos culturas» en *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas* , Madrid, Alcalá, págs.117-131.
- LEVINSON, S. C. (1989): *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- LIFSZYC, A. y SCHAMMAH, G. (1998): «La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel :metodología para un enfoque cultura» en *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 301-307.

- LOMAS, C. et al (1993): *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- LLOBERA, M., HYMES, D., HORNBERGER, N.H., CANALE, M., WIDDOWSON, H.G., COTS, J.M., BACHMAN, L., SPOLSKY, B. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- MARTÍN PERIS, E. (2000): «La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta» en *Frecuencia L*, nº13, págs. 3-29.
- MARZO, A. (1996): «El valor de la educación para los/las emigrantes: ¿aproximación o asimilación cultural?» en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera III*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Colección Expolingua, págs.157-169.
- MEYER, M. (1991): «Developing Transcultural Competence: Casa Studies of advanced language learners» en D. BUTJES y M. BYRAM (eds.) (1991), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua» en *Cable*, Barcelona, nº 9, págs.15-21.
- MIQUEL, L. (1997): «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática : algunos ejemplos aplicados al español» en *Frecuencia-L* , nº 5, págs. 3-14.
- MIQUEL, L. (1999): «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula» en *Lengua y Cultura en el aula E/LE Carabela*, nº 45, Madrid, SGEL, págs. 27-46.
- MITTEREGGER, S. (1997): «Training language teachers in the pedagogy of exchanges-towards the development of sociocultural competence», en BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (Eds.) (1997), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, págs. 83-93.
- MORENO DE LOS RÍOS, B. (1988): «¿Se puede enseñar la cultura en la clase de lengua ?», II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español como Lengua Extranjera, Madrid, Dirección General de Cooperación Cultural, Ministerio de Cultura (del 22 al 27 de septiembre de 1987, Las Navas del Marqués, Ávila) págs. 161-168.

- MORGAN, C. (1998): «Cross-cultural encounters», en BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 224-241.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- NAUTA, J.P. (1992): «¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural» en *Cable*, Barcelona, nº 10, págs.10-14.
- NEUNER, G. (1993): *Considerations concerning the selection and progression/grading of sociocultural aspects in the foreign language curriculum*. Language learning for European citizenship, Estrasburgo, Council of Europe.
- NEUNER, G. (1994): *The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning*. A common european framework for language teaching and learning. Language learning for European citizenship, Estrasburgo, Council of Europe.
- NEUNER, G. (1997): «Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes» en BYRAM, M., ZÁRATE G. y NEUNER, G. (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, págs.45-107.
- NISSILÄ, S. (1997): «Raising cultural awareness among foreign language teacher trainees» en BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (Eds.) (1997), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, págs. 55-72.
- OLIVERAS, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen.
- OMAGGIO, A. C. (1986): «Teaching for Cultural Understanding» en *Teaching language in context. Proficiency-Oriented Instruction*. Boston Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers Inc., págs. 357-406.
- PIÑEL, R. (1998): «La enseñanza de la cultura y la civilización españolas a través de anuncios publicitarios en prensa» en A. CELIS y J.R. HEREDIA (Coords.) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 357-363.

- PORCHER, L. (1988): *La civilisation*, París, Clé International.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal*, vol.I, Madrid, Ediciones Istmo.
- REBOULLET, A. (1973): *L'enseignement de la civilisation française*. Paris, Hachette.
- REYES, G. (1994): *La Pragmática Lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona, Montesinos.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1995): *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*, Madrid, Alhambra Longman.
- ROMERO, M.V. (1998): «La enseñanza del vocabulario : tópicos culturales» en A. CELIS y J.R. HEREDIA (Coords.) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 389-397.
- RUBIO, C. (1998): «Hay que crear espacios culturales. Un experimento y una propuesta» en A. CELIS y J.R. HEREDIA (Coords.) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 407-411.
- SCHEWE, M. (1998): «Culture through literature through drama» en BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 204-221.
- SCHMIDT, P. (1998): «Intercultural theatre through a foreign language» en BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 193-203.
- SCHUMANN, J.H. (1978): «The Acculturation Model for Second-Language Acquisition» en R. GINGRAS (Ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, VA :Center for Applied Linguistics, págs. 27-50.
- SEARLE, J. (1994): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- SEELYE, H.N. (1997): *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, Lincolnwood, Illinois : National Textbook Company (3ª ed.).

- SERCU, L. (1998): «In-service teacher training and acquisition of intercultural competence» en BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 255-289.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1989): «Lo no verbal como un componente más de la lengua» en *Cable*, Barcelona, nº 3, págs. 33-38.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1998): «Lengua y cultura españolas en el extranjero» en A. CELIS y J.R. HEREDIA (Coords.) *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 93-101.
- SORANI, D. y TAMPONI, A.R. (1997): «Satellite TV:a flexible learning environment to promote cultural awareness» en BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (Eds.) (1997), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, págs. 39-53.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): «Sobre la definición de relevancia» en VALDÉS VILLANUEVA, L.M.(ed.) (1991) *La búsqueda del significado. Lecturas de Filosofía del Lenguaje*, Madrid, Tecnos, págs. 583-598.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- STERN, H.H. (1992): *Issues and options in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- THOMAS, J. (1983): «Cross-cultural Pragmatic Failure» en *Applied Linguistics* 4 (2), págs.91-112.
- TOMALIN B. y STEMPLSKI S. (1993): *Cultural Awareness*, Oxford, Oxford University Press.
- TUSÓN, A. (1996): «El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera» en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera III*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Colección Expolingua, págs. 223-235.

- TUSÓN, J. (1997): *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L.
- VALDÉS, J.M. (1986): *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VALERO, C. (1999): «Communication strategies: How to cope with cultural differences» en CEREZAL, F. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid, Talasa Ediciones S.L., págs.101-112.
- VAN EK, J. (1984): *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*, Oxford, Pergamon Press.
- VAN EK, J. (1987): *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*, vol. II : Niveaux, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- VÁZQUEZ, M. (1999) : «Diversos niveles de incidencia del componente cultural en la lengua» en *Frecuencia-L*, Madrid, nº 10, págs. 3-11.
- VERLEE WILLIAMS, L. (1986): *Aprender con todo el cerebro*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- VV.AA (1999): *Lengua y Cultura en el aula E/LE Carabela*, nº 45, Madrid, SGEL.
- VV.AA. (2000): *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, Madrid, Edinumen.
- WESSLING, G. (1994): «Conocimiento Intercultural del país en la enseñanza de idiomas», en *El alemán como lengua extranjera*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Colección Expolingua, págs. 81-88.
- WESSLING, G. (1999): «Didáctica Intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula» en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV* Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Colección Expolingua, págs.267-281.
- WIERZBICKA, A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- ZÁRATE, G. (1993): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Contactos y sitios en Internet de interés (26/11/00)

www.bbk.ac.uk./Departments/Spanish/TeclaHome.html

www.carla.acad.umn.edu/intercultural.html

cvc.cervantes.es/aula/didactired

www.spainembedu.org/materiales/home.html

www.ub.es/filhis/culturele

www.ucm.es/info/especulo/ele/

ÍNDICE

1. Introducción	8
1.1. Reflexiones iniciales	8
1.2. La interacción intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	13
1.2.1. ¿Por qué estudios de interacción intercultural?	13
1.2.2. Enseñar lengua es enseñar cultura	15
1.2.3. La dimensión sociocultural	19
1.2.4. Un hablante intercultural y un escenario intercultural	24
1.3. El encuentro del no nativo con el nativo	27
1.3.1. En el encuentro con una nueva realidad	27
1.3.1.1. Factores situacionales	29
1.3.1.2. Factores afectivos	32
1.3.1.3. Factores cognitivos	33
1.3.2. En la situación comunicativa	36
1.3.3. El conflicto multicultural	43
2. El componente sociocultural	45
2.1. El concepto de cultura	45
2.1.1. Un sistema coherente compartido y aprendido	46
2.1.2. La <i>opacidad</i> y la <i>fuerza</i> de la cultura	50
2.1.3. Cultura desde diferentes perspectivas	53
2.1.3.1. Perspectiva antropológica	54
2.1.3.2. Perspectiva sociológica	56
2.1.3.3. Perspectiva psicológica	57

2.1.4.	Concepto de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras	60
2.2.	Cultura desde una perspectiva lingüística	69
2.2.1.	Pragmática y cultura	69
2.2.2.	Algunos temas estudiados por la Pragmática Intercultural	73
2.2.2.1.	El error pragmático	74
2.2.2.2.	Los actos de habla	77
2.2.2.3.	La cortesía	79
2.2.2.4.	Lo implícito	82
2.2.2.5.	Estrategias conversacionales	83
2.3.	El componente sociocultural en la competencia comunicativa. Hacia una competencia intercultural	87
2.3.1.	Reflexiones previas	87
2.3.2.	La competencia sociocultural en la competencia comunicativa	89
2.3.3.	Hacia una competencia intercultural	95
2.3.3.1.	Enfoque de las destrezas sociales	96
2.3.3.2.	Nuevo concepto de competencia intercultural	98
2.3.3.3.	Competencia intercultural y subcompetencias	101
2.3.3.4.	Etapas en la adquisición. Niveles de competencia ...	105
3.	Didáctica intercultural	109
3.1.	Principios y objetivos del enfoque intercultural	114
3.1.1.	Educación intercultural y formación de actitudes	114
3.1.2.	Principios del enfoque intercultural	119
3.1.3.	Objetivos generales y específicos del enfoque intercultural	121

3.2.	El lugar de los contenidos socioculturales y los objetivos lingüísticos	128
3.3.	El programa intercultural	138
3.3.1.	La selección de contenidos	138
3.3.2.	La progresión	145
3.3.3.	La evaluación	152
3.4.	El desarrollo de estrategias interculturales	157
3.4.1.	En busca de una tercera perspectiva	160
3.4.1.1.	La duda productiva	161
3.4.1.2.	Aprender a comparar	164
3.4.2.	Propuesta de una tipología de actividades para desarrollar estrategias interculturales en la clase de E/LE.....	167
3.4.2.1.	Observación	168
3.4.2.2.	Interpretación	171
3.4.2.3.	Conceptos	174
3.4.2.4.	Comparar matizando e interpretar positivamente	179
3.4.2.5.	Actuar e interactuar	184
3.4.2.6.	Contextos diferentes	189
3.5.	El enfoque intercultural a través de la etnografía y el teatro	192
3.5.1.	Aproximación etnográfica	192
3.5.2.	Aproximación a través del teatro	197
3.6.	Material didáctico para un enfoque intercultural	202
3.6.1.	Material auténtico	202
3.6.2.	Actividades interculturales.....	206

4. Una propuesta para la clase de E/LE : una unidad didáctica con una tarea final	210
4.1. Contextualización	210
4.2. Descripción de la unidad didáctica	212
4.2.1. Objetivos	213
4.2.2. Contenidos	214
4.2.3. Actividades	215
4.2.4. Evaluación	236
5. Conclusiones	239
6. Bibliografía	242

1. Introducción

1.1. Reflexiones iniciales

Un estudiante, Per¹, un hombre de negocios noruego que trabajaba con empresas españolas farmacéuticas y hacía viajes a España con frecuencia, decía: “Me cuesta muchísimo hablar con españoles en mi trabajo, no me dejan hablar y la verdad es que no me fío de lo que dicen, no sé nunca cuándo dicen algo en serio”. Per sufría porque sus encuentros con clientes españoles no eran tan fructíferos como él esperaba, y eso, a pesar de que estaba haciendo auténticos esfuerzos por aprender la lengua de sus interlocutores. Sentía que no era entendido e intuía que tampoco él entendía bien lo que pasaba en aquellas negociaciones. Sus colegas españoles actuaban y reaccionaban de una forma diferente a la suya, rompían sus expectativas, y no entendían ni sus mensajes ni sus intenciones. Las sensaciones de Per no eran imaginarias, ni tampoco lo que su sentido común le decía: había algún “problema” que tenía que resolver, un malentendido.

Acostumbramos a creer que cuando hablamos con alguien, esa persona entenderá lo que queremos decir e interpretará nuestras intenciones. Sin embargo, no siempre es así y vivir situaciones similares a la de Per es más frecuente de lo que desearíamos. Cuando interactuamos con personas de otra cultura, olvidamos que hay toda una serie de presupuestos, valores, creencias, formas de pensar, de sentir y de actuar que entran en acción, además de la lengua, y que podemos no compartir con nuestro interlocutor. La comunicación, a veces, se ve frustrada porque no somos capaces de manejar una realidad en la que dos formas de percibir el mundo están encontrándose.

Podemos imaginar que un cliente español que trate con Per piense: “Me cuesta muchísimo hablar con los noruegos, se quedan callados, no sabes lo que piensan. Son muy fríos y prepotentes“. Si observáramos la situación objetivamente, probablemente veríamos que en esa interacción el noruego (Per) está callado y le escucha con la mirada fija mientras el español (Pepe) habla. Pepe interviene a

menudo en la conversación, a veces, mientras Per habla. Además, Per expone sus opiniones, lo que piensa, mientras que Pepe bromea de vez en cuando y lanza cumplidos.

Si la observáramos desde el punto de vista de los participantes veríamos que Per se siente absurdo, engañado, no respetado, mientras que Pepe se siente incómodo, aburrido e insultado. Per piensa que los españoles son mentirosos, hipócritas, maleducados y necios, por su parte Pepe piensa que los noruegos son fríos, antipáticos, groseros y prepotentes. Por eso, Per intenta evitarlos y no cree lo que le dicen. Pepe también intenta evitarlos, deja de esforzarse por ser simpático y se pone a la defensiva.

El encuentro ha supuesto un malentendido que, además de producir frustración en ambos, lleva a aumentar y corroborar prejuicios sobre el otro. Para Per estar callado y escuchar es un signo de inteligencia y de respeto, por tanto los españoles son maleducados y necios. Para Pepe hay que hablar, intervenir, asentir, dar *feedback*, por tanto los noruegos son fríos y antipáticos. Para Per hay que decir lo que se piensa, hay que ser sincero, por tanto los españoles son hipócritas. Para Pepe hay que tener cuidado con lo que se dice, no se puede decir todo lo que se piensa, por tanto los noruegos son groseros y prepotentes. Cada uno tiene un concepto diferente de la cantidad y calidad de interacción que es adecuada en esa situación. Los dos actúan como es normal para ellos, de acuerdo con sus normas, con lo que han aprendido que es correcto. Probablemente los dos actúan así por la misma razón, por respeto a su interlocutor y, sin embargo, la comunicación no funciona y los dos, al final, se evitan. Las causas de ese conflicto no están dentro de las culturas implicadas, la española o la noruega, sino en el entendimiento intercultural.

A veces, en encuentros con personas de otras culturas, nuestra imagen pública se ve deteriorada, nuestras buenas intenciones no son entendidas como tales, ni nuestras normas de cortesía resultan corteses. Entonces, sentimos que hemos perdido el control de la situación, nuestras expectativas se han roto y estamos desorientados. En ocasiones, la convivencia, se hace francamente difícil. Las

siguientes anécdotas de dos españoles que vivieron una temporada en el extranjero, ejemplifican este hecho.

«Estaba en Estados Unidos y un día me compré una bolsa de patatas fritas, la abrí y ofrecí al grupo de amigos que estaba a mi lado. Ellos dijeron ‘no, gracias’ y probablemente yo insistí porque uno contestó bastante enfadado: ‘si quisiera, me compraría una bolsa’ y otro me dijo: ‘¿es que no te gustan?’»².

«Viví en Manchester un año con una familia inglesa. Muchas veces coincidíamos en la cocina por la mañana a la hora del desayuno. Yo me di cuenta de que cada vez que quería algo y el casero estaba cerca tenía que decir *sorry* y así lo hacía al principio, pero después de un tiempo, teniendo ya confianza, me parecía excesivo. Entonces, un día que los dos estábamos en la cocina preparando algo, yo decidí no decir *sorry* cada vez que nos acercábamos el uno al otro (porque además ni nos rozábamos). Él se volvió y me dijo: ‘¿no conoces la palabra *sorry*?’ Se había enfadado porque yo le había parecido una maleducada»³.

Los miembros de una cultura y de una sociedad comparten, en gran medida inconscientemente, un amplio conjunto de creencias, experiencias, supuestos y conceptualizaciones del mundo y de las relaciones interpersonales. No es posible comunicar realmente sin interpretar con fluidez todos esos aspectos compartidos, que varían de una cultura a otra. Aprender a comunicar implica no sólo dominar una lengua sino también dominar el mundo que va unido a ella.

Vivimos en un mundo en el que las relaciones con personas de otras culturas son cada vez más frecuentes y por diferentes motivos: personales, profesionales, económicos, de convivencia, etc. La actualidad nos exige adquirir y desarrollar destrezas para desenvolvernó en esos encuentros interculturales con fluidez y alcanzar el entendimiento, el éxito comunicativo.

Viajar al extranjero por turismo es cada vez más frecuente y más accesible. Las oportunidades de encontrarse en otro entorno, con otra cultura, de vivir esa mezcla de extrañeza y atracción que experimentamos al viajar a otro país, han aumentado

considerablemente. Como dice Lourdes Miquel, la Cultura con mayúscula (el arte, los monumentos, etc.) no supone un problema para el viajero porque basta con observarla, con consumirla. «Donde realmente se ha confrontado (el viajero) es en la interacción comunicativa» (Miquel, 1999: 32). En ese contacto con la cultura ajena el viajero atento observa otras maneras de decir algo a alguien, otros hábitos conversacionales, y tiene la sospecha de que tras esas maneras de decir, de hacer al fin y al cabo, se ocultan otras maneras de vivir y de pensar.

Pero, como han demostrado diferentes experiencias y autores (p.e. Estevez, 1994), en los contactos entre personas de dos culturas, también se refuerzan los estereotipos sobre los miembros de la otra cultura. Los estereotipos sobre el otro grupo y la visión etnocéntrica de la realidad son grandes amenazas para alcanzar la comunicación y el entendimiento de los que hablábamos más arriba. Por esa razón creemos que el desarrollo de destrezas para desenvolvernó en los encuentros interculturales con fluidez debe ir acompañado de un cambio en las actitudes.

El mundo de la enseñanza se encuentra hoy ante un gran reto. Son necesarios más esfuerzos de la política educativa, por parte de las instituciones y de los profesores, para fomentar actitudes positivas y entendimiento de la otra cultura y de la propia. Como apuntan Byram y Cain (1998), hay que huir de una adquisición de información descontextualizada que no aporta nada ni al acercamiento a otra forma de pensar y de vivir ni al entendimiento con otra gente. Las necesidades deben ser más claramente estructuradas y articuladas metodológicamente en la situación de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza de lenguas extranjeras, quizá con más razón, se encuentra también ante ese reto. En las clases de lenguas extranjeras enseñamos un instrumento social, la lengua, imposible de separar de una sociedad. La lengua más que servirnos para expresar el pensamiento juega un papel pragmático en el comportamiento humano. Nuestros esfuerzos deben encaminarse a preparar a nuestros alumnos para usar la nueva lengua en situaciones de comunicación reales, para vivir experiencias en las que se produzca un entendimiento

intercultural. Como advierte García Santa-Cecilia: «En estas experiencias los alumnos deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua». El reto para los profesores es el «desarrollo de procedimientos eficaces para facilitar el acceso a una cultura regida por normas y valores a veces muy alejados de los propios» (1995:44-45).

Este trabajo pretende ser una humilde reflexión sobre ese reto: el desarrollo del componente sociocultural en las clases de E/LE en el marco metodológico de la Didáctica Intercultural. Esta reflexión nace fundamentalmente de nuestra experiencia como profesores de español y como participantes en encuentros interculturales.

¹ Anécdota contada en Expolingua 1997, en González, M. (1999).

² Anécdota contada por Marta Higuera, en "Anecdotario", *Frecuencia-L*, nº 4.

³ Anécdota contada por Mila Ortín, en "Anecdotario", *Frecuencia-L*, nº 4.

1.2. La interacción intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

1.2.1. ¿Por qué estudios de interacción cultural?

A lo largo de las dos últimas décadas se han realizado diferentes estudios e investigaciones que han tenido por objeto el estudio de la interacción intercultural tanto en el campo de la Lingüística como en el de la Didáctica de Lenguas Extranjeras. El creciente interés por la comunicación intercultural responde, en buena parte, a necesidades reales de nuestras sociedades actuales. Sin ser éste un fenómeno nuevo, sí existen factores como la inmigración, las nuevas tecnologías o los trabajos en equipos y redes internacionales, que hacen que la comunicación intercultural cobre importancia y que nos reclaman una nueva comprensión de la misma.

Las razones para el estudio de la interacción intercultural según Tomalin & Stempleski (1993) son:

- 1) El aumento de las relaciones económicas con países del Pacífico como Japón, Corea, Malasia, Taiwan y Tailandia con muy diferentes tradiciones y comportamientos culturales. El crecimiento del número de estudiantes de inglés que viajan para estudiar esta lengua requiere una explicación de las diferencias culturales en detalle.
- 2) La influencia de la creciente inmigración en el currículo. El reconocimiento abierto de la necesidad de entender la manera de vivir de la comunidad inmigrante lleva a una conciencia más crítica de la cultura de la comunidad receptora.
- 3) Los estudios lingüísticos en el campo de la Pragmática. El desarrollo de estos estudios ha aumentado nuestro conocimiento del grado y modo en que factores relacionados con la cultura, como las expectativas sobre el grado de formalidad y de cortesía en el discurso, afectan a la comunicación intercultural.
- 4) Los estudios sobre aspectos no verbales de la comunicación como gestos, posturas y expresiones faciales. El desarrollo de dichos estudios nos ha

mostrado que el comportamiento no verbal está influido culturalmente y el modo en que afecta a la interacción.

Desde la perspectiva de E/LE, estas razones siguen estando vigentes, incluso podemos decir que con más vigor que hace unos años. En nuestro ámbito, el concepto de Europa está ya bastante definido formando parte de nuestra vida diaria. Como apunta Zárte (Byram y Zárte, 1997) es una entidad que ha ido creciendo y que seguirá ampliándose a otras dimensiones geopolíticas. En ese marco la enseñanza de lenguas ha de dirigirse, necesariamente, hacia la apertura a los otros.

Los cambios de la sociedad y el internacionalismo se ponen de manifiesto en el aumento de formación de equipos de trabajo multiculturales que demandan una conciencia intercultural y un conocimiento de lenguas cada vez mayor. Esa nueva organización en el mundo del trabajo requiere esfuerzos para conjugar el crecimiento personal y la creatividad individual con destrezas de comunicación intercultural adecuadas. De acuerdo con Cooper (1998), creemos que los participantes en dichos equipos multiculturales necesitan no sólo un entrenamiento en conocimientos o sobre diferencias culturales, sino también, y sobre todo, una formación que enfatice el entendimiento intercultural.

Es, sin duda, el fenómeno de la emigración el que exige una reflexión más crítica de la problemática de la comunicación intercultural ya que añade a los problemas propios de dicha comunicación otros de carácter político y económico y produce conflictos difíciles de resolver. Como apunta Hernández Sacristán, «los procesos migratorios desempeñan un papel decisivo no sólo en tanto que vehículos de diversificación lingüístico-cultural para la propia sociedad receptora, sino también en tanto que activadores o detonadores de una brusca toma de conciencia acerca de una diversidad cultural con la que debemos o en la que debemos convivir» (1999: 47 y 48).

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es la auténtica revolución en el mundo de la comunicación que estamos viviendo. La cibernética, Internet, las nuevas

tecnologías, están cambiando algunos de nuestros hábitos lingüísticos y culturales y haciendo que los contactos entre personas se den cada vez más en marcos conversacionales concretos y masivos. En consecuencia, se está configurando un código pragmático muy diferente al cara a cara y, como advierte Hernández Sacristán (1999) su alcance transcultural y la nueva imagen social del hombre están todavía por ver. Podemos prever que en el futuro se impondrá un modelo de relaciones débiles de pertenencia a un grupo social que supondrá una crisis de los viejos modelos de adscripción e identificación sociocultural. Pero, al mismo tiempo, esos mismos avances, que fomentan y explican la uniformidad, pueden estimular la acción de fuerzas centrífugas de carácter disgregatorio. Entonces, será imprescindible desarrollar los estudios sobre comunicación intercultural y tomarlos en consideración para orientarnos en la *aldea global* en la que nos toca vivir.

Como hemos visto, existen serias y contundentes razones, que merecerían un análisis mucho más profundo que la mera presentación de estas páginas, para el estudio de la interacción intercultural. El entendimiento de la forma de vida de un pueblo extranjero, de la vida de los otros, es imprescindible para sobrevivir en un mundo de valores en conflicto donde las barreras que antes protegían y aislaban a la gente de las ideas extrañas se van desgastando con cierta prisa y sin ninguna pausa. La Enseñanza de Lenguas Extranjeras tiene mucho que aportar en ese proceso de acercamiento a otros mundos y al entendimiento de otras formas de vida ya que entendemos que para "penetrar" otra cultura es imprescindible el conocimiento de una lengua extranjera. En este sentido, afirma Seelye (1997: 10)

¿Cómo puede uno liberarse del estancamiento del etnocentrismo, de lo que Francis Bacon llamaba *falacia de la tribu*, si no es a través del estudio de otras culturas? El contexto lingüístico y cultural extranjero nos da la clave para entender a otra gente.

1.2.2. Enseñar lengua es enseñar cultura

En este apartado trataremos de exponer los presupuestos de los que partimos en relación con el concepto de comunicación, de lengua y de aprender una lengua. Este apartado pretende ser una reflexión sobre la afirmación que le da título: enseñar lengua es enseñar cultura.

Una teoría de la comunicación intercultural parte necesariamente de admitir que las culturas interactúan comunicando entre ellas. Podríamos entender el proceso comunicativo como una transmisión de información de la mente del emisor al receptor. Dicho proceso exigiría que los participantes compartieran un código y un marco de referencia. Sin embargo, si admitiéramos este concepto de comunicación, nos veríamos obligados a decir que es imposible que dos personas de dos mundos diferentes, o de dos culturas, puedan comunicar entre sí. Incluso, sería difícil admitir que pueda existir comunicación entre personas de la misma cultura ya que en la realidad los interlocutores nunca comparten exactamente el mismo marco de referencia, ni la intención del emisor es siempre reconstruida perfectamente por el receptor. Si, por el contrario, consideramos el proceso comunicativo como un proceso interpretativo, como lo entiende la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986), podemos valorar los intercambios comunicativos en otros términos. Comunicar es una actividad asociada a la interacción verbal con otro, a la conversación, en la que son datos relevantes todos los elementos de la situación que afectan a los intereses de los participantes y a su imagen social.

Entendemos que aprender a comunicar es aprender a participar en ese proceso interpretativo actualizando nuestros intereses y nuestra imagen social e interpretando los de nuestro interlocutor. Asimismo, consideramos que aprender una lengua es aprender a ejercitar dos voces, una social y otra personal (Kramsch, 1993), participar en un proceso de socialización en una comunidad de habla y adquirir medios para expresar significados personales que pueden llegar a cuestionar los de la comunidad.

Aprender una lengua también implica aprender a actualizar una cultura porque una lengua, como la define Hegel, actualiza la cultura poniendo de manifiesto los saberes, las ideas y las creencias acerca de la realidad conocida de una comunidad de habla dada. Las prácticas lingüísticas manifiestan un *ethos cultural*, unas actitudes básicas que explican nuestros hábitos comunicativos, nuestras maneras de enfrentarnos a otras prácticas sociales. Cuando nos enfrentamos al

aprendizaje de una lengua extranjera nos exponemos también a una realidad desconocida y el carácter de verdad de nuestras creencias, ideas, valores y actitudes queda expuesto a la duda, al conflicto. Pero, por extraña que nos parezca, en un principio, esa nueva realidad, ese conjunto de actitudes y hábitos, y tanto si podemos compartirla como si no, siempre podemos interpretarla, explicárnosla, traducirla a nuestros propios esquemas. Cuando nos encontramos con otra cultura, lógica e inevitablemente, intentamos interpretarla proyectando nuestras propias experiencias.

Creemos, como afirma Iglesias (1999), que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no puede limitarse a ser un mero trasvase de habilidades y conocimientos lingüísticos, más o menos sofisticados. El proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá, ante todo, que estimular la capacidad de interpretar al otro, al extranjero, desde la propia realidad y la participación en un proceso interpretativo. Son numerosos los autores, como Byram y Morgan, que han puesto de manifiesto las carencias de los métodos tradicionales en este sentido: «Lo que ha llegado a ser más evidente en las últimas décadas es que el aprendizaje de lengua es insuficiente, se dirige a codificar un mensaje antes que a la comunicación e interacción con otra persona» (1994: 39).

En esa interacción entre personas no podemos olvidar que se encuentran dos conjuntos de esquemas culturales, dos voces sociales, dos voces personales, diferentes intereses y dos imágenes, que persiguen interpretarse, que desean alcanzar la comunicación, en el respeto a esa dualidad. Entendemos, por ello, que la enseñanza de una lengua no puede, ni debe, transmitir actitudes y valores de la cultura meta si con ello queremos decir imponerlas, pretender que el aprendiente las adopte para sí. Por otra parte, creemos que la mera presentación en el aula de los modos de ver la realidad, de entenderla y de interpretarla que poseen los hablantes nativos de esa lengua, no nos garantiza que estemos favoreciendo la adquisición de destrezas para que los aprendientes se desenvuelvan en ese proceso interpretativo que es la comunicación.

Kramersch (1993: 207) afirma que: «La enseñanza tradicional de lenguas extranjeras se ha limitado a transmitir información sobre la gente del país y sobre sus actitudes generales y formas de ver el mundo». La enseñanza de lenguas extranjeras debería incluir el reconocimiento de la cultura que toda lengua pone de manifiesto y las actitudes hacia los miembros de la cultura. Hay que considerar la relación de la enseñanza con las teorías del desarrollo cognitivo y moral porque la enseñanza de lenguas puede contribuir activamente al desarrollo de actitudes positivas, de apertura, hacia otros pueblos y culturas (Byram y Morgan, 1994). Es evidente que la mera exposición para adquirir la competencia lingüística es insuficiente si queremos contribuir a dicho desarrollo. Tanto la formación como el cambio de actitud son procesos complejos, y la mera exposición al aprendizaje de lengua y la información sobre otras culturas no lleva necesariamente a los resultados que deseamos.

La didáctica de LE ya ha comenzado a desarrollar un marco teórico, conceptos y principios, que, más allá de los conocimientos y la información sobre la cultura extranjera, persigue el entendimiento intercultural y toma en consideración el componente cognitivo y afectivo y las actitudes hacia otros pueblos. Así, de acuerdo con Byram y Fleming (1998), podemos definir los siguientes presupuestos básicos del aprendizaje de una LE:

- La integración del aprendizaje lingüístico y cultural facilita la comunicación y la interacción.
- La comparación de los otros con uno mismo estimula la reflexión y el cuestionamiento crítico de la cultura en la que los aprendientes están socializados.
- El cambio de perspectiva incluye procesos psicológicos de socialización.
- El potencial de la enseñanza de lenguas es preparar a los aprendientes a encontrarse y comunicarse en otras culturas y sociedades que están relacionadas con la lengua que están aprendiendo.

Asimismo, entendemos que una de las importantes labores de la enseñanza de lenguas extranjeras, y por tanto de E/LE, será anticipar lo que los aprendientes necesitarán conocer y las destrezas que tendrán que adquirir para descubrir, ellos

mismos, otras identidades y grupos. Si la enseñanza de E/LE se centra en el descubrimiento del otro, y en el descubrimiento de sentido, las fronteras entre lo lingüístico y lo cultural se difuminan. El aprendiente se cuestiona y reflexiona sobre su propia cultura y la otra, pone en relación prácticas cotidianas diferentes, intenta explicitar los implícitos, evalúa la pertinencia de la información de la que dispone sobre la otra cultura. Adquirir sólo una habilidad lingüística no puede garantizar que los aprendientes lleguen a dominar un ambiente cultural extranjero. Como afirma Zárte (1993), cuando la lengua extranjera es vista como una práctica social que depende de las actitudes y representaciones construidas en la lengua materna no hay antagonismo sino, al contrario, solidaridad de intereses entre el aprendizaje lingüístico y el descubrimiento cultural.

1.2.3. La dimensión sociocultural

En este apartado queremos presentar aspectos del concepto de dimensión intercultural que consideramos relevantes para nuestro trabajo: la dimensión sociocultural como objeto de estudio y como componente del currículo.

Hasta el momento se han dedicado numerosos esfuerzos, entre los que podemos destacar los del Consejo de Europa, por describir los aspectos socioculturales como materia, sus objetivos y la forma en que ese contenido debe ser enseñado. Siendo de indudable necesidad dichos estudios, y los que sigan apareciendo en el futuro, son necesarios, asimismo, los que profundicen en el aprendizaje. No sería lícito dejar la revisión de nuestros conceptos didácticos sin lanzar una mirada sobre los aprendientes, sus intereses, sensibilidad, estrategias, sobre el proceso y el resultado del aprendizaje. La realidad de la enseñanza, la experiencia en el aula, nos demuestra que los alumnos no aprenden necesariamente lo que nosotros enseñamos, y que la forma en que enseñamos no es forzosamente la forma con la que ellos aprenden mejor. Desde la perspectiva del aprendizaje habrá que tomar en cuenta al aprendiente como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje y, por ello, sus representaciones sobre la cultura y sociedad meta, su cultura materna y la toma de conciencia de su propia identidad, sus percepciones y sus actitudes.

Hecha esta puntualización pasamos a exponer lo que entendermos por dimensión sociocultural. En la actualidad existe un acuerdo considerable en algunos aspectos relativos a su definición. Uno de ellos es la dicotomía entre cultura aprendida, cultura legítima o cultura académica, y la cultura en el sentido antropológico, como descripción de acontecimientos diarios. Otro aspecto, en el que encontramos consenso, es el de incorporar el concepto de diversidad lingüística y cultural en la descripción de realidades culturales. Sin embargo, no es evidente que estas reflexiones expliquen una cuestión específica de la enseñanza de lenguas.

En opinión de Zárte (Byram y Zárte, 1997) existen tres inconvenientes que explican las dificultades metodológicas para establecer bases teóricas. La primera se refiere a la expresión *sociocultural* que impone una visión bifocal de los asuntos en cuestión. Por ejemplo, la aproximación de Byram prefiere hablar de competencia cultural, mientras Dahmen señala caminos en los que los estudiantes alcanzan gradualmente una competencia sociocultural, desarrollando destrezas sociales. La segunda dificultad es resultado de las profundas diferencias en que las políticas culturales ven la *diseminación* de su lengua y sus valores más allá de las fronteras del país. El último inconveniente para establecer bases teóricas, considerado por Zárte es la variedad de tradiciones universitarias en Europa occidental en este campo: *Landeskunde*, *Cultural Studies*, *Area Studies*, *Civilisation*.

De cualquier forma, la dimensión cultural tiene una tradición desde 1945, *Landeskunde* en Alemania y *Civilisation* en Francia, y formó parte de los métodos audio-lingual y audiovisual en Estados Unidos, Europa occidental y especialmente en Francia. Sin embargo, los resultados nunca llegaron a ser satisfactorios ya que la dimensión cultural quedaba separada del lenguaje y se limitaba a información sobre los países donde se hablaba la lengua que se estudiaba. El punto más importante era la enseñanza de la gramática y el resto quedaba como fondo de conocimientos, un *background* como lo denominaban los profesores de inglés como lengua extranjera (Byram y Fleming, 1998).

Cuando la enseñanza de lengua toma en serio el concepto de enseñar un lenguaje como significado de comunicación e interacción con la gente de otra sociedad y cultura, busca proveerse de la descripción del contexto en el que el lenguaje es usado. Es así como la antropología, y especialmente el modo de describir e interpretar una cultura de Geertz (1973), hace su especial aportación a la enseñanza de lenguas. La etnografía es una metodología desarrollada por los antropólogos, y luego adoptada por otras disciplinas, para entender las prácticas culturales, los significados y las creencias de grupos sociales. En la actualidad existen numerosos autores (ver Byram y Fleming, 1998) que consideran que la etnografía puede ser un método usado por los aprendientes para desarrollar su entendimiento de otros contextos y otras lenguas en su contexto.

En las últimas décadas, como resultado del énfasis que se ha puesto en la enseñanza de lengua para la comunicación y la interacción social, se ha hecho evidente la necesidad de una perspectiva nueva y fresca. Como vimos en el apartado 1.1.1., cuando las personas interactúan en una lengua extranjera no disponen del fondo común que sirve de punto de referencia implícito que comparten los interlocutores del mismo grupo lingüístico.

Aprender a hablar la lengua de un grupo significa aprender, de alguna forma, los significados compartidos, los valores y las prácticas de ese grupo que son expresadas en la lengua. Sin embargo, precisamente porque todo ese conjunto es compartido y hecho explícito solamente cuando hay una ruptura de la comunicación, no es fácil para el aprendiente de LE identificarlos e interpretar su significado. Sólo después de un proceso de descubrimiento de estos significados y prácticas los aprendientes podrán negociar una nueva realidad con su interlocutor, un mundo compartido de interacción y experiencia que es nuevo para ambos, aprendientes e interlocutores.

El aspecto más novedoso y, en nuestra opinión, más interesante en el proyecto de incluir la dimensión sociocultural en la enseñanza de LE, es la atención al desarrollo del entendimiento del aprendiente sobre él mismo y de su propia forma de vida. Esto implica reconocer que la enseñanza de lenguas extranjeras tiene lo

que Byram y Fleming (1998) denominan un "*impacto reflexivo*". El centro de atención se pone en la propia cultura del aprendiente y no sólo en una forma de mirar las otras culturas desde fuera.

Esta forma de ver al aprendiente, desde una perspectiva más realista, toma forma en los recientes trabajos de autores como Zárate, Byram, Neuner y de Kramersch, con el término de "*hablante intercultural* " (*intercultural speaker, intermédiaire culturel*). El aprendiente de lenguas es visto como un hablante intercultural en oposición a un hablante nativo. Ese hablante intercultural es alguien que cruza fronteras, que se ve en situaciones de contacto e intercambio con personas de la lengua que aprende, es un actor social, un intermediario entre las comunidades en las que se encuentra implicado. Esta concepción, que no aspira a ese ideal inalcanzable de hacer del aprendiente un hablante nativo, tiene importantes repercusiones sobre el concepto de competencia cultural, es decir sobre los saberes concernientes a la cultura y a la sociedad de un país determinado.

Así, el modelo de competencia intercultural desarrollado por Byram y Zárate, en sus trabajos para el Consejo de Europa (Byram y Zárate, 1997; Byram, Zárate y Neuner, 1997), se define en forma de saberes o destrezas interculturales. Se proponen una serie de destrezas para tratar con la diferencia cultural que se agrupan en lo que denominan *Saber Ser*, una capacidad afectiva para rechazar actitudes etnocéntricas respecto a percepciones de otros y una capacidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre culturas nativas y extranjeras. La asociación de la dimensión afectiva y cognitiva amplía el papel tradicional del profesor de lenguas e invita al estudiante a tomar nuevas responsabilidades como el control de las actitudes etnocéntricas, la apertura hacia los otros y la reflexión sobre la propia cultura. Saber cómo identificar efectos etnocéntricos en un documento de la propia cultura, identificar situaciones en las que diferentes valores nacionales son intensificados (turísticos, colonialistas...) o llevar el propio punto de vista y sistema de valores a la perspectiva de situaciones dadas, son ejemplos que apunta Zárate (1997) para ilustrar estas destrezas.

En el capítulo dos de este trabajo trataremos a fondo los cuatro tipos de saberes en que Byram y Zárate (1997) han agrupado los objetivos de las destrezas interculturales, su modelo de competencia intercultural. Nos limitaremos en este punto a presentarlas: una competencia existencial o "saber ser", una habilidad para aprender o "saber aprender", un conocimiento declarativo o "saberes" y unas destrezas o "saber hacer".

A nuestro entender en la actualidad existe la creencia generalizada de que la dimensión intercultural ha de ser integrada en la clase de LE por derecho propio. Podemos entender, con Merrill Valdés (1986), que la cultura no difiere de los más tradicionales componentes del currículo – escuchar, hablar, leer y escribir – en el sentido de que, como otros componentes, debe ser adaptado por el profesor a los individuos concretos que participan en la clase. Pero, consideramos, además, que la dimensión intercultural adquiere una importancia fundamental en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua cuando entendemos que aprender a comunicarse es un proceso de socialización y que la enseñanza tiene por objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente en el contexto del desarrollo social y personal.

Entendemos, igualmente, y de acuerdo con Miquel y Sans (1992), que «reivindicar la competencia comunicativa, la capacidad del estudiante de interactuar en situaciones de comunicación, implica un nuevo enfoque de *lo cultural*». El estudiante necesita alcanzar un conocimiento de la cultura para entender el comportamiento, para desenvolverse en situaciones en las que surgen problemas de comprensión o de comunicación y estar preparado para ser autónomo a la hora de acceder a la información relevante. Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera, es mucho más que formar hábitos o reproducir modelos de habla. En ningún caso, se trata de que el aprendiente llegue a ser parte de la nueva sociedad, de la nueva cultura.

Y como indicaban Miquel y Sans en 1992, no se trata de movilizar conocimientos del mundo, generar hipótesis, ensayar y verificar, porque las pautas de la cultura no son universales. Como defiende Neuner (1994), aprender a interactuar en

situaciones comunicativas «comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero» (citado por García Santa-Cecilia, 1995: 67).

1.2.4. Un hablante intercultural y un escenario intercultural

En los dos apartados anteriores hemos intentado dibujar una perspectiva del aprendizaje de lenguas que persigue dos grandes propósitos. El primero un proceso de aprendizaje cognitivo que lleve hacia un entendimiento de la sociedad y cultura de los hablantes de la lengua meta -al mismo tiempo que de la propia sociedad y cultura del aprendiente- y un entendimiento de la relación entre ambas culturas. El segundo un cambio afectivo que desarrolle actitudes positivas hacia los hablantes de otras lenguas. Ahora trataremos de definir el concepto de aprendiente de LE como hablante intercultural.

Desde esa perspectiva, que incluye la identidad social del aprendiente, entenderemos que el buen estudiante no es sólo el que domina la gramática, el vocabulario, sino también el que conoce su propia identidad y cultura y cómo es percibido por los otros, el que conoce la identidad cultural de los que van a interactuar con él. Un hablante intercultural es capaz de establecer una relación entre su cultura y las otras, mediar entre ellas, explicar diferencias, y en última instancia aceptar la diferencia y ver el fondo común humano a pesar de esa diferencia (Byram y Zárate, 1994). El aprendiente, visto como un hablante intercultural, desarrolla una serie de destrezas para transmitir valores entre la cultura nativa y la extranjera y viceversa.

Con el fin de acercarnos al concepto de *hablante intercultural* exponemos algunas de las habilidades que según Zárate (1997: 11) debe desarrollar el aprendiente de LE:

- habilidad para identificar áreas de conflicto en las relaciones entre dos comunidades,
- habilidad para explicar conflictos de costumbres y creencias,

- habilidad para resolver conflictos o negociar la aceptación del conflicto irresuelto,
- habilidad para evaluar la calidad de un sistema explicativo y para construir un sistema basándose en los datos de un interlocutor de un específico bagaje cultural.

Así, el hablante intercultural es alguien que tiene conocimientos de más de una cultura e identidad social y que cuenta con una capacidad para descubrir a personas y relacionarse con ellas. Para llegar a ser ese mediador entre culturas será imprescindible que tome conciencia de él mismo como ser cultural.

«Explicamos y entendemos verdaderamente lo ajeno tan solo en la medida en que somos capaces de sorprendernos ante lo propio y analizarlo críticamente» (Hdez. Sacristán, 1999: 15). La toma de conciencia de nuestra identidad cultural es un requisito para llegar a entender y aceptar la cultura extranjera que favorece el desarrollo de actitudes positivas. Como Valdés (1986) afirma cuando los estudiantes reconocen la base cultural de sus propias actitudes y comportamientos, están preparados para considerar a los otros desde una perspectiva más favorable. Una actitud positiva hacia la otra cultura y su gente es de indudable valor en la situación de aprendizaje tanto por su efecto sobre la motivación para aprender la LE como por la ayuda que representa para la comprensión de los comportamientos y los valores de personas de la otra cultura y sociedad.

Como destacan Byram y Fleming (1998) es necesario que los programas de LE incluyan el conocimiento de la sociedad y la cultura propia. La enseñanza de lenguas debe llevar a un conocimiento de la sociedad y cultura extranjera, pero también de la sociedad y cultura del estudiante. Esto implica contemplar el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de otras lenguas, un cambio afectivo.

El aprendiente, socializado en su cultura, se encuentra en el proceso de aprendizaje con una forma nueva de hacer las cosas, una nueva concepción de la

realidad, unos valores nuevos. Como explican Byram y Fleming (1998): «Este encuentro con 'lo otro' que cambia y desnaturaliza la cultura de los aprendientes puede ser llamado 'socialización terciaria' (Byram, 1989 ; Doyé, 1992). Incluye un implícito, y a veces explícito, cuestionamiento de las asociaciones y valores de los aprendientes, y un explícito cuestionamiento que puede llevar a un estadio crítico, a la 'conciencia cultural crítica' (*critical cultural awareness*)».

Sin embargo, Kramsch (1998) advierte de algunas dificultades inherentes de la pedagogía del hablante intercultural. Una cosa es animar a los estudiantes a tomar conciencia de la identidad de los otros y de su propia identidad nacional y otra muy diferente pedirles hablar abiertamente en clase de su grupo étnico, de raza, clase o sexo. Ambas aproximaciones pueden llevarnos a excesivas simplificaciones, a visiones estereotipadas y a reducir a los estudiantes a simples representaciones de un grupo social.

Creemos que los esfuerzos deben ir encaminados a la creación de un espacio de encuentro en el aula, un *escenario intercultural*, como lo denomina A. Tusón (1996), considerando la clase como «un contexto de comunicación donde confluyen, al menos, dos mundos, dos realidades socioculturales». Lo que realmente está en juego es la creación, en y durante la clase, de una realidad lingüística, social, que nace del ambiente de habla L1 de los aprendientes y del ambiente social de la L2 de los hablantes nativos, es *una tercera cultura* en realidad, como la denomina Kramsch (1993). Si consideramos el estudio de la lengua como iniciación a un conjunto de prácticas sociales que están en el límite de dos o más culturas, el progreso lineal que aspiraba a que el aprendiente se aproxime a la norma del hablante nativo pierde sentido.

En esa iniciación a un conjunto de prácticas sociales los profesores de lenguas extranjeras podemos ayudar al estudiante a que tome conciencia de los lazos entre los actos y la cultura y a cultivar un creciente sentido de responsabilidad personal e individual en el uso de las palabras y en la posesión de sus significados. Como afirma Kramsch (1998) los profesores debemos enseñar la cultura como se manifiesta a través del lenguaje.

1.3. El encuentro del no nativo con el nativo

1.3.1. En el encuentro con una nueva realidad

Así cuenta Hall, la angustia de un americano que viaja a Japón, que se encuentra en tierras extrañas.

Al principio las cosas parecen bastante similares en las ciudades. Hay taxis, hoteles con agua caliente y fría, teatros, luces de neón, incluso edificios altos con ascensor y algunas personas que hablan inglés. Pero el americano pronto descubre que bajo la familiar apariencia externa existen considerables diferencias. Cuando alguien dice *sí* a menudo no lo significa en absoluto, y cuando la gente sonríe no siempre quiere decir que esté contenta. Cuando el visitante americano hace un gesto amable, puede encontrarse con un *desaire*; en cambio, si intenta ser amistoso, no pasa nada. La gente le dice que hará las cosas y no las hace. Cuanto más tiempo está más enigmático le parece el país, hasta que al final empieza a aprender a observar nuevas señales que refuercen o invaliden las palabras que pronuncia la gente. (...) al llegar a este punto, el americano puede estallar de indignación e intentar apartarse lo más posible de la extraña forma de vida que le rodea o empezar a preguntarse, más juiciosamente, sobre lo que debe hacer para salir de esa frustrante comedia de enredo. Si es caritativo, incluso puede empezar a reflexionar sobre cómo ayudar al recién llegado a evitar la fastidiosa experiencia de hacer todas las cosas al revés. Esto puede ser el principio de la sabiduría cultural porque lleva a pensar sistemáticamente sobre el proceso de aprendizaje por el que pasa casi todo el que se familiariza con una nueva cultura.

(1989: 49)

Cuando una persona entra en contacto con una cultura extranjera, en un viaje por ejemplo, puede tener diferentes reacciones: cólera, frustración, susto, espanto, curiosidad, encantamiento, repulsión, confusión (Valdés, 1986). Si en ese encuentro, además, va a estudiar o a comunicar en una lengua extranjera, sus reacciones serán más fuertes porque tendrá que enfrentarse a dos desconocimientos al mismo tiempo. Hasta que no disipe esa amenaza puede permanecer bloqueado.

El adulto que se enfrenta a esta situación tiene conciencia de su desconocimiento lingüístico, pero no siempre de su desconocimiento cultural. La mayoría de la gente se ve a sí misma y a sus compatriotas no como una cultura sino como un estándar,

lo que vale, lo correcto, y al resto del mundo como un conglomerado de comportamientos extraños. Despertar la conciencia de uno mismo como ser cultural, como hemos visto en el apartado anterior, es necesario para que el acercamiento y el entendimiento de la otra cultura sea factible: para entender al otro también como ser cultural. Asimismo, contribuye a fomentar actitudes positivas hacia los miembros de la otra cultura que repercutirán en el entendimiento de la cultura extranjera. Pero, además, contribuirá a tomar conciencia de nuestro desconocimiento cultural al entrar en contacto con una cultura extranjera y, en consecuencia, puede ayudar a mitigar los efectos del choque y del bloqueo.

En ese ajuste intercultural el no nativo tiene que realizar grandes y diferentes esfuerzos. Seelye (1997) recoge algunas de esas áreas de tensión identificadas por Brislin, Cushner, Cherrie y Yong en 1986:

- negociar con la propia ansiedad,
- aprender nuevos comportamientos apropiados culturalmente,
- interpretar los acontecimientos en la perspectiva correcta (las experiencias personales, sobre todo si son negativas, llevan a interpretaciones falsas sobre la cultura de acogida),
- tomar decisiones basadas en muy poca información y acostumbrarse a ello,
- ajustar las diferentes creencias sobre cómo está organizado el lugar de trabajo y reconocer cuándo y cómo se hacen las pausas o descansos,
- entender intenciones en situaciones que resultan ambiguas,
- aprender a sentirse bien con la distancia física de la otra cultura,
- reconocer cómo funcionan los papeles de los interlocutores, las jerarquías y cómo se espera que nos enfrentemos a un papel determinado,

En el encuentro influyen muchos factores, pero es evidente que uno de los más importantes son las percepciones de los participantes sobre la cultura y la identidad nacional propia y del otro. Analizaremos algunos de esos factores siguiendo la clasificación de Carol Morgan (1998) en situacionales, afectivos y cognitivos.

1.3.1.1. Factores situacionales

Entre los factores situacionales que influyen en los encuentros interculturales podemos incluir el contexto histórico, el contexto individual, el grupo, la tarea, la organización, los grupos en situaciones o el ajuste intercultural.

Las relaciones políticas y económicas entre los países del nativo y el no nativo forman parte del contexto histórico como un factor situacional que ejerce una influencia en el encuentro. La educación y la información contribuyen a la formación de imágenes, prejuicios y estereotipos de otras naciones y sus miembros que pueden repercutir negativamente en las relaciones personales. Los medios de comunicación difunden opiniones y valoraciones sobre otras naciones que, en ocasiones, fomentan y exageran la idea de que existen países amigos y enemigos, países hermanos, países cercanos y lejanos, parecidos y diferentes, desarrollados y subdesarrollados, etc. Desgraciadamente existen multitud de ejemplos a lo largo de la historia que muestran como las diferencias entre dos imperios, dos pueblos o dos naciones, han tenido un efecto dramático en las relaciones entre miembros de dos grupos culturales, en la vida y el destino de muchos individuos.

De igual manera no cabe duda de que los factores económicos determinan en buena parte las condiciones, el desarrollo y los efectos de los encuentros entre nativos y no nativos. Los prejuicios de clase social y de estatus económico se ponen en marcha en los encuentros interculturales, tanto o más que en los que se dan entre nativos. El rechazo a una cultura y el choque cultural no pueden entenderse en su totalidad sin tener en cuenta aspectos económicos como las relaciones de desigualdad, dominación y explotación. Dicho de otro modo, probablemente no se recibe de la misma manera a un veraneante marroquí en la Costa del Sol que a un trabajador inmigrante, marroquí también, en la huerta murciana. Cabe prever que los choques culturales que puedan sufrir ambos individuos tendrán una dimensión claramente diferente.

A esto habría que añadir el hecho de que, a menudo, el extranjero que llega a otro país para instalarse padece o disfruta un cambio en su posición social y económica. Es frecuente, sobre todo en el primer período de su estancia, que el inmigrante tenga un puesto de trabajo que no corresponde a su formación: licenciados o técnicos que trabajan como camareros o agricultores en precarias condiciones. La sociedad receptora muchas veces sitúa al inmigrante en una clase social y económica que puede diferir enormemente de la que tenía en su país de origen, de manera que su imagen, posición y reconocimiento social se ven alterados notablemente. Es previsible el efecto que estos hechos tendrán en la autoestima del no nativo: aumentará en el caso de ver mejorada su situación y disminuirá en el caso contrario. Entendemos, por tanto, que los factores socioeconómicos ejercen una influencia fundamental en los encuentros entre nativos y no nativos, en la distancia social entre ambos interlocutores y en la aparición y desarrollo del choque cultural.

Desde el punto de vista del contexto individual la duración del contacto parece ser un factor crucial para que el efecto de los encuentros interculturales sea positivo. Según Robinson algunos estudios psicológicos sugieren que la exposición y la proximidad con otra persona incrementa los lazos y las percepciones positivas (citado por Morgan, 1998). El entendimiento es un proceso gradual y son necesarios aproximadamente dos años para dar oportunidad a que las experiencias se repitan y ambos participantes en el encuentro puedan conocerse.

En ese proceso se produce una desorientación provocada por las diferencias en la forma de ver las cosas y en el comportamiento, diferencias que se encuentran de forma inesperada porque no se contaba con ellas. Morgan (1998) explica que diferentes encuentros interculturales pueden provocar una desorientación con un mismo, cierta marginalidad, una vacilación entre ambas culturas. Otras posibles respuestas o resultados del encuentro intercultural pueden ser el rechazo a la cultura de origen, el rechazo a la cultura extranjera, o la sintetización de ambas culturas.

Pero, también apunta que, ese estado marginal de desorientación tiene aspectos positivos y cierta productividad apoyándose en la siguiente cita de Zárate (1986): «el extranjero, recién llegado a un país, puede ‘ver’ prácticas invisibles a los ojos de los nativos. Este punto de vista es privilegiado en la medida en que induce la contingencia, la relatividad de todo el sistema de valores en el lugar. El extranjero no participando de la connivencia general, llega a ser un observador particular. Está en esa posición límite que le hace aprehender lo real en las condiciones que hacen posible una objetividad máxima»¹.

Seelye (1997) también habla de esa situación de desorientación como inevitable y como causa de malestar y de fatiga, porque aprender cosas nuevas continuamente es muy cansado. En ese contacto directo con la cultura extranjera se producen muchos cambios estresantes que incluso pueden ser causa de enfermedades psicológicas y físicas (Morgan, 1998).

El ajuste cultural según Morgan (1998) en realidad puede tener tres formas: dos negativas, egocéntrica e inductiva, que refuerzan las actitudes etnocéntricas, y una positiva. La egocéntrica es una distorsión de la cultura extranjera, el concepto negativo que se tiene de ella permanece inalterable aun teniendo información en contra o experiencias contradictorias. La segunda forma, también negativa, es una respuesta de total aceptación de la cultura extranjera dando como resultado un cosmopolitismo llano y mundano. La respuesta positiva establece imágenes que se relacionan con el propio origen nacional sin llegar a exagerarlo, lejos del chovinismo o del rechazo a la cultura de origen.

Un resultado del ajuste cultural positivo es el cambio en la percepción del país de origen y de la propia cultura. El contacto con un país extranjero puede llevar a una visión nueva del propio país, a juzgar de una manera muy distinta las actitudes, realidades y comportamientos propios de la cultura materna. Con cierta frecuencia podemos observar como a la vuelta de un viaje al extranjero, o después de una estancia fuera, el país de origen y las propias costumbres se juzgan desde otro ángulo.

1.3.1.2. Factores afectivos

El entendimiento de la cultura crece en tanto en cuanto envuelva a todos los sentidos. Según Robinson los modos sensoriales de percepción, emocional, kinestésico, táctil y las respuestas de los sentidos influyen en el entendimiento y conocimiento de los otros tanto como los modos cognitivos (Morgan, 1998).

Acton y Walker de Félix (1986), apoyando las teorías de Gardner y Lambert (1972), explican que una orientación positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera favorece enormemente al estudiante en su proceso. El deseo de identificarse con los miembros de la otra cultura promueve y beneficia la adquisición de la nueva lengua. Es decir, sólo la motivación integradora, frente a la instrumental, puede hacer que una persona llegue a alcanzar el cuarto estadio de aculturación², el final del proceso de adaptarse a una nueva cultura tras una reorientación de la forma de pensar, sentir y comunicar.

Brown (1986) propone considerar la aculturación en función de cuatro etapas siendo la tercera en la que aparece el *shock* cultural. La primera es un estado de entusiasmo respecto a la nueva cultura. La segunda etapa sería el *shock* cultural, que aparece cuando las diferencias culturales obstaculizan las imágenes del yo y la seguridad. La tercera etapa, el estrés cultural, así llamada por Larson y Smalley, es un intento vacilante de recuperación. Algunos problemas permanecen y otros no, pero se comienza a aceptar las diferencias en formas de pensar y sentir, surgiendo la empatía con las personas de la nueva cultura. El individuo no tiene un grupo fijo de referencia, siente que ya no forma parte de su cultura de origen y que todavía no pertenece a la de la lengua meta. Al sentirse incapaz de adaptarse al nuevo país y aprender el nuevo idioma, los alumnos pueden comenzar a rechazarse a sí mismos y a rechazar su propia cultura. En este punto pueden experimentar la *anomia*, que supone la ausencia de lazos fuertes y de apoyo tanto con la cultura de origen como con la de la segunda lengua. La cuarta etapa representa la aceptación de la nueva cultura o la adaptación a la misma y la aceptación de la nueva personalidad que el individuo ha desarrollado dentro de ella. Otros autores, como Seelye (1997), añaden dos etapas más, un estadio

preliminar (acontecimientos que ocurren antes de la partida) y un estadio final (fase de vuelta).

El *schok* cultural, definido por Brown (1986), es una experiencia común para una persona que aprende una lengua extranjera en una cultura extranjera. Es un fenómeno que puede ir de la ligera irritabilidad hasta un profundo pánico psicológico y está asociado a sentimientos en el aprendiente de extrañeza, angustia, hostilidad, indecisión, frustración, insatisfacción, tristeza, aislamiento, nostalgia y hasta enfermedades psicológicas. Una persona inmersa en un *shock* cultural alterna entre enfadarse con los otros porque no lo entienden y sentir autocompasión. Adler lo define como un estado de ansiedad que resulta de la pérdida de la forma común de percibir y entender signos y símbolos de las relaciones sociales. Esa ansiedad se refleja en mecanismos de defensa, represión, regresión, aislamiento y rechazo porque se está desorientado y se tiene miedo. Foster afirma que, con frecuencia, quien sufre un *schock* cultural no es consciente de lo que le está ocurriendo y cree que está deprimido o irritable. Cuando nos enfrentamos al *schok* cultural perdemos una gran cantidad de energía que nos debilita y nos hace más frágiles.

También la autoestima es considerada como un factor importante en los encuentros interculturales y en el proceso de aculturación. Guiora describe como a lo largo del proceso se va formando una nueva personalidad y afirma que si los aprendientes tienen una fuerte autoestima en su cultura, aumentan sus posibilidades de integración en la otra cultura (Acton y Walker de Félix, 1986).

1.3.1.3. Factores cognitivos

Morgan (1998) recoge los tres factores cognitivos más relevantes que se tratan en la literatura sobre encuentros interculturales. El primer factor está relacionado con la memoria: los factores que son diferentes y negativos se recuerdan más. Tal y como afirma Robinson³ las valoraciones negativas relacionadas con rasgos distintivos tienden a ser más válidas en la memoria; estas impresiones son más duraderas y resistentes al cambio que las positivas. Según esto podemos prever

que los prejuicios y estereotipos negativos corren el peligro de reforzarse tras los encuentros interculturales. También habrá que tener en cuenta este factor en la enseñanza de LE y evitar las valoraciones negativas de las diferencias culturales en el discurso y las actividades de clase.

El segundo factor es el equilibrio o consistencia. Consiste en el hecho de que esperamos tener gustos parecidos, compartir opiniones y creencias con las personas con las que tenemos una relación como la amistad, con las personas que nos gustan y a las que gustamos. Según los estudios de Byrne hay una fuerte relación entre actitudes y atracción, y así podemos observar que las parejas de amigos tienen, por lo general, actitudes similares. En consecuencia, cuando aparecen diferencias, adoptamos diferentes estrategias para conseguir una apariencia de consistencia o equilibrio. Una estrategia que utilizamos cuando encontramos diferencias es la *diferenciación cognitiva* que consiste en reconocer que las diferentes reacciones responden a diferentes aspectos de un único y complejo aspecto. Se trata de una nueva apreciación positiva a través de la que somos capaces de entender las diferencias como complementarias más que como contradictorias o enfrentadas. Podemos llegar a aceptar las diferencias entre personas de diferentes culturas entendiendo que, en realidad, son el resultado de que cada uno focaliza en aspectos diferentes de un mismo tema o sujeto (Morgan, 1998).

El tercer factor cognitivo, la atribución, es un proceso sutil e inconsciente. La teoría de la atribución sugiere que entendemos e interpretamos una acción o una afirmación según nuestra perspectiva, dependiendo de si somos el actor o el observador. Según los estudios de Bochner, el observador tenderá a entender las acciones como resultado de las características del actor, mientras que el actor tenderá a entenderlas como resultado de factores situacionales. Así, por ejemplo, si un padre pega a su hijo, el niño entenderá que su padre es malo y cruel, mientras que el padre se explicará lo que ha hecho como resultado de su estrés o nerviosismo. Lo mismo ocurrirá a la hora de interpretar el comportamiento desconocido de una cultura extranjera. Para el observador no nativo puede resultar francamente difícil identificar los factores situacionales que explican

comportamientos verbales y no verbales de los nativos de la lengua objeto. Una forma de acercarnos a un entendimiento más completo de las formas de actuar e interactuar en la LE es fomentar lo que podemos llamar observación participante. Las simulaciones y otras técnicas teatrales usadas en el aula de LE pueden ayudar a desarrollar esta perspectiva intermedia.

Jaspar y Hewstone afirman que en una situación intercultural aumenta la atribución a características de los actores, por parte del observador, debido a la diferencia existente entre los grupos culturales. Así, cuando un extranjero se encuentra en una situación que no entiende tenderá a explicársela atribuyendo características a los nativos: son fríos, prepotentes, vagos, lentos, etc. Menos frecuente es entender que su comportamiento responde a unas causas determinadas, como pueden ser las normas de actuación culturales.

El desconocimiento del contexto, de la situación, hace difícil que el no nativo atribuya un comportamiento o una acción a la situación porque ésta puede ser totalmente desconocida para él. Cuando Per (ver 1.1.1.) se encontraba con que su colega español le interrumpía continuamente, se explicaba esa acción como una muestra de mala educación y una falta de respeto y no como resultado del afán de Pepe por entenderse bien con él. Es probable que Pepe no fuera consciente de que sus intervenciones pudieran molestar a Per.

Jaspar y Hewstone señalan también que la atribución de un comportamiento o una acción a la personalidad del actor por parte del observador, absuelve a este último de involucrarse y de plantearse la posibilidad de ser culpable de un posible malentendido. Cuando Pepe se explica el comportamiento de Per acusándolo de frío y prepotente, está también acusando a su colega como responsable del conflicto. El hecho de ver a una persona como culpable cierra las puertas de una comprensión de los hechos que tenga en cuenta los factores de la situación. En fin, como afirma Bochner, lo que mejor nos llevaría a entender y conocer bien a la gente sería mirarlos como nos miramos a nosotros mismos (Morgan, 1998).

1.3.2. En la situación comunicativa

Cuando personas de diferentes culturas se encuentran en situaciones comunicativas las diferencias en el comportamiento y el lenguaje son las que se aprehenden inmediatamente como diferentes. Los patrones de comportamiento, esas formas de actuación propias de una cultura están, normalmente, dotadas de expresión lingüística, son compartidas por la mayoría o identificadas por los miembros de la comunidad lingüística y cultural. Son frecuentemente motivo de malinterpretaciones, equívocos, perplejidad, escándalo y crítica (Carcedo, 1998).

La metáfora del iceberg, utilizada para explicar el concepto de cultura, nos ayuda a visualizar y a entender lo que ocurre en el encuentro de ajuste intercultural. Como Weaver representa en su diagrama (Byram y Fleming, 1998: 237) en la punta del iceberg encontramos la cultura externa (lo aprendido explícitamente, lo consciente y el conocimiento objetivo), es decir el comportamiento. Pero debajo de lo que podemos ver fácilmente, sumergida, se encuentra la cultura interna (lo aprendido implícitamente, lo inconsciente y el conocimiento subjetivo), es decir, las creencias y, más profundamente, los valores y patrones de pensamiento. En el encuentro intercultural dos icebergs se encuentran y puede ocurrir que ambos compartan, en las profundidades, una parte de la cultura interna, algunos valores y patrones de pensamiento, mientras que su apariencia exterior, por encima del nivel del mar, sea la de dos icebergs bien diferenciados, con una cultura externa diferente: el comportamiento. Así, como sugiere Morgan (1998) tras su experiencia en un proyecto de trabajo llevado a cabo por un equipo de profesores de lenguas extranjeras franceses e ingleses, en los encuentros pueden ser más difíciles de descodificar la lengua y el comportamiento que el sistema de valores y las creencias.

Aspectos como la puntualidad, la intimidad, la cortesía, los turnos de habla, la comunicación verbal y no verbal, el contacto visual, la tolerancia del silencio, los gestos, o el volumen de sonido son aspectos en los que nos encontramos con grandes diferencias. Estas diferencias de comportamiento son vistas como un elemento clave causa de los malentendidos interculturales. Diferentes autores,

Brislin, Seelye, Tomalin y Stempleski entre otros, han analizado estos aspectos buscando fórmulas didácticas para trabajarlos en el aula de lenguas extranjeras. Muchos de los programas de formación de profesores se centran en las dificultades del aprendiente de lenguas extranjeras para descodificar esas diferencias en variadas situaciones de comunicación.

El iceberg de cultura explica, de alguna forma, el origen de esas dificultades para descodificar las diferencias. Pero, en este sentido hemos de tener en cuenta, también, la transferencia que lleva a cabo el no nativo en los encuentros con nativos en la lengua meta. Así, consideramos, como afirma Lado, que: «Un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura así como la distribución de estas formas y los significados a la lengua y cultura extranjera, no sólo (...) al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino (...), al tratar de comprender la lengua y la cultura según las practican los nativos» (1973: 2).

El recién llegado se encuentra ante una realidad, a menudo extraña, de la que no es partícipe y para desenvolverse en ella necesita mucho más que una buena competencia gramatical. Como explica la profesora Escandell (1996), todo sería mucho más fácil si las lenguas sólo fueran diferentes en lo que se refiere a la gramática. Aprender una segunda lengua consistiría en aprender el vocabulario y las reglas gramaticales de esa lengua. Pero las lenguas no sólo difieren en lo gramatical, sino también en muchos aspectos de uso, en aspectos pragmáticos, que no están determinados por factores estrictamente gramaticales. Comunicar en una lengua no consiste sólo en conocer y manejar bien su gramática, sino que implica dominar adecuadamente un conjunto de conocimientos de naturaleza extragramatical. Cada individuo tiene su conjunto particular de supuestos y de representaciones del mundo según su experiencia, pero también los miembros de una cultura y de una sociedad comparten un amplio conjunto de supuestos y conceptualizaciones del mundo y de las relaciones interpersonales, y ese conjunto está determinado precisamente por su pertenencia a una cultura específica (Escandell, 1996). Los miembros de una cultura comparten una serie de supuestos básicos sobre aspectos que son centrales para la comunicación entre los que

encontramos, por ejemplo, la dinámica básica de la relación interpersonal o los sistemas verbal y gestual de comunicación. En fin, «cada cultura establece sus propios principios, de modo que sus miembros acaban desarrollando un estilo de interacción particular» (Escandell, 1996: 98).

De modo que el aprendiente se enfrenta a una tarea compleja y, en su proceso de aprendizaje, a situaciones que entrañan una gran dificultad, tanto si es consciente de ello como si no. Como explican Miquel y Sans, «todo estudiante de una lengua extranjera va, inevitablemente, a encontrarse como Alicia a través del espejo: no sólo no sabe qué aspecto formal dar a sus emisiones, cómo formalizar lingüísticamente sus intenciones comunicativas, sino que, además, ignora qué expectativas tienen sus interlocutores, si se debe o no participar en la comunicación en un contexto determinado, qué ritos comunicativos debe respetar y cómo son, en concreto, esos ritos» (1992: 16).

El aprendiente de LE tendrá que adaptarse, al menos en parte, a la forma de pensar, de ser y de experimentar la realidad de la otra cultura. El intento de adaptación puede provocar graves trastornos emocionales, lo que se ha venido denominando como *choque lingüístico*. Al no tener un dominio del idioma se pierde una fuente de gratificación personal que sí se recibe cuando se utiliza la propia lengua. En esa situación los alumnos adultos temen que las palabras que dicen en la lengua meta no reflejen sus ideas adecuadamente, y que puedan parecer ridículos o infantiles.

Como hemos visto, el aprendiente se enfrentará a una cultura diferente y en consecuencia a un contexto diferente. Entendemos aquí *contexto* en los términos en que la pragmática lo define: «El contexto abarca todo el conjunto de representaciones del mundo que hacen los hablantes, y que están determinados empírica, social o culturalmente: contiene por tanto, conocimientos, creencias, supuestos, opiniones,... desde lo más objetivo hasta lo más subjetivo, desde los conocimientos científicos o las opiniones estereotipadas hasta la visión del mundo que impone la pertenencia a una determinada cultura» (Escandell, 1996: 97).

Si el aprendiente se encuentra en el país de la lengua que estudia, es muy probable que tenga que enfrentarse, además, con el desconocimiento del entorno, de la situación espacio-temporal. Como apunta Escandell (1993) las circunstancias que imponen el aquí y el ahora influyen en toda una serie de elecciones que quedan reflejadas en la forma del enunciado y, al mismo tiempo, son uno de los pilares en que se fundamenta su interpretación. El aprendiente, a menudo, desconoce tanto la conceptualización que hacen los nativos de una situación como las expectativas que ésta genera. Podemos imaginar el desconcierto de un español que, tras preguntar por una dirección a alguien en la calle, reciba una respuesta como ésta: Dos manzanas al oeste, por una calle de un sólo sentido que da hacia el sur.

Al mismo tiempo, el extranjero se encontrará ante relaciones sociales diferentes cuyo entramado desconoce. Entonces, puede tener problemas para establecer el grado de relación que existe entre él y su interlocutor y, lo que es más importante para construir un enunciado adecuado a su destinatario e interpretar el que su interlocutor construya para él. Al desconocer cómo funcionan factores como la edad, el sexo, la jerarquía, la posición social, etc. que determinan la distancia social desconoce, también, los patrones que rigen la cortesía (Escandell, 1993).

Cuando un receptor se dispone a descodificar un mensaje puede ocurrir que no sea capaz de interpretar el mensaje (descodificación cero) o que haga una interpretación incorrecta del mensaje (descodificación falsa) (Izquierdo, 1998). Sin embargo, como afirma Miller, la mayor parte de nuestros malentendidos con otras personas no son debidos a ninguna inhabilidad para oír o analizar sus frases o entender sus palabras. Las dificultades de comunicación más importantes son las que encontramos a la hora de entender la intención del hablante (Thomas, 1983). Entendemos *intención* como «una relación dinámica, de voluntad de cambio, que liga al emisor, al destinatario, a la situación y al contexto» (Escandell, 1996 : 97).

Para interpretar correctamente los enunciados es imprescindible reconocer la intención del interlocutor. Y es en este punto donde el aprendiente de lenguas extranjeras encuentra mayores dificultades, donde ha de enfrentarse con el hecho

de que cometerá errores pragmáticos, además de los gramaticales. Esto con la diferencia de que estos errores serán difíciles de identificar como tales por sus interlocutores, por ellos mismos y hasta por sus profesores. Además, sus errores pragmáticos, pueden llegar a tener efectos muy graves en la comunicación y en sus relaciones con otras personas, mucho más graves que los de sus errores gramaticales.

Los factores socioculturales influyen sobre nuestro comportamiento verbal y dan lugar a la mayoría de los errores pragmáticos o interferencias pragmáticas. Según la clasificación de Thomas (1983) podemos distinguir dos tipos de interferencias: las pragmlingüísticas y las sociolingüísticas.

La interferencia pragmlingüística es una «transferencia de estrategias de actos de habla de una lengua a otra; o también de enunciados sintáctica o semánticamente equivalentes, que, por diferente sesgo interpretativo, tienden a transmitir una fuerza ilocutiva diferente en la otra lengua» (Thomas, 1983 : 101). Como explica Escandell (1996), se trata de un «uso en una lengua de una fórmula propia de otra con un significado del que carece la primera». El destinatario hace una valoración incorrecta del valor performativo o interactivo asociado a determinada forma lingüística. Si respondemos a una invitación diciendo *merci* estamos rechazando cortésmente, mientras que en inglés, *thank you*, o en español, *gracias*, estamos aceptándola (Hdez. Sacristán, 1999). Cuando un español se despide de su amigo alemán diciendo «ya te llamaré» no le está prometiendo una llamada telefónica, cuando en la mesa le dice «pásame la sal» no está dando una orden sino pidiéndole, con confianza, que le haga un favor. Éstos son algunos de los múltiples ejemplos que se podrían dar.

La interferencia sociopragmática es por lo general más difícil de detectar que la pragmlingüística y consiste en una incorrecta valoración del contexto de uso de la categoría pragmática. En palabras de Escandell (1996) el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento de otra cultura. Un adolescente sueco, o español, en Francia que trata a los adultos de *tú* está haciendo una valoración incorrecta del contexto de uso (Hdez. Sacristán, 1999).

Cuando encontramos que un compañero japonés siempre nos da las gracias añadiendo un "lo siento" está transfiriendo, además de una estructura, la estructura interna del acto de agradecer, su concepto de agradecimiento, que en su lengua y cultura consta de dos partes: la expresión de gratitud y la disculpa.

Los errores, lógicos y naturalmente, se producen, pero, como explica Hdez. Sacristán: «mientras los errores fonéticos, gramaticales o léxicos son percibidos en general como tales errores por el receptor, los errores pragmáticos, en particular cuando no incluyen a su vez otro tipo de errores lingüísticos, pueden ser ambiguos desde la óptica del receptor» (1999: 168). Si el receptor no los reconoce como tales errores probablemente buscará alguna manera de explicárselos a sí mismo de forma que pueda entenderlos y eliminar así la ambigüedad. Cuando el comportamiento no se ajusta a los patrones esperados no lo percibimos e interpretamos como un error, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad, etc., como conducta voluntariamente intencionada o descortés. Los efectos negativos tienen un gran alcance porque aunque el interlocutor llegue a reconocer los errores como fallos o interferencias «el problema sigue aquí radicando en el hecho de que la percepción del carácter involuntario de un acto de descortesía no transforma de por sí este acto en cortés» (Hdez. Sacristán, 1999: 168).

Como afirma Thomas (1983), los fallos pragmáticos pueden hacer que veamos al otro como una mala persona. Dan lugar a estereotipos nacionales como: los abrasivos rusos/alemanes, los obsequiosos indios/japoneses, los mentirosos americanos o los egoistas bretones. O los tacaños ..., los vagos..., los fanáticos ..., los machistas ..., y tantos y tantos otros por todos conocidos.

Es probable que, como afirma Hdez. Sacristán «...buena parte de los prejuicios con los que se someten a una valoración negativa otros grupos socio-culturales deriven de diferencias no entendidas en los códigos pragmáticos puestos en contacto. Así, por ejemplo, acusar de "lentitud" a determinado grupo socio-cultural extraño al nuestro puede tener que ver sencillamente con una diferente concepción

de las estrategias conversacionales y las reglas de cortesía lingüística» (1999: 26-27).

Relegar la competencia cultural en la enseñanza favorece que los aprendientes utilicen la LE con las creencias y pautas de actuación de su lengua y cultura maternas, es decir que hablen en una lengua y piensen en otra. Precisamente esa actuación que utiliza un código lingüístico y dos códigos socioculturales, como afirma Miquel (1999) «genera una serie de conflictos que entre otros, tienen dos características claras: a) el juicio y b) la generalización de la pauta de un individuo a todos sus compatriotas».

Como hemos visto los errores culturales, causa principal de los malentendidos interculturales, son con frecuencia difíciles de identificar como errores. En ocasiones el error pragmático es identificado por el interlocutor, pero éste lo corrige sólo mentalmente pues no considera relevante comentarlo introduciendo así una distorsión que atentaría contra el principio cooperativo (Hdez. Sacristán, 1999). El efecto de este hecho, es que los errores del aprendiente de lengua extranjera se perpetúan.

Quizá el aula, ese escenario intercultural que hemos descrito en el apartado 1.2.4., es el lugar más apropiado para hacer explícitas las correcciones. El modo en que esa corrección se lleva a cabo merece, sin duda, un estudio y análisis profundo que no podemos abordar en este trabajo. De cualquier forma, parece lógico pensar, que para realizar dicha corrección será requisito imprescindible que el aprendiente tenga conciencia de sí mismo como ser cultural así como de la relatividad de la cultura.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje son necesarios esfuerzos encaminados al desarrollo de capacidades y habilidades en los aprendientes para poder desenvolverse en encuentros interculturales y en situaciones comunicativas concretas con los nativos. Por eso hemos considerado necesario analizar los factores que influyen en dichos encuentros y situaciones y los "problemas" que surgen en la comunicación entre personas de dos culturas diferentes.

Entendemos que es responsabilidad de los profesores conocer y reconocer las dificultades, traumas y errores de los estudiantes, así como emprender esfuerzos para atender sus necesidades cognitivas y afectivas para desenvolverse en intercambios comunicativos. En esta dirección el profesor también tiene que tomar en cuenta las percepciones de otros grupos y perseguir un análisis correcto de los estereotipos nacionales.

1.3.3. El conflicto multicultural

El conflicto multicultural aparece cuando los grupos que conviven tienen costumbres y pautas de comportamiento diferentes. Lo que para un grupo puede suponer una conducta social aceptada, para otro puede ser una conducta social desviada o incluso tabú (VV.AA., 2000). También entendemos como conflicto multicultural el que se da entre personas de diferentes culturas, sin querer decir por ello que la causa de dicho conflicto sea la pertenencia a determinadas culturas. Muy al contrario, entendemos que la realidad multicultural es fuente de riqueza y los conflictos entre personas o grupos de culturas diferentes son naturales y enriquecedores.

Como afirma Bassand⁴: «La dinámica cultural implica comunicaciones horizontales y verticales, ascendentes y descendentes. Es decir, comporta necesariamente la expresión cultural de todos e implica inevitablemente la confrontación cultural. La cual no es sólo enriquecedora sino indispensable. Evita el repliegue sobre uno mismo que puede llevar al ghetto, al racismo, a la xenofobia» (VV.AA., 1994). En una sociedad multicultural es natural que surjan conflictos y éstos son positivos para la sociedad porque nos ofrecen la oportunidad de nutrirnos de ellos. Son un motor de cambio que nos permite crecer dialécticamente y caminar constantemente hacia un mayor enriquecimiento mutuo.

La solución de estos conflictos pasa por la comunicación intercultural, por el proceso de entender y aceptar al otro. Y para entenderlos hay que conocer las causas de los conflictos y las culturas implicadas. Estamos convencidos de que el

aula de LE es un escenario adecuado para tratar los conflictos explícitamente, para analizarlos y reflexionar sobre sus causas y efectos a través del diálogo.

¹ Citado por Morgan, 1998: 230.

² William R. Acton y Judith Walker de Felix, 1986: 22, describen 4 estadios : turista, superviviente, inmigrante y ciudadano. El último estadio es descrito como: «The stage that is almost at the level of the native speaker, in which one has acculturated to the degree that one is only rarely tripped up by the subtleties of the language and culture. We would expect this person to have both pronunciation and gestures very similar to those of natives».

³ Citado por Morgan, 1998.

⁴ Citado en VV.AA., 1994.

2. El componente sociocultural

La definición del componente sociocultural, o dimensión sociocultural, representa el esfuerzo de la didáctica de LE por incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje los contenidos socioculturales que se requieren para llegar a ser competente en la lengua objeto. Cuando la didáctica de lenguas extranjeras se propone llevar la cultura al aula se encuentra ante el reto y la necesidad de definir contenidos culturales, pero también de delimitar lo que entiende por cultura, ese sistema que se pretende enseñar. En fin, necesita volver la mirada hacia la complejidad que encierra el concepto de cultura. Son la Antropología, la Sociología, la Psicología y, naturalmente, la Lingüística las disciplinas que ayudan a la Didáctica de LE a delimitar el concepto que subyace a la definición de objetivos didácticos. El análisis de la lengua en uso de los estudios pragmáticos nos ayuda a entender cómo interviene la cultura en la comunicación y la complejidad de aprender una lengua más allá del sistema lingüístico. Aprender a comunicar en una lengua es mucho más que aprender a usar un lenguaje correctamente. El desarrollo de una verdadera competencia comunicativa necesita incluir conocimientos y habilidades para relacionarse con personas de otras culturas, una competencia intercultural para comunicar en situaciones interculturales.

2.1. El concepto de cultura

La cultura entendida sólo como conjunto de conocimientos sobre arte, geografía, historia, literatura, etc., no nos asegura que con ello preparemos a nuestros estudiantes para desenvolverse con fluidez en una sociedad ajena en la que también necesitarán desarrollar habilidades para desentrañar significados, interpretar actitudes e intenciones o descubrir implícitos lingüísticos o culturales.

En este apartado analizaremos el concepto de cultura desde diferentes puntos de vista con la intención de acercarnos a una delimitación de lo que podemos denominar contenidos culturales. El concepto es amplio y no se deja definir fácilmente porque aglutina múltiples aspectos de la vida, sin embargo, nos parece

rentable realizar este esfuerzo con el fin de aproximarnos a un concepto útil para la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.1.1. Un sistema coherente compartido y aprendido

Posiblemente uno de los rasgos más claros a la hora de definir el concepto de cultura sea su carácter de sistema compartido por un grupo de personas. Así, reconocemos la cultura como un conjunto de bienes compartidos con otros, elementos que no son ni individuales ni universales. Estos dos aspectos, conjunto de elementos y conjunto compartido con otras personas, son recogidos por la mayoría de las definiciones que se han hecho de cultura desde diferentes puntos de vista.

Tomemos como ejemplo la definición de Benadava (1984) de cultura como un conjunto de conocimientos, comportamientos, visiones del mundo, etc. propios de un grupo social definido. A partir de estas palabras podemos empezar a vislumbrar las dificultades que entraña la definición del concepto, extremadamente escurridizo, de cultura. Por una parte encontramos problemas para determinar qué elementos, conscientes e inconscientes, pertenecen a ese conjunto, problemas que en esta definición se han resuelto con un 'etc.'. Por otra parte cabe preguntarse cómo se define ese grupo social, con qué criterio: ¿geográfico?, ¿económico?, ¿ideológico?, ¿de género?, ¿de ámbitos profesionales?

Si pudiéramos dibujar mapas de cultura utilizando diferentes criterios, probablemente encontraríamos grandes diferencias entre ellos. Cada mapa tendría un número distinto de "regiones", zonas de dimensiones variadas con otros límites y fronteras. Habría tantos grupos o culturas como países, regiones, comarcas,...., tantas como clases socioeconómicas, como ideologías, como grupos profesionales, etc. De hecho existen términos como '*cultura de empresa*' o '*cultura de la izquierda*'. Cada cultura, en conjunto, sería diferente a la de otros grupos, pero no cabe duda de que al menos una parte de sus elementos constituyentes también formarían parte de la cultura de otros grupos. Además, constataríamos que un individuo podría ser miembro de diferentes grupos, de tantos grupos como

criterios puedan aplicarse para definir grupos sociales. Así, una persona podría ser miembro de una cultura de su país, región, clase socioeconómica, profesión, sexo, generación, etc. y compartiría con los otros miembros de cada uno de esos grupos unas creencias, valores, comportamientos, etc. De todo esto podemos deducir que más que hablar de una cultura o de culturas nacionales, deberíamos entender la realidad cultural como un conjunto de múltiples subculturas entre las que se establecen relaciones e intersecciones.

Cuando hablamos de cultura hablamos en realidad de subculturas, de un conjunto múltiple de prácticas culturales diversificadas que entrañan cierto número de relaciones distintivas con otras culturas, un conjunto de diversidades inscritas en una coherencia de conjunto, un sistema estructurado (Porcher, 1988 ; Lado, 1973). Como la lengua, la cultura es una realidad viva sometida a un proceso constante de remodelación y adaptación a las circunstancias (Hdez. Sacristán, 1999). En ese proceso dinámico intervienen los contactos interlingüísticos e interculturales gracias a los que se producen continuas operaciones de transferencia de modelos semióticos y culturales entre diferentes subculturas.

De cualquier forma una cultura, o subcultura, caracteriza a un grupo, lo diferencia de otros y establece relaciones de pertenencia con sus miembros. Lo caracteriza a través de sus emblemas, sus sistemas de valores, sus inculcaciones, sus maneras de ser, de adoptar posturas corporales, sus modos de vida y costumbres, y también de sus producciones de bienes simbólicos, artísticos, sus maneras de consumirlos, sus ritos y prohibiciones. La educación familiar, escolar y social que una cultura da traduce precisamente lo que es (Porcher, 1988). Podemos decir que, pertenecemos a un grupo social porque compartimos su cultura, al tiempo que compartimos una cultura por pertenecer a ese grupo social. Este hecho contribuye a que nos sintamos dentro de determinados grupos sociales, y no de otros.

Las definiciones de cultura se multiplican dependiendo tanto de los elementos que se incluyan y destaquen, como del punto de vista desde el que se analice. La aproximación antropológica al estudio de la cultura destaca los patrones de la vida diaria, lo que hay que hacer y lo que no, los patrones del comportamiento personal

y todos los puntos de interacción entre lo individual y la sociedad. Algunos autores subrayan que la cultura se manifiesta a través de actos de comportamiento. Es el caso de Nida (1954), que entiende la cultura como todo el comportamiento aprendido y adquirido socialmente, o de Lado (1973), que define cultura como sistema estructurado de comportamiento.

Lado defiende, además, que la cultura está constituida de patrones de comportamiento que incluyen las diferentes formas posibles que pueden adoptar nuestras acciones. Por ejemplo, la acción de desayunar en EE.UU puede tener diferentes formas que siempre serán identificadas como *desayunar* por los miembros de la cultura norteamericana, pero quizá no lo serán en otro ámbito cultural. Tomar un café con leche, de pie, en la cocina, a las 8 :30 de la mañana, puede ser considerado un desayuno en España, pero es probable que en otros países el desayuno tenga una forma, una hora, un lugar diferentes. Los patrones de conducta tienen su forma, significado y distribución y esos tres elementos pueden variar de una cultura a otra.

El concepto de cultura como patrones de comportamiento pronto resultó muy estrecho para explicar la complejidad de un sistema cultural dando paso a otras definiciones como las de Liberman (1994) y Yang (1992)¹ que incluyen no sólo el comportamiento sino también las reglas, los significados, creencias, actitudes y valores que gobiernan esos comportamientos. En la misma línea encontramos la definición de Seelye (1997), pero añadiendo la idea de que la cultura es algo que se aprende: un conjunto amplio que incluye todos los aspectos de la vida humana, creencias, comportamientos y valores, todo lo que la gente aprende a hacer.

Poyatos propone una definición de cultura, según el criterio de comunidad de habla que comparte ámbito geográfico, que nos parece interesante porque incluye el concepto de hábitos aprendidos :

«(...) una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las

diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.»

(1994: 25-26)

En la misma dirección Tylor (1903) definía la cultura como «ese estado complejo que incluye el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, la ley, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por un hombre como miembro de una sociedad»². La cultura se aprende y es un cuerpo de tradiciones dentro de cualquier sociedad. También Goodenough (1971), partiendo y asumiendo la afirmación de Tylor, destaca que la cultura es algo aprendido, un producto del aprendizaje humano que incluye todo aquello que necesitamos saber con objeto de cumplir las normas de los demás.

Para Goodenough (1971) la cultura se define en torno a diferentes tipos de experiencias humanas que la gente ha organizado con objeto de ser aprendidas : experiencias del mundo real, experiencias del mundo fenoménico y experiencias pasadas a la hora de realizar propósitos. Las formas en que esas experiencias se han organizado son los componentes que definen el contenido de la cultura: las percepciones y los conceptos, las proposiciones y las creencias, un sistema de valores y un conjunto de principios gramaticales de acción y de recetas para realizar fines concretos.

Como hemos visto la cultura pertenece y caracteriza a un grupo de personas que la aprenden con objeto de cumplir con las normas de ese grupo. Crecer como miembro de una cultura, como señalan Janney y Arndt (1992)³, comportará aprender a percibir, pensar y comportarse como los demás miembros del grupo. Asimismo implicará el desarrollo de un estilo de interacción que responde a los principios de la cultura en la que hemos crecido (Escandell, 1996).

Los nativos hablan con su voz individual, pero también con su voz social, a través del conocimiento establecido de su comunidad y de las categorías que usa para representar la experiencia, y con un estilo de interacción coherente con la cultura.

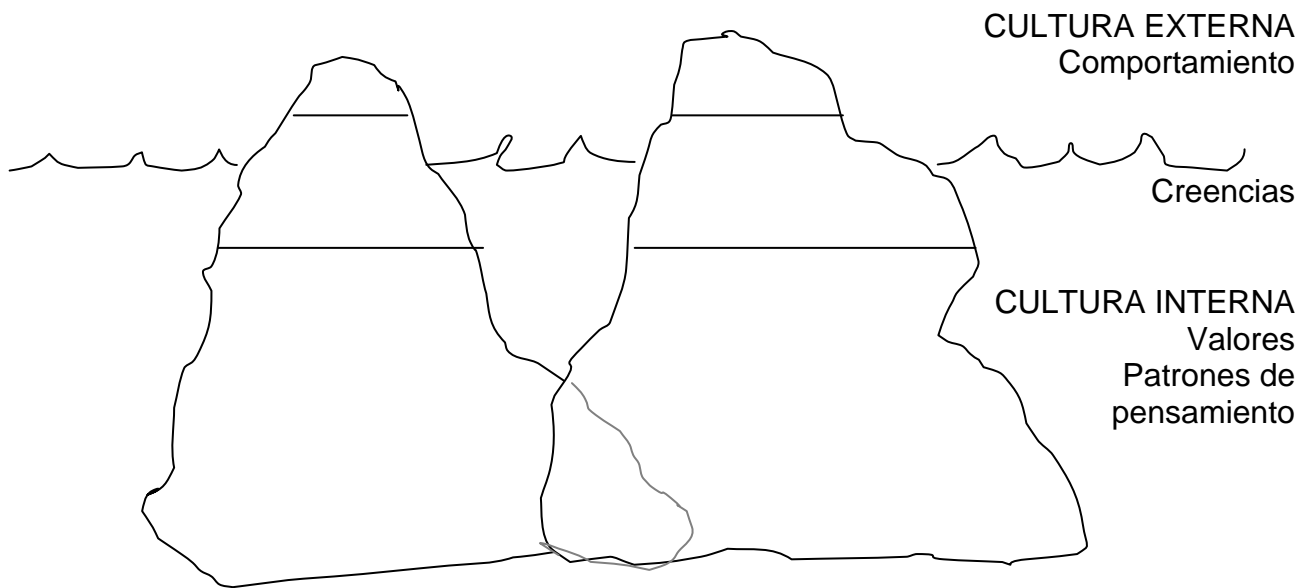
Esa voz social y el estilo de interacción constituyen un fondo compartido por los miembros de una comunidad de habla que hace que los intercambios lingüísticos sean en buena parte predictibles y entendidos por otros nativos. Igualmente hace que, a veces, resulte difícil comunicar con no nativos porque no disponen de la memoria y el conocimiento de la comunidad de habla (Kramersch, 1993) ni tienen su estilo de interacción.

2.1.2. La *opacidad* y la *fuerza* de la cultura.

Para Hall (1959) la cultura es un *lenguaje silencioso*, metáfora que da título a una de sus obras más conocidas. La cultura es un lenguaje, un sistema de comunicación, con el que transmitimos —a menudo sin saberlo— mensajes que nunca pensamos revelar. Los mecanismos que conectan la cultura con los individuos son generalmente inconscientes, se sitúan fuera del control voluntario. Para este antropólogo la cultura habla tan claramente como el lenguaje de los sueños analizado por Freud, con la diferencia de que una persona no puede guardar el lenguaje silencioso, la cultura, para sí.

Otra metáfora muy utilizada, que hemos comentado en el apartado 1.3.2., es la del iceberg que expresa de un modo gráfico y elocuente como la mayor parte de los elementos que constituyen la cultura, las nueve décimas partes, se sitúan en el terreno de lo inconsciente, de lo oculto (Weaver, 1986 ; Candau, Elosua, Llopis y Romera, 1994 ; Morgan, 1998).

La cultura configura, en el nivel profundo, nuestro modo de ser y situarnos en el mundo, así como nuestra manera de organizar la vida. Es el nivel de los valores y patrones de pensamiento que constituye nuestro conocimiento subjetivo. Es la cultura interna aprendida implícitamente y, por tanto, inconsciente y muy resistente al cambio. Cerca de la superficie y en la punta del iceberg, la cultura configura nuestro modo de comportarnos y relacionarlos con el mundo. Es el nivel de las creencias y el comportamiento que constituye nuestro conocimiento objetivo. Es la cultura externa aprendida explícitamente y, por tanto, consciente y más flexible ante los cambios. La siguiente figura de Weaver⁴ ilustra el concepto del iceberg.



La metáfora del iceberg es una simplificación del concepto, pero en nuestra opinión muy útil para iluminar y hacer comprensible un concepto que es demasiado amplio y complejo. Además, hace un esfuerzo por hacer distinciones entre los elementos constituyentes de la cultura con un criterio claro, aunque simplificador : lo externo y lo interno. Entendemos el iceberg como un todo imposible de fragmentar, un conjunto de capas superpuestas a través del tiempo, pero la metáfora del iceberg resulta práctica para explicar como la lengua y el comportamiento, formando parte de la cultura externa, se aprehenden inmediatamente como diferentes entre culturas mientras que las zonas sumergidas donde residen los esquemas abstractos ligados a la cognición, dado su carácter inconsciente, no se aprehenden de la misma forma.

El fondo oculto e inconsciente de la cultura marca nuestras actuaciones como miembros de una sociedad, pero la relación entre lo sumergido y lo exterior no se manifiesta de una manera clara a nuestros ojos porque «es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad» (Miquel y Sans, 1992). Podemos incluir diversos elementos en la lista del contenido de la cultura: comportamientos, creencias, opiniones, modos de actuar, de sentir, valores, conceptos, percepciones, modos de pensar, pero todos ellos están, en palabras de Porcher (1986), fundados más en convicciones que en un saber. De

manera que nos situamos ante el mundo y la diversidad de modo etnocéntrico. Nuestra cultura está en el centro y desde ella, y nuestras creencias, juzgamos otras culturas, subculturas, icebergs.

El poder de la cultura reside precisamente en esa fuerza de verdad, en el carácter de convicción que tiene en el individuo, e igualmente en la dificultad para identificar las creencias, valores y formas de pensar, para describir lo interiorizado. Se trata de lo que Lourdes Miquel (1999) denomina la *opacidad de la cultura*, la dificultad para distanciarse del propio modelo cultural. Como afirmaba Hall (1989), «la cultura esconde mucho más de lo que revela y, aunque parezca extraño, lo que esconde se lo oculta con la máxima efectividad precisamente a los que forman parte de ella».

Que una buena parte de la cultura se esconda a los ojos de sus miembros, que no pueda ser explicitada, quizá porque se ha adquirido/aprendido implícitamente, no impide que cada uno de nosotros nos sintamos dentro de un grupo cultural determinado. Además, podemos suponer que siendo opaca para sus miembros lo será también para los que pertenecen a otro grupo cultural. De manera que un aprendiz de una lengua extranjera vive, al menos, con una doble opacidad, la de la cultura de su comunidad de habla nativa y la de la cultura de la comunidad de habla de la lengua extranjera. La diferencia está en que el fondo de su cultura nativa ha sido adquirido y funcionará con fuerza de verdad, como convicción, que se pondrá en marcha también a la hora de interpretar y juzgar la nueva cultura. Seguramente el no nativo, como afirma Miquel (1999), detectará comportamientos diferentes, cultura externa, como típica del otro grupo, «lo más diferente, lo más estereotipado y no las pautas, presuposiciones, valores y creencias».

La fuerza de la cultura se manifiesta también en su resistencia, en su alto grado de fijación. No es necesario llegar a afirmar que la cultura es un molde que nos modela a todos y que condiciona nuestra vida, como opina Hall (1989), o que es "el software de la mente", una programación mental que condiciona nuestra conducta (Hofstede, 1991). Sin embargo, como observa Escandell (1996), sí podemos afirmar que los principios determinados culturalmente se modifican con mayor

dificultad que las representaciones que hemos adquirido a través de la experiencia individual. Nuestra experiencia toma forma de expectativas sobre el mundo y, a menudo, el mundo, la cultura, va confirmando esas expectativas de manera que cada vez se hacen más fuertes e incuestionables.

Cultura es el medio en el que nos movemos, en el que somos, pero también «es una estrategia de supervivencia» (Bullivant, 1984), «el cemento de todas las relaciones humanas» (Scovel, 1991)⁵. Cada cultura posee e impone normas y principios que determinan el tipo de conducta social que se espera de sus miembros en una situación determinada (Escandell, 1996). Esas normas y principios varían de una cultura a otra, de modo que un comportamiento verbal que es pertinente en una cultura puede no serlo en otra. Los miembros de una cultura participantes en un acto de habla han de compartir, por tanto, el "conocimiento" de dichas normas y principios.

Por último, queremos destacar un elemento más que trata del poder que entraña la cultura. Las estructuras de la cultura nos ayudan a dar sentido al mundo que nos rodea. La cultura son, en buena parte, esos símbolos, reglas y valores que un pueblo utiliza para autodefinirse (Diemn-Schein, 1977)⁶. Sin duda, como afirma Hernández Sacristán (1999), el sistema cultural, como el lingüístico, es un instrumento para el desarrollo de la capacidad cognitiva y la dimensión social del ser humano y aporta buena parte de las señas de identidad con las que tomamos conciencia de nosotros mismos.

2.1.3. Cultura desde diferentes perspectivas

En este apartado presentamos un resumen de algunas aportaciones al concepto de cultura desde la Antropología, la Sociología y la Psicología. Si nos detenemos en algunas de las conclusiones de dichas disciplinas es porque estamos convencidos de que han aportado ideas, puntos de vista y conceptos sin los que no podrían entenderse los principios de la Didáctica Intercultural. Asimismo, consideramos que no sería lícito atribuir a la Lingüística o a la Didáctica de lenguas, que trataremos después más ampliamente, reflexiones que vienen de

otros campos. Al final de este apartado presentamos un gráfico que pretende resumir dichas aportaciones incluyendo los aspectos que, en nuestra opinión, repercuten directamente en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.1.3.1. Perspectiva antropológica

"Cultura" es un concepto ambiguo y profusamente definido desde la Antropología que, a menudo, diferencia:

- cultura objetiva : artefactos, vestidos, comidas,...
- cultura subjetiva: valores, normas de comportamiento, roles, actitudes y cosmovisiones.

La cultura objetiva no sería posible sin la cultura subjetiva, los artefactos culturales, el vestido, etc. son en realidad «cristalizaciones» de las cosmovisiones, normas de comportamiento, etc. La cultura subjetiva es implícita, pero más potente y poderosa que la primera. En esta perspectiva encontramos la definición de Harris (1990) : « ...la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar. » o la de los antropólogos simbólicos que definen la cultura como un sistema de símbolos y significados (Oxford y Anderson, 1995).

Para la Antropología ese conjunto de significaciones o interpretaciones aprendidas, que se aplican sistemáticamente a los estímulos del entorno y a las actitudes, valores, representaciones y conductas, es lo que diferencia más profundamente a unos grupos culturales de otros. Es el conjunto que comparten y que tratan de transmitir, fundamentalmente a través de la educación, los miembros de un grupo cultural. Dentro de una misma sociedad hay subculturas, varios grupos que se diferencian entre sí por tener una cultura subjetiva diferente.

Cada grupo tiene su programa cultural, con diferentes significados atribuidos a la realidad, eso hace que los diferentes grupos entren en conflicto. La arbitrariedad de los signos y símbolos de cada cultura hace necesaria la adquisición de determinadas competencias para la convivencia y la comunicación intercultural. La tesis relativista considera todas las culturas diferentes e igualmente válidas,

relativiza los valores culturales. No hay un modelo universal y válido para toda la humanidad y por eso las culturas sólo pueden analizarse y entenderse desde sí mismas (García y Sales, 1997).

Los esfuerzos de los antropólogos se han dirigido hacia el entendimiento de las culturas propias y ajenas. En 2.1.2. hemos visto como preocupaba a Hall (1989) la dificultad que entraña acercarse a una cultura debido a que ella misma nos oculta más de lo que nos revela. Tras su larga experiencia en esa aventura de descubrimiento que es acercarse a otras culturas llega a la conclusión de que sólo es posible alcanzar una comprensión simbólica. «Años de estudio me han convencido de que el verdadero trabajo no está en comprender una cultura extraña, sino en entender la propia. También estoy convencido de que todo lo que se puede obtener de estudiar culturas ajenas es una comprensión simbólica. El objetivo final de ese estudio radica en aprender más sobre cómo funciona el propio sistema» (Hall, 1989: 42-43).

En 1973 Geertz propone un concepto semiótico de la cultura y una antropología concebida como acto interpretativo antes que como ciencia: la antropología simbólica. Geertz (1988) asume la posición teórica de Max Weber: el concepto de cultura que propugna es un concepto semiótico. El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido y la cultura es esa urdimbre. El análisis de la cultura no debe ser una ciencia experimental en busca de leyes que observa y describe, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

La labor del antropólogo, por tanto, será captar y explicar las estructuras de la cultura que son irregulares, extrañas y no explícitas (Hdez. Sacristán, 1999). Geertz entiende que el antropólogo debe hacer etnografía a través de una "*descripción densa*", como la denominó Ryle. «Es como tratar de leer – en el sentido de interpretar un texto - manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos»⁷. Nos propone preguntarnos por el valor del signo (mofa, desafío, ironía, cólera, esnobismo, orgullo) y por lo que expresa con su aparición, es decir, realizar una lectura de lo que ocurre (Oliveras, 2000). Geertz propone una interpretación como

actividad que se enmarca necesariamente en el conversar. Su discurso se aparta del etnocentrismo y el exotismo y su concepto de cultura hace más fácilmente entendible el tipo de interrelación entre lo lingüístico y lo cultural (Hdez. Sacristán, 1999).

La Antropología actual insiste en la necesidad de tratar de generar diálogo mediante la negociación de ciertos juicios pactados y compartidos : una reflexión crítica de la cultura propia y la ajena. Para llevar a cabo ese diálogo se hace necesario buscar puntos comunes entre las culturas que nos permitan acercarnos a ellas y entenderlas (García y Sales, 1997). No exagerar las diferencias y aceptar diferentes esquemas conceptuales son, desde este punto de vista, requisitos para acercarse a la interpretación de una cultura.

2.1.3.2. Perspectiva sociológica

Especialistas en lenguas extranjeras como Nauta (1992) prefieren una definición de cultura que procede de estudios sociológicos porque la consideran más clara para fines prácticos: «es el conjunto de representaciones, ideas, conocimientos, normas y valores que los seres humanos han aprendido como miembros de una sociedad».

La definición social de cultura se refiere a un conjunto de valores, reglas y significados que son compartidos por los miembros de una comunidad y que controlan sus comportamientos, actos y productos. Aunque cada individuo tiene sus significados e interpretaciones, la cultura no es individual sino colectiva (Hofstede, 1980)⁸. Según Hofstede el sistema de valores compartido, afecta de forma predecible al pensamiento humano, las organizaciones e instituciones. Así, identifica cuatro dimensiones en los sistemas de valores que son determinadas por cada cultura: distancia de poder, incertidumbre e individualismo y masculinidad (Oliveras, 2000). Es decir, que cada cultura define cómo nos relacionamos con la autoridad, cómo resolvemos los conflictos, cómo controlamos la agresión, la expresión o inhibición de afecto y cómo nos concebimos a nosotros mismos.

La Sociología de la Educación se ha interesado especialmente en tres aspectos fundamentales en la enseñanza intercultural (García y Sales, 1997: 27-28):

- 1) En las teorías culturales sobre la desigualdad en la escolarización, el racismo junto al clasismo y al sexismo. Los conflictos entre grupos raciales y culturales se explican desde las relaciones de poder que éstos mantienen dentro de la estructura capitalista. El cambio pasa por la lucha política y social de los grupos marginados en busca de estructuras más justas e igualitarias.
- 2) En la necesidad de una conciencia histórica para conocer las conexiones que a lo largo de la historia se han dado entre los grupos.
- 3) En el concepto de conflicto que ha de considerarse como un desequilibrio disfuncional o como una dimensión básica, a menudo beneficiosa, de la dialéctica de la sociedad, como motor para crear nuevos valores e instituciones. En la enseñanza intercultural se puede usar como estrategia de aprendizaje para entender los mecanismos del cambio social y como motor del desarrollo cognitivo y moral de los alumnos que los haga más críticos, autónomos y reflexivos.

2.1.3.3. Perspectiva psicológica

En esta perspectiva encontramos definiciones que hacen hincapié en aspectos cognitivos. La cultura es la lógica por la que la gente analiza, organiza y entiende el mundo. Es un fenómeno material, no comprende asuntos, cosas y comportamientos sino sus modelos y da la forma en la que son almacenados en la memoria de un pueblo. El procesamiento de la información es el principal objeto de estudio, aunque no es fácil recoger datos sobre las experiencias emocionales (Nissilä, 1997).

La Psicología se ha interesado por el estudio del desarrollo cognitivo de las personas de diferentes culturas: diferentes formas de percepción de la realidad de cada cultura (García y Sales, 1997). Por ejemplo, las etapas de desarrollo de Piaget se adecúan al desarrollo de los niños en sociedades de cultura occidental,

pero no al de los niños de otras culturas que serían de una duración diferente dependiendo de la maduración, de las interacciones sociales y las experiencias físicas. La escuela occidental prioriza la independencia de campo, el pensamiento abstracto, reflexivo y analítico, pero otros grupos priorizan la dependencia, el pensamiento concreto y activo que hacen que la organización y categorización de la información se pueda completar con la de la escuela y no contraponerse.

La Psicología, en general, ha preferido una definición que haga más hincapié en el punto de vista individual de la cultura. Es un proceso de aprendizaje de símbolos y significados influido por el conocimiento individual: concepciones previas, información y experiencias (Nissilä, 1997). Los significados dan a los símbolos forma de interpretaciones y las interpretaciones dirigen la próxima experiencia que trae nuevos contenidos al significado. La cultura es un constructo conceptual que evoluciona dentro de un grupo para ofrecer una organización factible de la realidad. Comprende ideas, creencias, costumbres, destrezas, artes, etc. pero, además, satisface necesidades concretas de carácter biológico y psicológico, y establece un contexto de conducta cognitiva y afectiva para el individuo.

Asimismo, la psicología se ha interesado por cómo se construye la identidad cultural y el valor que tiene su desarrollo: proporciona una forma de estar en el mundo y su desarrollo implica un autoconcepto que define la manera en que uno se ve a sí mismo y cómo lo perciben los demás. La identidad cultural es una estructura central en el desarrollo humano que se forma en la interacción del sujeto con su entorno (García y Sales, 1997).

El cuadro que presentamos en la página siguiente pretende resumir y destacar los aspectos que las perspectivas antropológica, sociológica y psicológica han aportado con sus estudios del concepto de cultura. Queremos llamar la atención sobre la parte inferior del gráfico donde intentamos presentar aspectos que afectan directamente a la enseñanza de la cultura en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

ANTROPOLOGÍA	SOCIOLOGÍA	PSICOLOGÍA
<p>¿Qué es cultura ? Un conjunto de signos y símbolos arbitrarios, de patrones de comportamiento aprendidos: modos de pensar, sentir y actuar (vestidos, comidas, valoraciones, roles,...)</p> <p>Por eso...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insiste en que es aprendida y transmitida socialmente y en que diferencia a unos grupos de otros. - Intenta entender la cultura, interpretarla, buscar significaciones de lo que ocurre. 	<p>¿Qué es cultura ? Un conjunto de valores, reglas y significados compartidos que determinan los comportamientos, actos, productos, instituciones y organizaciones sociales.</p> <p>Por eso...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insiste en que es compartida por un grupo social y en cómo define nuestras relaciones con los otros miembros de la sociedad. - Intenta explicar los conflictos entre grupos sociales, raciales y culturales. 	<p>¿Qué es cultura ? La lógica que utiliza el individuo para analizar, organizar y entender el mundo. Es un contexto de conducta afectiva y cognitiva.</p> <p>Por eso...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insiste en que implica un determinado desarrollo cognitivo, una forma de estar en el mundo y un autoconcepto en el individuo. - Intenta explicar cómo aprende un individuo la cultura y cómo se desarrolla la identidad cultural.
<p>A la didáctica LE le interesa...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acercarnos a la cultura meta con intención de interpretarla más que para describirla. - Generar una reflexión crítica de la C1 y la C2. Para ello hay que buscar puntos comunes que nos acerquen y aceptar otros esquemas. 	<p>A la didáctica LE le interesa...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta el contexto histórico y las relaciones de poder para entender los conflictos interculturales y las actitudes de los aprendientes. - Considerar el conflicto como algo natural y positivo y como una estrategia de aprendizaje que contribuye al desarrollo cognitivo y moral del aprendiente. 	<p>A la didáctica ELE le interesa...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta las diferencias culturales en cuanto al desarrollo cognitivo y las formas de aprender de los aprendientes. - Tener en cuenta el aspecto afectivo, el desarrollo o cambio de actitudes, la identidad cultural y el autoconcepto del aprendiente.

2.1.4. Concepto de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

En este apartado presentaremos brevemente la preocupación de la didáctica de LE por definir qué es cultura, qué cultura enseñar y las dificultades a la hora de definir contenidos culturales.

El interés y la preocupación de la didáctica de lenguas extranjeras se centra en cómo ayudar al aprendiente a crear un sistema de símbolos de la lengua y cultura meta que incluya expresiones lingüísticas y estrategias de comunicación en la lengua que aprende (Byram, 1989)⁹. El concepto de cultura que subyace es el de un sistema de símbolos del que interesan más los resultados y los significados del procesamiento de información.

Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas se ha definido cultura como una serie de contenidos socioculturales que se han clasificado en numerosas ocasiones en tres niveles. Ejemplos de esta clasificación son los que presentan Labadie (1973) o Schein (1987). Ambas clasificaciones tienen en común el hecho de presentar niveles ordenados de menor a mayor abstracción, como ocurría en el *iceberg de cultura* que presentamos en el apartado 2.1.2.

Labadie (1973)¹⁰ hace corresponder el primer nivel con lo que denomina "Civilización" y el segundo y tercer nivel con "Cultura" :

- 1) Realidades de la civilización (población activa y no activa, economía,...).
- 2) Manifestaciones de la civilización. Realizaciones más o menos individuales según subsistemas sociales (generaciones, clases, profesiones, medio urbano o rural,...) Actitudes concretas, costumbres, comportamientos (en familia,...) uso de unas herramientas mentales (tiempo, espacio, lengua,...).
- 3) Sistema concebido como un conjunto coherente de supuestos propio de cada comunidad que podría ser desempeñado a través de manifestaciones.

Los niveles de Schein (1987)¹¹ ordenan los contenidos de más a menos tangibles. Schein prescinde de la descripción de realidades de la civilización de Labadie y añade un nivel más, el más profundo e intangible.

- 1) Corresponde a la definición behaviorística de cultura. Es el nivel más accesible, el superficial, de artefactos, creaciones, tecnología, arte, cultura material, lengua y comportamiento percibible.
- 2) Corresponde a una definición funcional de cultura. En él se incluyen los valores, actitudes y normas que pueden describir explícitamente las razones de los fenómenos del primer nivel.
- 3) En el nivel más profundo y oculto encontramos lo más inconsciente e invisible: las suposiciones fundamentales de la relación de la gente con su alrededor, naturaleza, tiempo, espacio y su posición en el universo. Es el nivel que se espera que tengan especialistas como los profesores de lenguas.

Las clasificaciones y los niveles tienen, a nuestro modo de ver, el valor de desglosar y clarificar, de algún modo, los diferentes componentes que incluimos en el amplio término de "sociocultura". Por otra parte, los desgloses ponen sobre la mesa un conjunto de componentes que hemos de tener en cuenta en nuestra reflexión sobre qué se debe, se puede y se necesita enseñar/aprender en la clase de lengua extranjera.

Sin embargo la tarea de definir el concepto de "sociocultura", de determinar cuáles son los aspectos importantes en la enseñanza de lenguas, plantea varias dificultades. Resumimos aquí la enumeración de dificultades recogidas por Neuner (1997: 49-51) en su trabajo para el Consejo de Europa porque consideramos que tiene en cuenta los aspectos más relevantes tratados en la bibliografía.

- 1) Al plantearnos los puntos de interés y la metodología que vamos a aplicar:
¿Queremos describir los hechos socioculturales en su estado actual o analizar su evolución? ¿Vamos a hablar de la gente, la vida cotidiana, de estructuras como las instituciones, o de productos culturales como la literatura y el arte?
- 2) Al delimitar el concepto de cultura:
¿Entendemos por cultura el concepto de cultura literaria, cultura artística,... ?
¿Qué entienden otras personas? ¿Hay personas que no tienen cultura?
¿Debemos tener en cuenta factores como edad, sexo, clase social, etc.? En la

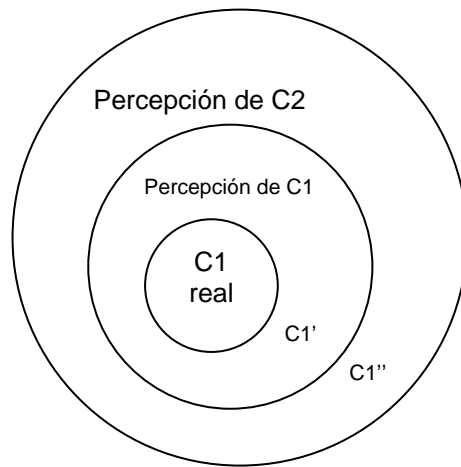
enseñanza de español lengua extranjera ¿Cultura hispana? ¿Existe una cultura española? ¿Existe una cultura catalana identificable en relación con una castellana o extremeña? ¿Seguimos fronteras lingüísticas, políticas, sistemas de valores, costumbres, pertenencia étnica?

- 3) ¿Vamos a tratar la cultura en su realidad, los hechos culturales? ¿Y la imaginación cultural o conciencia pública? Kramersch (1993) identifica cuatro fenómenos paralelos a los que se enfrenta el profesor que inicia a sus estudiantes en una cultura extranjera. Se trata de cuatro percepciones diferentes: la de cada cultura (C1 y C2) de sí misma y la percepción que cada una de ellas tiene de la cultura extranjera (C1 de C2 y C2 de C1). De manera que la tercera dificultad consiste en la imposibilidad de una percepción neutra tanto de la propia cultura como de la extranjera.

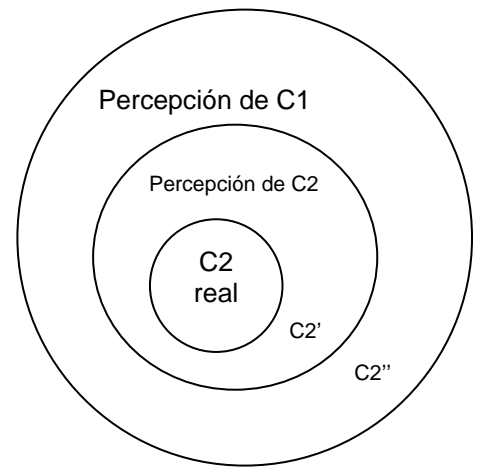
Kramersch (1993) enriquece el concepto de cultura al tener en cuenta no sólo la realidad cultural sino también lo que denomina la "imaginación cultural", las imágenes que viven en cada cultura. En la realidad de hechos que constituye la historia de una nación está superimpuesta una imaginación cultural que no es menos real. Esta imaginación cultural o conciencia pública ha sido formada por siglos de textos literarios y otras producciones artísticas tanto como por cierto discurso público en la prensa y otros medios de comunicación.

El profesor se enfrenta con un *caleidoscopio* con cuatro reflejos de hechos y acontecimientos, las diferentes percepciones que describíamos arriba. Pero, a éstas hay que añadir la complejidad de una realidad de varias caras. La cultura nativa y la cultura extranjera representan una realidad de múltiples facetas, un gran número de subculturas diferentes ligadas a generaciones, profesiones, sistemas de educación, regiones, edad, raza o sexo. La siguiente figura de Kramersch (1993: 208) representa y resume su concepto de realidad e imaginación cultural.

En C1



En C2



C1' = autopercepción de C1

C1'' = percepción de C2 desde la C1

C2' = autopercepción de C2

C2'' = percepción de C1 desde la C2

Para ejemplificar las diferentes percepciones y autopercepciones Kramsch analiza un hecho cultural en Estados Unidos y en Alemania (C1 y C2), su valor en cada ámbito, cómo es percibido por la cultura en que tiene lugar y cómo se percibe desde la otra cultura: dejar las puertas abiertas en el lugar de trabajo (EE.UU.) o cerrarlas (Alemania). Analiza el hecho desde la realidad de cada una de las dos culturas, desglosando el significado o valor que tiene para un alemán y para un norteamericano, buscando otros ejemplos que representen ese mismo valor en ambas culturas, buscando puntos en común entre esos ejemplos y buscando el aspecto común donde se pone énfasis.

Puertas abiertas en EE.UU.

- Las puertas abiertas en Estados Unidos significan cordialidad: amistad, inclusión de otros, sociabilidad y ayuda.

Puertas cerradas en Alemania

- En Alemania las puertas cerradas significan orden: control, trabajo estructurado y bien hecho, profesionalidad, frente a caos, desorganización, trabajo de aficionados y falta de seriedad.

- En EE.UU. encontramos otros hechos culturales con el mismo significado y valor de cordialidad que las puertas abiertas: la ausencia de setos, puertas con cristal, sonrisa, fiestas informales o expresiones como «*call me Bill*» o «*dear friend*».
- Los ejemplos de EE.UU. tienen en común el constructo de abierto a todo, público frente a privado. El aspecto común donde se pone énfasis es la persona en comunidad.
- En Alemania otros ejemplos con el mismo significado y valor de orden que las puertas cerradas son: los setos y vallas, las puertas macizas, el apretón de manos, el papel del anfitrión en una fiesta y expresiones como «*Sie*», «*Frau Doktor*», «*Herr X*» o «*Sehr geehrter Herr*».
- Los ejemplos de Alemania tienen en común el constructo de lo oficial, profesional frente a lo privado. El aspecto común a todos es el individuo en sociedad.

(Kramsch, 1993: 209-210)

Puede ocurrir que un americano que visite Alemania note el hecho de que los alemanes cierran las puertas cuando están en una habitación o en una oficina. Su observación, en principio, no tiene mayor trascendencia, de no ser porque intentará dar sentido a ese hecho, que "realmente" no entiende, de acuerdo con su C1' y C1". Con su C1' interpreta su costumbre de dejar la puerta abierta como muestra de amistad y cordialidad. Con su C1" interpretará la costumbre de cerrar las puertas como un signo típico alemán de disciplina y enemistad.

El estudio de Kramsch (1993) apunta hacia un concepto de cultura que, desde nuestro punto de vista, nos acerca a un entendimiento más completo de la compleja realidad de los sistemas culturales. Más allá de la realidad cultural, de sus manifestaciones, de los hechos de la vida cotidiana, de su evolución en el tiempo y su variedad de subculturas, encontramos todo un mundo de percepciones y autopercepciones que conforma una realidad que se pone en marcha en situaciones de comunicación intercultural. Es indudable, por tanto, que la

enseñanza de lenguas extranjeras tendrá que tomar en cuenta todas esas percepciones.

Las dificultades para limitar el concepto de cultura apuntadas por Neuner (1997) revelan los puntos que han recibido más atención hasta el momento. La didáctica de lenguas extranjeras se ha preocupado en numerosas ocasiones por intentar delimitar qué cultura hay que enseñar, qué aspectos y qué variedades culturales merecen presentarse, junto a los contenidos lingüísticos, en el aula. Los intereses pedagógicos llevaron a un intento de descripción de un estándar cultural que recibió la denominación de "c con minúscula" (Chastain, 1988; Miquel y Sans, 1992; Tomalin & Stempleski, 1993).

Ese estándar, entendido como abstracción, incluye todo lo compartido, explícita o implícitamente, por los miembros de una cultura, un conjunto de pautas para entender, actuar e interactuar en una cultura dada. Un «conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas» (Miquel y Sans, 1992: 17). Sin embargo, no parece fácil hacer una descripción de dicho conocimiento operativo compartido, concretarlo, delimitarlo. Probablemente «ninguna descripción, ni la más afinada posible, podría dar cuenta de la complejidad y pluralidad del concepto de cultura» (Abdallah-Preitceille, 1988)¹².

Podríamos creer posible dicha descripción, aun admitiendo que siempre sería una simplificación o que nunca sería completa, pero la dificultad reside, quizá, más en su pluralidad que en su complejidad: ¿Cómo determinaríamos los usos sociales o las tradiciones que son representativas de cada comunidad de habla? (Kramsch, 1993). La cultura se nos presenta más como una realidad de varias caras, quizá tantas como miembros, que como una unidad. En realidad ya estamos simplificando bastante las cosas al llamar cultura a lo que muy probablemente son múltiples *subculturas*. Cada miembro tiene una parcela de ese abstracto que llamamos cultura, que varía según el sexo, la generación, el estado civil, la región, la profesión, la clase social y otros factores (Nauta, 1992).

Las necesidades de la enseñanza no nos permiten esperar a que se defina la cultura. Como explica Porcher (1988) es como si se le exigiese a la lingüística que fuera totalmente constituida antes de fundar una didáctica de la lengua. Pero, además cabe plantearse, llegados a este punto, la rentabilidad de un intento por describir hechos culturales y esto por tres razones. En primer lugar porque lo que parece más interesante para nuestros fines no es la mera descripción sino la interpretación de las cosas que ocurren en una cultura, las significaciones. En segundo lugar porque hacer una descripción de hechos no nos asegura que con ella podamos definir los contenidos de un curriculum cultural. A los esfuerzos que sigan haciéndose por definir cultura, describir e interpretar hechos culturales, habrá que añadir los de la metodología. En tercer lugar porque no podemos olvidar que más allá de la realidad cultural, de los hechos que pueden ser mejor o peor descritos, la cultura incluye también todo un mundo de percepciones y autopercepciones que ya no alcanzaríamos a describir.

Entonces, podrá ayudarnos a definir contenidos culturales el punto de vista de individuos concretos, con sus intereses y necesidades, con sus imágenes y percepciones de su cultura y la extranjera, que confrontan sus esquemas con aspectos particulares de la C2. A nuestro entender, los criterios más coherentes con un concepto de cultura que tiene en cuenta las imágenes culturales son los que se centran en el aprendiente y en sus intereses y necesidades. Pero entendemos igualmente que la didáctica, para los programas y la puesta en práctica en el aula, necesita establecer un fondo común de temas y contenidos socioculturales que podría funcionar con carácter orientador y de manera flexible para adaptarse a aprendientes concretos. En ese sentido, consideramos que las coincidencias entre aprendientes, nuestra experiencia como hablantes nativos y hablantes de lenguas extranjeras y, sobre todo, las experiencias fundamentales de la interacción humana (tales como la vida, el trabajo, la educación, etc.) pueden orientarnos convenientemente para definir contenidos socioculturales.

Nuestro objetivo como profesores de lengua extranjera no es tanto que el alumno sepa sobre el nuevo sistema cultural como que aprenda a orientarse en él. Como

profesores debemos ayudar a nuestros alumnos a tomar conciencia de que una comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que todos, nativos y no nativos, evocamos cuando hablamos, actuamos y reaccionamos en el mundo que nos rodea. Asimismo debemos ayudarles en la comprensión del contexto cultural de comunicación, que con frecuencia es fundamental para descodificar con acierto un mensaje.

Para acercarnos al tratamiento de los contenidos socioculturales en el aula necesitamos conocer lo que los profesores entienden por cultura. Robinson (1988)¹³, en un estudio en el que analiza cómo definen los profesores de inglés como lengua extranjera la cultura, llega a la conclusión de que éstos suelen hacer definiciones funcionales en términos de rasgos observables de comportamiento y comportamientos observables y con menor frecuencia usan definiciones cognitivas o simbólicas. Tomalin y Stempleski recogen en 1993 una definición hecha a partir de opiniones de profesores, que incluye tres conjuntos en intersección: productos (literatura, folklore, arte, música, artefactos), ideas (creencias, valores e instituciones) y comportamiento (costumbres, hábitos, vestido, comida y ocio). Creemos que entre los profesores esta concepción de cultura en tres compartimentos ha ido cambiando y evolucionando en los últimos años. Hoy somos conscientes de que las fronteras entre lo que es un producto, una idea o un comportamiento no son claras y que esta diferenciación no resuelve nuestras cuestiones sobre qué necesitan nuestros estudiantes y cómo podemos ayudarlos a adquirirlo. Los estudios que se han ido haciendo nos proponen acercarnos a los contenidos socioculturales como conocimientos procedimentales, habilidades y actitudes necesarios para recibir y tratar la información y para utilizar adecuadamente la LE en situaciones de interacción. La cultura y los contenidos socioculturales nos interesan hoy como objetivo de la enseñanza de LE más que como materia.

Hasta hace poco la cultura se consideraba como un *plus* a las cuatro destrezas, un objetivo por sí mismo separado de la lengua, como información contenida en el lenguaje. Si el lenguaje es visto como práctica social, la cultura llega a ser el núcleo de la enseñanza de lengua. El uso del lenguaje es indisoluble de la

creación y transmisión de cultura, de modo que al enseñar uso de lengua enseñamos no sólo un sistema estructural gobernado por reglas, sino también la actualización del significado potencial asociado con unas situaciones particulares (Kramsch, 1993). Como apuntábamos antes, queremos enseñar lengua de manera que los aprendientes sean iniciados en significados sociales y culturales para orientarse en la nueva cultura. Una cuestión clave es cómo pueden hacerse explícitos algunos de esos significados y cómo algunos pueden ser entendidos implícitamente. Nuestra búsqueda se dirige al desarrollo de una competencia cultural de los aprendientes, desarrollo que tendrá un efecto sobre los objetivos, programas, materiales, muestras de lengua, tareas y actividades como veremos más adelante.

¹ Recogido por Anderson y Oxford, 1995.

² Recogido en Goodenough, 1971: 188.

³ Recogido en Escandell, 1996: 98.

⁴ En Morgan, 1998: 237.

⁵ Recogido en Anderson y Oxford, 1995.

⁶ Citado por Anderson y Oxford, 1995.

⁷ Cita de Ryle en Oliveras, 2000: 49.

⁸ En Nissilä, 1997.

⁹ Citado por Nissilä, 1997.

¹⁰ En Reboullet, 1973.

¹¹ En Nissilä, 1997.

¹² En Porcher, 1988.

¹³ En Nissilä, 1997: 55.

2.2. Cultura desde una perspectiva lingüística

Desde esta perspectiva se ha venido considerando que el lenguaje forma parte esencial de la cultura porque sirve de medio de comunicación interpersonal y porque cada lengua expresa los valores, significados y cosmovisiones del grupo que la habla. Pero, como apunta Nauta (1992), la relación entre lengua y cultura es mucho más compleja: la cultura también es parte de la lengua porque gran parte de la cultura, si no toda, existe y persiste gracias a la lengua.

Desde la perspectiva lingüística se ha entendido la cultura más como un proceso que como un producto. La Lingüística se ha interesado por la relación que existe entre la cultura y el individuo y las expectativas que el sistema cultural impone a sus miembros a la hora de participar en situaciones cotidianas de comunicación. Como miembros de una cultura aprendemos a percibir, pensar y comportarnos como los demás miembros del grupo (Janney y Arndt, 1992)¹. Lo que es más importante en la cultura es lo que se espera que uno piense, crea, diga, haga, coma, lleve, pague, asegure, de lo que se resienta, de lo que se ría, por lo que luche, lo que adore, en situaciones de vida típicas (Brooks, 1968)². A la Lingüística le interesa el «sustrato que domina cualquier actuación de los hablantes», el acercamiento y la exploración de los «presupuestos que intervienen en todo acto de comunicación» (Miquel, 1999).

2.2.1. Pragmática y cultura.

Es indudable que la pragmática, el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es una disciplina que ha ofrecido y sigue ofreciendo grandes aportaciones a la didáctica de lenguas extranjeras. Los estudios de pragmática han dado otra perspectiva para analizar y explicar multitud de fenómenos que la gramática no podía explicar.

Es una disciplina que, al tomar en consideración diferentes factores más allá de los estrictamente lingüísticos, es capaz de dar respuestas que otras disciplinas no podían darnos. La pragmática nos habla no sólo de sistema lingüístico, también

nos habla de personas, de emisores y destinatarios, de sus intenciones comunicativas y sus relaciones sociales, de conocimientos del mundo, de situaciones, de contextos. Analiza enunciados concretos que han sido emitidos por un emisor concreto en una situación concreta y que tiene una interpretación determinada por parte del destinatario para el que el enunciado fue construido.

En la enseñanza de lenguas extranjeras dicha perspectiva nos interesa especialmente a la hora de describir y explicar el **uso de la lengua en un contexto** determinado. A esta disciplina debemos conceptos básicos que manejamos con fluidez a la hora de explicarnos, y de llevar al aula, las prácticas comunicativas que se dan en la realidad de la lengua que enseñamos. No buscaríamos el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes, ni nos adscribiríamos a enfoques comunicativos, si no compartiéramos una parte importante de los presupuestos que ha ido desarrollando la Pragmática en las últimas décadas.

Los factores socioculturales, como hemos visto en el capítulo uno, influyen sobre el comportamiento verbal y dan lugar a fenómenos de interferencia en los encuentros entre nativos y no nativos. Estas interferencias tienen lugar cuando el aprendiente aplica a la lengua extranjera los supuestos y las pautas de su lengua nativa. Un comportamiento verbal que no se ajusta a los patrones esperados se interpreta inmediatamente como una conducta voluntaria malintencionada o descortés y no como resultado de desconocer las normas. Por ello consideramos que el análisis pragmático de la lengua en uso es crucial para acercarnos al entendimiento de los comportamientos verbales de nuestros estudiantes y para entender lo que ocurre en los encuentros nativo-no nativo. Como afirma Escandell «uno de los aspectos en los que la necesidad de adoptar un enfoque pragmático se hace más patente es el que se refiere a la manera en que la cultura y la organización social nativa de quienes aprenden una lengua extranjera determinan y condicionan el uso de la lengua objeto de aprendizaje. El carácter externo al sistema lingüístico de estos principios los convierte en típicos objetos de estudio de la Pragmática» (1996: 96).

La Pragmática considera la cultura como una parte importante de la información pragmática, uno de los elementos que intervienen en una situación comunicativa (Escandell, 1993). La información pragmática es «el conjunto de creencias, conocimientos, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal» (Escandell, 1993: 37). No son sólo conocimientos, es todo un universo mental que incluye desde lo objetivo hasta las manías personales. Emisor y destinatario realizan una interiorización de la realidad a partir de sus experiencias del mundo por lo que podemos decir que la información pragmática es de naturaleza subjetiva. Esto no implica que no existan grandes parcelas de información compartida entre las que se encuentran la cultura, el lenguaje o la idea de que detrás de lo que se dice existe una intención. La cultura sería todo lo compartido por una comunidad cultural, dejando atrás lo universal y lo individual. Este concepto corresponde a lo que llamamos cultura estándar, es decir una abstracción, que se impone inconscientemente a los miembros de una cultura por el hecho de pertenecer a ella.

Los estudios de pragmática intercultural hablan de un *ethos cultural* al que un código pragmático sirve de expresión. Es un término que se usa de forma intuitiva y que no está muy bien definido hasta el momento. Según Geertz (1973) "ethos" son los aspectos morales de una determinada cultura, los elementos de evaluación, «el tono de un pueblo, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético, la disposición de ánimo ; (...) la actitud subyacente que un pueblo tiene ante sí mismo y ante el mundo que la vida refleja» (Geertz, 2000). El ethos se manifiesta sobre todo en aquellos componentes de un sistema semiótico con los que se regula la función interpersonal o comunicativa. «Es un conjunto de esquemas de acción fundamentalmente social subsidiariamente asociados a esquemas representacionales» (Hdez. Sacristán, 1999).

Cada cultura establece sus propios principios que dirigen el pensar, percibir y comportarse, de manera que sus miembros acaban desarrollando un **estilo de interacción** particular. Como señalan Janney y Arndt (1992)³, los integrantes de un grupo cultural comparten una serie de supuestos básicos sobre un conjunto de aspectos que son centrales para la comunicación:

- Necesidades básicas, sentimientos, motivos, intenciones y modo de inferirlos a partir de un comportamiento.
- Grupos sociales (con su valoración positiva o negativa) y modos de mostrar intimidad o distancia.
- Dinámica básica de la relación interpersonal.
- Sistemas verbal y gestual de comunicación y modo de usarlos para evitar conflictos.

Estos supuestos sociales y culturales, como apunta la profesora Escandell (1996), «gobiernan permanente y automáticamente la interacción» y como hemos visto más arriba, su grado de fijación es tan grande que no pueden ser fácilmente modificados por otros supuestos que entran en contradicción con ellos.

La Pragmática entiende que las prácticas comunicativas, como tienen lugar en los encuentros conversacionales, expresan un *ethos cultural*. En estos encuentros ponemos en juego nuestra imagen, la negociamos, preservamos o realzamos. El *ethos* es el conjunto de esquemas admitidos con el que constituimos o defendemos nuestra imagen social ante los otros, conjunto con el que, asimismo, se somete a control la práctica interactiva (Hdez. Sacristán, 1999). De manera que cada *ethos cultural*, cada cultura, representa una manera diferente de enfocar la actividad de comunicar en un encuentro conversacional.

Por ello la Pragmática considera que las prácticas comunicativas, como por ejemplo el fenómeno de la distancia entre los interlocutores o el mayor o menor solapamiento entre turnos de habla, son congruentes con determinados tipos de *ethos cultural*. La impronta del *ethos cultural* sobre las praxis lingüísticas se manifiesta en todos los aspectos que integran la dimensión interactiva del lenguaje. Las soluciones que da cada lengua también son congruentes con el valor que un *ethos cultural* considera dominante: el valor de respeto de la autonomía del otro o el de solidaridad y cordialidad, la ceremonialidad o la autenticidad, la mostración pudorosa del ego o la afectividad, el mayor o menor valor que se da a las normas. Hernández Sacristán ilustra con este ejemplo lo que acabamos de exponer:

Realizar una intervención lingüística o iniciar un turno de habla antes de que mi interlocutor haya finalizado el suyo, puede valorarse ciertamente como una invasión (...) Pero cabe ver las cosas también desde otro ángulo. Observamos que, en muchas ocasiones, las intervenciones lingüísticas que interrumpen el turno de habla de mi interlocutor, son valorables como procedimientos de apoyo a una praxis conversacional entendida en términos cooperativos. Sucede incluso que la propia valoración positiva de un encuentro conversacional, la caracterización de una conversación como viva o digna de interés, parece exigir cierto grado de solapamiento. Con este último el interlocutor parece simbolizar y garantizar ante los ojos del otro su implicación 'auténtica' en el encuentro social. (...) el mayor o menor grado de solapamiento entre turnos admite enorme variabilidad en la dimensión intracultural.

(1999: 37)

2.2.2. Algunos temas estudiados por la Pragmática Intercultural

Los estudios de *pragmática contrastiva* analizan las diferencias y la interacción entre diferentes códigos pragmáticos; tanto el contraste como el contacto entre códigos pragmáticos son objeto de reflexión. La motivación básica de los autores de estos estudios surge de problemas de naturaleza comunicativa como interferencias pragmáticas y malentendidos. Con frecuencia, el material que se utiliza para estos estudios es el que aportan las praxis comunicativas interlingüísticas e interculturales, por lo que podemos decir que la pragmática contrastiva trata la problemática de la comunicación intercultural.

El término pragmática contrastiva compite en la actualidad con *pragmática intercultural* (*Cross-cultural pragmatics*). A veces también se usa el rótulo *comunicación intercultural* en estudios que tratan temas propios de la pragmática contrastiva y con intereses muy similares. Esos mismos intereses son los de estudios que se centran en objetivos en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, usándose en este caso el término *pragmática de la interlengua* (Hernández Sacristán, 1999).

Algunos de los temas más estudiados por la pragmática intercultural son: actos de habla, deícticos, discurso referido, lo implícito, presuposiciones y sobrentendidos. Estos análisis se nutren de la etnografía de la comunicación que estudia la actividad lingüística y comunicativa de una comunidad, la interacción cara a cara. Hymes y Gumperz propusieron en los años sesenta un marco conceptual que aborda el estudio de las conversaciones como parte de los hechos de cultura. Nace del deseo de acercarse al entendimiento de una cultura a partir de la observación de sus patrones comunicativos y crea y desarrolla el concepto clave de competencia comunicativa, los conocimientos y habilidades que son necesarios para la comunicación humana.

2.2.2.1. El error pragmático

Consideramos error pragmático como cualquier uso incorrecto de las categorías pragmáticas que se observa en las prácticas conversacionales que tienen lugar entre dos códigos. Estos usos incorrectos, que tienen mucho que ver con las culturas que entran en contacto, provocan dificultades más difíciles de reconocer y resolver que las dificultades lingüísticas. Como ejemplo de ello diremos que podemos reconocer la distancia social que se establece con hablantes de otra lengua y cultura como diferente a la de nuestro código lingüístico y cultural, pero ello no significa ni que las comprendamos realmente ni que por el hecho de reconocerlas dejemos de sentirnos incómodos.

Thomas (1983) considera el fracaso pragmático como inhabilidad para entender lo que se quiere decir con lo dicho, un fallo en la competencia pragmática. Y, así, entiende, como Bell (1976) que la competencia comunicativa funciona como un mezclador que tiene la función de equilibrar las formas lingüísticas disponibles para dibujar funciones sociales, también disponibles, alojadas en una especie de competencia social. Hay una serie de sentidos y referencias dadas explícitamente por normas semánticas, es decir gramaticales, pero también se necesitan principios pragmáticos para:

- asignar sentido y referencia a las palabras y
- para asignar fuerza pragmática (crítica, conmiseración, etc.) a las palabras.

Si el destinatario elige la referencia y sentido que el emisor no había elegido puede ocurrir que sea imposible entender la fuerza ilocutiva del enunciado. Si falla al percibir la fuerza ilocutiva habrá un fallo al entender el propósito comunicativo del emisor. El fracaso pragmático es una cuestión de inhabilidad para reconocer la fuerza de la declaración del emisor cuando dicho emisor propone lo que un particular destinatario debe reconocer, cuando el oyente percibe una fuerza diferente a la que el hablante ha propuesto. No podemos decir que la fuerza pragmática de una declaración es equivocada, sólo podemos decir que se ha fallado al alcanzar la meta del emisor. El error pragmático no es como el gramatical porque en la competencia pragmática hay normas probables más que categóricas.

Los aprendientes de una lengua extranjera, según Thomas (1983), pueden necesitar ayuda en dos niveles :

- 1) Para interpretar la actitud del hablante hacia la información (la relativa novedad de la información, lo que considera central de esa información, lo presupuesto, etc.)
- 2) Para interpretar el intento comunicativo del enunciado y la actitud del emisor hacia el destinatario (grado de poder, la distancia social, etc.)

Como podemos observar, nos movemos entre la lengua y la cultura porque tanto el conocimiento de gramática como el pragmático son filtrados por sistemas de creencias sobre la lengua y el mundo.

Interferencia pragmlingüística

El fallo pragmlingüístico es básicamente un problema lingüístico por diferencias en la codificación lingüística de la fuerza pragmática. Es una cuestión de uso altamente convencionalizado y quizá, por eso, es más fácil enseñarlo como parte de la gramática. Tiene dos fuentes identificables : los errores inducidos de la enseñanza y los materiales y las transferencias del sistema nativo.

Un enunciado como «¿Puedes leer?» en clase de español es una orden, sin embargo en ruso puede tener como respuesta «no». Esta respuesta sería, en español, posible pero no adecuada. Thomas (1983) acusa a los manuales de inducir a errores pragmalingüísticos cuando, por ejemplo, repiten la frase en la respuesta, además de estar falseando la máxima de cantidad. Además, considera que un excesivo énfasis en el conocimiento metalingüístico también lleva a errores pragmalingüísticos. Por ejemplo puede provocar que el estudiante identifique la categoría gramatical de imperativo con el acto de habla de ordenar.

Interferencia sociopragmática

El error sociopragmático es más difícil de detectar y de corregir porque implica el sistema de opiniones y creencias del estudiante y el conocimiento del lenguaje. Se dan cuando principios pragmáticos, como la cortesía, contienen profundos valores como la sinceridad. En palabras de Escandell (1996) es «el traslado de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura», pertenece a lo que constituye el comportamiento lingüístico apropiado. Los estudiantes son más receptivos a correcciones lingüísticas, pero no a poner en cuestión juicios sociales, políticos, religiosos o morales, como advierte Thomas (1983). Dos lenguas pueden diferir significativamente en términos de lo que hacemos, cuándo lo hacemos y con quién.

Cuando formulamos un halago asumimos que hay algo positivo que deseamos destacar, pero nuestro conocimiento del mundo nos dice qué es digno de ser halagado, quién y en qué circunstancias. Son ejemplos de interferencia sociopragmática: el grado de imposición, los tabús, el poder relativo, la distancia social, etc. Cuando hay un conflicto de valores puede ocurrir, bien que cada cultura tenga reglas pragmáticas diferentes, bien que los valores, como la cortesía, se clasifiquen, ordenen y valoren de forma diferente en cada cultura (Thomas, 1983).

Los errores pragmáticos, pragmalingüísticos y sociopragmáticos, pueden ser valorados al mismo tiempo como usos lingüísticamente incorrectos y usos sociales incorrectos. Pero su trascendencia está en que, aunque lleguemos a ser

conscientes de ellos incluso a repararlos, pueden afectar seriamente nuestra imagen social.

2.2.2.2. Los actos de habla

No todas las lenguas y culturas presentan el mismo tipo de actos de habla, ni hacen uso de los mismos con la misma frecuencia ni en las mismas circunstancias. La Pragmática Intercultural se ha interesado en las comparaciones de la realización de los actos de habla por hablantes de distintas lenguas. Quizá, la cuestión que subyace a estos estudios es la de si existen correspondencias de los diferentes tipos de actos de habla en cada ámbito sociocultural o si cada tipo de acto de habla es característico de una particular idiosincrasia lingüística-cultural (Hdez. Sacristán, 1999). Un agradecimiento, por ejemplo, en determinados ámbitos culturales está excluido o valorado negativamente en el dominio de las relaciones familiares porque es considerado como expresión de una deuda social que ni puede ni debe ser contraída en ese tipo de relaciones.

Wolfson (1981) considera que los actos de habla difieren entre culturas no sólo en la forma en que son realizados sino también en su distribución, su frecuencia y en las funciones que cumplen porque se rigen por patrones inconscientes diferentes. En su estudio sobre el cumplido en inglés americano llega a la conclusión de que existen importantes diferencias de función, frecuencia y distribución con otras lenguas. En el inglés americano los cumplidos tienen la función de producir o reforzar un sentimiento de solidaridad entre los hablantes, incluso la función de felicitar, agradecer o disculparse. Se dan con una frecuencia considerablemente mayor que en otras lenguas, frecuencia que es identificada por los no nativos que a menudo comentan que los americanos hacen demasiados cumplidos. También se da una distribución diferente, en situaciones en las que en otras culturas sería totalmente inadecuado o insultante, en un ascensor a un desconocido, por ejemplo.

Uno de los aspectos más estudiados es la mayor o menor capacidad para la expresión indirecta de los actos de habla, aspecto que se ha vinculado al estudio contrastivo de los valores culturales. En concreto se han realizado estudios

contrativos de las estrategias utilizadas para realizar peticiones. Un ejemplo de estos estudios para el español es el de Escandell (1996) que muestra como el español duplica al francés y al alemán en el uso de expresiones directas (uso de imperativo en peticiones) y cuadruplica al inglés. Según Cenoz y Valencia (1996) los resultados de los estudios hechos en este sentido ponen de relieve que en la realización de los actos de habla se da un componente lingüístico universal y uno específico. Hay un conocimiento pragmático universal, se usan las mismas estrategias básicas en la realización de las peticiones (directas, convencionalmente indirectas e indirectas no convencionales) y otro específico, diferentes estilos interaccionales e importantes diferencias lingüísticas en la selección, distribución y realización de los actos de habla.

Wierzbicka (1991) en su obra *Cross-Cultural Pragmatics* analiza como el inglés australiano recurre con más frecuencia a la formulación indirecta de determinados actos de habla que el polaco y considera que esta conclusión puede generalizarse, en términos globales, al contraste entre el inglés y el español. Según esta autora el inglés desarrolla múltiples formas para corregir la imposición de ciertos actos de habla como las peticiones. Las diferencias en la manera de formular actos de habla, en su opinión, tienen relación con el interés de la cultura anglosajona por el respeto a la autonomía del otro, es decir con diferencias en la percepción de determinados valores culturales. De manera que entiende que existen parejas antagónicas de principios o valores y el mayor peso de uno u otro valor determina la mayor o menor frecuencia de determinados actos indirectos. Presentamos a continuación la interpretación de Hernández Sacristán (1999: 86) de las parejas de valores a las que alude Wierzbicka:

Principio de no interferencia/respeto..... Principio de solidaridad y cordialidad
a la autonomía del otro

Principio de ceremonialidad Principio de autenticidad

Mostración pudorosa del ego Principio de afectividad

El hombre se debe a la norma La norma se debe al hombre

Las culturas presentan sensibilidades diferentes a la hora de entender los valores culturales. Estos valores están presentes en la dinámica y cohesión social, pero la relación que existe entre ellos es seguramente mucho más compleja que el simple enfrentamiento.

2.2.2.3. La cortesía

Cuando comunicamos establecemos relaciones con los destinatarios que dependen de la edad, el sexo, la posición, jerarquía, el conocimiento previo y otros factores que determinan la distancia social. El emisor al construir su enunciado tiene en cuenta que se adapte a sus intenciones y objetivos pero también a la categoría, al papel social del destinatario. La pragmática se inclina a concebir la cortesía como una estrategia conversacional para evitar o mitigar posibles conflictos entre los objetivos del emisor y los del destinatario (Escandell, 1993).

Precisamente uno de los objetivos principales de la socialización consiste en aprender a comportarse de acuerdo con normas que nos dictan lo que es cortés y lo que no lo es. Ese es, sin duda, el objetivo de una madre cuando dice a su hijo: «¿Cómo se dice...?» Podemos definir la cortesía como un conjunto de normas que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros (Escandell, 1993). Cada sociedad favorece unas conductas que se valoran como corteses y prohíbe otras que son sancionadas y valoradas como descorteses.

Para Leech (1983) la cortesía es el principio regulador de la distancia social y su equilibrio. La relación entre los interlocutores determina una serie de elecciones sobre la forma del enunciado. Leech propone un principio de cortesía y una serie de máximas en términos de coste y beneficio que ha recibido diferentes críticas. La cortesía está determinada culturalmente y esas máximas es posible que sirvan para una sociedad pero no para otra (Escandell, 1993).

Para Brown y Levinson (1987) las estrategias de cortesía derivan de la necesidad de salvaguardar nuestra imagen pública. La cortesía hace compatible la interacción social con la defensa o realce de la imagen social, pero la imagen social es una variable relativa a la estructura social en la que la interacción tiene lugar (Hdez. Sacristán, 1999). La noción de imagen y el modo en que determina los comportamientos sociales son universales. Lo que varía de una cultura a otra son los elementos particulares que configuran los rasgos que constituyen la imagen pública deseable. El nivel de cortesía que debe emplearse depende del poder relativo del destinatario con respecto al emisor, de la distancia social y del grado de familiaridad y contacto entre ambos y el grado de imposición de un acto respecto a la imagen pública. Esos tres factores son de naturaleza social-cultural porque dependen de la consideración que cada tipo de acto reciba en cada cultura (Escandell, 1993).

Podemos prever que un aprendiente de una lengua extranjera cometerá errores y se comportará inadecuadamente a los ojos de los nativos. En Marruecos, es necesario decir varias veces «come, come» a un invitado en una comida para demostrar que esa persona es bien recibida en la casa. En el dialecto árabe marroquí no repetir esa invitación es una falta grave de descortesía. Los japoneses cuando regalan algo minimizan su valor incluso diciendo que es una ofensa regalar tal cosa. Los occidentales no aceptamos la jactancia en esta situación, pero no llegamos al extremo, extremo desde nuestro punto de vista, de despreciar el regalo que hacemos (Escandell, 1996). En español, por ejemplo, es frecuente quitar importancia al valor del regalo que hacemos con enunciados del tipo «no, si no es nada».

Actos de habla como el agradecimiento o la disculpa son frecuente motivo de malentendidos interculturales. Existen grandes diferencias entre culturas en cuanto a cuándo, cómo, qué y a quién se debe agradecer algo siendo cortés. Los orientales, por ejemplo, dan las gracias cuando reciben lo que consideran un auténtico favor y no cuando alguien cumple con su trabajo. Escandell (1996) recoge una interesante experiencia en una universidad australiana en la que los

bibliotecarios se quejaban de la mala educación de los estudiantes orientales. Los resultados de la investigación que llevó a cabo la universidad al respecto pusieron de manifiesto que la relación laboral o profesional no hacía esperable la verbalización del agradecimiento en las culturas de los estudiantes orientales. Según este estudio los orientales dan las gracias cuando reciben lo que consideran un auténtico favor y no cuando alguien cumple con su trabajo. Es decir, los estudiantes hacían una transferencia al inglés de su estilo de interacción nativo, cometían un error sociopragmático. En el caso de la disculpa recordemos el malentendido recogido en 1.1. de una española que decide dejar de decir *sorry* a su casero y compañero de piso cuando cree tener confianza con él. Los turistas españoles en Londres comentan a menudo lo frecuente que es escuchar la palabra *sorry* en el metro.

Análisis más profundos revelan que las diferencias van más allá de lo que podemos creer en un principio. Entre japoneses no usar fórmulas honoríficas es una falta muy grave porque el uso correcto de fórmulas de cortesía es un rasgo de pertenencia a una identidad sociocultural. El uso correcto de esas fórmulas no es sólo una cuestión de cortesía sino que tiene también la función de representar claramente quién dice qué cosa a quién. Según esto parece lógico pensar que «la noción de respeto en japonés va asociada a una operación intelectual de discernimiento» mientras que en otras lenguas como el inglés americano designaría más «a aspectos volicionales que se concretarían en actitudes como procurar no herir a los otros teniendo en cuenta sus sentimientos» (Hdez. Sacristán, 1999: 160)

Haverkate (1998) defiende la hipótesis de que algunas culturas muestran más preferencia por expresar la solidaridad, cortesía positiva, mientras que otras lo hacen por mostrar el distanciamiento, cortesía negativa. Parte de la aceptación de validez universal de este presupuesto : «la interacción social y la verbal en especial impone a los interactantes la norma de que respeten mutuamente sus imágenes positiva y negativa» (Haverkate, 1998: 46) Entiende los conceptos de imagen positiva y negativa en los términos de Brown y Levinson (1987) como el deseo de

que los actos de uno sean aprobados y como el deseo de que uno no vea impedidos sus actos respectivamente.

Basándose en la teoría de la cortesía verbal de Brown y Levinson (1987) y en la distinción de actos de habla asertivos, exhortativos y expresivos, Haverkate (1998) estudia algunas diferencias prototípicas entre la expresión de cortesía verbal en español y en holandés. Según su estudio, en holandés es más frecuente la ironía como estrategia para disimular valoraciones negativas o despectivas que en español. En español y en holandés es frecuente atenuar la fuerza de una aserción con elementos como *'creo que...'*, *'pienso que...'* o *'me parece que...'*. La atenuación tiene una doble función, proteger la imagen positiva del interlocutor y la del emisor al mismo tiempo. En español es mucho más frecuente que en holandés repetir la aserción del interlocutor parcial o totalmente. De esta forma se expresa que se está totalmente de acuerdo con el interlocutor, se contribuye de manera inequívoca a reforzar la imagen positiva y se genera la implicatura de que esa opinión no podría formularse de manera más adecuada, reforzando así el efecto de cortesía de solidaridad. En holandés se usan más actos indirectos en las peticiones que en español lengua en la que para formular un ruego se puede usar el acto directo (un imperativo) en las tres cuartas partes de las ocasiones. Haverkate explica este hecho como muestra de que en español es como si se contara con la predisposición y disponibilidad por lo resulta superfluo preguntar por ella. Esta predilección del español es característica de una cultura en la que la solidaridad ocupa un lugar central en la interacción verbal cotidiana. En Holanda el cliente de un bar dice gracias cuando le sirven y el revisor de tren al coger y devolver los billetes a los viajeros, mientras que en España puede no decirse sin problema, afirma Haverkate (1998).

2.2.2.4. Lo implícito

En muchas ocasiones ocurre, como bien sabemos, que lo que queremos decir no es lo que decimos literalmente. Una palabra puede estar asociada a una connotación y una serie de enunciados puede implicar otro enunciado que no se ha expresado, pero normalmente lo que queremos decir es deducible para los

interlocutores que comparten un sistema lingüístico-cultural. Grice (1975) intenta explicar cómo los hablantes utilizamos mensajes verbales con un significado convencional para transmitir información que muchas veces no se encuentra en ese significado, en fin, lo que decimos realmente.

Si existe una gran distancia entre lo que decimos y lo que queremos decir es probable que el no nativo tenga más dificultades para derivar el implícito propuesto o que derive otros que no han sido propuestos por el emisor. Los implícitos se transmiten gracias a la existencia de un marco de conocimientos compartidos por hablante y oyente. Una persona que pregunta a una pareja «¿Cuántos hijos tienen?», presupone que las parejas tienen hijos. Si la respuesta es «no tenemos hijos» se está negando la presuposición y con ello se manifiesta también disconformidad respecto al universo de creencias del otro. Si la respuesta es «no tenemos hijos... de momento» se está poniendo en marcha una estrategia de aproximación a la perspectiva del otro (Hdez. Sacristán, 1999).

Por tanto si los interlocutores no comparten ese marco de conocimientos y creencias pueden llegar a tener serias dificultades para comunicarse. Los mayores problemas se encuentran a la hora de descifrar sobrentendidos porque en este caso el interlocutor añade un contenido a la expresión literal que no está en el contexto de ambos interlocutores, el marco no es propuesto al oyente sino que se supone su existencia.

2.2.2.5. Estrategias conversacionales

Uno de los aspectos más estudiados son las reglas de cambio de turno y la frecuencia con que se observan los solapamientos entre turnos. Quizá porque como vimos en la anécdota de Per (en 1.1.) son aspectos que tienen gran variabilidad interlingüística y provocan un número importante de malentendidos. Según algunos estudios⁴ sobre este tema, un español solapa cinco veces más que un sueco y, en general, un hablante de lengua romance tiende a interrumpir con mayor frecuencia que un hablante nordeuropeo. A nuestro entender cabe interpretar esta diferencia como hace Hdez. Sacristán (1999): una mayor presencia

de solapamientos manifestaría un ethos cultural en el que prevalece el principio de cordialidad y la expresión simpatética. La menor presencia de solapamientos pondría de manifiesto el mayor peso del valor cultural de no interferencia en la autonomía del otro. De cualquier forma es muy probable, volviendo a la anécdota de Per y Pepe, que cada uno dé un significado, un valor, muy diferente a la *interrupción*, como vimos en 2.2.1.

Podemos constatar, también, importantes diferencias interlingüísticas en las respuestas a un cumplido o a una invitación. En español es frecuente responder a un cumplido referente a la ropa quitándole importancia o mostrando cierta discrepancia, quizá porque se impone el valor de mostración pudorosa del ego, mientras en otras lenguas es más común responder *gracias*. Son frecuentes respuestas como «pues son baratísimos», «¿sí? ¿te gustan?» o «pues son viejísimos». Como explica Miquel (1997) esto no significa que la respuesta a un elogio con «gracias» no sea posible en español sino que cuando se da no se interpreta como aceptación sino más bien como deseo de cambiar de tema, como rechazo a hablar de ese elogio. El acto de habla del cumplido es mucho menos ritual en inglés americano. En Estados Unidos el cumplido puede tener sólo dos intervenciones, una de cada interlocutor, y los hablantes no manejan, como en español, las expectativas de reducción del elogio, ni las de insistencia.

También las invitaciones y las respuestas pueden presentar un carácter más o menos formal según contengan un valor simbólico o estén referencialmente motivadas (Hdez. Sacristán, 1999). En las lenguas, como el español, en las que las invitaciones tienen un carácter más formal cuando se quiere dar un valor motivado referencialmente a la invitación, ésta se reitera para evitar el rechazo del interlocutor. En este caso se da una negociación más o menos extensa y ritualizada. De manera que, como analiza Miquel (1997), en una situación comunicativa en español como: una persona llega a la casa de alguien que no conoce mucho para recoger un libro, podría darse una negociación como la que presentamos a continuación.

- ¿Quiere tomar algo ?
- + No, muchas gracias.

- ¿De verdad no quiere tomar nada ? ¿un café, una Coca-Cola ?
- + Bueno, pues un cafetito si lo tiene hecho.

A otras invitaciones en español del tipo «ésta es tu casa» sí se responde, por lo general, con un agradecimiento. El valor simbólico de este tipo de invitaciones, que suele quedar garantizado por el contexto, no siempre es interpretado como tal por el no nativo dando lugar a malentendidos. Creemos que esto puede explicar, en cierta manera, los comentarios de extranjeros que acusan a los españoles de insinceros en sus invitaciones o la sorpresa de un español cuando un conocido, eslovaco o un marroquí, por ejemplo, se presenta en su casa sin previo aviso.

Asimismo existen importantes diferencias interlingüísticas en cuanto al tipo de hechos que merecen ser comentados y en las acciones que deben acompañar a determinadas fórmulas lingüísticas. Las lenguas difieren en el grado y tipo de ritualización. Las fórmulas ritualizadas revelan un acuerdo social con el que damos una solución cómoda y económica a situaciones interactivas (Hdez. Sacristán, 1999). En este sentido podemos interpretar la respuesta «si Dios quiere» (traducción del árabe *Insha allah*) de un grupo de estudiantes marroquíes a su profesor que acaba de pedirles que preparen en casa una actividad para la próxima clase.

Otro aspecto estudiado bajo la perspectiva de la pragmática Intercultural es el silencio, la ausencia o suspensión de actividad verbal. Hay culturas en las que se destaca el papel del silencio y otras donde la palabra adquiere mayor relevancia. La valoración de la palabra es congruente con culturas en las que las relaciones sociales son más indeterminadas o impredecibles (Hdez. Sacristán, 1999). Así en el mundo occidental el uso de la palabra es un medio para reducir la incertidumbre o el carácter impredecible de las relaciones sociales de forma que la conversación es el medio natural para aproximarse a una persona que no conocemos.

Por último no queremos dejar de aludir a las diferencias en la comunicación no verbal entre culturas. Los gestos y el paralenguaje tienen una función interactiva que requiere un análisis pragmático. Como afirma Hdez. Sacristán (1999) «buena

parte de los gestos sirven para la expresión de diferentes tipos de actos de habla, funcionan como marcas deícticas y sirven como reguladores de estrategias conversacionales y como organizadores discursivos». Es evidente que los sistemas lingüísticos-culturales difieren enormemente tanto en el repertorio gestual como en la función y distribución de sus elementos. La distancia y la mirada entre interlocutores, por ejemplo, son elementos que intervienen en la interacción de manera altamente significativa. Son numerosos los malentendidos fruto de diferencias interculturales referentes a la distancia que se debe mantener con el interlocutor en una situación comunicativa determinada.

¹ En Escandell, 1996: 98.

² Citado por Anderson y Oxford, 1995.

³ Citado por Escandell, 1996: 98.

⁴ En Hernández Sacristán, 1999: 139.

2.3. El componente sociocultural en la competencia comunicativa. Hacia una competencia intercultural

2.3.1. Reflexiones previas

Como vimos en 1.1.2., la actualidad y la nueva organización de la vida y el trabajo explican, en buena parte, el desarrollo de los estudios de interacción intercultural de las últimas décadas y nos exigen una nueva comprensión de la comunicación entre personas de diferentes culturas. No sólo ha crecido el interés por los intercambios en diferentes niveles sino que también se ha llegado a la convicción de que es imprescindible desarrollar y profundizar en el entendimiento entre culturas. Así, y en diferentes ámbitos, se habla de caminar hacia la interculturalidad: «un proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia» (VV.AA., 1994).

La fisonomía de nuestras ciudades ha ido cambiando, la población es cada vez más heterogénea, más rica en lenguas, costumbres, ideas y en formas de comunicar, conformando una sociedad dinámica que se enfrenta al reto de convivir en armonía. Muchos de nosotros sentimos ya la necesidad imperiosa de desarrollar actitudes y habilidades para desenvolvernos en ese nuevo tejido social, en nuestras relaciones cotidianas con otros grupos y personas, comunicando de una manera efectiva, en el respeto, en la tolerancia y aceptando las diferencias.

En el mundo del trabajo, muchas empresas, conscientes de la realidad multicultural y movidas por intereses económicos, el deseo de aumentar la rentabilidad, han puesto en marcha programas de formación intercultural para sus empleados. Como lo harían antes los gobiernos, con los militares y con los funcionarios de los ministerios de asuntos exteriores, las empresas han empezado a ofrecer cursos en los que se asesora a los empleados que tienen que negociar con personas de otras culturas o trabajar e instalarse durante un tiempo en un país diferente. Como afirma Oliveras (2000), la mayoría de estos cursos simplifican los aspectos

culturales dando recetas sobre lo que hay que hacer y lo que no, recetas engañosas y contraproducentes que no hacen sino reforzar estereotipos.

El fin último que se persigue, con mayor o menor éxito, es desarrollar la empatía, la habilidad para observar, analizar, interpretar y comunicar, verbal y no verbalmente, en un contexto cultural. A partir de estos hechos consideramos que debemos plantearnos la necesidad del desarrollo de una competencia intercultural que nos dote de habilidades afectivas, cognitivas y comunicativas.

Las reflexiones desde la didáctica de lenguas extranjeras nos llevan a afirmar que no se puede enseñar lengua desglosada de su entorno cultural. Para comprender a un hablante y que éste sea comprendido, no es suficiente con que use la lengua correctamente, que manifieste un dominio de léxico y reglas, que tenga una buena competencia lingüística. Si pretendemos ayudar a desarrollar una competencia comunicativa completa en el aprendiente que le permita desenvolverse en los encuentros interculturales, el proceso de enseñanza/aprendizaje debe llevar implícitos aspectos como: el conocimiento de personas de otras culturas, de sus hábitos, de la estructura y función de estos hábitos, o la comprensión de la alteridad (Castro, 1999).

Para prepararnos, y preparar a los aprendientes, para la comunicación intercultural necesitamos un aprendizaje comunicativo que no incluya sólo conocimientos sino también habilidades, en fin una competencia. La realidad nos muestra que los modelos de enseñanza no solucionan los malentendidos y dificultades de los aprendientes, que son resultado de la falta de una competencia sociocultural adecuada.

No cabe duda de que algunas aproximaciones didácticas, todavía en vigor, como la nocional-funcional, no preparan para la comunicación intercultural. Cómo podrían hacerlo si el aprendiente es un testigo silencioso, un espectador pasivo de una película u obra de teatro con la puesta en escena de aspectos socioculturales del país extranjero. Cómo pueden preparar para comunicar con un hablante nativo si la

progresión gramatical lo domina todo, si el contenido sociocultural implícito está estereotipado, es superficial y no da lugar a controversia (Neuner, 1997).

A menudo hemos *deshumanizado* el proceso de aprender una lengua, hemos olvidado que desde que nacemos, como explicaba Hymes, estamos dando sentido a nuestro alrededor con el pensamiento, la observación, escuchando y, eventualmente, hablando. Como afirman Barro, Jordán y Roberts (1998), la noción de competencia comunicativa, irónicamente, ha olvidado que aprendemos a funcionar en nuestro mundo social particular y que en él llegamos a ser competentes comunicativamente. El concepto de competencia comunicativa casi llegó a ser interpretado como uso apropiado del lenguaje y no como una competencia en lo social y en las prácticas culturales de una comunidad de la que el lenguaje es parte central.

Como demuestran los estudios de competencia y comunicación intercultural necesitamos una revisión del concepto de competencia comunicativa que dé cabida a estos aspectos y que no descuiden la dimensión afectiva. Un concepto de competencia intercultural que también haga hincapié en las necesidades que tienen los aprendientes de relacionarse con personas de otras culturas y con las culturas mismas y en el desarrollo de sus conocimientos, actitudes y destrezas.

2.3.2. La competencia sociocultural en la competencia comunicativa

En este apartado presentaremos un resumen del desarrollo del concepto de competencia sociocultural en el marco de la competencia comunicativa. Intentaremos exponer las claves que han hecho posible el desarrollo de este concepto: contexto y adecuación. Asimismo queremos mostrar cómo se han incluido los componentes socioculturales en algunos de los estudios y teorías de competencia comunicativa. Entendemos que el concepto de competencia intercultural nace directamente del de competencia sociocultural como un avance, y por ello este apartado es imprescindible en nuestro trabajo.

El componente sociocultural empieza siendo un soporte para la habilidad lingüística, un telón de fondo hecho, fundamentalmente, de textos escritos. En el aula, este concepto se traduce en un trasvase de conocimientos sobre geografía, política, economía, costumbres, tradiciones, folklore, etc. que hay que aprender. Se aprenden en forma de conocimientos y son independientes de los recursos para la comunicación. No se plantean ni las necesidades ni los intereses de los estudiantes porque son cosas que se deben saber. Se pretende, en el fondo, que el estudiante de lenguas extranjeras adquiera el bagaje cultural del nativo, puesto que el modelo al que se tiende es precisamente el de ese nativo.

Cuando se identifican convenciones de conducta lingüística determinadas culturalmente, aun sin tener en cuenta los valores que subyacen, los contenidos socioculturales empiezan a entenderse como un elemento dentro de la competencia lingüística. En esta reflexión es fundamental el reconocimiento de las diferencias culturales como un factor que interviene en los encuentros comunicativos, elementos que habrá que tener en cuenta (Odlin, 1989 ; Ellis y Roberts, 1987)¹. Hay convenciones comunicativas que son responsables de malentendidos, que llevan a errores pragmáticos que pueden ser más graves que los gramaticales. Ellis y Roberts (1987) plantean, entonces, que la práctica en interacción puede ayudar a la adquisición de esas convenciones. En realidad, lo que preocupa es mejorar destrezas conversacionales de supervivencia, que podrían mejorar con la práctica en la interacción, pero no se plantea un entendimiento cultural (Byram y Morgan, 1994).

El concepto de competencia pragmática implica que para comunicar se requiere un conocimiento lingüístico completado con una autenticidad comunicativa que responde a cada circunstancia y actuación. Reconocer la dimensión pragmática de la lengua es reconocer su dimensión cultural. Benadava (1984) diferencia los enfoques funcionales y comunicativos precisamente por su forma de situarse ante los contenidos socioculturales. Los funcionalistas tienden a abordar los actos, las situaciones, las nociones, como si se tratara de entidades universales mientras que los comunicativistas rehabilitan los aspectos culturales y buscan integrarlos en la noción de competencia comunicativa.

En efecto, como afirman Miquel y Sans, «reivindicar la competencia comunicativa, la capacidad del estudiante de interactuar en situaciones de comunicación, implica un nuevo enfoque de *'lo cultural'*» (1992). Cuando la vista se vuelve hacia el objetivo de alcanzar el éxito en el entendimiento personal y no tanto hacia la corrección lingüística se comienzan a tener en cuenta los contenidos socioculturales en forma de una competencia necesaria para alcanzar dicho éxito en el entendimiento.

En el desarrollo del concepto de competencia sociocultural intervienen decisivamente la sociolingüística y la antropología que hablan de premisas culturales sobre lo que puede hacerse o decirse en un contexto determinado. El contexto es, sin duda, el eje alrededor del cual empieza a dibujarse la competencia cultural. La noción de contexto venía a recordarnos, de la mano de Hymes (1971), que en la comunicación no participan individuos abstractos, aislados, sin motivación alguna, que no intervienen en el entorno social, sino al contrario, individuos con un estatus e inmersos en un contexto sociocultural.

Para Hymes (1971) la competencia depende tanto del conocimiento como del uso. Hay un conocimiento determinado para cada uno de estos cuatro parámetros : lo formalmente posible, lo factible, lo apropiado y lo que se da en la realidad. La capacidad de uso está relacionada con esos mismos parámetros. La actuación lingüística se realiza en un contexto y de acuerdo con las reglas sociolingüísticas de ese contexto en que se produce, según el estatus de los participantes, la finalidad, las normas y las convenciones de la interacción. Según esas reglas del contexto la actuación lingüística será adecuada en significado y forma. Hymes reconoce los factores socioculturales de la situación de habla en los parámetros de *lo posible* y *lo apropiado*.

Como hemos visto, Hymes reconoció los factores socioculturales de la situación de habla contribuyendo, así, al reconocimiento de la importancia del contexto para el uso apropiado de la lengua. Por otra parte contribuyen a ese reconocimiento, Halliday (1976) con la descripción de funciones del lenguaje y Van Dijk (1977) con

su descripción de las relaciones entre texto y contexto (Bachman, 1990). El concepto de contexto, entendido como contexto del discurso y situación sociolingüística, es fundamental para el uso de la lengua.

Bachman (1990), aceptando este concepto de contexto total, presenta su modelo de *Habilidad Lingüística Comunicativa (HLC)* que intenta caracterizar los procesos por los que varios componentes interactúan entre sí y con el contexto en que se da el uso de la lengua. La *HLC* consta del conocimiento o competencia y la capacidad para poner en práctica esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado. En el modelo de Bachman (1990), la competencia estratégica proporciona los medios para relacionar la competencia de la lengua con aspectos del contexto de situación en que tiene lugar el uso de la lengua y las estructuras de conocimiento, el conocimiento sociocultural y el conocimiento del mundo, del usuario de la lengua.

Sin embargo para Canale y Swain (1980) los componentes socioculturales están incluidos en la competencia sociolingüística. En la revisión que hace Canale tres años después, se separa la competencia discursiva de la sociolingüística, incluyendo en la última sólo las reglas socioculturales: «en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción» (Canale, 1983).

Su modelo de cuatro subcompetencias —gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica— se plantea la necesidad de poner en relación la competencia comunicativa con otros sistemas de conocimiento y habilidades, como el conocimiento del mundo, así como con una teoría de la acción humana, que trate factores como la personalidad. Creemos que el modelo de Bachman, al incluir las estructuras de conocimiento, responde en parte a ese deseo de Canale de incluir otros elementos importantes en la comunicación.

El modelo de Canale y Swain (1980) fue criticado en diferentes aspectos, pero vamos a detenernos en uno de ellos que nos interesa especialmente en nuestro trabajo. Canale y Swain afirmaron que la adquisición de componentes socioculturales es posterior a la de los contenidos gramaticales en la enseñanza. Defendieron que no es necesario poner énfasis en los aspectos socioculturales del uso de la lengua en las primeras fases del aprendizaje y que se puede empezar con énfasis en la exactitud gramatical y la comunicación significativa. A esta afirmación responde Hornberger (1989) diciendo que lo adecuado está determinado por la forma (exactitud gramatical), la función comunicativa y el contexto social, de manera que la comunicación significativa no puede separarse de la adecuación. En fin, no se puede comunicar significativamente sin ser adecuado. Según Hornberger el modelo de Hymes ofrece un enfoque más apropiado de la adecuación y el contexto social que deja muy clara la importancia del componente sociocultural.

Además, Canale y Swain asumen que hay algunas condiciones de adecuación universales y por ello defienden que no es necesario hacer hincapié en la adecuación en las primeras fases del aprendizaje. Como afirma Hornberger (1989), aunque haya un universal de condiciones de adecuación, lo particular de cada contexto debe definirse. Hornberger defiende de nuevo el enfoque de Hymes porque considera que los componentes y funciones de los acontecimientos comunicativos necesitarían ser identificados de manera etnográfica para cada comunidad de habla. Consideramos que la lingüística y la didáctica de lenguas necesitan un análisis de los acontecimientos de habla que tenga en cuenta tanto el punto de vista etnográfico como el pragmático.

Creemos que los enfoques que consideran la competencia pragmática como un componente de la competencia comunicativa apoyan la idea de Hymes de que es necesario definir las condiciones de adecuación particulares de cada contexto. La competencia pragmática, con su dimensión pragmalingüística y sociopragmática, está relacionada con patrones sociales y culturales de una comunidad determinada. El componente sociopragmático o filtro cultural, como lo denomina Blum-Kulka, se refiere al grado de correspondencia que los actos de habla

sostienen con las condiciones sociales y situacionales específicas. Como explican Cenoz y Valencia (1996), el aprendiente de lenguas extranjeras puede producir una expresión que no se ajusta a las reglas sociales y culturales que gobiernan los actos de habla en una lengua determinada. Pueden tener comportamientos diferenciados porque tienen una percepción diferente de elementos como la distancia social, el poder relativo y el estatus o la legitimación de un comportamiento lingüístico determinado.

Según la distinción de Thomas (1983) los aprendientes necesitarán desarrollar la competencia pragmlingüística de los hablantes nativos para poder asignar a las estructuras lingüísticas la misma fuerza pragmática. Sin embargo serían libres para adoptar o no la competencia sociopragmática de los nativos. No podría ser de otra forma puesto que no podemos pretender que los aprendientes compartan el juicio de los nativos sobre el grado de imposición, coste-beneficio, distancia social, derechos relativos y supuestas obligaciones.

Van Ek (1984) reconoce con estatus propio la competencia cultural, como una subcompetencia más en el esquema de competencia comunicativa y de igual importancia a las otras. La competencia sociocultural implica una toma de conciencia del contexto sociocultural en el que evoluciona la población que habla la lengua, así como de la incidencia del contexto en la elección y el efecto comunicativo de formas lingüísticas particulares (Van Ek, 1987).

El modelo de Van Ek reconoce que el aprendiente necesita familiarizarse con el contexto sociocultural en el que se sitúa la lengua que estudia, con un marco de referencia que es diferente, al menos en parte, al de su lengua nativa. Igualmente, reconoce que el aprendiente necesita tomar conciencia de que, para interpretar las intenciones comunicativas y para elegir la forma lingüística adecuada de sus emisiones, debe tener en cuenta el contexto sociocultural. En este sentido podemos entender la competencia sociocultural como la describe Nauta (1992), como el conocimiento del mundo unido a la lengua inseparablemente.

Según Byram y Morgan (1994) la competencia cultural fue reconocida en su propio derecho por autores como Robinson (1988), pero sin relacionarla con destrezas lingüísticas. Hoy, sin embargo, entendemos que todas las capacidades que intervienen en la comunicación están más o menos mediatizadas por el componente sociocultural y que ese conocimiento operativo que es la competencia sociocultural se estructura y organiza alrededor del discurso (Miquel, 1999).

Entre los intentos de clarificar la cuestión del solapamiento de la competencia sociocultural con las otras competencias podemos destacar el de Byram y Zárate (1997). Parten del modelo de Van Ek (1986) en el que las diferentes competencias forman un todo y dan un ejemplo de área de solapamiento entre la competencia sociocultural y la competencia lingüística en la adquisición de vocabulario o en las fórmulas de cortesía. Pero también afirman que existen otras dimensiones de la competencia sociocultural que son independientes de la competencia lingüística, aunque están relacionadas con ella. Argumentan que, por una parte, existen destrezas y conocimientos relacionados con un lenguaje y cultura específicas que pueden desarrollarse independientemente de la competencia lingüística, como el conocimiento de gestos. Y por otra parte existen actitudes y destrezas que pueden ser adquiridas en el contexto de una lengua particular pero que no son peculiares de esa lengua, como la buena voluntad para relativizar el propio punto de vista.

2.3.3. Hacia una competencia intercultural

Consideramos que la competencia intercultural, término que da título a este apartado, es resultado del proceso de reflexión iniciado por todos los autores que han considerado los elementos socioculturales en el marco de la competencia comunicativa, y por tanto admite y parte del concepto de competencia sociocultural. El término *competencia intercultural* nace, en nuestra opinión, con la intención clara de marcar que la competencia sociocultural del aprendiente se pone en funcionamiento en los encuentros interculturales. Por ello consideramos, de acuerdo con Oliveras (2000), que el concepto de competencia intercultural va más allá de la competencia sociocultural y demostrar esa afirmación será el objetivo principal del presente apartado.

2.3.3.1. Enfoque de las destrezas sociales

Este enfoque pone el acento sobre aspectos culturales con el objetivo de preparar a los aprendientes para la comunicación intercultural y entiende la competencia intercultural como la capacidad para comportarse de forma apropiada en un encuentro intercultural. Como explica Oliveras (2000), el enfoque de las destrezas sociales centra su atención en hacer capaces a los aprendientes de comportarse de acuerdo con las normas y convenciones del país extranjero en los encuentros interculturales, de forma que puedan llegar a pasar por nativos. Con objeto de adquirir esas destrezas sociales el centro de interés se pone en la comunicación no verbal y en aspectos pragmáticos de la competencia lingüística como la estructura conversacional o la cortesía. Asimismo se utilizan técnicas como los asimiladores culturales² (Seelye, 1993; Tomalin & Stempleski, 1993) para explicar las diferencias culturales. Se trata de que el estudiante conozca la cultura y aprenda todas las fórmulas de comportamiento de la cultura extranjera que deberá adoptar en las situaciones en las que se encontrará en el futuro. El enfoque de las destrezas sociales presenta graves carencias, como identifica Oliveras (2000): deja de lado la personalidad y la cultura del aprendiente y no ofrece atención a los conflictos y choques que se dan en el contacto intercultural.

Entendemos que el Enfoque de las destrezas sociales no responde a la descripción de competencia intercultural que se ha desarrollado en los últimos años, que incluye no sólo destrezas sino también conocimientos y actitudes. No tiene en cuenta los factores afectivos, como la autoestima o la motivación, ni ofrece medidas para prevenir y tratar el choque cultural, el choque lingüístico o el estrés cultural. Estos aspectos, estudiados por Schumann (1978) o Brown (1980), como vimos en el apartado 1.3.1. de este trabajo, son de gran importancia en los encuentros entre nativos y no nativos. Conviene recordar que Brown (1987) muestra como el desarrollo de la competencia lingüística necesita respuestas de la competencia sociocultural, para resolver el *schok* cultural o la emoción ante las novedades, y poder continuar su progreso. Según esto podemos afirmar que el nivel de competencia lingüística corresponde al de competencia cultural.

Entendemos, igualmente, que el concepto de competencia intercultural reivindica un proceso de enseñanza/aprendizaje centrado en el aprendiente al que hay que dar el estatus que merece. No podemos olvidar que el aprendiente es un actor social con personalidad y cultura propias, con su identidad. Kramsch (1993) se pregunta, retóricamente, si la competencia cultural incluye comportarse de acuerdo con las convenciones sociales de una comunidad de habla dada; si hay que hacer que los estudiantes plagien comportamientos y patrones observados en los materiales auténticos, como un camino para llegar a sentir y entender la cultura. Y nos recuerda algo fundamental: que la habilidad para comportarse como los otros no garantiza la aceptación del grupo. El que imita un comportamiento que no siente suele resultar falso, poco sincero y creíble.

Es evidente que el objetivo final del desarrollo de la competencia intercultural es aprender a desenvolverse de manera efectiva en otra cultura y con personas de otras culturas, pero no podemos dejar que este objetivo nos haga olvidar nuestra condición de seres socializados en una cultura materna. Dicho de otra manera, el fin no justifica medios como *obligar* a los aprendientes a imitar comportamientos de otros. Además, qué nos asegura que una práctica imitativa llevada a cabo por aprendientes adultos en el aula nos llevará a una meta como prepararse para interactuar con fluidez en encuentros interculturales.

Fomentar prácticas como la mera imitación de patrones de comportamiento implica de alguna forma imponer la cultura extranjera. Sería incongruente defender la importancia de la cultura en la clase de lenguas extranjeras y reivindicar una competencia intercultural para finalmente imponer una cultura, cualquiera que sea ésta. Por ello entendemos que tanto la cultura extranjera como la cultura nativa deben estar presentes en la clase de lengua extranjera y la aproximación a una C2 se hace fundamentalmente, e inevitablemente, a través de la relación de la cultura materna con la cultura enseñada, como defienden Kramsch (1993), Byram, Zárate y Neuner (1997) y Morgan (1998).

2.3.3.2. Nuevo concepto de competencia intercultural

El Enfoque holístico incluye los aspectos que, como acabamos de ver, quedaban al margen en el Enfoque de las destrezas sociales. En este enfoque la C1 y la C2 están presentes explícitamente en el aula ya que el objetivo es adquirir conocimiento y comprensión de sistemas culturales, incluso más allá de uno particular (Oliveras, 2000). Asimismo nos parece importante reconocer que ambas culturas están presentes implícitamente en el aula ya que el aprendiente, para interpretar los hechos socioculturales del otro país, recurre a los modelos de percepción y a las categorías que conoce, las que ha aprendido en su cultura (Neuner, 1997).

Cuando el aprendiente ha adquirido un nivel medio de competencia intercultural, es probable que el acercamiento a los hechos socioculturales de la C2 le lleve a cuestionarse las normas, creencias y valores que aprendió en la C1. Como explica Byram(1995): «Cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto de tiempo es diferente, los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados con ello. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas. (...) La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias»³.

El acercamiento a un nuevo sistema cultural y el desarrollo de formas de comprensión de otras culturas implicará que el aprendiente tome conciencia de su realidad cultural. Como consideramos en 1.2.3. éste es el aspecto más novedoso e interesante, a nuestro modo de ver, del concepto de competencia intercultural : poner la atención en la cultura —*subcultura*, sería el término más exacto— del aprendiente, en su perspectiva y manera de mirar a otras culturas. Ese cambio de perspectivas en el aula lleva al aprendiente a un mayor y mejor entendimiento de él

mismo y de su forma de vida, y da una trascendencia a la enseñanza de lengua extranjera, el *impacto reflexivo* del que hablan Byram y Fleming (1998).

El concepto de competencia intercultural incluye también aspectos afectivos y emocionales. El aprendiente necesita desarrollar destrezas relacionadas con aspectos afectivos que son de importancia vital para desenvolverse en la interacción con los no nativos y en el encuentro con la otra realidad cultural. Pero no sólo eso, desarrollar la competencia intercultural supone un encuentro con la propia cultura, una *socialización terciaria* (Byram y Fleming, 1998) para la que conviene prepararse. También conlleva un cambio de la propia actitud, reducir el punto de vista etnocéntrico y modificar actitudes, prejuicios y estereotipos para que el acercamiento al otro sistema cultural sea factible.

En relación con estos aspectos Neuner (1997) describe cuatro cualificaciones, basadas en la psicología social, que son claves para el desarrollo de la competencia intercultural:

- *La empatía.* Requiere del aprendiente que se adentre en un mundo desconocido para él, que intente ponerse en la piel de otros y que tome conciencia de que lo que a él le parece extraño es normal para otros. Supone poder interpretar las respuestas verbales y no verbales del nativo de acuerdo con la C2.
- *La tolerancia de la ambigüedad.* Requiere del aprendiente paciencia y tolerancia para enfrentarse a situaciones de incompreensión e incomunicación que son inesperadas y difíciles de resolver porque no se entienden las causas de ese fracaso. Supone desarrollar estrategias verbales y no verbales de supervivencia que ayuden al aprendiente a sobrellevar bloqueos y rechazos.
- *La distanciacón.* Requiere del aprendiente un cambio de visón de su propia cultura, una visón desde el exterior. Supone el reconocimiento de que su percepción del universo no es necesariamente compartida por todo el mundo, que los otros pueden tener una forma de ver las cosas diferente y, por tanto, tener prejuicios de su cultura.
- *La toma de conciencia de la propia identidad.* Requiere del aprendiente un esfuerzo para reconocer rasgos de su propia cultura que influyen en su

percepción del mundo exterior y para explicar todo eso a otras personas. Supone estabilizar la propia identidad en los encuentros interculturales, ser capaz de explicar rasgos de la propia cultura a otras personas y, así, ayudarlas a comprender la percepción que tienen de la suya.

Estas cuatro cualificaciones necesarias para el desarrollo de la competencia intercultural nos ayudan a definir el concepto de aprendiente del Enfoque Intercultural. Cualquier persona que ha adquirido competencia intercultural puede ser llamada intermediario cultural o hablante intercultural. Como vimos en 1.2.4. se trata de una persona que participa en situaciones de contacto e intercambio con personas de otra cultura, un intermediario capaz de establecer relaciones entre diferentes comunidades y de mediar entre ellas. Es una persona que facilita la comunicación y el entendimiento entre grupos que tienen una lengua y cultura diferentes: interpreta expresiones, intenciones, percepciones y expectativas estableciendo comunicación (Oliveras, 2000).

El aprendiente de una lengua extranjera visto como hablante intercultural es capaz de identificar áreas de conflicto, explicar los conflictos, resolverlos y aceptar los que no puedan ser resueltos (Zárte, 1997). Es capaz de ponerse en la piel de otros, es paciente y tolerante, tiene espíritu cooperativo e interés por otras formas de vida, es capaz de tomar un punto de vista objetivo, etc. Pero la característica que creemos define mejor a un hablante intercultural es la de ser una persona que sigue siendo ella misma en los contactos interculturales, que estabiliza su identidad en los encuentros. De manera que el aprendizaje y el desarrollo de la competencia intercultural del aprendiente tendrán que ser valorados como el nivel que tiene que alcanzar como hablante intercultural antes que como hablante cerca del nativo. Además, debemos reconocer que la noción de hablante nativo no existe más que en la imaginación, que sólo sería real si hubiera hablantes monolingües expuestos a una sola lengua en su vida (Kramsch, 1998).

Byram y Zárte constatan que existe una tendencia a considerar al hablante nativo como modelo implícito para el aprendiente de una lengua extranjera en las definiciones de competencia comunicativa, especialmente cuando se trata de

competencia gramatical y de competencia sociolingüística. Pero tomar como modelo a los nativos en la competencia intercultural sería entender mal la situación social de los aprendientes: «Los hablantes nativos viven en el centro de un sistema de valores, creencias, desde el que –etnocéntricamente- perciben su propia experiencia sociocultural y sus contactos con otras culturas. Estando situados fuera de la cultura extranjera, los aprendientes la perciben de una manera diferente al nativo, es vista desde una perspectiva —etnocéntrica—que les es propia. Además, cuando hay una interacción entre un hablante nativo y un hablante extranjero, cada uno ve la alteridad de su interlocutor en su propia perspectiva —lo que forma parte integrante de toda interacción» (1997). Por tanto, reconocer que los aprendientes tienen una identidad socio-cultural etnocéntrica, y tener en cuenta las actitudes respecto a los otros, es una cuestión fundamental.

2.3.3.3. Competencia intercultural y subcompetencias

La definición de competencia intercultural de Meyer (1991) recoge los aspectos que hemos analizado:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia ; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya ⁴.

Sin duda unos de los mayores esfuerzos hechos hasta el momento por definir la competencia intercultural en el marco de la competencia comunicativa son los llevados a cabo por Byram, Neuner y Zárata⁵ en el ámbito de los estudios del Consejo de Europa. El punto de partida está en el Nivel Umbral para el inglés de van Ek y Trim (1990) y en los documentos preparatorios al *Marco común europeo*

de Referencia para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Plantean su propuesta como lo que es posible y adecuado hasta ahora en el esquema del Nivel Umbral del inglés de 1990 y parten de la sugerencia de que la competencia sociocultural debería incluir aspectos no funcionales como las actitudes hacia otras culturas y comunidades.

Así, la definición que ofrecen Byram y Zárte es una descripción de las capacidades que el aprendizaje debe ayudar a desarrollar en el aprendiente: «Un aprendiente que tiene una competencia sociocultural será capaz de interpretar y poner en relación sistemas culturales diferentes, interpretar variaciones socialmente distintivas en el interior de un sistema cultural extranjero, administrar los disfuncionamientos y las resistencias propias de la comunicación intercultural, lo que llamaremos en adelante ‘conflicto’. Proponemos que estos elementos sean más integrados en el contenido formativo y en los procedimientos de evaluación» (1997).

Para Byram y Zárte (1997) el término competencia incluye conocimientos, destrezas, actitudes y comportamiento por lo que desarrollan un esquema de competencia intercultural que consta de cuatro subcompetencias. El valor de esta descripción en cuatro saberes, destinada a los usuarios de la enseñanza general, es indudable para la didáctica de lenguas extranjeras ya que se acerca a una definición de objetivos de enseñanza/aprendizaje claros, realistas y susceptibles de evaluación. A continuación trataremos de explicar resumidamente estos cuatro saberes.

Saber Ser: Una capacidad afectiva para abandonar actitudes etnocéntricas y percepciones del otro y una habilidad para establecer y mantener una relación entre culturas nativas y culturas extranjeras.

Entre los objetivos generales de esta competencia destacamos:

- actitud de apertura e interés hacia personas, sociedades y culturas extranjeras,
- buena voluntad para relativizar el propio punto de vista cultural y el sistema de valores,

- capacidad para dominar categorías descriptivas propias de la puesta en relación de la cultura materna y la extranjera,
- capacidad para distanciarse de relaciones con la diferencia cultural como la del turista
- capacidad para mantener el papel de intermediario cultural entre las dos culturas, incluyendo las situaciones de carácter conflictivo.

Esta competencia sólo puede ser desarrollada en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera determinada, pero es independiente de los contenidos de una lengua extranjera. Esta competencia puede ser reinvertida en el aprendizaje de otra lengua extranjera aunque necesitará una enseñanza que ilustre contenidos propios de una segunda lengua extranjera. Será evaluada, por tanto, dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, pero no se hará de la misma forma si se trata de la primera lengua extranjera que si se trata de una segunda.

Saber Aprender: Una aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo que actualice significaciones, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas, tanto en una lengua y cultura familiar como en una nueva.

Los objetivos generales de esta competencia son:

- dominio de la interpretación de un aspecto nuevo en una lengua y cultura conocida,
- dominio de la interpretación en un contexto lingüístico próximo o lejano, aceptando la propia sociedad u otra diferente,
- dominio de la interpretación en un contexto culturalmente próximo o lejano.

Esta competencia es independiente del aprendizaje de una lengua extranjera concreta, pero es el producto del aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras. Es necesario desarrollar objetivos explícitos y prácticas de métodos de enseñanza de descubrimiento y análisis.

Saberes: Un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito adquirido en el curso del aprendizaje lingüístico y cultural y que toma en cuenta las necesidades específicas del aprendiente en su interacción con

los hablantes de la lengua extranjera. La noción de hablante intercultural presupone que este sistema de referencias incorpora las perspectivas del hablante nativo y no meros conocimientos académicos. Se trata de referencias sobre la identidad cultural, en relación con el espacio, asociadas a la diversidad social, a las influencias extranjeras, al funcionamiento de las instituciones o a la difusión de la información y a la creación artística y cultural.

Probablemente no es posible hacer una lista cerrada de estos saberes, pero pueden ser determinados por los usuarios a través de un análisis de sus necesidades específicas. No debe ser entendido como una lista de temas que hay que tratar explícitamente en clase, sino que se introducirán implícitamente a través de otras competencias. Esta competencia depende del aprendizaje de una lengua y un contexto de uso dados y no conlleva una dimensión transversal. Es resultado de otros saberes, en particular de la concienciación que resulta del *saber hacer* que pone en relación dos contextos culturales. La evaluación apuntará hacia los saberes propios de los contextos particulares en los que el aprendiente tendrá que utilizar la lengua extranjera.

Saber Hacer: Una capacidad que integra saber ser, saber aprender y saberes en situaciones específicas de contacto intercultural.

Los objetivos generales de esta competencia son:

- una habilidad que relaciona en tiempo real el conocimiento, las destrezas y las actitudes, adquiridas mediante situaciones de aprendizaje, y las demandas de la comunicación intercultural en marcos no educacionales,
- una habilidad para tener en cuenta las relaciones entre las identidades culturales del aprendiente y las de los interlocutores,
- una habilidad para relacionar las representaciones de la C2 existentes en la cultura del aprendiente con la identidad cultural de los hablantes de la lengua meta en el marco de las relaciones internacionales.

Esta competencia depende del aprendizaje de una lengua dada y no puede ser reinvertida directamente en el aprendizaje de otra lengua. Es una capacidad para identificar el funcionamiento de significaciones, lo que es connotado en el uso de la

lengua y en los comportamientos no verbales, y para comunicar teniendo en cuenta las identidades culturales presentes en la interacción.

Esta división en cuatro saberes se realizó con la intención de clarificar el tipo de objetivos que persigue la competencia intercultural: una competencia existencial, la habilidad para aprender, un conocimiento declarativo y un conjunto de destrezas.

2.3.3.4. Etapas en la adquisición. Niveles de competencia

En este apartado presentamos las etapas de adquisición descritas por Meyer (1991) y la aproximación de Byram y Zárate (1997) a la descripción de niveles de competencia intercultural.

Para Meyer (1991) es posible distinguir tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural, nivel monocultural, intercultural y transcultural:

- En el primer nivel la cultura extranjera se ve y se interpreta según la perspectiva de la propia cultura con sus tópicos, prejuicios y estereotipos. El aprendiente se basa mentalmente en su cultura. Sus acciones y la forma de solucionar los problemas con los que se encuentra en la interacción se llevan a cabo de acuerdo con las normas, valores, interpretaciones y reglas de su propia cultura (Oliveras, 2000)

- En el segundo nivel el conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite verla e interpretarla desde un punto de vista nuevo. El aprendiente está mentalmente situado entre las dos culturas. Es capaz de hacer comparaciones entre las dos culturas y tiene recursos suficientes para explicar las diferencias culturales (Oliveras, 2000).

- El mayor nivel de competencia intercultural, el transcultural, es definido por Meyer (1991) como el nivel en el que « el aprendiente es capaz de evaluar diferencias interculturales y resolver problemas interculturales apelando a principios de cooperación y comunicación internacional que dan a cada cultura su propio

derecho y que permiten al aprendiente desarrollar su propia identidad a la luz del entendimiento de cruce-cultural»⁶. El aprendiente está situado a cierta distancia de las dos culturas, y es capaz de desempeñar el papel de intermediario cultural desde la neutralidad (Oliveras, 2000).

En el modelo de competencia intercultural como cuatro saberes de Byram y Zárte (1997) se toman en cuenta diferentes perspectivas a la hora de identificar niveles de competencia aplicados a cada una de las subcompetencias.

En el *saber ser* identifican tres posibles niveles:

1. Aptitud para distanciarse de su relación habitual con las diferencias culturales;
2. Aptitud para relativizar los valores, significaciones y las prácticas de su propia cultura;
3. Aptitud para jugar un papel de mediador y para resolver conflictos entre prácticas, valores y significaciones divergentes»

No definen niveles para los tres saberes restantes, pero se dan las siguientes orientaciones:

- En el *saber aprender* se podría concebir una escala de niveles que diferencien el grado de profundidad y fineza de la interpretación de valores, significaciones y prácticas descubiertas en una lengua conocida o desconocida.
- Para los *saberes* proponen un diagnóstico inicial de los conocimientos que tiene el aprendiente, que conformaría un posible primer nivel. Se prefiere evitar la gradación en niveles.
- Para el *saber hacer* se propone establecer niveles de acuerdo con el grado de éxito como intermediario cultural, que han de estar en relación con los descritos para el *saber ser* y el *saber aprender*.

A modo de conclusión podemos decir que el desarrollo de la competencia intercultural implica tres tipos de objetivos :

1. Cognitivos:

Acercarse a la comprensión de diferentes culturas y al conocimiento de la propia cultura y la cultura extranjera. Descubrir otra forma de clasificar la realidad, un conjunto estructurado de respuestas a situaciones humanas. Reflexionar sobre la diferencia cuestionándose estereotipos y prejuicios.

2. Pragmáticos:

Adaptar la distancia entre lo que se quiere comunicar y lo que se comunica. Ser adecuado y efectivo en la comunicación. Desarrollar destrezas o aptitudes en situaciones de comunicación pertinentes. Desarrollar habilidad para comprender y expresar signos verbales y no verbales, interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.

3. Afectivos :

Implicarse en el proceso de aprendizaje, entrar en contacto con otras formas de pensar, sentir y actuar y hacer propio ese descubrimiento. Descubrirse a sí mismo y la cultura materna. Desarrollar un cambio de actitudes, del etnocentrismo a la tolerancia y de la tolerancia al entendimiento y la aceptación. Incluye empatía, curiosidad, tolerancia, flexibilidad ante la ambigüedad y una formación de actitudes y opiniones sobre el país del que se enseña la lengua.

Creemos haber demostrado en este apartado que el concepto de competencia intercultural representa un paso más y un avance respecto al de competencia sociocultural. Como hemos visto el concepto nace con la intención de dar una mayor importancia al aspecto sociocultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, reconociendo las necesidades del aprendiente a la hora de relacionarse con otras personas y con otras culturas.

En nuestra opinión el enfoque que reconoce la competencia intercultural, tal y como la hemos descrito, da al aprendiente el estatus que le corresponde: un mediador

entre culturas con su propia personalidad, identidad y bagaje de conocimientos y experiencias. El reconocimiento de este estatus implica necesariamente reconocer que en el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen al menos dos culturas y, siendo esto así, resultará más adecuado tratarlas explícitamente. Igualmente reconocer este estatus implica tener en cuenta el factor de lo afectivo, los aspectos emocionales y no sólo los cognitivos.

Creemos que la competencia intercultural viene a llenar un vacío existente en el concepto de competencia comunicativa: una competencia que incluye claramente los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que la comprensión mutua en situaciones interculturales sea posible. El desarrollo de la competencia intercultural en una lengua extranjera es, en realidad, el desarrollo de la competencia sociocultural general (Neuner, 1997), una competencia que en la actualidad está cobrando cada día mayor importancia.

¹ Citados en Byram, Morgan y col., 1994: 8-9.

² Después de leer un texto que describe un incidente que ha tenido lugar entre personas de diferentes culturas, los estudiantes eligen la respuesta correcta entre cuatro posibles explicaciones del comportamiento descrito. Normalmente se añade una explicación para cada una de las respuestas. Vid. Seelye, 1997: 163-174 y Tomalin & Stempleski, 1993: 89-93.

³ Citado por Oliveras, 2000: 36-37.

⁴ Citado en Oliveras, 2000: 38.

⁵ Las conclusiones de sus trabajos las encontramos recogidas en Byram, Zárate y Neuner, 1997.

⁶ Citado en Morgan, 1998. Morgan considera que el nivel transcultural de Meyer equivale al descrito por Schumann (1978) con los términos "asimilación o total adopción" y "aculturación manteniendo el equilibrio".

3. Didáctica intercultural

La didáctica intercultural representa el intento de llevar al aula un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente el desarrollo de la competencia intercultural que hemos descrito en el capítulo anterior, es decir la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que ayuden al aprendiente a participar con fluidez en intercambios interculturales.

El objetivo final del aprendizaje intercultural es llegar a comprender al otro y, lo que es más importante, llegar a aceptarlo. Como explica Wessling (1999), los objetivos del aprendizaje intercultural en la clase de lengua extranjera son cuatro principalmente y van en progresión.

- Comprender cuáles son los factores que condicionan nuestra percepción de la realidad.
- Adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, y situaciones en la lengua y cultura extranjeras.
- Aprender a comparar.

Estos tres objetivos son previos e imprescindibles para alcanzar el último :

- El desarrollo de la competencia comunicativa en situaciones interculturales.

El aprendiente llega al aula de LE con una imagen sobre el país extranjero influida por factores individuales, sociales, generales y sociopolíticos. Va a recurrir a los modelos de percepción que conoce para interpretar los hechos socioculturales del otro país, pero su percepción no es inmutable (Neuner, 1997). Es necesario que el aprendiente tome conciencia de sus propias percepciones y de los factores que influyen en ella, al hacerlo empezará a situarse de manera consciente y objetiva en su cultura de referencia y estará preparándose para hacer cambios en sus imágenes y percepciones.

El aprendizaje intercultural es consciente de que en todo aprendiente y enseñante existen tendencias al etnocentrismo, sociocentrismo y egocentrismo. Cada individuo tiende a considerar el mundo como él lo ve, a través de sus categorías de

origen etnológico, sociológico y psicológico, y a olvidar que las ve a través de ellas creyendo, de buena fe, que sus *a priori* culturales son la verdad. Todo mensaje pedagógico, por tanto, se libera a través de un doble prisma: el del enseñante y el del aprendiente. El error consistiría en creer que se puede evitar todo prisma cultural. Creerlo sería una ilusión, y una ignorancia, porque no hay mundo en sí ni realidades en sí, no hay una sola forma de ver el mundo (Porcher, 1988).

Como vimos en el apartado 2.3.3.2., la empatía, la tolerancia de la ambigüedad, la distanciaci3n y la toma de conciencia de la propia identidad son cualificaciones clave para el desarrollo de la competencia intercultural y para el aprendizaje intercultural (Neuner, 1997). El trabajo en el aula sobre la percepci3n puede ayudar a desarrollar:

- la distanciaci3n, reconocer que cada uno tiene una visi3n de las cosas,
- la empatía, ponerse en la piel de otros, y
- la conciencia de la propia identidad, reconocer los rasgos de la propia cultura que influyen en la propia percepci3n del mundo.

Investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones, y aprender a comparar contribuye a tomar conciencia de las diferencias lingüísticas-culturales y a prepararse para enfrentar situaciones inesperadas de incomprensi3n e incomunicaci3n, lo que Neuner denomina desarrollar la tolerancia de la ambigüedad.

La didáctica intercultural de lenguas extranjeras necesita definir los objetivos generales y específicos, pero al hacerlo necesita, igualmente, seleccionar contenidos, establecer la progresi3n y combinar elementos lingüísticos y socioculturales. Los recientes trabajos de Byram, Neuner y Zárte (1997) son, en nuestra opini3n, la mayor aportaci3n hecha hasta el momento en el intento de elaborar un consenso mínimo en términos de objetivos, contenidos, progresi3n y evaluaci3n que pueda ser punto de partida. Bien entendido que no podrían olvidarse los principios mínimos de un análisis sistemático de necesidades e intereses concretos de los aprendientes. Los públicos son muy diversos y también las situaciones, instituciones, instrumentos, enseñantes, etc. por lo que habrá que ańadir el análisis de necesidades, de materiales y la formaci3n del profesor.

Teniendo en cuenta esta realidad podemos desglosar algunas primeras conclusiones que funcionarán como principios pedagógicos (Byram y Zárate, 1997).

- Si el aprendiente de LE es una persona que va a viajar y a estar en contacto con el país de la LO, la práctica de la lengua debe conducir a situaciones de contacto e intercambio con los nativos de la lengua aprendida.
- Si admitimos que en las relaciones entre un país y otro hay disfuncionamientos en la comunicación intercultural, éstos deberán incluirse en los procedimientos de aprendizaje.
- El aprendiente tiene la posición privilegiada de intermediario cultural, por tanto la evaluación tiene que tener en cuenta la aptitud para generar la relación entre su país y el de la lengua enseñada.

Sin embargo llevar al aula los principios y objetivos del aprendizaje intercultural plantea algunas necesidades. Una de las dificultades de tratar en el aula aspectos como los disfuncionamientos en la comunicación intercultural, es que, en ocasiones, el profesor no es consciente de ellos (Coronado, 1996). Ejemplos de ello son las malas interpretaciones que a veces hacemos de gestos, actitudes o de errores pragmáticos de los aprendientes. Por esa razón creemos que el profesor necesita una reflexión mínima, incluso de un « entrenamiento » para reconocer, analizar e interpretar los encuentros interculturales.

Cuando los profesores entendemos la cultura en términos de conocimientos declarativos surge, como apunta Omaggio (1986), miedo de incluir los aspectos culturales en la clase porque creemos que no conocemos lo suficiente sobre ello. Pero más allá de nuestras limitaciones, humanas, y de la lógica conveniencia de que el profesor cuente con un amplio bagaje de conocimientos, conviene plantearse la efectividad de enseñar información. Consideramos que enseñar únicamente conocimientos declarativos es inefectivo por varias razones: los hechos están en continuo estado de cambio, al hacerlo establecemos estereotipos antes que disminuirlos y los estudiantes sólo podrán enfrentarse a situaciones culturales que no han estudiado porque no han adquirido herramientas para

procesar nuevos fenómenos. Si por el contrario entendemos, como propone Seelye (1984), que nuestro papel no es impartir hechos, sino ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas para dar sentido a los hechos que ellos mismos descubren en su estudio de la lengua objeto, la situación y las dificultades toman un carácter diferente: Los objetivos en el entendimiento intercultural envuelven más procesos que hechos.

Para Kramsch (1993) la dificultad de enseñar cultura y lengua está en que realidad y mito se contradicen, es decir que los aprendientes —y los profesores— ven el mundo extranjero en su mismo espejo lo que les impide objetivar los hechos. De manera que para construir un entendimiento de C1 y C2 más completo y menos parcial hay que desarrollar una *tercera perspectiva* que haga capaces a los estudiantes de tomar ambos puntos de vista, el de C1 y el de C2. En esa aproximación al entendimiento de la cultura extranjera en sus propios términos los aprendientes tienen que conocer las imágenes y realidades de su propia cultura que ayudan o impiden su entendimiento de la cultura extranjera, para, finalmente, llegar al cambio de perspectiva a través del diálogo. Éste es el gran objetivo de la educación intercultural : ayudar al desarrollo progresivo de una perspectiva objetiva de las dos culturas, la perspectiva del hablante intercultural.

De acuerdo con ese objetivo, el aprendizaje intercultural trata de buscar puntos de contacto entre culturas que puedan ayudar a transformar las diferencias, las barreras en *puentes culturales*. Las investigaciones sobre cómo pueden ser contruidos esos *puentes* de la manera más efectiva han ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas. En los años 60 y 70 algunos autores como Hall, Lado o Seelye creían que debían enseñarse los patrones de comportamiento, adecuados e inadecuados, los valores y buscaban caminos estructurales para hacerlo. En las décadas siguientes poco a poco se va abandonando la idea de que es posible encontrar puentes universales de naturaleza estructural. Autores, como Valdés, Byram, Zárata o Kramsch, proponen una aproximación a través del diálogo que puede ligar mejor lengua y cultura en una exploración de los límites creados por el lenguaje mismo en la construcción cultural de la realidad (Kramsch, 1993).

Hoy el punto de mira de las investigaciones está en tratar las dos perspectivas, la individual y la del texto de la C2, en una relación dialógica que respete su naturaleza contradictoria y que espere a una resolución personal del aprendiente a través del diálogo en el aula y de actividades comunicativas que añaden una dimensión cultural contrastiva. Como explica Kramsch «este enfoque incluye el diálogo. A través del diálogo y la búsqueda del entendimiento del otro, cada persona intenta ver el mundo a través de los ojos del otro sin perderse de vista uno mismo» (1993: 231). Así, la cultura que emerge a través del diálogo intercultural es diferente a la C1 y a la C2. Es una tercera cultura que no ofrece ninguna certitud, que, no resuelve ningún conflicto de la vida real, pero que ofrece al aprendiente una reinterpretación de la realidad, un entendimiento que surge poco a poco con la propia reconstrucción del *puzzle cultural*, que se va comparando con la reconstrucción de los otros gracias al diálogo.

Desde la perspectiva del lenguaje como práctica social se han ido abriendo nuevos caminos en la enseñanza de lengua y cultura. Un enfoque intercultural es radicalmente diferente de una transferencia de información entre culturas. El entendimiento de una cultura pasa por ponerla en relación con uno mismo e incluye una reflexión de la C1 y la C2 (Porcher, 1988; Zárate, 1993; Kramsch, 1993). Además, si el sentido emerge a través de la interacción social, antes que una presentación de hechos culturales y comportamientos deberíamos optar por la enseñanza de un proceso de entendimiento de lo extranjero. Por eso Zárate (1993) y Kramsch (1993) animan a los profesores a reconocer las representaciones del país extranjero de sus estudiantes para llevar aspectos de comunicación intercultural a la clase.

Otro de esos caminos que se abren es una enseñanza de lengua y cultura ligada a disciplinas como la antropología, sociología o semiología. Kramsch (1993) y Byram y Fleming (1998) animan a los profesores a aplicar sus lecturas literarias, estudios de ciencias sociales, etnográficos y sociolingüísticos tanto a la propia sociedad como a las sociedades en las que se habla la lengua que enseñan. También Byram y Zárate (1997) que, como vimos, consideran que la competencia cultural tiene cierta independencia de la competencia lingüística, creen que esa

independencia nos lleva a privilegiar disciplinas hasta ahora poco utilizadas como la antropología, psicología social y sociología. Así se ha ido desarrollando un enfoque intercultural a través de la etnografía que combina la participación activa y la observación y que trata de desarrollar la competencia intercultural aplicando métodos etnográficos.

3.1. Principios y objetivos del enfoque intercultural

En este apartado presentaremos los objetivos generales y específicos de un enfoque intercultural de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enmarcaremos dicho enfoque en un marco educacional e ideológico más amplio : la educación intercultural y el Interculturalismo. Destacaremos, también, las aportaciones que consideramos más interesantes de la formación de actitudes para la enseñanza de lenguas extranjeras y los efectos que tal formación tiene en la visión del aprendiente y en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Finalmente, y teniendo en cuenta todo lo anterior, resumiremos los objetivos generales del aprendizaje intercultural y los objetivos específicos en términos de lo que el alumno será capaz de hacer.

3.1.1. Educación intercultural y formación de actitudes

La didáctica intercultural de lenguas extranjeras está inscrita en el marco pedagógico de la educación intercultural y dentro de una profunda reflexión sobre nuevas perspectivas educativas que está teniendo lugar en la actualidad. Podemos decir que el aprendizaje intercultural de LE nace en paralelo a esa reflexión pedagógica más general y se nutre de ella. Comparten los mismos principios y objetivos generales y la misma actitud a la hora de acercarnos y relacionarnos con otra cultura : el Interculturalismo. Igualmente, ambas, educación intercultural y aprendizaje intercultural de LE, creen en la necesidad de una formación en actitudes interculturales que favorezcan una predisposición afectiva positiva de los aprendientes hacia personas de diferentes culturas.

Existen cuatro corrientes ideológicas diferentes que tratan de dar respuesta al fenómeno multicultural : el asimilacionismo, el integracionismo, el pluralismo y el interculturalismo. El Interculturalismo es la más reciente de todas ellas y trata de compensar los extremismos de las tres anteriores: partiendo del respeto a las otras culturas se busca un encuentro en igualdad con visión crítica que no teme los cambios. Representa una visión enfrentada al etnocentrismo, actitud que nos lleva a analizar la otra cultura desde la nuestra y a actitudes como el paternalismo. Se enfrenta igualmente al relativismo cultural, que pretende analizar cada cultura desde sus valores culturales estableciendo la igualdad, pero que carece de visión crítica y de una búsqueda del encuentro entre culturas, de manera que cae fácilmente en el romanticismo o el conservacionismo (Colectivo Amani, 1994).

Desde la perspectiva del interculturalismo la diversidad cultural es positiva, una riqueza humana, y ninguna cultura es superior o con derecho a dominar a otra. Plantea una continúa reflexión crítica de los elementos culturales empezando con los de la propia cultura para ir desterrando aquellos valores que entren en conflicto con los valores humanos universales que deben ser compartidos por todas las culturas. Por ello en lugar de exagerar las diferencias se buscan elementos que pueden unir y permitir la comunicación y el entendimiento. El interculturalismo implica dinamicidad y reciprocidad, se refiere a la actitud básica para desarrollar procesos de intercambios comunicativos deseables en sociedades multiculturales.

Con el mismo espíritu nace la educación intercultural, como una propuesta educativa en respuesta al conflicto de la realidad multicultural. Es un proceso en el que se transmiten valores y aprenden habilidades, actitudes y conocimientos para hacer individuos interculturales antes que biculturales. Trata de mejorar la convivencia, persigue de modo directo o indirecto la justicia social y parte del concepto de conflicto para trabajar los contenidos y estrategias curriculares. García y Sales definen la educación intercultural como «un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la

igualdad, la tolerancia y la solidaridad» (1997: 46). Como se puede ver se trata de un modelo muy ambicioso que para implantarse necesita avances continuos.

Los principios y objetivos básicos de la educación intercultural son:

- Igualdad de oportunidades sociales y educativas para para que todos los grupos étnicos y económicos puedan alcanzar el éxito y participen activamente en la sociedad y en la transformación de la cultura dentro de una sociedad democrática con ciudadanos críticos (García y Sales, 1997; Banks, 1994¹).
- Promover actitudes, conductas y cambios que eviten la discriminación y mejoren las condiciones de vida (Colectivo Amani, 1994).
- Valorar y respetar la diferencia como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos. Favorecer su conocimiento y una valoración positiva y crítica de las diferencias (Colectivo Amani, 1994; García y Sales, 1997).
- Búsqueda de valores mínimos comunes a través de estrategias comunicativas, sociales y educativas basadas en el diálogo (García y Sales, 1997).
- Tomar conciencia de las prácticas individuales y colectivas que propician y resultan de actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales y desarrollar habilidades cognitivas, afectivas, conductuales, personales y sociales para transformar estas prácticas, evitar su producción y su reproducción (García y Sales, 1997; Banks, 1994; Colectivo Amani, 1994).
- Desarrollo de competencia intercultural para conocer, entender, valorar diferentes percepciones culturales y superar el etnocentrismo (García y Sales, 1997).
- Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible (García y Sales, 1997).

La educación intercultural implica conocimientos, destrezas y valores que se enseñan explícitamente al mismo tiempo que se aportan estrategias para la formación y cambio de actitudes hacia la tolerancia, la interdependencia, la solidaridad, el pluralismo, involucrando al alumno cognitiva, afectiva y conductualmente (García y Sales, 1997). Con ese objetivo el enfoque intercultural propone dialogar con tolerancia, ponerse en el lugar de otros, utilizar argumentos racionales para justificar los propios comportamientos, tener una actitud autónoma y crítica ante la realidad sociocultural y analizar y resolver problemas interculturales desde diferentes perspectivas.

Consideramos que uno de los aspectos decisivos a la hora de acercarnos a una nueva lengua y cultura, y a su entendimiento y aceptación, es la actitud que el aprendiente tiene hacia esa cultura, ya que en muchas ocasiones, como opina Chastain (1988), ésta se convierte en uno de los mayores obstáculos. Por esa razón creemos que la educación intercultural puede aportar interesantes ideas al aprendizaje intercultural de LE en cuanto a la formación y cambio de actitudes. Antes de valorar la importancia de una formación en actitudes interculturales y de presentar algunos de sus principios metodológicos queremos aclarar que cuando hablamos de *actitud* asumimos la definición de García y Sales:

La *actitud* es una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante personas o grupos de personas, objetos sociales y situaciones. Por lo tanto, la actitud supone una disposición a actuar, es decir, tiene además de un *componente cognitivo*: las creencias sobre el objeto; un *componente afectivo*: los sentimientos hacia el objeto y sus atributos, y consta de un *componente conductual*: todo tipo de respuesta o curso de acción con que se manifiesta la actitud hacia un objeto, situación, persona o grupos en cuestión.

(1997: 87-88)

Las actitudes nos ayudan a conocer y entender la realidad, representan y organizan la información, nos permiten ajustarnos al entorno, nos ayudan a enfrentarnos a conflictos emocionales y sirven para expresar valores de nuestro

autoconcepto y reafirmarlo. Pero algunas actitudes hacia culturas o grupos culturales también pueden representar una barrera para el entendimiento intercultural. Nos referimos a los prejuicios, actitudes negativas hacia un grupo de gente que conllevan un juicio previo no comprobado, con evidencia negativa o sin ella, que dispone a la acción en un sentido congruente. Todo prejuicio tiene un componente cognitivo, uno afectivo y otro conductual de manera que, por ejemplo, cuando vemos a un miembro de determinado grupo cultural el prejuicio se pondrá en marcha y lo que pensemos y sintamos al verlo y cómo actuemos será congruente con nuestro prejuicio. Las características más importantes de este tipo de prejuicios como actitudes son, por tanto, sobregeneralización y hostilidad (García y Sales, 1997).

Los estereotipos son el contenido cognitivo del prejuicio, creencias rígidas y sobregeneralizadoras acerca de atributos asociados a todos los miembros de un grupo. Es una categorización para almacenar información en categorías sociales que nos sirven para interpretar la realidad simplificándola. Podemos considerarlos como un botón de muestra de las actitudes negativas de unos grupos hacia otros y pueden ayudarnos a explicar algunos de los comportamientos que se dan en los encuentros interculturales.

Como apuntan García y Sales (1997) desde una perspectiva constructivista del aprendizaje no se pretende modificar la conducta sino buscar los factores que la determinan y que pueden aumentar las probabilidades de que la conducta deseada se produzca tras la intervención educativa. Los mismos autores establecen principios metodológicos del aprendizaje de actitudes interculturales que resumimos en:

- Uso de metodologías basadas en la cooperación, desarrollo de empatía, autonomía y autoestima.
- Implicación activa del alumno en su aprendizaje. Partir de sus conocimientos previos y comprometerlo cognitivamente, afectiva y conductualmente.
- Desarrollo del pensamiento crítico.
- Diversificación de perspectivas, contenidos, modelos culturales y materiales.

- Fomento del diálogo como proceso comunicativo, aprovechando la diversidad de perspectivas para promover un intercambio enriquecedor.
- Planificación de actividades motivadoras y culturalmente significativas.
- Aprovechamiento de los recursos del medio.
- Diseño de actividades autoevaluativas de todo el proceso.
- Distribución equitativa de roles y de poder en el aula a través del trabajo cooperativo.

El aprendizaje intercultural de lenguas extranjeras comparte con la educación intercultural estos mismos principios. A nuestro entender sólo una metodología derivada de los principios que acabamos de presentar puede crear las condiciones necesarias para alcanzar objetivos del aprendizaje intercultural de LE como el desarrollo de la receptividad del aprendiente ante distintas lenguas y culturas, la disponibilidad para el contacto no conflictivo o la capacidad para distanciarse y para mantener el papel de intermediario cultural.

3.1.2. Principios del enfoque intercultural

Antes de exponer los objetivos generales y específicos de un enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras quisiéramos hacer algunas puntualizaciones sobre los principios de dicho enfoque. Como acabamos de ver en el apartado anterior el aprendizaje intercultural comparte los mismos objetivos y principios básicos que la educación intercultural, además de la creencia en la necesidad de una formación en actitudes. Desde la perspectiva intercultural el aprendiente ideal de LE es una persona que se involucra en el descubrimiento y en el diálogo y que desarrolla su autonomía en un ambiente seguro emocionalmente.

En una clase de LE el aprendiente puede sentirse seguro porque, a diferencia de los contextos de la lengua extranjera, los riesgos de malentendidos son minimizados. Los alumnos, en muchos casos, comparten una cultura nativa común y el profesor, por definición, entiende todo lo que dicen. Pero más allá de las estructuras lingüísticas, profesores y estudiantes, a menudo, no son conscientes de la naturaleza cultural de su discurso (Kramsch, 1993). Los aprendientes de una

lengua extranjera deben estar dispuestos, de alguna manera, a aceptar parte de la forma de pensar, de ser y de experimentar la realidad de los nativos de la LO y como sabemos en ese encuentro con nuevas formas aparecen choques y estrés cultural. Parte del estrés puede suavizarse con una toma de conciencia de la naturaleza cultural de nuestro discurso y de que el estrés es un proceso normal, a través del análisis de diferencias y similitudes culturales.

La creación de un ambiente emocionalmente seguro en el aula de ELE implica, naturalmente, respeto, tolerancia, estima y autoestima. Fomentar la autoestima, dar retroalimentación que fomente la aptitud y la implicación, así como estimular la autonomía y el uso de estrategias de aprendizaje son las claves para crear el ambiente en el que desarrollar el aprendizaje intercultural. Sólo un ambiente seguro para el aprendiente nos ofrece las condiciones óptimas para el desarrollo de la motivación, la empatía y el diálogo. En ese ambiente, por ejemplo, será posible desarrollar la empatía, la identificación con otra persona, cualificación imprescindible en los encuentros interculturales que necesita previamente una toma de conciencia de los propios sentimientos.

La educación intercultural y la formación en actitudes proponen un aprendizaje cooperativo porque contribuye decisivamente al desarrollo de la inteligencia interpersonal y a la habilidad para comprender y responder a los demás con eficacia. Igualmente implica a los aprendientes en actividades con contenidos de su interés y tareas que se centran en el significado y la intención. Las experiencias de aprendizaje deben ser significativas y relevantes para el individuo y las actividades motivadoras y culturalmente significativas.

La clase debe abrir oportunidades para la comparación a través del diálogo, para interpretar las percepciones, los conceptos propios y ver cómo difieren de los de los otros. La clase de LE en un enfoque intercultural se convierte en un escenario, una comunidad multicultural (Tusón, 1997; Kramsch, 1993) donde se exploran las voces sociales y culturales presentes en los diferentes textos de la clase. Si, como propone Kramsch (1993) animamos a los estudiantes a identificar las voces sociales y culturales en sus propios textos y a contrastarlas con las de otros

compañeros, los haremos más capaces para evaluar e interpretar los documentos auténticos de la cultura extranjera ya que, como apunta Zárte (1993), los aprendientes tendrán que hacer su propia lectura, confrontar su marco de referencia con el de los destinatarios del documento de la cultura objeto, los nativos.

Por último queremos destacar la importancia que el aprendizaje intercultural otorga a la participación del aprendiente en su proceso de aprendizaje, y la evaluación del mismo, y en el desarrollo de su autonomía. Así, uno de sus objetivos es ayudar al aprendiente a descubrir los lugares donde se encuentran los recursos, donde reside la información y cómo utilizarla de manera óptima. Como destaca García Santa-Cecilia «el currículo habrá de poner énfasis en en el desarrollo de aquellas estrategias que permitan al alumno desenvolverse en situaciones en las que aparecen problemas de comprensión o de comunicación, y deberá preparar al alumno para que sea autónomo a la hora de acceder a la información que sea relevante y para que pueda obtener por sí mismo la ayuda necesaria para poder progresar en el aprendizaje» (1995: 67).

3.1.3. Objetivos generales y específicos del enfoque intercultural

Como decíamos arriba el objetivo final del aprendizaje intercultural es llegar a comprender y aceptar al otro, o «aceptarlo aun sin entenderlo mucho», como dice Wessling (1999). Hemos hablado también de que el aprendizaje intercultural persigue el desarrollo de una competencia intercultural que forma parte de la competencia comunicativa y se pone en marcha junto a otras muchas subcompetencias. Igualmente hemos visto cómo el desarrollo de la competencia intercultural implica el desarrollo de tres tipos de objetivos: cognitivos, pragmáticos y afectivos o ético-afectivos. Creemos que la educación intercultural y la formación de actitudes tienen mucho que aportar a la didáctica de LE y por esa razón nos hemos detenido en los aspectos afectivos y emocionales.

En este apartado presentaremos los objetivos generales y específicos de la didáctica intercultural de lenguas extranjeras. Desde nuestra perspectiva como

profesores creemos que el principal objetivo es buscar acercarnos al entendimiento y la aceptación del otro a través de la lengua y el diálogo en la clase. En el camino de entender al otro es necesario hacer un análisis de nuestras percepciones, admitir que están condicionadas, que siempre interpretamos, que no somos objetivos. El aprendiente tendrá que descubrir que sus conceptos y asociaciones pueden ser diferentes de los de otra persona (que lo que él llama «desayuno» puede no ser un desayuno para otra persona). Necesitará descubrir también que las actitudes, las valoraciones, los tabús, los actos comunicativos y las situaciones que son para él tan familiares, tan normales, pueden no serlo tanto para otros. La didáctica intercultural, consciente de que todas estas diferencias son una realidad inevitable y que inevitablemente, también, comparamos lo nuestro con lo de los otros, aspira a desarrollar estrategias para investigar y descubrir el significado de todo lo nuevo y para aprender a comparar, relativizar y matizar. Pero, sobre todo, necesitará aprender a desenvolverse en situaciones interculturales y desarrollar la competencia comunicativa necesaria para hacerlo, con sus lagunas de conocimiento, sin el fondo común que comparten los nativos. El aprendizaje intercultural intenta dotar al aprendiente de estrategias y mecanismos que aseguren una base común para que la comunicación sea posible, para reconocer intenciones, estilos, registros, para participar en los intercambios con fluidez.

Intentaremos resumir los objetivos generales y específicos de un enfoque intercultural de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras teniendo en cuenta los estudios realizados por Seelye (1997), Byram y Zárata (1997), Neuner (1997), Artal, Carrión y Monrós (1997), y Wessling (1999) y la descripción de la competencia intercultural como cuatro saberes de Byram y Zárata (1997).

- *Desarrollar comportamientos y actitudes que ayuden a la comunicación intercultural, una capacidad afectiva para alejarse de actitudes etnocéntricas y habilidad para establecer y mantener relaciones entre las dos culturas. Corresponde al 'saber ser' de Byram y Zárate (1997).*

Incluye cultivar la curiosidad por otras culturas y la empatía hacia los miembros de la cultura extranjera desarrollando una actitud de apertura e interés. Para ello es necesario relativizar el propio punto de vista cultural y el sistema de valores, analizando diferentes percepciones de la realidad y reconociendo las imágenes que evocamos al pensar, sentir y actuar. Incluye, también, capacidad para distanciarse de la C1 y la C2, entender las diferencias culturales desde una perspectiva más objetiva, y mantener el papel de intermediario cultural incluso en las situaciones conflictivas.

Entre los objetivos específicos definidos por Byram y Zárate (1997) podemos destacar:

- Reconocer los efectos etnocéntricos en un documento de la propia cultura y algunos mecanismos de influencia extranjera en el país de origen.
- Identificar y utilizar varias estrategias de contacto con un extranjero; conocer las diferentes etapas de la adaptación en una estancia de larga duración en el extranjero.
- Dominar categorías descriptivas como la analogía, la generalización o la comparación, la norma social, situaciones de exclusión social y la oposición espacio público y espacio privado.
- Identificar los tabús culturales sobre alimentos, vestimenta, comportamientos amorosos, etc.
- Identificar las situaciones y los temas conflictivos; ser capaz de mediar en situaciones en que se dan comportamientos y creencias que se contradicen, resolver conflictos o aceptar la negociación de conflictos que no se pueden resolver.
- Saber dar una explicación a un conflicto en función de un interlocutor culturalmente situado.

- *Desarrollar un conocimiento y uso de estrategias para localizar, analizar e interpretar contenidos socioculturales transmitidos a través de la lengua objeto. Una aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema para interpretar conceptos, significados, creencias y prácticas culturales desconocidos. Corresponde al 'saber aprender' de Byram y Zárate (1997).*

El objetivo es una mejor comprensión e interpretación de documentos auténticos y de situaciones en interacción. Incluye dominio de la interpretación de un aspecto nuevo en una lengua y cultura más o menos conocidas, conocer e interpretar las normas de interacción, los gestos y códigos no verbales e identificar la red de connotaciones que los miembros de una comunidad cultural comparten.

Entre los objetivos específicos definidos por Byram y Zárate (1997) podemos destacar:

- Utilizar métodos etnográficos de entrevistas y de interpretación lingüística y cultural e interpretación para tener una mejor comprensión de las situaciones.
- Identificar situaciones de iniciación (llegada de alguien, ascensión a un nuevo rango) ritos de paso (religiosos, corporativos, escolares) y su puesta en marcha.
- Interpretar informaciones representadas bajo forma gráfica (planos, gráficos, mapas, diagramas) visual y audiovisual (primer plano, relación sonido/imagen, relación entre lo que se muestra o dice y lo que queda oculto o no se dice, etc.).
- Interpretar los elementos de la comunicación no verbal (gestos, proxémica, etc.).
- Utilizar procedimientos de comprensión global de textos escritos y orales; analizar el funcionamiento de una mirada exótica, estereotipada y reconocer la proximidad y la distancia cultural utilizando diferentes criterios.
- Identificar las referencias compartidas por las dos culturas. Identificar marcas de pertenencia a un medio socioprofesional, referencias históricas, religiosas, socioeconómicas comunes.
- Identificar alusiones y sus connotaciones. Identificar las referencias transculturales compartidas en el plano internacional (guerras mundiales, estrellas internacionales...) e identificar las diferentes connotaciones que se asocian a esas referencias en su propia cultura y en la cultura extranjera.

- *Desarrollar un conocimiento declarativo y procedimental, un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento según las necesidades específicas del aprendiente en su interacción con los hablantes de la lengua extranjera. Corresponde a los 'saberes' de Byram y Zárte (1997).*

Incluye la adquisición de referencias sobre la vida cotidiana y la identidad cultural, en relación con el espacio, asociadas a la diversidad social, a las influencias extranjeras, al funcionamiento de las instituciones, a la difusión de la información y a la creación artística y cultural.

Entre los objetivos específicos definidos por Byram y Zárte (1997) podemos destacar:

- Adquirir conocimientos sobre la memoria histórica nacional, regional de la comunidad estudiada (lugares históricos, acontecimientos importantes, autoestereotipos y heteroestereotipos nacionales, etc.). Conocer la evolución de los lugares de socialización, los valores familiares, papeles sexuales, tabús, prácticas concernientes a la alimentación, la higiene y la relación con el cuerpo.
- Adquirir conocimientos sobre el espacio nacional de la cultura estudiada y las categorías descriptivas que se usan (regiones, comunidades autónomas, etc.).
- Conocer las variaciones sociolingüísticas regionales.
- Conocer cómo funciona la oposición espacio privado y espacio público.
- Conocer las señales que regulan la relación cuerpo/espacio, los gestos y la proxémica características de la comunidad.
- Conocer el peso y las tradiciones de las minorías en la comunidad nacional. Conocer los factores nacionales de transformación social y contar con criterios para identificar clases sociales.
- Conocer la influencia de la emigración en el país extranjero y las relaciones políticas, económicas y afectivas entre los países de los emigrantes y el país receptor.
- Conocer la posición geopolítica del país en el espacio internacional, y en qué dominios y épocas se han intensificado o no los contactos entre el país de los aprendientes y los países de la lengua estudiada.

- Conocer el funcionamiento de las instituciones para cuestiones cotidianas.
- Conocer los medios de comunicación y adquirir conocimientos del campo de la creación y de la producción literaria, artística y cultural.
- *Desarrollar una capacidad para integrar actitudes, destrezas y conocimientos en las situaciones concretas de intercambios comunicativos interculturales. Corresponde al 'saber hacer' de Byram y Zárate (1997).*

Implica capacidad para relacionarse con personas de otras culturas, para interpretar lo que ocurre en el encuentro y para comportarse adecuadamente utilizando sus conocimientos. Una habilidad para tener en cuenta las relaciones entre las identidades culturales del aprendiente y las de los interlocutores, una habilidad para relacionar las representaciones de la C2 existentes en la cultura del aprendiente con la identidad cultural de los hablantes de la lengua meta en el marco de las relaciones internacionales.

Entre los objetivos específicos definidos por Byram y Zárate (1997) podemos destacar:

- Saber mantener y cuidar los contactos personales con uno o varios miembros de la comunidad extranjera y hacerlos duraderos.
- Identificar situaciones en las que entran en juego representaciones conflictivas y conocer los temas que pueden producir conflictos entre las dos comunidades culturales.
- Contextualizar una referencia (p.e. poner en relación una opinión con el medio de comunicación que la manifestó o con la posición de dominante o dominado del que la expone, con la época histórica a la que se refiere).
- Asociar referencias históricas a una generación. Fechar un documento, identificar un elemento caducado y anacronismos.
- Identificar diferencias gestuales y proxémicas entre las dos comunidades.
- Dominar diferencias interpretativas entre los dos sistemas culturales, poder interpretar lo estereotipado, la oficialidad, los efectos de burla, de humor.
- Manejar criterios para evaluar la distancia o la proximidad social en la comunidad extranjera.

- Dar una explicación de un hecho de la propia cultura adaptada a un interlocutor extranjero y explicar un hecho de la cultura extranjera adaptado a los conocimientos del nativo de su propio país.
- Identificar los autoestereotipos de la comunidad extranjera y las representaciones estereotipadas presentes en el país de los aprendientes sobre el país extranjero.
- Describir la evolución histórica de las relaciones políticas y económicas y los tipos de contactos culturales entre las dos comunidades.
- Dominar el uso de las referencias geográficas, históricas, económicas y políticas propias de la cultura extranjera más frecuentes en la relación entre las dos comunidades.

Somos conscientes de que las enumeraciones de objetivos pueden resultar abrumadoras por la extensión y por la exhaustividad que implica una descripción detallada. Sin embargo, en nuestro caso, estamos convencidos de que esta descripción es indispensable para delimitar y aclarar cuáles son los fines concretos del desarrollo de la competencia intercultural y para profundizar en este concepto todavía novedoso. Por otra parte creemos que el desglose de objetivos específicos aporta a los profesores de lenguas extranjeras un buen punto de partida para la reflexión y sugiere muchas ideas para aplicar a los programas y a la clase de LE.

¹ Citado en Anderson y Oxford, 1995.

www.segundaslenguaseinmigracion.es

www.segundaslenguaseinmigracion.com



www.segundaslenguaseinmigracion.com

www.segundaslenguaseinmigracion.es

Las propuestas de publicación pueden remitirse a:

maiteifelix@segundaslenguaseinmigracion.es