

**MEMORIA DE LA MAESTRÍA**  
FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA

**UNIVERSIDAD DE LEÓN**

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana

**CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN  
LA CLASE DE ESPAÑOL**

**Autora: Anaís Gandiaga**  
**Director: Jesús Arzamendi**

Abril 2007

**CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN LA CLASE DE ESPAÑOL****ÍNDICE**

1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Modelo de investigación.....	5
1.1.1. La investigación en acción.....	5
1.1.2. La investigación cualitativa.....	7
1.1.3. Los informes de clase.....	8
1.2. Ámbito de estudio.....	9
1.2.1. España mestiza y pluricultural.....	9
1.2.2. Contexto académico y social.....	11
1.3. Objetivos del trabajo.....	11
1.3.1. Objetivos generales.....	12
1.3.2. Objetivos específicos.....	12
1.3.3. Objetivos educativos amplios.....	13
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	14
2.1. La cultura en la enseñanza.....	14
2.1.1. Hacia una definición de cultura.....	14
2.1.2. Tipos y análisis de culturas.....	17
2.1.3. Relaciones entre culturas.....	19
2.2. Perspectiva histórica y marco conceptual.....	22
3. NUESTRA PROPUESTA.....	27
3.1. Cuestiones preliminares.....	27
3.2. Concretando.....	30
4. METODOLOGÍA.....	32
4.1. Estructuración de los contenidos.....	32
4.2. Metodología y recursos.....	34
4.3. Perfil de los Informantes.....	35
4.4. Procedimientos:	
4.4.1. Actividad 1: <i>Imágenes en la pizarra</i> .....	36
4.4.2. Actividad 2: <i>Hola qué tal</i> .....	44
4.4.3. Actividad 3: <i>¿Verdadero o falso?</i> .....	46
4.4.4. Actividad 4: <i>Juventud, divino tesoro</i> .....	51
4.4.5. Actividad 5 (Microevaluación): <i>Todos somos guiris</i> .....	54
4.5. Evaluación del curso.....	57
5. RESULTADOS.....	59
6. CONCLUSIONES.....	62
7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y SUGERENCIAS.....	66
7.1. Limitaciones.....	66
7.2. Una propuesta arriesgada.....	67
8. BIBLIOGRAFÍA.....	71
9. APÉNDICES.....	76
9.1. Apéndice I: <i>Así vemos a nuestros vecinos</i> .....	76
9.2. Apéndice II: <i>No seas guiri</i> .....	82
9.3. Apéndice III: Examen final del curso.....	87
9.4. Apéndice IV: Acta de evaluación.....	91

*“El mundo en el que vivimos es aquel donde nos lleva la lengua que hablamos.”*

**Wilhem Von Humboldt**

## 1. INTRODUCCIÓN

Entender lengua y cultura como la unión de dos conceptos que pertenecen a un todo indisociable es un planteamiento relativamente reciente. Aunque ya Humboldt en el siglo XIX explotara la idea de la relevancia de la lengua para entender una cultura a través de su teoría de la lengua y la cosmovisión, los lingüistas y metodólogos han abrazado estas ideas casi ciento cincuenta años más tarde.

Además del proceso lingüístico, otros procesos complejos se producen en el conocimiento y el comportamiento de un aprendiente de una lengua extranjera. Se trata del enfrentamiento con los nuevos esquemas socioculturales que implica esa nueva lengua y por ende el grupo al que representa. Y aún más: puede suceder que sean los otros los que nos descubran cómo somos y cómo actuamos.

¿Podemos entrar en un aula de español sin ser conscientes de esto? Porque el proceso del que hablamos no deja de ser recíproco; aunque nosotros no aprendamos las lenguas de nuestros estudiantes, mantenemos un contacto inevitable con su cultura. Y debemos observar como se están elaborando los cambios perceptivos y conceptuales en él y, por tanto, cómo estamos nosotros interviniendo o moderando ese desarrollo intercultural. La observación debe también ser doble: los observamos a ellos sin dejar de observarnos a nosotros mismos como agentes del cambio.

Nada de esto es posible sin la reflexión. En tanto que enseñantes debemos mirar alrededor con otros ojos. Sin duda, el haber sido protagonistas de una experiencia similar a la que viven nuestros alumnos es de gran ayuda. Si hemos vivido fuera de nuestra ciudad, nuestro país o nuestro continente, hemos sufrido en primera persona las fases que conlleva el entenderse como un ser cultural y lo difícil que es salir exitoso de ello. Y al volver a casa, nos damos cuenta de cómo nos han influido las costumbres que hemos admirado o rechazado, pero sin duda compartido.

Experimentando este proceso llegamos a la conclusión de que lo que es tan importante para nosotros es igualmente tan importante para ellos. La clave del análisis del componente sociocultural reside en la capacidad de distanciamiento del mismo y en la capacidad de relacionarlo con otros componentes socioculturales. Esta afirmación, que parece tan obvia, no lo es en absoluto. Cuántos profesores de español, con la mejor de sus intenciones, *avasallan* a sus alumnos con las bondades de nuestra cultura. Esto conlleva el peligro del efecto contrario al deseado, que es que aprecien nuestro mundo tanto como nosotros lo hacemos. Es decir, que no podemos hacer sentir a los que se acercan a nosotros

que lo suyo vale menos. Se corre el riesgo de que se ofendan, pierdan interés por esa cultura cuyo representante –el docente- les hace sentir inferiores en cierto grado. De ahí que sean tan importantes las actividades que favorecen la puesta en común y el contraste de las diferentes culturas presentes en el aula.

En esto consiste básicamente esta propuesta que aquí empieza, en reflexionar sobre los contenidos socioculturales en la enseñanza de lenguas, en nuestro caso el español, y en cómo estos potencian valores fundamentales como el respeto y el entendimiento.

Esta dimensión sociocultural del currículo de lengua extranjera aparece claramente recogida para el caso del español en los fines generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, donde se especifica que mediante la enseñanza del idioma se pretende:

1. Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.
2. Colaborar con el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Basándonos en varias definiciones de cultura y haciendo una síntesis, observamos que hay una serie de elementos que, tanto antropólogos como sociolingüistas o etnógrafos, consideran como unidades de análisis de las diferentes culturas: los símbolos, las creencias, los modos de clasificación, las presuposiciones y las actuaciones y, todos ellos se expresarán, con mayor o menor intensidad, en las interacciones comunicativas. Citando a Escavy (2002):

*“La cultura no es un elemento marginal en la reflexión lingüística, sino que es un factor que necesariamente ha de ser tenido en cuenta, tanto si la reflexión atiende a las relaciones entre la lengua y el pensamiento o la realidad, como si aquella se sitúa en el ámbito pragmático, especialmente dirigida a las relaciones interpersonales e interculturales, bien entre hablantes de la misma comunidad con distinto bagaje cultural, como si las relaciones son entre hablantes de etnias diferentes.”*

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga sólo conocimientos sobre la lengua-meta, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable.<sup>1</sup>

Dice el filósofo argentino Néstor García Caucini (2003)<sup>2</sup> :

---

<sup>1</sup> Miquel y Sans, 1992. (Revisión de 2004)

<sup>2</sup> En Soler Espiauba, 2004.

*“La situación ha cambiado con las nuevas tecnologías y la multiculturalidad se ha acentuado. Ello crea nuevas exigencias de comprensión de los otros que antes eran menos imperiosas. Habrá que educar para vivir en sociedades multiculturales. Cada minoría cultural étnica, religiosa, interacciona y exige vivir en la confrontación permanente con lo distinto. Habrá que aprender a tolerarlo, a entenderlo y aceptarlo como horizonte posible.”*

Y deseable.

## 1.1. MODELO DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo nuestro trabajo, hemos seguido el modelo de investigación-acción cualitativa. El instrumento principal para nuestro proyecto han sido los informes de clase y la recopilación de materiales de los alumnos. A continuación detallamos cuáles son las características de este tipo de investigación.

### 1.1.1. La investigación en acción

En palabras de Richards y Lockhart (1998):

*“Denominamos investigación en acción a la investigación en el aula promovida por el profesor, que busca incrementar su propia comprensión de los procesos de enseñanza en el aula, y provocar cambios en su práctica. La investigación en acción se efectúa normalmente a través de proyectos de investigación de pequeña escala en la propia clase del profesor.”*

#### ▪ Características de la investigación-acción<sup>3</sup>

La investigación-acción consiste en una investigación a pequeña escala en que el profesor a título individual lleva a cabo en su clase investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos muy específicos con grupos de alumnos muy concretos. La investigación-acción es lo que el profesional reflexivo realmente hace en clase. Se produce una intervención directa, pero con pocas posibilidades de control. Aunque ésta puede tomar muchas formas, la investigación-acción en clase consiste básicamente en escoger una manera de actuar y observar sistemáticamente qué sucede después.

Según J. Elliott (1990)<sup>4</sup>, las características fundamentales de la investigación-acción son las siguientes:

- Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que experimentan los estudiantes y los profesores.
- Emplea una postura exploratoria.
- Tiene como objetivo explicar lo que sucede en el aula en relación con el contexto específico de enseñanza.

---

<sup>3</sup> Parte de este apartado está recogido de Madrid *et al.*

<sup>4</sup> En Madrid *et al.*

- Interpreta diversos fenómenos de clase desde el punto de vista de quienes han formado parte; es decir, involucra tanto a profesores como a alumnos: sus creencias, valores, intenciones, decisiones,...
- En contraste con el lenguaje técnico y especializado que se emplea en la investigación convencional, usa un lenguaje sencillo y directo para explicar las situaciones de clase que se han analizado.

Cada buen profesor, de diferentes maneras, practica la investigación-acción cada día como parte de su práctica docente habitual. Después de todo, constantemente evaluamos nuestras acciones (técnicas, actividades, etc.) de acuerdo con su efectividad, y modificamos aquellas que podamos percibir como insatisfactorias.

Bennett (1993)<sup>5</sup> nos relata los beneficios de estas investigaciones para los docentes:

*“Profesores-investigadores con experiencia manifestaron que su investigación fue muy provechosa tanto en el ámbito personal como en el profesional. Los resultados fueron una mayor colegialidad, una sensación de mayor capacidad profesional y mayor autoestima. Los profesores se veían más dispuestos al cambio, más reflexivos y mejor informados de lo que estaban al comenzar la investigación. Una vez finalizada la experiencia se vieron como expertos en sus campos, con más capacidad para resolver problemas, a la vez que como profesores más efectivos con una actitud más innovadora respecto a la educación. También apreciaron conexiones importantes entre teoría y práctica”*

Aunque este tipo de trabajo parece claro y sistemático, realmente el proceso no está tan bien definido, ya que, como todo tipo de investigación (pero especialmente la investigación-acción, puesto que se desarrolla en un contexto real y no en condiciones similares a las de un laboratorio), tiende a ser impredecible y un tanto confusa.

Existen cuatro fases clásicas en el desarrollo de la investigación-acción:

Fase 1: Desarrollo de un plan de acción para:

- a) mejorar lo que está aconteciendo o
- b) identificar y examinar un área problemática de nuestra enseñanza.

Fase 2: Actuar para poner en práctica el plan.

Fase 3: Observar los efectos de la acción en el contexto que acontece.

Fase 4: Reflexionar sobre estos efectos.

La investigación en acción trata de la resolución local de problemas del momento y de los intereses de los protagonistas en un contexto determinado, haciendo uso en gran medida de las observaciones realizadas en el contexto social y de la

---

<sup>5</sup> En Van Lier, 2001.

comunidad circundante, así como de reflexiones de profesores y alumnos fuera del aula acerca de sus creencias y actitudes hacia las prácticas educativas. Las prácticas metodológicas empleadas constituyen sólo una parte de una aproximación mucho más generalizada conocida como investigación «cualitativa» y «etnográfica» y que se contrapone a la metodología racionalista tradicional adoptada por las ciencias naturales y, de forma muy dominante, en la investigación educativa hasta los años noventa.<sup>6</sup>

### 1.1.2. La investigación cualitativa

Los temas de mayor interés para los investigadores cualitativos son los comportamientos humanos y las normas culturales y sociológicas que forman la base y la razón de aquéllos. Los datos se consideran de manera holística o global, y siguiendo preferiblemente las perspectivas o interpretaciones de las personas que son el objeto de la investigación.

Según Craig Chaudron<sup>7</sup>:

*“El investigador cualitativo no quiere comprobar ni probar teorías; lo que intenta es observar sin prejuicios ni enfoques específicos. Sin embargo, el investigador siempre tendrá en cuenta las teorías relevantes al contexto o tema que quiera investigar, y normalmente tendrá que tener en cuenta sus predisposiciones de observación e interpretación. La buena práctica de la metodología lo mantendrá con la «objetividad» apropiada. Y al final el investigador querrá desarrollar una teoría fundamentada (conectada de manera extensa y obvia a la multiplicidad de los datos), o revisar y perfeccionar la teoría o cuadro conceptual que contemplaba anteriormente. En su forma más radical (desde la tradición de la fenomenología), la investigación cualitativa no busca una «explicación» causativa de los datos y hechos, sino sólo un mejor «entendimiento»”*

A continuación reproducimos un extracto de la tabla en la que Nogueral<sup>8</sup> expone de una forma muy acertada a nuestro parecer las características de la investigación cualitativa en comparación con la cuantitativa:

---

6 Chaudron: “Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas”, en Muñoz (ed.), 2000.

7 Ibíd.

8 Nogueral: “Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura”, en Mendoza (coord.), 1998. La tabla original del artículo está tomada a su vez con variaciones de Pérez Serrano (1994).

PUNTO DE COMPARACIÓN	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
Centro de interés	Cualidad (naturaleza, esencia, interpretación)
Raíces filosóficas	La fenomenología, la interacción simbólica.
Conceptos asociados	Trabajo de campo, etnografía, naturalista.
Objetivo de la investigación	Comprensión, descripción, descubrimiento, generadora de hipótesis.
Características del diseño	Flexible, envolvente, emergente.
Marco o escenario	Natural, familiar.
Muestra	Pequeña, no aleatoria, teórica.
Recogida de datos	El investigador como instrumento primario, entrevistas, observaciones.
Modalidad de análisis	Inductivo (por el investigador).
Hallazgos	Comprensivos, holísticos, expansivos.

Y por último citamos a M. Cambra (1998) cuando dice que:

*“la investigación cualitativa busca plantear problemas más que resolverlos inmediatamente, describir más que predecir, interpretar y comprender más que evaluar y prescribir.”*

### 1.1.3. Los informes de clase

En cuanto al uso de los informes como instrumento para la investigación, Richards y Lockhart (1998) explican lo siguiente:

*“Un informe de clase es un inventario estructurado o lista que permite a los profesores describir sus recuerdos de los componentes principales de una clase. La función de los informes de clase es proporcionar al profesor un procedimiento simple y rápido para supervisar regularmente lo que ocurrió durante una clase, cuánto tiempo se dedicó a cada parte y si fue o no productiva. Mientras que un plan de clase describe lo que se planea hacer, un informe de clase describe lo que sucedió realmente, desde el punto de vista del profesor. Aunque un informe de clase no es una crónica completamente fiel de lo que ocurrió durante la misma, sirve a menudo de recordatorio de sus componentes principales y puede utilizarse para supervisar la enseñanza del profesor.”*

Nuestro planteamiento consistió en primer lugar en identificar en la medida de lo posible la filosofía de investigación y los distintos tipos de actividades,



procedimientos y recursos que teníamos previsto utilizar. Estos informes facilitan que supervisemos nuestro propio trabajo y que recopilemos información importante que podremos utilizar en cursos similares.

Una alternativa al informe de clase consiste simplemente en que el profesor dedique unos minutos después de clase a reflexionar sobre estas preguntas:

- ¿Cuáles fueron los principales objetivos de la clase?
- ¿Qué aprendieron realmente los alumnos?
- ¿Qué procedimientos didácticos utilicé?
- ¿Qué problemas encontré y como los resolví?
- ¿Cuáles fueron las partes más productivas de la clase?
- ¿Cuáles fueron las menos?
- ¿Haría algo distinto si diera otra vez la misma clase?

A todo esto vamos a responder en nuestra investigación.

## 1.2. ÁMBITO DE ESTUDIO

### 1.2.1. España mestiza y pluricultural

En este trabajo nos centramos sólo en la enseñanza de los aspectos socioculturales del español de España, no por otra razón que por la incapacidad para abarcar las extensísimas raíces culturales de América Latina, empresa atractiva a más no poder y que ojalá algún manual pronto se ocupe en condensar en un buen libro sobre lo hispano y sus circunstancias. Adelantamos aquí pues cuál será una de las limitaciones de nuestro proyecto. Este párrafo de Márquez Rodríguez (1999)<sup>9</sup> resalta este aspecto que aquí apuntamos:

*“Porque no es la nuestra una cultura monolítica como podría pensarse dado el innegable carácter unitario del español, quizá la más uniforme de las lenguas internacionales que hay hoy en el mundo. Es tal la variedad que en el ámbito de dominio hispánico cabría hablar de territorios o países pluriculturales (aquellos en los que conviven separadamente diversas corrientes culturales, como son los casos de México, Guatemala y las naciones del altiplano andino), y aquellos en los que predomina la mezcla de culturas, esto es, el mestizaje: Venezuela sería un caso prototípico.”*

No obstante, la sociedad española ha experimentado el mestizaje cultural en ocasiones en las que salió históricamente enriquecida, como fueron la España de las tres culturas, antes de la expulsión de los judíos españoles por los Reyes Católicos y de la posterior expulsión de los moriscos, y el nacimiento y consolidación de la comunidad lingüística hispanoamericana.

En la historia moderna las influencias de culturas extranjeras se han seguido dando en nuestro país, bien por razones de proximidad, como en el caso de Francia o de Marruecos en el sur, como por cuestiones de supremacía de una

---

<sup>9</sup> En Hernández, H., 2002.

nación. Este es el caso de la invasión cultural estadounidense en nuestros días, que abarca ámbitos tan dispares como la gastronomía o la vestimenta. Usamos el término invasión porque nos parece que en este caso específico no se produce el mestizaje, sino que una sola cultura se impone a las demás mediante estrategias de mercado y esto es un proceso diferente, y por supuesto menos enriquecedor, si acaso esta palabra tuviera cabida.

Pero hay en la actualidad otros procesos de mestizaje en España, de los cuales dos nos parecen especialmente destacables. Uno se refiere a la posición de nuestra comunidad como receptora de inmigrantes –africanos, hispanoamericanos, orientales y europeos del este principalmente–; este proceso, por ejemplo, ha salvado a nuestro país de mantener una de las tasas de natalidad más baja del mundo. Por otro, la entrada en la Unión Europea y el incremento del turismo, una de las principales fuentes de riqueza nacionales, junto con el asentamiento de comunidades centroeuropeas, especialmente en regiones costeras.

Consideramos importante hacer llegar estas referencias de cómo se ha formado nuestra sociedad y nuestra cultura a nuestros alumnos, para que aprecien los diferentes ingredientes que conforman el todo. De hecho, cuando nos encontramos ante un grupo multicultural, es muy probable que en él estén representados alumnos que procedan de tradición migratoria y otros de tradición receptora de inmigrantes, con lo cual muchos serán de por sí expertos en las aportaciones del mestizaje.

Por otro lado, España es también pluricultural y es esencial descubrir esto a nuestros estudiantes, muchos de los cuales han reunido imágenes de sol, playa y flamenco que sólo se corresponden con una parte de nuestra hermosa geografía. Así resume Begoña Souviron (2001)<sup>10</sup>, de una manera muy literaria, la vasta complejidad cultural de España:

*“Es diferente la España atlántica, tierra de meigas y sibilas, a la vez abierta al Nuevo Mundo en su polo norte, cuyo arcaísmo tan bien refleja la literatura de Valle Inclán, de otra España, gitana del Romancero y del Poema del Cante Jondo de Lorca, las marismas del Guadalquivir y el puerto de Palos, centro de difusión y acogida de empresas conquistadoras trasatlánticas. No es la misma España mediterránea soleada de Sorolla, que la España negra y arcaica de Ribalta. La España peninsular centralista, simbolizada en ese laberinto español que es El Escorial, contrapuesta a la canaria, insular, guanche {...}; o la balear, en cuyas estructuras económicas es posible aún detectar la poderosa estructura mercantil de las antiguas juderías. Distintas y distantes son las ciudades de la España antigua, colonial y africana. Ceuta y Melilla, tomadas estratégicamente por los militares, y con centros urbanos donde se respira aire de Kashbas marroquíes. No es la misma la España húmeda de robledos, hayas y pastos, que la de secano, con cultivos de vid y olivo, o la de la huerta levantina de las riberas del Júcar. “*

---

10 En Hernández, H., 2002.

### 1.2.2. Contexto académico y social

Esta investigación se desarrolló de manera práctica durante los meses de mayo y junio de 2006 en la Universidad de Cádiz con un grupo de estudiantes norteamericanos procedentes del College of William and Mary del estado de Virginia en Estados Unidos.

La Universidad de William and Mary<sup>11</sup> es un campus con bastante prestigio en Estados Unidos, debido a su buena reputación académica y a que lo avala el hecho de ser la segunda universidad más antigua del país después de Harvard.

El grupo estaba compuesto por nueve miembros de edades comprendidas entre los 19 y los 21 años. Todos ellos son estudiantes del sistema universitario estadounidense y, aunque pertenecen a diversas especialidades, todos tienen en común la necesidad de incorporar idiomas a su currículo, por lo que todos estaban cursando el español en sus facultades correspondientes en niveles intermedios y altos.

En cuanto al origen socioeconómico de los estudiantes, podríamos decir que todos provenían de familias acomodadas norteamericanas. Familias con un nivel cultural por encima de la media del país que dan mucha importancia a la educación de sus hijos y a que obtengan un título universitario

Estos estudiantes llegaron dentro del programa de los cursos de verano que organiza el Centro Superior de Lenguas Modernas de la Universidad de Cádiz, mediante convenios con universidades estadounidenses y otros centros educativos españoles.

Su horario de clases constaba de tres horas y media matinales repartidas en cursos optativos de lengua, sociedad, arte e historia española, de los cuales cada estudiante tenía que elegir dos. Estos nueve estudiantes escogieron el curso de *Sociedad Española* en el que tuvo lugar la parte práctica de nuestro proyecto.

Los estudiantes convivían con familias españolas durante toda su estancia y participaban de multitud de actividades extraescolares y excursiones, varias de las cuales realizamos juntos.

### 1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo de este trabajo es intentar hacer avanzar al estudiante en el conocimiento de nuestra cultura, estableciendo una simbiosis entre esta y las culturas presentes en el grupo aprendiente y, simultáneamente, insistiendo en los cambios experimentados en las últimas décadas por la sociedad española, debidos en parte a los movimientos migratorios y al turismo, e insistiendo

---

11 America's second-oldest college is also the best small public university in the nation. To find out more about William and Mary's heritage, reputation and notable achievements, explore this link: <http://www.wm.edu/>

asimismo en ciertos aspectos de nuestra vida y nuestra cultura que han permanecido inamovibles, a pesar de estas influencias, como pueden ser los horarios, la relación con el tiempo, la relación entre lo público y lo privado, la apariencia y la gestualidad.

### **1.3.1. Objetivos generales**

1. Familiarizar al alumno con los elementos culturales de nuestra sociedad, profundizando en los aspectos más emblemáticos.
2. Analizar los elementos constitutivos de la realidad española actual y enmarcarlos y contrastarlos dentro de Europa y el mundo.
3. Facilitar el entendimiento y enriquecimiento intercultural.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

1. Que el alumno reconozca las diferentes culturas que han conformado y conforman la sociedad española.
2. Acercar al alumno a las tradiciones y costumbres españolas.
3. Exponer valores, tendencias y circunstancias de la sociedad española en las últimas décadas y analizarlos dentro del panorama mundial.
4. Estimular la curiosidad intelectual y desarrollar una sensibilidad sobre la cultura española y sus hablantes.<sup>12</sup>
5. Comprender comportamientos y contextos de distintas culturas, incluida la propia.
6. Entender los comportamientos de la cultura española y cómo distintas variables influyen (sexo, edad, clase social, etc.) en dichos comportamientos.
7. Comprender comportamientos en distintas situaciones o contextos.
8. Evaluar generalizaciones que se hacen sobre la cultura meta.
9. Relacionar la cultura de origen con la cultura meta.
10. Propiciar la integración de grupos cooperativos.<sup>13</sup>
11. Fomentar el estudio independiente y el trabajo cooperativo.
12. Establecer altos niveles de afectividad y cordialidad con el grupo.

---

<sup>12</sup> Los puntos 4, 5, 6, 7, 8 y 9 están adaptados de Peña Calvo y Gutiérrez Almarza, 2002.

<sup>13</sup> Los puntos 10, 11 y 12 están adaptados de Delgadillo Macías, 2002.

### **1.3.3. Objetivos educativos amplios**

En un proyecto de estas características, donde el entramado cultural de una sociedad es investigado e inevitablemente comparado con la cultura de origen, creemos que es básico que el profesor se haga eco de la importancia de promover valores de tolerancia y respeto en el aula. No sólo debemos atajar el etnocentrismo en que algunos de nuestros estudiantes puedan caer, sino también, concienciarnos del que nosotros podamos tener o transmitir. Cuando se centra el aprendizaje en una sola cultura, es fácil que los estudiantes reciban esta impresión. Por tanto, nosotros mismos, como docentes, somos los que tenemos que dar ejemplo, compartiendo lo valioso de nuestra comunidad, pero también brindando la oportunidad de cuestionarla e incluso criticarla.

*"I speak to you in your tongue, but it is in my language that I understand you."*

Claire Kramsch

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA.

#### 2.1.1. Hacia una definición de cultura

Muchos estudios han ahondado en el concepto de cultura, de modo que no existe una única definición de esta, sino una infinidad. Algunas definiciones centran su análisis en los contenidos propios de una cultura tales como las costumbres, creencias, hábitos, etcétera, adquiridos mediante una educación formal e informal. Otras definiciones se fundamentan en la herencia social común a un grupo humano, tal como se manifiesta en las relaciones familiares y en los parámetros específicos que actúan en estas. Hay definiciones que caracterizan a la cultura a partir de símbolos (lenguaje, instrumentos, utensilios propios, costumbres y hasta sentimientos) que delimitan y diferencian los rasgos culturales propios de una sociedad frente a los de otra. Las definiciones que se basan en el componente del aprendizaje consideran que hay una serie de reglas de vida, valores e ideales que son necesarios para poder interactuar socialmente y cumplir una serie de normas establecidas.

La cultura propia es producto del conocimiento del que participa el individuo. Este organiza sus esquemas culturales junto con los de otros de su misma comunidad con quienes socializa: padres, familia, escuela, medios de comunicación... y con quienes comparte no sólo un sistema de signos lingüísticos, sino también gestos con los que se identifican significados, actitudes sociales, o la expresión de los sentimientos en diferentes situaciones. Cada cultura establece una organización para la interacción social, con pautas compartidas para habitar y sobrevivir en las situaciones de la vida diaria a través de las cuales organiza el mundo e interpreta socialmente los hechos que en él acontecen.<sup>14</sup>

Aunque el proceso de aprendizaje es extraordinariamente rápido e intenso en los años de la infancia, prosigue hasta cierto punto en la vida adulta conforme el individuo va alcanzando nuevas posiciones.<sup>15</sup> Es este proceso de enculturación, las generaciones mayores transmiten los conocimientos, normas, valores, creencias y hábitos compartidos por los miembros del grupo a las generaciones más jóvenes, con el objetivo de garantizar que cada nuevo miembro adopte como propia la cultura del grupo, reproduciéndola en todas las acciones de su vida cotidiana. Estos contenidos compartidos por el grupo, constituyen su cultura específica, si bien con el paso del tiempo se modifican o alteran por comportamientos culturales de grupos vecinos, como observamos en los procesos culturales en lo que intervienen movimientos migratorios, o a través de cambios sociales o políticos.

---

14 En García García, 2004.

15 María Valdés Gázquez en Ibíd.

Fernando Poyatos en su obra *La Comunicación no verbal*<sup>16</sup> define así la cultura

*“la 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.”*

Rosaldo (1984)<sup>17</sup>, por ejemplo, señala que cultura es mucho más que un catálogo de rituales y creencias, argumentando que los modelos culturales derivan del modo en el que vive la gente y la realidad que ellos construyen. La cultura da forma a conceptos sociales y cognitivos del individuo y estos conceptos pueden ser no compartidos o apreciados por los que no pertenecen al grupo.

Hall (1989)<sup>18</sup> tiene una teoría en la que distingue dos niveles culturales: la cultura explícita, aquello de lo que habla la gente, como, por ejemplo, las leyes de un determinado país, y la cultura implícita, lo que se da por sentado o lo que existe al margen de la conciencia, y aquí deberíamos incluir las costumbres y tradiciones de un pueblo o algunas presuposiciones.

Resumiendo a Harris (1990)<sup>19</sup> podríamos decir que la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de *modos pautados v repetitivos* de pensar, sentir y actuar. Definición a la que podríamos añadir la de Porcher (1986)<sup>20</sup>:

*“Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber.”*

Y como añadido de las autoras Miquel y Sans (1992):

*“Y, para completar este marco teórico, nos permitimos añadir que la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.”*

Dentro de cada cultura, existen diferencias que vienen dadas por la edad, la clase social, etc. y ello marca identidades diferentes dentro de la misma comunidad cultural. En palabras de Jan Peter Nauta<sup>21</sup>:

---

16 En Iglesias Casal, 2000.

17 En Peña Calvo y Gutiérrez Almarza, 2002.

18 En Castro Viudez, 2002.

19 En Miquel y Sans, 1992. (Revisión de 2004)

20 *Ibíd.*

21 En Castro Viudez, 2002.

*“Si la cultura española es el conjunto de todo lo que los españoles han producido en el transcurso de los tiempos, está claro que ningún español posee la cultura española, ni puede poseerla. Cada español posee una parcela de esa cultura, una identidad social que varía según la edad, el sexo, el estado civil, la clase social, la región, la profesión u ocupación, y gran cantidad de otros factores. Podemos hablar entonces de muchas culturas parciales o subculturas: la de los adolescentes madrileños de clase media, la de los taxistas andaluces de Barcelona, la de los solteros rurales de Aragón, la de los cirujanos plásticos y un largo (demasiado largo) etcétera que, como totalidad, constituye la cultura española {...}”*

Miquel<sup>22</sup> describe la misma idea con estas palabras:

*“Cada miembro de una cultura representa esas esencias que la conforman, pero también una serie de variables en función de su procedencia, de su profesión, de su edad, de su clase social, etc. Muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un periodo, una comunidad, una familia, un territorio {...}”*

Muy conocida es la distinción que las autoras Lourdes Miquel y Neus Sans (1992), conscientes de que lo cultural incluye una serie de fenómenos heterogéneos, hacen entre Cultura con mayúsculas, cultura a secas y kultura con k. Ellas lo explican así:

*“El cuerpo central de este esquema, lo que nosotras, coloquialmente, hemos denominado "cultura a secas", comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el 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. Y es precisamente este cuerpo central lo que da sentido a lo que podríamos llamar la "dialectología cultural": las partes inferior y superior.*

*Sólo a partir de este conocimiento, los miembros de una cultura pueden acceder (ser actores y receptores eficaces) a lo que hemos llamado "dialectos culturales", la "kultura con k" y la "Cultura con mayúsculas" (no siempre compartidos del mismo modo por todos los individuos): leer un poema surrealista o una novela picaresca, redactar una instancia, identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación, etc.”*

Las nociones de espacio temporal, adecuación de gestos, tiempo, etcétera son también manifestaciones culturales. Como decía el profesor Ray Birdwhistell<sup>23</sup>, un pionero de la cinesis, el hombre es un ser multisensorial que algunas veces verbaliza. Por eso añade al lenguaje verbal como parte de su desarrollo un rico

<sup>22</sup> Miquel, L. (2003: 507), en García Viñó y Massó Porcar, 2006.

<sup>23</sup> En Iglesias Casal, 2000.



repertorio de gestos, maneras y posturas unas veces innatos y otras a imitación de la kinésica de su cultura, a la vez que va asociando diversas actitudes y situaciones proxémicas que le ayudan a valorar el significado de las distancias interpersonales y del contacto físico y sus muchas funciones. Tener presente esa triple dimensión –lo verbal, lo kinésico y lo proxémico- es imprescindible para evaluar la comunicación humana como un sistema integral en el que cada pieza aporta datos significativos para interpretar el fascinante mundo de los comportamientos.

### 2.1.2. Tipos y análisis de culturas

Las culturas se han pretendido clasificar a través de multitud de criterios y dimensiones. Presentamos aquí las distinciones más populares.

Los especialistas han clasificado a los grupos humanos en culturas **de contacto** y culturas de **no contacto**. Los españoles, junto con otros europeos del sur, árabes, hispanos y subsaharianos, pertenecemos al primer grupo, mientras que el segundo está compuesto por japoneses y extremorientales, hindúes, británicos, europeos del norte, paquistaníes, canadienses y estadounidenses.<sup>24</sup>

Las diferentes etnias y culturas adoptan pautas distintas que hacen variar la distancia física normalizada. Por ejemplo, la cultura árabe se caracteriza por un enfrentamiento cara a cara mayor que otras culturas, se desplazan más próximos, casi juntos, y pueden mirarse a los ojos con firmeza. De esta manera genérica podemos decir que las culturas mediterráneas, los árabes, los europeos del sur y los latinoamericanos se aproximan más en la relación intercomunicativa, hablan más alto y se miran a los ojos más fijamente, frente a los norteamericanos, europeos del norte y asiáticos.<sup>25</sup>

En relación con la imagen pública unos grupos valoran la cortesía negativa, procurando sobre todo no entrar en el ámbito del oyente, mientras que otros grupos valoran la cortesía positiva, con lo que lo adecuado es adentrarse solidariamente en el espacio de los demás.

Otro aspecto para clasificar las culturas es el que se refiere a la concepción del tiempo. Edward T. Hall en 1986 en su obra *The hidden dimension* sistematiza la percepción del tiempo que tienen las culturas en dos grandes grupos: culturas **monocrónicas** y **policrónicas**.<sup>26</sup>

Estos conceptos se deben tener muy en cuenta en la enseñanza del español de negocios o con fines específicos, ya que, para que la comunicación profesional sea exitosa, es fundamental que cada miembro entienda cómo está percibiendo y organizando la realidad el otro. Digamos que la distinción entre culturas que pertenecen al ámbito monocrónico y las que pertenecen al policrónico es muy semejante a la que hay entre culturas de contacto y no contacto.

---

24 En Soler-Espiauba, 2004.

25 Escavy, 2002.

26 En Sabater, 2004.

Por ejemplo, la interpretación del tiempo monocrónica tiene como consecuencias inmediatas en el ámbito laboral la planificación del trabajo a largo plazo, la importancia de la puntualidad, el cumplimiento de los plazos preestablecidos y una manera de trabajar que trata los asuntos uno tras otro, de una forma ordenada, y que considera cualquier interrupción o elemento imprevisto como factores sumamente perturbadores.

Por otra parte, las culturas policrónicas tienen una visión circular del tiempo. En el trabajo ello significa que las cosas se planifican a corto plazo, que se pueden tratar varios asuntos al mismo tiempo, que se practica la improvisación ya que se considera que los elementos imprevisibles son inevitables y hay que ajustarse a ellos y que las interrupciones, solapamientos de turnos de palabra o comentarios no causan molestia.

Esta percepción del tiempo, genera también una imprecisión temporal, que afecta a la puntualidad y se puede detectar en expresiones del español que desesperan a extranjeros como "a media tarde" o "a media mañana". El tiempo deja de ser una línea con un principio exacto y un final determinado para convertirse en una línea circular que no tiene un principio ni un fin estrictamente determinados.

Los españoles tienen como elemento prioritario la relación personal con sus interlocutores, por lo que el hecho de completar el ciclo natural de una conversación o de cualquier otra interacción es más importante que la puntualidad. Tal como apunta Gannon (1994) <sup>27</sup>:

*"Los españoles tienen una orientación policrónica del tiempo y llevan a cabo varias actividades simultáneamente y, al mismo tiempo están altamente involucrados en las interacciones".*

Según Trompenaars<sup>28</sup>, los países donde la personalización es una característica dominante, son sociedades con un tipo de **cultura difusa**, es decir, sus componentes se involucran personalmente en todo lo que hacen, sin poder diferenciar entre qué se ha hecho y quién lo ha hecho.

Infante (2005) esquematiza así la distinción entre culturas monocrónicas y culturas policrónicas, relacionando estos conceptos con los de culturas de contacto y no contacto en ámbitos como la pautas de comunicación:

<p>Tiempo monocrónico</p> <p>Tiempo lineal</p> <p>Segmentado</p> <p>Secuencializado</p> <p>Predeterminado</p> <p>Una cosa cada vez</p>	<p>Tiempo policrónico</p> <p>Tiempo simultáneo</p> <p>Encadenado/continuado</p> <p>Interrelacionado</p> <p>Improvisado</p> <p>Varias cosas al mismo tiempo</p>
--	--

<sup>27</sup> En Sabater, 2004.

<sup>28</sup> *Ibíd.*

<p>Comunicación monocrónica</p> <p>Tiempo prioritario</p> <p>Percepción tangible del tiempo</p> <p>No proclive a aceptar la interrupción</p> <p>Rápido</p> <p>A corto plazo</p>	<p>Comunicación policrónica</p> <p>Tiempo relativo</p> <p>Percepción intangible del tiempo</p> <p>Proclive a aceptar la interrupción</p> <p>Lento</p> <p>A largo plazo</p>
---	--

Para cerrar este apartado tratando de condensar las teorías que acabamos de exponer en unos cuantos aspectos globales, nos remitimos a las siete dimensiones que según Trompenaars y Hampden-Turnes (1997)<sup>29</sup> en su libro *Riding the waves of culture* permiten analizar las culturas:

1. **Universalismo / Particularismo:** según si se valoran más las normas generales establecidas que los compromisos y situaciones particulares.
2. **Individualismo / Colectivismo:** según una persona se vea primero como individuo o como parte de un grupo. (*We culture* versus *I culture*)
3. **Neutralidad / Afectividad:** indica si se acepta mostrar emociones en el ambiente público o si se reservan a contextos íntimos.
4. **Específico / Difuso:** indica el grado en que la persona se involucra en la relación.
5. **Status atribuido / Status adquirido:** según la forma en que se consigue el reconocimiento personal y el prestigio social.
6. **Culturas orientadas al pasado / Culturas orientadas al presente o futuro:** según la importancia que se da al pasado.
7. **Orientación interna / Orientación externa:** según se considere a la persona como centro del universo (interna) o no.

### 2.1.3. Relaciones entre culturas

Numerosas veces intentamos entender qué valor tiene nuestra cultura, y cuál tiene la del otro. Lo que entendemos o no entendemos de otras culturas y cómo hacemos entender la nuestra. Dentro de la perspectiva cognitiva de la cultura, los miembros de una misma sociedad deben conocer y compartir parámetros sociales comunes con objeto de actuar de un modo aceptable según las normas que también desearían recibir para ellos mismos. La situación de conflicto surge cuando esas pautas sociales adquieren un valor inesperado en otros contextos culturales, provocando inevitablemente choques y malentendidos culturales, ya

<sup>29</sup> En Miquel y Sans, 1992. (Revisión de 2004)

que los comportamientos compartidos por un grupo pueden resultar específicos y propios para otro colectivo social.<sup>30</sup>

Obviamente esto afecta al campo de las fórmulas y normas de cortesía, que pueden variar mucho, haciendo que lo que es de buena educación o socialmente aceptable para una comunidad sea intolerable o demuestre un comportamiento pésimo en otro contexto cultural. Valgan de muestra estos ejemplos<sup>31</sup>:

- *En la India, la interrupción es valorada como un signo de calor y participación. Que puedan hablar dos personas a la vez es algo normal, sin que ello sea tenido por descortesía.*
- *En la cultura árabe no está permitido al invitado alabar la comida que se le ofrece, y si se lleva a cabo la alabanza es considerada una molesta impertinencia.*
- *En las culturas orientales no es cortés dar las gracias cuando el que atiende no hace otra cosa que cumplir con la obligación que, como funcionario, conlleva el cargo. Se agradece lo que supone un favor, lo que ocasiona, por tanto, un esfuerzo o una concesión personal.*

Como miembros de una cultura de contacto el primer ejemplo nos es familiar. Pero, ¿y el segundo? ¿Acaso no nos sorprende? Es completamente opuesto a lo que nosotros consideramos buenos modales. Y aún nos choca más por tratarse de una cultura próxima a la nuestra geográficamente. Con el último ejemplo nos pasa algo parecido, pero el hecho de incluir una explicación para ese comportamiento hace que el choque disminuya; de hecho, se comparta o no, la explicación dota de lógica a esa perspectiva.

Beyrich y Borowsky, (2000)<sup>32</sup> apuntan que es mucho más alto el porcentaje de malentendidos entre personas de culturas próximas en el espacio, como en el área europea, que entre interlocutores de culturas lejanas. En efecto, cuanto más lejana es la cultura del otro, más preparados estamos a que tengan comportamientos muy diferentes del nuestro. En cambio, en culturas que se perciben como más afines, a veces creemos que hemos comprendido perfectamente lo que sucede en una situación, pero, en realidad estamos en un error.

Aquí tenemos otro ejemplo de cómo el mismo comportamiento puede ser diametralmente juzgado en dos comunidades próximas:

*"Los franceses tienen fama de cortar la palabra y de hablar todos a la vez: lo que ocurre es que si las interrupciones no son demasiado frecuentes (se puede hablar de un umbral de tolerancia), permiten acelerar el tempo de la conversación, le dan un carácter vivo y animado y producen un efecto cálido, de espontaneidad, de participación activa, generalmente apreciado en nuestra sociedad. (...) Al contrario, nuestros vecinos alemanes tienen una*

---

30 Adaptado de García García, 2004.

31 Ejemplos tomados de Escavy, 2002.

32 En Sabater, 2004.

*visión de las cosas muy diferente y perciben estas interrupciones constantes como agresivas e insoportablemente anárquicas. (Kerbrat-Orecchioni, 1996).<sup>33</sup>*

El contacto con personas de otras nacionalidades no comporta automáticamente la disminución de prejuicios y una comprensión recíproca. Muy a menudo el caso es justo al contrario: antiguos estereotipos ya conocidos se confirman aparentemente y otros nuevos, adquiridos por propia experiencia, se suman a los primeros. Precisamente hay más peligro de que pase esto cuando los problemas lingüísticos son menores, ya que cuando hace falta hablar lenta y claramente para que el otro pueda comprender, entonces se está concienciado de la extrañeza del otro y esta está presente en nuestro modo de hablar. Pero cuando podemos comunicarnos sin mayores problemas lingüísticos, entonces aparece el peligro de que la conciencia de la diversidad cultural se adormezca.

Cuando estamos sumidos en el caos de una cultura que no es la propia, percibimos solo una parte de lo que ocurre y esa percepción es, además, selectiva. Miramos a nuestro alrededor influenciados por nuestra concepción del mundo, captamos más las diferencias que las similitudes, podemos tratar de aprehender lo evidente, lo explícito, pero no parece fácil que descubramos las reglas implícitas que actúan sistemáticamente en la lengua y en la cultura extranjera.<sup>34</sup>

En estas situaciones podemos adoptar distintos tipos de actitudes, aunque suelen señalarse tres que se consideran prototípicas<sup>35</sup>:

1. **Etnocentrismo:** consiste en acercarnos a otras culturas analizándolas desde nuestra propia cultura, que aparece como medida de las demás.
2. **Relativismo cultural:** propone el conocimiento y el análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales, estableciendo, además, la igualdad de todas las culturas. A esta actitud en apariencia respetuosa y tolerante con las otras culturas le falta la búsqueda del encuentro entre culturas: *Yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía*. Los riesgos más importantes de esta actitud son la guetización (o separación, no hay ningún interés en establecer contactos), el romanticismo (visión deformada de la realidad que nos hace exagerar los aspectos positivos de una cultura, pérdida de sentido crítico) y el conservacionismo (dado que es fundamental conservar las culturas es mejor no mezclarlas)
3. **El interculturalismo:** es la actitud que, partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. Añade al respeto por las otras culturas la búsqueda de un encuentro en igualdad. Tiene una visión crítica de las culturas, en la que se acepta la cultura pero se puede rechazar alguna de sus instituciones.

---

33 En Sabater, 2004.

34 Miquel, 2004.

35 Iglesias Casal, 2000.

## 2.2. PERSPECTIVA HISTÓRICA Y MARCO CONCEPTUAL

Es importante recordar cómo han ido evolucionando los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y el tratamiento que se ha dado al componente cultural.

Hasta los años 60 del siglo pasado se dio más importancia al dominio de la gramática: el alumno tenía que dominar la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y el léxico. La cultura era algo que quedaba al margen, como algo anecdótico y estereotipado. Se hablaba de la Giralda, de la paella, la sangría, los toros y se proporcionaban fragmentos de textos literarios descontextualizados, a veces incomprensibles para el alumno y normalmente sin ninguna conexión con la unidad.

En 1972 Hymes<sup>36</sup> introduce el término de **competencia comunicativa**. Ya no era suficiente con saber sobre la lengua, sino que había que ser capaz de utilizarla como instrumento de comunicación en un contexto social determinado y con la necesidad de negociar el significado con el interlocutor.

Autores posteriores como Canale y Swain (1980)<sup>37</sup> propusieron cuatro subcompetencias dentro de la competencia comunicativa: la **competencia gramatical o lingüística** (la comentada anteriormente), la **competencia discursiva** (cohesión y organización textual), la **competencia estratégica** (capacidad de suplir las dificultades que surjan durante la comunicación) y la **competencia sociolingüística** (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales).

Durante el desarrollo de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas, durante la década de los 80 fundamentalmente, la concepción de la cultura se centró en el concepto antropológico de cultura: había que tener en cuenta los valores culturales y las creencias como parte del contexto de instrucción. Pero se estudiaba únicamente una cultura, asociada a un pueblo e idioma específicos y se evitaba estudiar la cultura nativa o las relaciones entre los países.<sup>38</sup>

¿Pero qué se requería para asegurarse de que el hablante extranjero pudiera comunicarse de una manera eficaz con los hablantes nativos? Ya en 1986 J. Van Ek<sup>39</sup> se preocupaba por la necesidad de desarrollar hablantes y habilidades interculturales y sugería que, para poderse comunicar eficazmente, los hablantes necesitaban una mezcla de estrategias y destrezas lingüísticas, sociológicas y socioculturales. Es decir, se necesitaba un enfoque integral hacia el aprendizaje de la lengua.

En los años noventa Kramsch<sup>40</sup> cuestiona ideas tradicionales en la enseñanza de lenguas como la de enseñar formas para expresar significados universales; para

---

36 En García-Viñó y Massó Porcar, 2006.

37 En Sabater, 2004.

38 Risager, 2001, en Peña Calvo y Gutiérrez Almarza, 2002.

39 En Garrido, 2002.

40 En Peña Calvo Y Gutiérrez Almarza, 2002.

ella son los significados particulares, las diferencias contextuales y la variedad en los estudiantes de lengua lo que está en el centro del aprendizaje. Desde este punto de vista se reconoce la complejidad y la tolerancia de ambigüedades en la lengua y la cultura.

Según esta autora, tanto los profesores como los alumnos son participantes y observadores de un diálogo intercultural que tiene lugar en la lengua extranjera durante los ejercicios de gramática, actividades comunicativas y la discusión de textos. La clase de lengua se concibe como un lugar privilegiado para un trabajo de campo intercultural en el que los participantes son informantes y al mismo tiempo etnógrafos. De esta forma, la cultura que emerge de este diálogo intercultural es distinta de la cultura nativa (C1) y de la cultura meta (C2). Al integrar la lengua y la cultura en este marco de diálogo podemos plantearnos unos objetivos verdaderamente educativos en vez de instrumentales, de lo que tanto adolecía la enseñanza de lenguas.

Algo más tarde se incluiría el concepto de **competencia sociocultural**, definido por Lourdes Miquel<sup>41</sup> como:

*“el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada”.*

Por último aparece el concepto de **competencia intercultural**. Byram y Zárata<sup>42</sup> consideran que la competencia intercultural debe incluir estas cuatro dimensiones que tienen que ver con las capacidades personales de los aprendices:

1. Cambio de actitud (*savoir être*): capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas del otro y una habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las extranjeras.

Byram sugiere que en la enseñanza de la lengua y la cultura hay que planificar y estructurar nuestra influencia como profesores a través de una metodología basada en la aplicación de técnicas etnográficas que impliquen observación, interpretación y reflexión sobre la cultura propia y la nueva. El profesor se convierte así en un mediador entre culturas.

2. Adquisición de nuevos conceptos (*savoirs*): un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito que el aprendiente debe adquirir con sus necesidades específicas de interacción.

En este punto es importante mencionar el proceso de reconceptualización del mundo a que se ve obligado el que aprende una lengua nueva; un ejemplo de esto sería el de tener que categorizar como aceptables ritos o formas de comportamiento que hasta ahora no lo eran.

---

41 En García-Viñó y Massó Porcar, 2006.

42 En Castro Viúdez, 2002.

3. Aprendizaje a través de la experiencia (*savoir-faire*): el aprendizaje de una lengua es su aprendizaje en su uso.

Esto es, la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes.

4. Aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas (*savoir-apprendre*).

O la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto bicultural.

Siguiendo la idea de Jensen de que la competencia intercultural forma parte de las competencias generales del individuo, puesto que cualquier contacto con otra cultura desarrolla el conjunto de su identidad, Bermejo (2003) representa estas competencias del siguiente modo:

COMPETENCIAS GENERALES		
CAPACIDAD DE APRENDER ( <i>savoir-apprendre</i> ) que moviliza:		
CONOCIMIENTO ( <i>savoir</i> )	DESTREZAS Y HABILIDADES ( <i>savoir-faire</i> )	COMPETENCIA EXISTENCIAL ( <i>savoir-être</i> )
<b>Interacción comunicativa con hablante/documento de otra cultura</b>		
Capacidad de producir un sistema interpretativo para acercarse a las creencias y costumbres de la cultura desconocida.	Capacidad de emplear un sistema de referencias culturales explícito e implícito que se ha integrado durante el aprendizaje previo de lenguas y culturas.	Capacidad de rechazar actitudes etnocéntricas, establecer y mantener una relación con otra cultura.

Soderberg (1995)<sup>43</sup> resume las características que todas las aproximaciones al concepto de competencia intercultural tienen en común:

1. Es efectiva: se persigue que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, con otro bagaje cultural diferente del suyo, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones.
2. Es apropiada: se pretende que cada persona en un encuentro intercultural pueda actuar de forma correcta y adecuada, según las normas implícitas y

43 En García-Viñó y Massó Porcar, 2006



- explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
3. Tiene un componente afectivo: incluye empatía, curiosidad, tolerancia, flexibilidad ante situaciones ambiguas.
  4. Tiene un componente cognitivo: intenta la comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.
  5. Tiene un componente comunicativo: contempla la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales.

Michael Byram (1997)<sup>44</sup> ha ampliado esta visión insistiendo en la importancia que tiene la cultura del hablante que aprende la lengua. Así, afirma que las destrezas de comunicación intercultural preparan a los estudiantes para servir de mediadores en un entorno multicultural. Resalta los siguientes factores en el desarrollo de la habilidad intercultural:

- *Actitudes*: curiosidad y receptividad; evitar la sospecha ante otras culturas y la ingenuidad ante la propia.
- *Conocimientos*: de los grupos sociales y sus prácticas en la cultura propia y la de otros; de los procesos generales de interacción de los individuos y la sociedad.
- *Destrezas interpretativas y comparativas*: la capacidad de interpretar documentos y acontecimientos de otra cultura, de explicarlos y de relacionarlos con aspectos y acontecimientos de la cultura propia.
- *Destrezas de descubrimiento e interacción*: la capacidad de adquirir nuevos conocimientos de otras culturas, de utilizarlos para comunicarse e interactuar con los hablantes de las mismas.

Como tales, los aprendices de lenguas extranjeras se ven obligados a adoptar nuevos papeles, principalmente el de intermediarios entre individuos y culturas. Como consecuencia, Byram<sup>45</sup> nos presenta un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) que se caracteriza por varios rasgos:

- a) En primer lugar, la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje
- b) En segundo lugar, la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la segunda que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva.
- c) Y en tercer lugar, el factor emocional-afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

---

44 En Garrido, 2002.

45 En Castro Viúdez, 2002.

Muy en consonancia con estos puntos, el Marco Europeo de Referencia incluye en el apartado de Destrezas y Habilidades interculturales:

1. La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura meta.
2. La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
3. La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
4. La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

De manera que llegamos a la meta clave en una perspectiva intercultural de la enseñanza de lenguas, el **hablante intercultural**<sup>46</sup>, que:

- Ha venido a sustituir al hablante nativo como norma,
- Es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y es conocedor de las identidades y culturas de las personas con quien interactúa.
- Establece lazos y media entre su propia cultura y la de otros. Además es capaz de explicar las diferencias y de vislumbrar la humanidad subyacente que las compone.
- Tiene como objetivo integrar el aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción intercultural.
- Tiene conocimiento de una o más culturas y disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos.

El objetivo deja de ser acercarse a la competencia del hablante nativo, para centrarse en la adquisición de destrezas que les ayuden a entender los distintos modos de pensar y vivir incrustados en la lengua que estudian. Este proceso de aprendizaje intercultural no lo podemos dar nunca por terminado, los mismos profesores continuamos desarrollando y aprendiendo destrezas como hablantes interculturales.

---

46 En Peña Calvo y Gutiérrez Almarza, 2002, y en Bermejo, 2003 (citando a Byram y Fleming, 2001: 15)

“¿Qué saben de Inglaterra los que sólo conocen Inglaterra?”

Rudyard Kipling

### 3. NUESTRA PROPUESTA

#### 3.1. CUESTIONES PRELIMINARES

Actualmente, lingüistas y profesores de lenguas compartimos una concepción de la lengua como proceso de comunicación e interacción social: **la comunicación que tiene como meta compartir el mismo significado referencial de las palabras y los comportamientos**. Estos significados son connotaciones compartidas que se han desarrollado en los distintos grupos sociales y en determinadas prácticas culturales. Por lo tanto, aprender una lengua será aprender los significados de dichas connotaciones. Las violaciones de normas culturales en las interacciones entre hablantes nativos y no nativos de una lengua llevan a menudo a un fracaso sociopragmático, a la ruptura de la comunicación y a los estereotipos, ya que hablar y comprender un idioma no significa necesariamente comprender al otro.

Cuando dos personas de distintas culturas utilizan una lengua que para uno de ellos es la nativa y para el otro extranjera, corren el riesgo de estar hablando los dos en una lengua y pensando cada uno en la suya. Hay estudios que demuestran que, durante contactos prolongados con personas de otra cultura, los prejuicios, en vez de ceder a una visión diferenciada de la otra realidad, tienden por el contrario a afianzarse cada vez más.

Al plantearnos qué estrategias deben potenciarse para el trabajo cultural en el aula, los profesores, más que alimentar, deberemos **frenar las inferencias y generalizaciones que los estudiantes realicen desde su lengua y cultura materna** y, a la vez, tendremos que **favorecer aquéllas que potencien la autonomía cultural**, como la observación.

Miquel y Sans (1992) expresan así esta idea:

*“Si se trataran de aplicar al terreno de la competencia cultural los planteamientos que se están realizando últimamente en el terreno de la didáctica y reivindicáramos, sin más, que los estudiantes en sus actuaciones deben movilizar estratégicamente sus conocimientos del mundo para poder generar hipótesis, ensayar, verificar..., nos encontraríamos con que estábamos induciéndoles al fracaso y al reforzamiento del etnocentrismo. Justamente en los aspectos culturales es donde más hay que frenar la inferencia y la generalización de los estudiantes, dado que el trabajo del componente cultural debe, fundamentalmente, ir demostrando que las pautas de cada cultura no son universales. Tampoco se trata, sin embargo, de aplicar el refrán español "Allá a donde fueres haz lo que vieres", no hay que olvidar los principios generales de la didáctica actual: que el estudiante*

*es un individuo único y que debe seguir siéndolo con la nueva lengua que aprende.”*

Ellis (2003)<sup>47</sup> habla del *diálogo público* y del *diálogo privado*. El privado se refiere a las preguntas, indicaciones o comparaciones que el alumno se hace mentalmente. Si el alumno hace explícito ese trabajo cognitivo, **si lo comparte con sus compañeros, es decir, si lo hace público, su trabajo con respecto a la cultura extranjera se optimiza, se hace más enriquecedor**. En este momento, el alumno comprende que su perspectiva con respecto a la cultura extranjera no es la única. Se aleja, consecuentemente, de sus representaciones previas:

*“Una vez dentro del análisis de la cultura meta se animará al estudiante a que descubra que ese comportamiento aparentemente exótico tiene perfecto sentido si se ve dentro del contexto del resto de la cultura.”<sup>48</sup>*

Este tipo de reflexión es válida para todos los ámbitos de interacción social y está íntimamente relacionada con las expectativas que los hablantes tienen en cada una de esas interacciones.

Es conveniente advertir a nuestros estudiantes de un fenómeno muy generalizado: la tolerancia de los nativos con los extranjeros, no sólo frente a los errores de lengua sino también frente a los modos distintos de actuar, desciende a medida que aumenta la competencia lingüística del extranjero. No estamos diciendo con esto que el extranjero que aprende una lengua deba camaleonizarse, pretender comportarse en todo momento como un miembro de la comunidad que habla esa lengua, sino que **tiene derecho a tener un máximo de información para, de una forma consciente, elegir en todo momento entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas**. Esto exige del profesor de lengua una tarea permanente de colocarse en la postura del antropólogo-observador para ser capaz de **hacer visibles los implícitos culturales**, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible.

Al poner en contacto las distintas culturas, la cultura meta y la de los estudiantes, **el trabajo se centrará tanto en las similitudes como en las diferencias**.

*“La explicitación y el trabajo comparativo de los modos de hacer y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas.”<sup>49</sup>*

En realidad, la interculturalidad no hay que enseñarla en clase, es un fenómeno que ocurre de forma natural, cuando dos personas que se perciben como pertenecientes a culturas diferentes interactúan. Lo que sí **deben desarrollar**

---

47 En Bermejo, 2003.

48 Iglesias Casal, 2000.

49 Miquel y Sans, 1992.

**tanto profesores como alumnos es una consciencia intercultural respetuosa.** De ahí la necesidad de llevar al aula actividades orientadas a desarrollar dicha consciencia y aprovechar las oportunidades que surjan para fomentar el diálogo.<sup>50</sup>

No queremos concluir esta base teórica sin incluir los derechos y deberes interculturales de Gomes de Maos (2002), que reflejan en nuestra opinión de una manera muy poética las reflexiones básicas a las que un profesor de lenguas ha de enfrentarse en su formación y en su práctica docente:

#### DERECHOS INTERCULTURALES

En su formación, los profesores de español podrían o deberían tener el derecho a aprender a:

- Comparar aspectos, rasgos, manifestaciones de su cultura y de las culturas de sus alumnos y, por consiguiente, saber explicar convergencias y divergencias entre culturas;
- Interpretar percepciones de su propia cultura por personas o instituciones nacionales y de otros países. Los profesores de español tienen derecho, no sólo a hacer metapercepciones –ponderar percepciones de otras personas– sino también de ampliar la muestra, añadiendo visiones culturales de la comunidad de 21 países hispanos.
- Preparar y aplicar entrevistas, cuestionarios sobre adaptación, choque, estereotipos, malentendidos culturales con alumnos y familiares suyos, personalmente o por la Internet.
- Conocer variaciones en su propia cultura y en las culturas del mundo hispano, principalmente las que tienen realizaciones pragmáticas distintas.
- Cuestionar valores de su propia cultura y de otros sistemas culturales, de modo elucidativo, prudente, ponderado, y por encima de todo, pacífico.

#### DEBERES INTERCULTURALES

Los profesores de español como Lengua Extranjera podrían o deberían tener el deber de:

- Cultivar, mantener, preservar y fortalecer su identidad cultural, intercultural y planetaria.
- Percibir diferencias interculturales como desafíos y oportunidades para mejorar –humanizar– su propia competencia intercultural.

---

<sup>50</sup> García-Viñó y Massó Porcar, 2006.

- Reconocer y respetar la identidad étnico-cultural-lingüística de otras personas, en las comunidades donde realizan intercambios, personal o virtualmente.
- Motivar a sus alumnos para que compartan la misión de interculturalistas, promotores de la paz comunicativa mediante el uso del español.
- Contribuir para la universalización de Derechos y Deberes Interculturales o Transculturales como un componente humanizador en la didáctica de lenguas en el siglo XXI.

### 3.2. CONCRETANDO

Parece claro pues, tras lo que hemos resumido, que las habilidades de comunicación se intensifican y se realzan por la intimidad con el contexto cultural de pensamiento y conducta. Por todo ello hay autores que abogan por un lugar protagonista del componente sociocultural en la enseñanza de una lengua extranjera. Así lo expresa Belén Hernández (2002):

*"En nuestra opinión hay que partir del aula de cultura para realizar los sillabus de los manuales especializados, y no desde los materiales de la clase de lengua y gramática"*

Nosotros no queremos hacer una propuesta que sería considerada bastante radical en nuestros días y un tanto dudosa según qué contexto de enseñanza, pero sí defender la importancia del componente sociocultural como impulsor de la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera y también como factor motivacional esencial.

Los objetivos principales en el desarrollo de estas actividades interculturales que proponemos los centramos en:

- **El desarrollo de la sensibilidad cultural.**
- **La reflexión sobre el comportamiento inducido por la propia cultura del estudiante (C1), sobre el comportamiento de los otros, en este caso de la cultura de la lengua extranjera (C2)**
- **El desarrollar la capacidad de explicar la posición cultural (personal y compartida) de cada individuo.**

Esta mayor incorporación de los aspectos de la comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas nos va a ayudar a<sup>51</sup>:

- **Entender que en su más profunda esencia la lengua y la comunicación humana tienen un código cultural, es decir, que somos esencialmente seres culturales;**

---

51 Adaptado de Springer, 2005.

- **Entendernos mejor a nosotros mismos y a nuestra propia cultura;**
- **Entender mejor otras culturas y personas;**
- **Sentirnos más seguros en el contacto con extranjeros**
- **Tener más éxito en la comunicación privada y profesional;**
- **Revisar prejuicios.**

Se trata en definitiva de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de auto descubrimiento, de comparación sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y de diálogo, de reflexión y análisis; y, junto con estas nuevas dinámicas, ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva realidad.

Con estas propuestas, tanto alumnos como docentes adquieren una serie de habilidades que posibilitan un diálogo intercultural en el aula, una reflexión sobre los diversos sistemas interpretativos de diferentes realidades culturales, y un espacio de diálogo en que se puede desarrollar la convivencia y las destrezas culturales, en la que los alumnos se convierten en los investigadores de otras culturas. Gracias a ello, se construyen otros conocimientos y, en el proceso, se desarrollan sistemas intermedios, que permiten la flexibilidad para aceptar otros sistemas interpretativos y tolerar las diversidades culturales.<sup>52</sup>

---

52 García García, 2004.

*“Si me divertía yo, los alumnos se divertían también. Se intrigaban, se preguntaban, se paraban a pensar. Creo que eso es lo fundamental: enseñar a pensar, a interesarse, a intrigarse, y eso sólo puede lograrse con la diversión –y, por tanto, con la alegría, por momentánea que sea, aunque sólo dure la duración de una clase- del que conduce ese pensamiento, ese interés, esa intriga.”*

**Javier Marías**

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

Si nos remitimos al Marco común europeo de referencia encontramos que para el desarrollo de toda actividad de comunicación, al lado de las dimensiones propiamente de orden lingüístico discursivo, se contempla la sensibilización hacia un saber sociocultural que da cuenta de la realidad social y cultural de la lengua estudiada y que configura lo que en dicho documento se denomina conocimiento sociocultural, es decir, un aspecto del conocimiento del mundo al referirse al conocimiento de las características distintivas de una sociedad concreta, de la cultura de la comunidad o comunidades que hablan español, en el caso que nos ocupa. Aparece detallado en siete epígrafes de la forma siguiente<sup>53</sup>:

1. La vida diaria, por ejemplo:
  - Comida y bebidas, horas de comidas, modales en la mesa;
  - Días festivos;
  - Horas y prácticas de trabajo;
  - Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
2. Las condiciones de vida, por ejemplo:
  - Niveles de vida (con sus variaciones regionales, sociales y culturales);
  - Condiciones de la vivienda;
  - Medidas y acuerdos de asistencia social.
3. Las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y solidaridad), por ejemplo:
  - Estructura social y las relaciones entre sus miembros;
  - Relaciones entre sexos;
  - Estructuras y relaciones familiares;
  - Relaciones entre generaciones;
  - Relaciones en situaciones de trabajo;
  - Relaciones con la autoridad, con la Administración, etcétera;
  - Relaciones de raza y comunidad;
  - Relaciones entre grupos políticos y religiosos.
4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes:

---

53 Guillén Díaz, en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (directores), 2005.



- Clase social;
  - Los grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales);
  - Riqueza (ingresos y herencia);
  - Culturas regionales;
  - Seguridad;
  - Instituciones;
  - Tradición y cambio social;
  - Historia: sobre todo personajes y acontecimientos representativos;
  - Minorías (étnicas y religiosas)
  - Identidad nacional;
  - Países;
  - Política;
  - Artes (música, literatura, teatro, canciones y música populares);
  - Religión;
  - Humor.
5. El lenguaje corporal, convenciones que rigen comportamientos como:
- Gestos y acciones que acompañan a las actividades de la lengua: señalar con el dedo, con la mirada, etc. ;
  - Acciones paralingüísticas: lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal, proxémica); uso de sonidos extralingüísticos en el habla (*chsss* para pedir silencio, *agh* expresa asco, etc.); cualidades prosódicas (cualidad de la voz, tono, volumen, duración);
  - Características paratextuales: ilustraciones; gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.
  - Características tipográficas: tipos de letras, intensidad, espaciado, etcétera.
6. Las convenciones sociales (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:
- Puntualidad;
  - Regalos;
  - Vestidos; aperitivos, bebidas, comidas;
  - Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y las conversaciones;
  - Duración de la estancia;
  - Despedida.
7. El comportamiento ritual, en áreas como las siguientes:
- Ceremonias y prácticas religiosas;
  - Nacimiento, matrimonio y muerte;
  - Comportamiento del público en representaciones y ceremonias públicas;
  - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etcétera.

A pesar de estar condicionados en cierta forma por las exigencias de contenidos que venían dadas por el programa académico de los estudiantes, los profesores de la UCA contábamos con libertad para adaptar los cursos a nuestra metodología y para añadir los temas o cuestiones que considerásemos oportunos. Tratando entonces de condensar todos estos elementos socioculturales que desglosa el Marco de referencia en unos cuantos puntos generales en los que tuvieran cabida, mientras respetábamos los planes

académicos, el temario de nuestro curso de *Sociedad Española* quedó de la siguiente manera:

1. España: sociedad y hábitos.
2. Mapa lingüístico y cultural de España.
3. La juventud española.
4. La familia.
5. Historia de España.
6. Sistema político español.
7. Sistema educativo español.
8. La inmigración.
9. La religión.
10. España y Europa.
11. El arte, cine y música.
12. Folclore, gastronomía y turismo.

Las clases, con una duración de noventa minutos seguían el siguiente esquema de temporalización diaria:

Reflexión sobre los contenidos del día anterior
La expresión del día (refrán o expresión idiomática)
Tema monográfico
Debate / Actividades
Folclore y gastronomía

## 4.2. METODOLOGÍA Y RECURSOS

En pos de conseguir los objetivos que hemos expuesto en el tercer capítulo de este trabajo, en lo que respecta a la metodología, los criterios generales que seguimos fueron:

- a) Realizar clases prácticas, mediante debates, comentarios, exposiciones por parte de los alumnos y actividades comunicativas para fomentar el desarrollo de las competencias lingüística y sociocultural.
- b) Propiciar el aprendizaje cooperativo. Combinar el trabajo individual con la organización de actividades en colaboración.
- c) Mediante el enfoque por tareas, proponer casos o supuestos reales para sumergir al participante en situaciones cercanas a la realidad.
- d) Evaluar mediante la valoración de trabajos individuales y colectivos la participación y el proceso de aprendizaje. Documentar por escrito dicho proceso para analizar los resultados a posteriori.

Los recursos didácticos que utilizamos fueron principalmente: textos, artículos periodísticos, juegos, materiales audiovisuales y salidas guiadas. Los alumnos disponían de un dossier de ciento veinticinco páginas que contenía todos los textos y artículos periodísticos.

### **4.3. PERFIL DE LOS INFORMANTES**

EDAD: Entre 19 y 21 años.

NÚMERO DE ALUMNOS: 9

CENTRO EDUCATIVO: Universidad de Cádiz, dentro de los programas de verano que se organizan para alumnos de universidades estadounidenses.

CONTEXTO EDUCATIVO: Los estudiantes se encontraban dentro de un contexto de inmersión. Convivían con familias locales. Por la mañana asistían a las clases en la Facultad de Filosofía y Letras y por las tardes tenían libertad para asistir a las actividades extraescolares o para disponer de su tiempo libre. Durante los fines de semana se organizaban excursiones a pueblos y ciudades cercanas.

El grupo estaba acostumbrado a metodologías más tradicionales, incluyendo el método gramática-traducción, aunque ocasionalmente habían participado en actividades más abiertas. A pesar de ello, recibió bien el enfoque metodológico del curso y se involucró activamente en las tareas, aunque una de sus motivaciones principales eran las notas. Es decir, partíamos en cierto grado de una motivación instrumental.

Al inicio del curso se les dijo que la participación y la creación de un buen ambiente en el aula era lo que más iba a tener en cuenta el profesor a la hora de evaluar. Se harían las pruebas que su programa exigiera, pero, en lo que respectaba al baremo que el profesor aportase, esos serían los criterios fundamentales.

El grupo se llevaba bien, no era un grupo especialmente unido, pero sí respetuoso y activo.

EDUCACIÓN: Estudiantes universitarios de diferentes especialidades.

ORIGEN DE LOS ESTUDIANTES: Estados Unidos, estados del este.

LENGUA MATERNA: Inglés. Había un caso de bilingüismo de un estudiante de origen puertorriqueño.

NIVEL DEL GRUPO: Según el marco común europeo de referencia tenían un nivel B2. Los alumnos habían aprendido su español en EEUU, comenzaron en el instituto y prosiguieron en la universidad incluyendo el español dentro de su plan curricular. En el caso del estudiante de origen puertorriqueño, el español era su segunda lengua, aunque su dominio del inglés era bastante superior.

NECESIDADES E INTERESES: Los alumnos debían aprobar el curso para que se les convalidase en su Universidad de origen. Las notas eran muy tenidas en cuenta por ellos, por lo que existía cierta competitividad. Estaban interesados en temas de sociedad y cultura española, ya que habían elegido este curso en vez de otros opcionales. El hecho de convivir con nativos y estar en contacto con la realidad cultural de la comunidad también acentuaba su curiosidad y su interés.

A continuación se detallan sus nombres de pila, edad y especialidad.<sup>54</sup>

- ⇒ Lauren A.: 21 años. Estudiante de Estudios Hispánicos y Educación Infantil.
- ⇒ Lauren C.: 21 años. Estudiante de Económicas.
- ⇒ Cydni: 20 años. Estudiante de Estudios Hispánicos y Negocios.<sup>55</sup>
- ⇒ José: 23 años. Estudiante de Relaciones Internacionales.
- ⇒ Alexander: 21 años. Estudiante de Relaciones Internacionales.
- ⇒ Duncan: 21 años. Estudiante de Estudios Hispánicos y Arte.
- ⇒ Susan: 19 años. Estudiante de Inglés y Estudios Hispánicos.
- ⇒ Melissa: 21 años. Estudiante de Física y Relaciones Internacionales.
- ⇒ Amy: 21 años. Estudiante de Estudios Hispánicos e Historia.

#### 4.4. PROCEDIMIENTOS

De entre todas las actividades que realizamos con el grupo a lo largo del curso de cinco semanas de duración, hemos escogido estas cinco para centrarnos en su análisis, por ser las que más íntimamente estaban ligadas con la temática de nuestra investigación y por ser también las que produjeron resultados más significativos al respecto.

##### 4.4.1. Actividad 1: **IMÁGENES EN LA PIZARRA.**

Esta fue la primera actividad que realizamos con el grupo, el mismo primer día de clase, después de hacer todas las presentaciones y hablar de los contenidos del curso. Los estudiantes recién habían llegado a España y se habían instalado con sus familias el día anterior.

---

<sup>54</sup> Debido a las particularidades del sistema universitario estadounidense, los estudiantes pueden elegir dos especialidades diferentes para estudiar. Dependiendo del número de créditos que cursen en cada una, obtendrán un Mayor y un Minor.

<sup>55</sup> No hemos querido traducir estas especialidades a sus posibles equivalentes en España, sino simplemente reproducir el nombre que le dieron los estudiantes en español.

La actividad está adaptada del campo de las Técnicas de Moderación y Dirección de grupos, al que tuvimos breve acceso en curso de Interculturalidad para profesores de lengua en el que participamos. Realizamos una segunda versión de la actividad dos semanas más adelante, cuando comenzamos a ver el tema de Europa.

**Objetivos principales:** Es una actividad para comenzar a trabajar el tema de los estereotipos<sup>56</sup> y los prejuicios. Estas son las definiciones de estos conceptos que encontramos en Marco (1998):

*Estereotipo:* Imagen mental simplificada de un grupo social que se convierte en un modelo generalizado. Los estereotipos pueden ser positivos, negativos y neutros y son muy resistentes al cambio.

*Prejuicio:* Juicio previo no comprobado, de carácter favorable o desfavorable, sobre un individuo o grupo.

En cierta forma, lo que con más frecuencia atrae el interés del *huésped cultural* son esas diferencias que por un lado estimulan la curiosidad, pero, por otro, refuerzan el tópico porque provocan afirmaciones cargadas de etnocentrismo implícito.<sup>57</sup> Como sabemos, la mayoría de los tópicos en torno al comportamiento y actitudes de los miembros de otras culturas procede de la difusión de aquellos aspectos que resultan más llamativos, originales o polémicos<sup>58</sup>.

Nosotros pensamos que también se sustentan en el poder –tanto actual como el rastro de su influencia histórica- y la dimensión de la nación a la que se refieren: ¿qué tópicos tenemos de Bután o de Malta? Pero cuánto podríamos extendernos acerca de Francia, Estados Unidos, Inglaterra o Alemania. Esta será una de las reflexiones finales a las que llegaremos con este ejercicio.

**Procedimientos didácticos:** Se trata de una actividad muy sencilla, pero en la que hay que poner especial cuidado en cómo se realiza para que los resultados sean satisfactorios.

En primer lugar dibujamos el perfil del mapa de España en la pizarra y escribimos España en el centro. A continuación explicamos qué es lo que íbamos a hacer:

Ellos tenían que salir a la pizarra y escribir palabras o expresiones que reflejaran lo que la palabra *España* les sugería o las imágenes con las que la asociaban. Debían de hacerlo con total libertad y, con este fin, lo primero que hicimos fue salir del aula. Este paso es fundamental para que los estudiantes se deshagan de cualquier inhibición que les impida expresarse con sinceridad. Las aportaciones

---

56 Los medios de comunicación y el estereotipo mantienen una estrecha relación desde su desarrollo en el siglo XIX. En esa época se fraguan los conceptos de *cliché* y de *estereotipo*, procedentes, respectivamente, del mundo de la fotografía y de la impresión industrializada. Ambas nociones comparten la función de proporcionar un molde fijo para reproducir una imagen o una página cuantas veces sea necesario. (Domínguez Núñez y Barcellos Morante, 2006)

57 Iglesias Casal, 2000.

58 González Verdejo *et al.*, 2002.

que hicieran serían entonces anónimas. Cuando terminaron, pasados casi diez minutos, nos avisaron para que regresáramos al aula

**a) Tu imagen de España**

Estos fueron los resultados que encontramos al volver al aula:

- PAN
- IBERICO MACHO
- EL ACEITE DE OLIVA
- EL MAR
- ALCOHOL
- FIESTA
- VINO
- EXÓTICO
- ORO
- SOL
- REYES
- PLAZAS
- SIEMPRE LLEGAN TARDE
- LOS MARISCOS
- ROPA DE COLORES VIBRANTES
- EL AZAFRÁN
- LOS GITANOS
- MUY SOCIALES
- LA SIESTA
- FRANCO
- EL NUEVO MUNDO
- CABALLOS
- FÚTBOL
- TAPAS

- CATÓLICOS
- RELAJADO
- ARTE
- SALSA
- FLAMENCO
- TOROS
- LA COMIDA
- PAELLA
- LA INFLUENCIA DE LOS ÁRABES
- COMER BURRITOS Y TACOS
- CAMINAR SIEMPRE
- LAS CATEDRALES
- BAILAR MUCHO
- IGLESIAS
- PALACIO DEL JAMÓN
- PLAYA
- TORTILLA DE PATATAS

Acto seguido, tras leer las palabras que habían escrito en la pizarra en voz alta, procedimos a reagruparlas por categorías y a hacer una puesta en común. Empezamos recogiendo las que tenían una relación más clara (pan, comida, paella...) Los alumnos tenían que encontrar una palabra que agrupara todos esos términos similares bajo un mismo título y después hacer lo mismo con las demás. En este estadio de la actividad todavía no se habló sobre los contenidos de las imágenes.

La reagrupación quedó así:

GASTRONOMÍA	FOLCLORE	ARTE	HISTORIA	HÁBITOS / FORMAS DE VIDA
Pan	Salsa	Arte	Influencia de los árabes	Playa / El mar
Comida	Flamenco	Catedrales	El Nuevo Mundo	Caminar siempre
Paella	Toros	Oro	Franco	Bailar mucho
Comer burritos y tacos	Los gitanos		Reyes	Iglesias / Católicos
Palacio del jamón	Caballos?			Alcohol
Tortilla de patatas				Vino
El aceite de oliva				Plazas
Los mariscos				Siempre llegan tarde
El azafrán				Ropa de colores vibrantes
Tapas				Muy sociales
				La siesta
				Relajado
				Fútbol
				Fiesta
				Macho Ibérico
				Exótico

Una vez reagrupadas las imágenes de manera que quedara claro qué aspectos generales son los que más fácilmente se asocian a España, les pedimos a los estudiantes, a título general (para que no tuvieran que desvelar quién había escrito qué) que nos aclararan algunas de sus aportaciones, como *pan*, *comer burritos y tacos*, *salsa*, *toros*, *iglesias*, *playa*, *caminar siempre* y *bailar mucho*. (Ellos, antes de hacernos entrar de vuelta al aula, habían tenido oportunidad de explicarse los unos a los otros lo que habían escrito.) Estas fueron sus explicaciones.

○ PAN: “Los españoles comen mucho pan siempre. Lo comen para desayunar. Nosotros no porque el pan hace más gordo”. (Amy) No tenemos mucho que decir sobre esta imagen, tan sólo que nos pareció muy curiosa.

○ COMER BURRITOS Y TACOS. Nadie era capaz de explicar la inclusión de esta imagen, a lo que uno de los estudiantes intervino diciendo que los burritos no se comían en España. Aquí tuvimos oportunidad de resaltar el hecho de que es frecuente que se confundan algunas imágenes de Hispanoamérica con España, especialmente en EEUU. Sin confrontar a nadie, sacamos a relucir indirectamente el primer error en la identificación de estereotipos: la ignorancia.



○ SALSA: Sin embargo, nadie pensó que salsa era justo un ejemplo como el anterior y todos se sorprendieron cuando explicamos que la salsa era típica de los países caribeños.

○ TOROS. “*Los españoles son matadores*” (Lauren A.) La alumna pronunció risueña esta frase consciente de que estaba reproduciendo un estereotipo que había oído desde siempre asociado a España. Rápidamente un alumno preguntó si a nosotros nos gustaban los toros. Ante nuestra negación contundente otro preguntó si había más gente a la que le gustaran los toros o más gente a la que no. Propusimos que ellos mismos hicieran indagaciones y las expusiesen en clase. Fue la segunda confrontación: las generalizaciones no se corresponden a la realidad.

○ IGLESIAS: Ante la duda de si hacían referencia a las iglesias como monumentos históricos o como templos de culto, ellos aclararon que se trataba de lo segundo: los españoles tenían fama de ser muy católicos. El mismo alumno que había preguntado por los toros, preguntó si éramos religiosos y contestamos con naturalidad que no. Su curiosidad se estaba despertando, a la vez que se enfrentaban con la posibilidad de que las imágenes preconcebidas sobre España pertenecieran a otra época ya superada. Les dijimos que este era un punto que tocaríamos en el temario y que ellos tendrían la oportunidad de investigar durante su estancia con las familias de acogida.

○ PLAYA: Con esta palabra querían expresar que era un país que gozaba de buen clima y al que acudían muchos turistas.

○ CAMINAR SIEMPRE: En este punto fue en el primero en el que los estudiantes comenzaron a comparar. Lo que realmente querían decir era que en EEUU lo normal era coger el coche para todo y que ellos sabían que no era así aquí.

○ BAILAR MUCHO: Con esto querían expresar la popularidad de la profusa vida social española y hacer referencia a las fiestas tradicionales.

Agradecemos sus aportaciones y les pedimos que anotaran todas las palabras que estaban escritas en la pizarra para que ellos mismos las compararan con la imagen que tendrían al final del curso. Ahí terminó la clase.

## **b) Tu imagen de Europa**

Dos semanas más tarde, cuando dábamos el tema de la Unión Europea, realizamos otra versión de la misma actividad pero esta vez sobre la imagen que ellos tenían de Europa. Estas fueron las palabras que encontramos en la pizarra:

- PERSONAS FUMAN MUCHO
- EDIFICIOS VIEJOS
- CULTURAS DIFERENTES

- NO LES GUSTAN LOS AMERICANOS
- CIUDADES BELLEZAS
- LOS FRANCESES HUELEN COMO QUESO Y VINO
- NO LES GUSTAN A BUSH
- MUJERES BELLAS
- VIAJES A EUROPA DURANTE EL VERANO
- MUCHAS LENGUAS
- MÁS HISTORIA QUE EEUU
- TONY BLAIR
- COSAS / LUGARES ANTIGUAS
- MONARQUÍAS
- DE MODA
- TIENEN PERROS PEQUEÑOS
- MUCHA HISTORIA
- PEQUEÑO ESPACIO PARA VIVIR
- MUCHA GENTE CON MOCHILAS
- EURO
- SPEEDOS (= bañadores de natación masculinos)
- MÁS SOFISTICADOS QUE NOSOTROS
- VINO
- ORGANIZADOS
- ARROGANTE
- GUERRAS
- CENAR TARDE POR LA NOCHE
- TODOS HABLAN MUCHAS LENGUAS
- TURISMO
- HOUSE MUSIC
- FUNCIONARIOS

- FÚTBOL
- MUJERES DESNUDAS EN LA PLAYA.

Tras realizar el mismo proceso que con la primera versión de la actividad, procedimos a leer y comentar el texto *Así vemos a nuestros vecinos europeos* (Apéndice I). De esta manera tratamos también el aspecto de los estereotipos según la proximidad de los países. Comparamos las imágenes que ellos tenían de cada país de la Unión Europea con las que había en España y con las que el texto calificaba como reales. Después enlazamos el tema con los tópicos que existían en EEUU entre los diferentes estados o con los que había respecto a Canadá y México.

En los últimos minutos de clase hicimos la pregunta final de la actividad: si ellos fuesen un grupo de europeos estudiando en EEUU y tuvieran que hacer la misma actividad (en vez del mapa de Europa sería el mapa de EEUU), ¿qué creían que habrían escrito los europeos? ¿En que sustentarían dichas imágenes?

Estas fueron las aportaciones más interesantes y sus explicaciones:

- *“Arrogantes” (Amy y Susan)* Según las dos chicas, esta imagen se debía a la política internacional actual de EEUU, en concreto a la figura de George W. Bush como presidente. A pesar de que sólo representaba las ideas de una parte de la nación, en Europa se asociaba de manera general esa forma de actuar con los ciudadanos norteamericanos. Los demás alumnos estaban de acuerdo.

- *“Competitivos” (Duncan y Alexander)* Alexander explicó esta imagen en el sentido de ser un país capitalista con la economía más fuerte del mundo. Duncan añadió que, por otro lado, la imagen tenía cierta veracidad, ya que la competitividad forma parte de un sistema de valores que se enseña desde la infancia en la escuela y que pesa mucho sobre ellos. Hicieron referencia al concepto de *perdedor*, *‘loser’*, que puede ser usado como una ofensa.

- *“Poco sofisticados” (Cydni)* En contraposición con la imagen de sofisticación que ellos tenían de Europa, sentían que los europeos los miraban por encima del hombro en este sentido: los europeos son más elegantes, mejor vestidos, tienen más modales y más protocolos. Susan añadió que ese sentimiento lo producía también el hecho de que EEUU fueran un país joven: Europa, que posee una gran historia y tradiciones ve a EEUU como un país que carece de eso.

- *“Mucho dinero” (José)* José explicó que, aunque ciertamente EEUU es el país muy rico en la actualidad, esta imagen sólo se correspondía con una parte de la sociedad estadounidense, ya que también había grandes desigualdades. Puso como ejemplo el desastre del huracán Katrina.

- *“La tierra de los sueños” (Lauren C.)* Lauren C. relacionó la respuesta de José con la suya. Dijo que, aunque como jóvenes comparten un sentimiento patriótico de orgullo por pertenecer al país de las oportunidades, no todos los

jóvenes americanos, por ejemplo, podían acceder al tipo de educación que ellos estaban recibiendo.

A través del último paso de la actividad logramos que los aprendientes, después de analizar las causas más comunes por las que se crean los tópicos o estereotipos, se involucraran ahora en el análisis desde otro punto de vista: como comunidad víctima de otros estereotipos. Con esto buscábamos la empatía, que reflexionaran sobre la similitud que tiene ese mismo proceso a la inversa.

#### 4.4.2. Actividad 2: HOLA QUÉ TAL

**Objetivos principales:** Tratar aspectos sociopragmáticos, proxémicos y quinésicos. Utilizando palabras de F. Poyatos (1994:15)<sup>59</sup>

*“un análisis de lo oral no puede estar basado únicamente en qué decimos y cómo lo decimos, sino también en cómo lo movemos”*

**Procedimientos didácticos:** Esta actividad forma parte de la unidad 2 del libro Prisma A2, del que no somos particularmente adeptos, pero que contiene, como en este ejemplo, algunos ejercicios que se pueden explotar de manera muy productiva. A pesar de ser una actividad de un nivel lingüístico inferior al del grupo, por ser nuestro objetivo principal el tratamiento de aspectos socioculturales nos pareció indicada.

Como ya hemos visto, parte de los componentes primordiales de los códigos culturales de una comunidad son los aspectos sociopragmáticos y los referentes a la Comunicación No Verbal, como los proxémicos o los cinéticos. Gracias a “lo consabido”, los hablantes nativos de una lengua no tenemos casi nunca un contexto cero, pues partimos de una serie de creencias y saberes que se proyectan en el contexto y que nos permiten abordar las situaciones con elementos comunes y de forma más rápida y directa que si careciéramos de ellos. A través de este texto vamos a introducirnos en estos campos y vamos a trabajar algunos de estos aspectos en relación con la manera de saludar y de despedirse de los españoles.

En primer lugar, siguiendo las instrucciones originales de la actividad, ofrecimos a los estudiantes el texto con los párrafos desordenados y les dimos algunos minutos para ordenarlos, a la vez que de esa forma se familiarizaban con el contenido. Mientras corregíamos el orden de los párrafos nos deteníamos en cada uno para explicar lo que decía y establecer comparaciones con los comportamientos a los que ellos estaban acostumbrados.

*PÁRRAFO 1: “En España se toca mucho a la persona cuando se la saluda, durante la conversación y al despedirse. Las distancias entre los interlocutores son pequeñas. Los españoles son muy expresivos.”*

Preguntamos a los estudiantes si ya habían observado estos comportamientos y cómo les hacían sentir. Algunos comentaron que habían tenido experiencias un

<sup>59</sup> Briz Gómez, en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (directores), 2005.

tanto peculiares con las familias de acogida y que, aunque entendían la intención de esos gestos, realmente les incomodaban un poco porque en EEUU el espacio interpersonal es mayor. Aprovechamos entonces para introducir los conceptos de culturas de contacto y culturas de no contacto.

*PÁRRAFO 2: “Normalmente, cuando se saluda se dan dos besos entre mujeres, y entre hombre y mujeres. Los hombres se dan la mano y se tocan en el hombro, la espalda e incluso la cabeza o el estómago, dando palmaditas. También pueden hacer como que se pegan. Los hombres sólo se besan si son familia. Si se felicitan por algo se dan un abrazo, también en momentos de tristeza.”*

Tras este párrafo, procedimos a interpretar varias situaciones en las que dos o más estudiantes representaban diferentes tipos de relaciones entre ellos y en consecuencia tenían que saludarse o despedirse de una forma acorde al lazo que los unía. Con esto también perseguíamos afianzar lazos en el grupo mediante una actividad lúdica. La actividad fue divertida y distendida, pero pudimos observar cierto pudor en los alumnos cuando tenían que establecer contactos físicos a los que no estaban habituados, como los besos.

Cuando terminamos los “ejemplos escénicos” preguntamos qué les hacía sentir ese tipo de contacto físico. Los chicos contestaron que no estaban acostumbrados a besar a chicas que no sean sus parejas y menos a otros chicos (esto lo dijeron Duncan y Alexander, que eran hermanos gemelos). Nos contaron que para ellos lo normal cuando la relación es cercana entre personas de distinto sexo es darse un abrazo. Entonces nosotros comentamos la anécdota de que aquí era justo al contrario: una chica no se extrañaría si viera a su chico dar dos besos a otra mujer, pero podría ponerse nerviosa si lo viera abrazarla, ya que, mientras que los besos son parte de un protocolo, el abrazo representa un contacto más íntimo.

*PÁRRAFO 3: “Las mujeres en España, si son amigas o familia, pueden ir por la calle agarradas del brazo o cogidas de la mano. Los hombres pueden pasear con la mano sobre el hombro. No existen los besos en los saludos muy formales u oficiales, tratos de negocios o personas muy mayores de diferentes sexos.”*

Aquí aclaramos que, en el caso de los hombres, la imagen de dos chicos cogidos por los hombros no es muy habitual, debido a los tabúes sobre la homosexualidad que afectan más a los hombres que a las mujeres en la sociedad española. Los alumnos respondieron que en EEUU ese aspecto era similar y que, sobre todo los jóvenes, para evitar el contacto físico próximo con los de su mismo sexo, se saludaban con códigos o gestos especiales, del tipo “*choca esos cinco*”

*PÁRRAFO 4: “Es importante tener en cuenta que en España las despedidas son largas. Normalmente la gente se despide varias veces. Se usan palabras como. ¡Venga! ¡Vale! ¡Pues eso! ¡Lo dicho!, Que... luego te llamo, Nos vemos mañana, etc., para anunciar a la otra persona que la conversación está casi terminada y que va a despedirse.”*

Este párrafo era sin duda el más jugoso del texto. Las despedidas tienen todo un ritual muy específico en España que a los extranjeros les resulta peculiar y que

da pie a muchos errores de interpretación pragmáticos. Cualquier español sabe lo arriesgado que sería interpretar literalmente las frases claves de la despedida española “*Te llamo un día de estos para tomar un café*” o “*A ver si quedamos*”. Sin embargo, muchos extranjeros lo aprenden a base de desengaños, cuando se quedan indignados esperando esa llamada.

Preguntamos a los estudiantes si creían que esto significaba que los españoles eran unos mentirosos. Hubo risas, a lo que un estudiante contestó que si el que escuchaba la frase sabía que en realidad no quería decir eso textualmente no podía considerarse una mentira.

Enlazando de nuevo con los conceptos de culturas de contacto y no contacto, explicamos que en España la separación se tiene como algo difícil y que por eso se alarga y se llena de fórmulas que remitan a un contacto próximo (*te veo, te llamo...*) o que muestran interés o preocupación por la persona del interlocutor, frecuentemente a través de consejos (*cuídate, ten cuidado, etc.*)

Con esta actividad, pretendimos que tuvieran información suficiente sobre los modos de actuar que se presuponen en cada una de estas situaciones y que entendieran qué tipo de pautas sociales subyacen a un comportamiento verbal o gestual concreto.

#### 4.4.3. Actividad 3: ¿VERDADERO O FALSO?

**Objetivos principales:** Poner a prueba los conocimientos y/o las presuposiciones que se tienen sobre los hábitos, costumbres o modales de otro grupo cultural. El ejercicio se basa en crear un espacio de discusión común para cuestionar o contrastar creencias:

*“El trabajo necesario en estos casos pasa por una aproximación intercultural que a menudo el estudiante se ve obligado a realizar en soledad. Cuando se facilita un espacio de discusión en grupo, surgen muchos equívocos y preconcepciones que habían desviado su interpretación. La discusión y el esfuerzo comparativo enriquece sensiblemente a los alumnos, puesto que adquieren confianza en sí mismos y capacidad crítica para afrontar nuevos contenidos.”<sup>60</sup>*

**Procedimientos didácticos:** El texto que contiene estas anécdotas ha sido adaptado por nosotros. El texto original llegó a nuestras manos en forma de fotocopia, de manera que no podemos ubicarlo en ningún manual concreto.

La actividad se planteó como un juego. Este grupo reaccionaba muy bien a este tipo de actividades en las que se da cierta competición, lo cual les resultaba estimulante. Se hicieron dos equipos (José faltó a clase ese día con lo que el número de integrantes de cada equipo era parejo): el equipo FLIN -Duncan, Lauren A., Lauren C. y Amy- y el equipo FLAN -Cydni, Alexander, Susan y Melissa-.

---

60 Hernández, B., 2002.

Cada alumno leía una de estas situaciones y cada equipo decidía si se trataba de una situación probable o improbable en España –al grito de verdadero o falso- y, si procedía, justificaba su decisión a través de su portavoz. Nosotros seríamos los jueces que otorgarían un punto por cada acierto. Después de cada “punto” contrastamos cómo serían las mismas escenas en la sociedad estadounidense:

**1. Estás en un parque leyendo en un banco y conoces a algún español/-a muy simpático/-a, al final resulta que es de otra ciudad pero te ha invitado amablemente a que visites su ciudad y, por supuesto, le llames para quedar, etc.**

El equipo FLAN contestó que era verdadero porque tenía relación con la forma de ser de los españoles, que eran muy abiertos y hospitalarios.

El equipo FLIN contestó que era falso, que sí que podía darse la conversación pero que una invitación así parecería sospechosa.

El equipo FLAN ganó el punto. Después nos dijeron que ocasionalmente una situación así podría producirse en sus ciudades de origen, pero que también era muy posible que fuera malinterpretada como un *exceso de confianza*.

**2. Has ido a buscar a un amigo español a su casa y, mientras esperas, su madre te ofrece algo para tomar. Tú aceptas inmediatamente para agradecer a la señora.**

Los dos equipos contestaron que era verdadero y por lo tanto ninguno ganó el punto. Desconocedores de las reglas no escritas de los buenos modales españoles, los estudiantes apostaron más por la espontaneidad y la estrecha relación de los españoles con la comida. Todos se sorprendieron cuando explicamos lo que se considera correcto –rehusar el primer ofrecimiento- y, por tanto, a qué se debe la insistencia en los ofrecimientos que probablemente ya habían experimentado. Esto ocasionó que algunos compartieran anécdotas de sus familias españolas, que durante las comidas repetían los ofrecimientos hasta la saciedad cuando ellos rehusaban. La diferencia es que ellos rehusaban con total sinceridad.

**3. Quieres preparar una fiesta con una merienda en tu casa y cuentas con que cada uno de los amigos traiga algo para comer o beber.**

Los dos equipos contestaron que era verdadero y de nuevo erraron. Explicamos que la costumbre española, por lo general, es que el anfitrión o anfitriones se encargue de todo, de manera que cuando cambien los papeles y haga de invitado disfrutará de igual manera de encontrárselo todo hecho.

Los estudiantes comentaron que en su caso, por tener una economía precaria, tenían que compartir los gastos cuando hacían actividades en grupo, a lo que contestamos que seguramente se hacía también así en contextos universitarios españoles, pero que en ese caso sería más una cuestión monetaria que de traer cosas para la reunión. El coste se divide entre todos, pero los anfitriones son los que hacen el trabajo.

**4. Un amigo tuyo te ha invitado a comer, para que no pases solo todo el domingo. Tú llevas un detalle para agradecer a los padres.**

El equipo FLAN, conectando con el ejemplo anterior, contestó que era falso, mientras que el FLIN dijo que era verdadero y que en EEUU se hacía lo mismo. Aunque depende del grado de confianza que se tenga con el amigo, desde luego que ese comportamiento sería considerado el más acertado por un nativo.

**5. Si quedas con unos amigos a una hora, es habitual conceder el llamado “margen de cortesía” de espera.**

Ambos equipos contestaron que era correcto, con lo que ambos ganaron el punto. A continuación preguntamos si sabían cuál era el margen de cortesía que se daba en España y si ellos tenían también uno. Todos tiraron por alto en sus respuestas: media hora, una hora o más. Desde luego que este aspecto varía en nuestra sociedad dependiendo del contexto –no es lo mismo que el que espera sea uno solo a que sea un grupo el que espera, como no es lo mismo esperar en un bar que en la puerta del cine-.

Ellos contestaron que también era normal conceder ese margen en EEUU pero que no excedía de los quince minutos.

Les preguntamos si creían que ese margen de cortesía era extensible en España a otros ámbitos de la vida como el trabajo o las clases. Se mostraron dudosos en sus respuestas aunque se inclinaban a pensar que sí. Entonces explicamos que esta percepción no era correcta puesto que en España, por ejemplo, no se puede entrar tarde a clase (cosa que algunos de ellos habían hecho en el curso) o que un trabajador que llega tarde se arriesga a tener problemas con su jefe.

En este momento hicimos referencia a las concepciones monocrónicas y policrónicas del tiempo y en qué sentido afectaban a la puntualidad.

**6. En las mesas de los bares, terrazas al aire libre, etc. no importa que te sientes con gente que tú no conoces si su mesa tiene más de la mitad del sitio libre.**



El equipo FLIN contestó que era verdadero, alegando que concordaba con el carácter espontáneo español y con los códigos espaciales de la cultura (no hay incomodidad ante la presencia física próxima de una persona no conocida).

El equipo FLAN contestó que era falso porque ellos mismos habían observado que, aunque un bar estuviera lleno y hubiera espacio para más comensales en una mesa, la gente se iba a buscar otro sitio. Punto para el equipo FLAN y felicitaciones por sus dotes de observación.

Según ellos, en EEUU era posible sentarse con gente que no se conoce, pero tampoco era lo más habitual, con lo que era un ejemplo con el que no podían precisar demasiado.

**7. En los bares te ponen frutos secos (cacahuets, pipas...) y aceitunas; sus cáscaras y huesos se tiran por el suelo.**

Los dos equipos contestaron que era verdadero. Aquí tuvimos que responder que, aunque se trataba de una situación posible, desde luego se debía a un comportamiento individual o de un grupo en concreto, ya que no es lo correcto y desde luego estaría mal visto.

Ellos nos contaron que en EEUU hay una cadena de bares que son famosos precisamente porque la gente come frutos secos constantemente y tira las cáscaras al suelo, de manera que siempre está sucio. Por otro lado, admitieron que, independientemente de la anécdota, entendían ese comportamiento como un signo de muy mala educación e irrespetuoso con los trabajadores del bar.

**8. Ves a un grupo de personas en un restaurante que están manteniendo una discusión muy acalorada, casi a gritos. Al rato, brindan tan contentos como si no hubiera pasado nada.**

El equipo FLIN contestó que era falso, mientras que el FLAN contestó que era posible, alegando la similitud de temperamentos entre españoles e italianos.

El punto fue obviamente para el equipo FLAN.

Aprovechamos entonces, conscientes de las notables diferencias acerca de este aspecto en ambas culturas, para tocar el concepto de *conflicto*. En fuerte contraposición con otras culturas, donde el conflicto – entiéndase verbal, en forma de debate, discusión o diferencia de opiniones– puede resultar incómodo, inaceptable o tabú, en nuestra cultura el conflicto se considera natural, e incluso estimulante.

Dos o más personas pueden discutir enérgicamente –en un grupo de amigos, en una comunidad de vecinos, etcétera- acerca de su diferencia de opiniones sin

que esto produzca situaciones de tensión o incomodidad en el grupo. De hecho, se fomenta la discusión –el famoso *llevar la contraria*– como un rasgo cultural.

Les preguntamos qué pensaban de esto. El grupo nos contó lo diferente que es este aspecto en su sociedad, donde el conflicto es casi tabú. Para ellos probablemente sería muy difícil manejarse en una situación como la descrita: era posible en lo que respecta a temas superficiales (deportes, gustos...), pero en temas más íntimos (opiniones, ideas políticas o religiosas...) una situación así sería sin duda considerada como un disputa en toda regla sin posibilidad de “un brindis posterior”.

**9. A los camareros, taxistas, conserjes, etc. es normal dejarles una propina.**

El equipo FLIN contestó que era verdadero y el equipo FLAN que falso. Ambos se llevaron el punto, porque las costumbres sobre dar propina varían en unas u otras regiones de España. En Andalucía no sólo es lo indicado, sino lo que se espera, mientras que en algunos sitios del norte y centro peninsular es algo casi anecdótico.

Ellos explicaron su sistema de propinas obligatorio, que obliga al cliente a dejar el 16% del importe de la comida en propina -que es de donde procede prácticamente en su totalidad el sueldo de los camareros- con lo que dejar propinas en los bares y restaurantes españoles les parecía *baratísimo*.

**10. En los ascensores y demás espacios compartidos con gente del mismo portal, o conocidos de clase, etc. hay que hablar de algo para romper el silencio.**

Los dos equipos contestaron que era cierto y los dos se llevaron el punto. Les pareció muy divertido que el tema de contacto en estas situaciones fuera el tiempo meteorológico, aunque admitieron que ocurría algo similar en su país.

El resultado final fue equipo FLIN, 4 puntos y equipo FLAN, 6 puntos.

Con esta actividad conseguimos varias cosas. El tratar escenas aisladas no fue más que un pretexto para hacerles ver la variedad de campos para los que una comunidad posee normas no escritas de comportamiento. Además de ver un elemento tan importante como son las reglas de cortesía, también tocamos puntos como las diferencias de hábitos en un mismo país dependiendo de las regiones o la distinción entre un comportamiento puntual de un individuo y uno habitual de una sociedad. E introdujimos algunos términos básicos del análisis de culturas. Pero la parte más importante de la actividad es la que incita a la observación fuera del aula, pero a una observación inteligente que conlleva ya un análisis de porqués en vez de una generalización.

#### 4.4.4. Actividad 4: JUVENTUD, DIVINO TESORO.

**Objetivos principales.** Adentrarnos en un campo de análisis social que les resultara cercano: los jóvenes.

**Procedimientos didácticos.** En primer lugar compartimos algunos datos sobre la juventud española extraídos de manuales de cultura española y de artículos periodísticos que traían previamente leídos de casa. En clase contrastamos esa información con la que ellos tenían o conocían de EEUU. Los datos<sup>61</sup> que vimos eran acerca de factores relacionados con la juventud española tales como:

- Sus valores: como la relación con la familia, que es el pilar fundamental para el 99% de los jóvenes españoles; la religiosidad, que es indiferente a la gran mayoría; o la vida política, con la que se manifiestan muy críticos y a la vez desinteresados.
- Su forma de divertirse: que varía entre la década de la veintena (el botellón, las discotecas...) y la de la treintena (bares, restaurantes, horarios diferentes)
- Sus problemas: como el mercado laboral o la vivienda. En el caso del problema del desempleo, el sentimiento de desilusión que conlleva el estar muy formados y no sentirse útiles en la sociedad.
- Las repercusiones que estos problemas tienen en la sociedad: como la permanencia en el hogar paterno hasta edades muy tardías y la baja tasa de natalidad del país.

Como tarea para casa, tenían que reflexionar sobre todos estos aspectos por escrito. El trabajo dio frutos muy interesantes, reproducimos aquí los que consideramos más notables<sup>62</sup>:

Reflexión de Susan:

*“Aunque los jóvenes españoles y los jóvenes estadounidenses tiene algunos problemas en común –la violencia, las drogas y el alcohol- actúan diferentes por causa de sus relaciones variadas con sus familias y las leyes diferentes en sus propios países.*

*Los jóvenes españoles son los más felices en Europa un estudio dice. Esto es porque tienen una relación mucho más cómoda con sus familias que otros. En los Estados Unidos hoy, los jóvenes casi nunca ven a sus padres y entonces su relación es un poco difícil. En el lugar de estar con sus hijos, muchos padres dan mucho dinero y cosas caras como los coches, la ropa y las computadoras a sus hijos. Por eso, los jóvenes estadounidenses son muy mimados, pero sienten muy lejos de sus padres. Al otro lado, los*

61 Algunos de estos datos están cogidos de *España, Manual de Civilización*.

62 Las redacciones de los alumnos se han reproducido sin cambios.

jóvenes españoles no tienen tanto dinero y cosas, sino que tienen algo más importante –sus relaciones cariñosas con sus familias.

La manera en que se visten es otra diferencia entre los jóvenes españoles y los estadounidenses que probablemente viene de la diferencia entre sus familias. Los jóvenes estadounidenses siempre quieren llamar la atención de otros porque sus relaciones en la casa son difíciles. Entonces llevan la ropa tan corta y pequeña. En España, los jóvenes tienen más confianza en sus propias personalidades y no necesitan llamar tanta atención porque hay mucho más apoyo en sus familias. Cuando ellas llevan la minifalda también llevan algo debajo de la minifalda. En general, los estadounidenses muestran más piel y los españoles muestran más confianza en sus personalidades.

Finalmente, hay una ley en los Estados Unidos que no permite el uso de alcohol en las calles. Esta ley no existe de una manera tan reforzada en España. Por eso, la cultura del alcohol es muy diferente. Los jóvenes españoles tienen el botellón en que pueden beber el alcohol con sus amigos en las calles. En los Estados Unidos, los jóvenes van a las casas de sus amigos para beber. Por eso, los estadounidenses necesitan conducir –y muchas veces conducen cuando están borrachos. La edad de beber es más alta en los Estados Unidos también, por eso más jóvenes beben debajo de la edad legal. Mientras los jóvenes en cada país les gusta el alcohol mucho, los estadounidenses hacen más errores cuando beben y son más peligrosos.

Los jóvenes de los dos países tiene sus propias actitudes malas y buenas, pero aparece que en general, los estadounidenses tienen más dinero y los españoles tiene más relaciones cariñosas.”

Reflexión de Amy:

“En mi opinión hay muchas semejanzas entre la juventud española y la juventud americana, pero hay también muchas diferencias. En preguntando a todos mis compañeros “Qué es el problema más grave que enfrentamos como la juventud de los Estados Unidos”, todos respondieron con la misma respuesta: la apatía. En principio, me parecía un poco extraño hablar de la apatía como un problema de la juventud en contraste con problemas como el paro, la pobreza (que nos afectan de nos deseos), la apatía es un problema que creamos nos mismos. Nadie nos impone eso, nadie nos obliga estar apáticos, es una decisión que hemos hecho completamente por nos propio cuenta. Lo que es interesante a mí es que a pesar de nuestra complicidad obvia, negamos toda la responsabilidad por las consecuencias de esta apatía. Por ejemplo, es muy común entre jóvenes estadounidenses escuchar las quejas sobre el presidente o la guerra pero también es común que se quejan sin votar. Este tipo de tendencia me parece muy peligroso, para nuestra sociedad porque un país necesita líderes con convicciones pero si entre nuestra generación hay menos gente así, el gobierno va a enfrentar muchos problemas en el futuro. Además, la tecnología o más preciso, la obsesión con la tecnología entre jóvenes es

otro problema que nos enfrenta. Por supuesto, la tecnología puede ser también una grande ayuda pero cuando un niño pasa todo el tiempo enfrente de una pantalla o otra, la tecnología llega a ser una amenaza a la sociedad y a la familia. Poco a poco, la tecnología en nuestro país está reemplazando las relaciones humanas. Hay que notar que hay personas que disputan esta teoría, diciendo que en vez de reemplazarlas, la tecnología facilita las relaciones entre personas pero no estoy de acuerdo. Cuando compañeros de cuarto se hablan por el internet (sentados en la misma sala) en vez de una conversación frente a frente, eso no es el progreso. No sé si el mismo problema existe en España sin embargo, si mi familia puede ser una indicación, entonces sí, la juventud española son igualmente obsesiva. Los móviles son ¿\_\_\_\_\_? aquí, igual con los Estados Unidos y mi hermana española (la más chiquita que tiene 13 años) pasa a menos 3 o 4 horas cada día enfrente a la computadora charlando con amigos por Messenger o mirando series cargados del internet. Cuando yo pregunté a mis hermanas españolas "según vosotros, qué es el problema más grave para la juventud española" todas han dicho (en más o menos las mismas palabras) la falta de oportunidad, gracias a los índices de paro muy altos y al sistema de educación muy estratificado. Este problema me parece muy común en toda Europa, a menos en los países de Europa occidente. Mis hermanas expresaron la idea que en los Estados Unidos es más fácil encuentra el éxito sin educación o sin una carrera. Creo que esta idea tiene algunos aspectos verdaderos y algunos falsos. Es verdad que nosotros nos preocupamos menos de las carreras y de diplomas pero al otro lado, una diploma de una universidad conocida es muy útil. En los Estados Unidos tenemos mucho orgullo del hecho que valemos el mérito de un individuo más que su riqueza o su herencia pero si puedes pagar una educación a Harvard, vas a avanzar mucho tu causa. Lo falso de la suposición que existe más oportunidad en los EEUE es que aunque si exista, no es decir que es fácil a encontrar. Si no tienen una educación o si no tienes una buena educación, necesitarás luchar mucho para realizar una buena vida. Quizá que esta lucha no esta tan dura como en España, pero todavía no es fácil. Es cierto que el sueño americano todavía es posible lograr, pero solamente con mucha determinación y mucho trabajo. Después de todo, creo que esta "falta de oportunidad" de que hablaban mis hermanas sí es muy grave para los españoles y tiene consecuencias diversas.

En clase, cuando hablamos de los españoles de veinte tanto viviendo todavía en la casa de sus padres, pensé inmediatamente de la familia con quien vivo yo. Tienen tres hijas (13,24 & 28) y todas viven en la casa. La hija mayor está estudiando para obtener su carrera de psicólogo y por eso se queda en la casa (porque no tiene suficiente dinero para comprar su propio apartamento). En los Estados Unidos, una chica de 28 años que vive todavía con sus padres es muy raro, lo hacemos solamente si hay una muy buena razón. En contraste, me parece muy común aquí a causa de las circunstancias sociales y económicas. No es decir que no podemos contar con nuestros padres y nuestras familias si lo necesitamos, es decir, que para nosotros no es tan necesario. Además, quedarse en casa después de haber graduado de la universidad es un signo de vergüenza para nosotros, queremos sobre todo establecer nuestra independencia. Por eso, preferimos

vivir solo y sin “los confortes” de la casa de nuestros padres en vez de admitir la derrota.”

Reflexión de José:

*“Las diferencias entre los jóvenes españoles y americanos están basadas en no solo un cambio de cultura sino en diferencias en situaciones económicas. Mientras que los jóvenes americanos tienden a empezar trabajar entre los 15 y 16 años, los jóvenes españoles tienden a no encontrar empleo hasta mucho más tarde. Estas diferencias no reflejan un deseo de no trabajar sino el pare que es relativamente alto en España, un 10% a nivel nacional vs. alrededor de 4% en los estados unidos, y un 30% en Cádiz. En sus vidas personales los jóvenes de ambos países varen en su satisfacción personal, el 84% de los jóvenes españoles tienden a estar muy felices mientras que los jóvenes americanos están menos felices. ¿A que se pueden atribuir estos cambios? Yo diría que en parte se deben a la promesa de la sociedad americana a los jóvenes de que si trabajan duro pueden conseguir lo que quieran, a la misma vez promesa verdadera e falsa. Esta promesa y la simple cantidad de mercancías disponible seducen a todos, niños, jóvenes y adultos. Dado a esta cultura materialista mucho del tiempo pasado con amigos revuelve alrededor del uso de estos objetos materialistas, sea el ordenador, la televisión, el Gameboy, el coche deportivo, etc.... Aun así los jóvenes de ambos países les gustan los deportes, el alcohol, y pasar un buen tiempo con los amigos.”*

Con esta actividad transformamos a nuestros estudiantes en sociólogos y etnólogos. En primer lugar les ofrecimos la información de la que carecían y ellos, a través de la comparación, realizaron su análisis contrastivo. Los resultados fueron, como hemos visto, diversos pero fascinantes: en sus composiciones tuvieron cabida la empatía, pero también la crítica a una y otra sociedad. Este es un ingrediente que nos parece muy enriquecedor, porque significa que se ha dado un paso más en el proceso.

#### 4.4.5. Actividad 5: (Microevaluación) **TODOS SOMOS GUIRIS.**

**Objetivos principales.** Dar explicación a un comportamiento, sabiéndolo enfocar desde todos los puntos de vista implicados.

**Procedimientos didácticos:** El texto con el que empezamos la actividad lo encontramos también por casualidad, aunque se trata de un texto periodístico y no de un manual. Respecto a las anécdotas, están recogidas de un grupo de profesores de español de la Escuela Internacional Aliseda de Madrid.

En primer lugar leímos el artículo *No seas guiri*, incluido en el Apéndice II. El primer aspecto que comentamos fue el mismo título que incluía el término *guiri*, que de por sí tiene connotaciones despectivas, aunque también puede ser usado de manera afectuosa. (Todos conocemos a muchos extranjeros a los que les encanta autodenominarse *guiris*) Hablamos de todos esos términos que existen en un lengua para referirse a extranjeros o forasteros (gringos, gallegos,

yanquis<sup>63</sup>...) con connotaciones o asociaciones concretas, así como de la manera peculiar en la que suelen formarse o adoptarse esas palabras.<sup>64</sup>

Tras leer el resto del texto, deteniéndonos para comentar las anécdotas más llamativas o para compartir el significado de algún gesto conocido (en la parte *Esas manitas* nos entretuvimos un buen rato), les pedimos que formaran parejas. Los grupos quedaron así: grupo 1 (José y Amy), grupo 2 (Melissa, Susan y Cydni), grupo 3 (Duncan y Lauren C.) y grupo 4 (Alexander y Lauren A.).

A cada pareja se le entregó una cartulina con una anécdota. Su misión consistía en explicar al resto de la clase por qué se había producido ese choque o malentendido cultural, pero sin leer o hacer referencia directa a la anécdota en cuestión o la nacionalidad de los protagonistas, de manera que los compañeros tenían que adivinar qué es lo que había pasado para que se produjera el choque y según qué puntos de vista. Una vez adivinado el contexto de la anécdota esta se compartía con el grupo.

GRUPO 1:

#### ANÉCDOTA 1

**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 contesto bastante enfadado: si quisiera, me compraría una bolsa, y otro me dijo: ¿es que no te gustan?**

José y Amy explicaron que el choque se había producido porque una persona había tratado de mostrarse amable con otras y estos habían pensado que era muy pesada.

Los compañeros pensaron primero que la anécdota tenía que ver con contacto físico y, ante la negativa de Amy y José, preguntaron si entonces era con algo referente a la comida. Cuando se les dijo que sí, adivinaron inmediatamente que se trataba de un español ofreciendo algo insistentemente a un estadounidense

GRUPO 2:

<sup>63</sup> Que a los estadounidenses se les llame yanquis en España es algo anecdótico para ellos, ya que así es como denominan los estadounidenses a sus compatriotas de los estados de la costa noreste.

<sup>64</sup> En Andalucía se emplea el término onomatopéyico *guachisnai* como sinónimo de guiri. Esta palabra es un transcripción fonética alterada en español de la famosa frase del inglés *What's your name?*

**ANÉCDOTA 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 me pareció que era excesivo.**

**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 ni nos rozábamos). Él se volvió y me dijo: ¿no conoces la palabra sorry? Se había enfadado porque yo le había parecido una maleducada.**

Melissa, Susan y Cydni explicaron que dos personas se conocían desde hacía algún tiempo y que una de ellas dejó de comportarse de una manera determinada para mostrar que la relación que les unía era ahora más cercana.

Todos se rieron pensando en que tenía que ver con las efusivas muestras de afecto a que los españoles son propensos. Tras algunas bromas, Lauren A. preguntó si la anécdota tenía que ver con *por favor* y *gracias*.

El resto del grupo adivinó entonces que se trataba de un español que no estaba usando esas fórmulas con la intención de mostrar más cercanía con su interlocutor de otra nacionalidad, que a su vez lo había interpretado como un gesto de mala educación.

GRUPO 3:

**ANÉCDOTA 3**

**Llegué a Estados Unidos para hacer un curso de inglés y vivir con una familia. El primer día con ellos había una cena exquisita. La madre sacó una maravillosa tarta de postre y me preguntó si quería. Yo, recatada en mi primer día, dije no con la boca pequeña. Me quedé sin probar la tarta. ¡La señora no volvió a ofrecerme!**

Duncan y Lauren C. explicaron que alguien estaba pasando hambre por tratar de ser muy educado.

Inmediatamente, todos adivinaron a qué se refería la anécdota y qué el que pasaba hambre era el protagonista español.



GRUPO 4:

#### ANÉCDOTA 4

**¿Sabes lo que pasa? Que cuando vuelves a casa, acostumbrada a tanto por favor, gracias y demás, tu familia ni te reconoce. MI madre, el otro día, se enfadó conmigo porque le pedí permiso para coger no sé qué del frigo. No veas cómo se puso, casi se me echa a llorar y, claro, a ver cómo se lo explicas.**

Esta fue la anécdota más difícil de explicar y de adivinar por el hecho de que las dos protagonistas eran de la misma nacionalidad. Alex y Lauren A., un poco confusos, explicaron que había dos personas que se conocía muy bien y que una se había puesto muy triste porque la otra actuaba de una manera rara.

Hicieron falta varias preguntas e hipótesis variopintas para que el grupo adivinara que se trataba de una madre y una hija que había regresado del extranjero. Entonces todo bromeamos sobre cómo los padres americanos iban a echarse a llorar cuando sus hijos volvieran a casa habiendo olvidado todas las fórmulas de cortesía...

Esta última actividad nos sirvió de microevaluación por el hecho de que eran ellos los únicos que interpretaban las situaciones descritas en las tarjetas. El profesor no intervenía ya para explicar, aclarar o ayudar a contrastar un aspecto, sino que ahora eran ellos los que tenían que demostrar que habían asimilado el porqué de ciertos comportamientos y las intenciones que había detrás de ellos. El truco es que la actividad se realice de forma lúdica, para que el contexto sea más relajado (los alumnos no se sienten evaluados) y de esa forma sea más fácil para el profesor ver hasta qué punto se han asimilado los contenidos interculturales previstos.

#### 4.5. EVALUACIÓN DEL CURSO

Aunque la evaluación del curso consistió para nosotros en una evaluación continua mediante un conjunto de microevaluaciones después de cada actividad, o de actividades evaluativas en sí como esta última, el programa de su universidad nos obligaba a hacer pruebas tradicionales con resultados numéricos.

Dado que los conocimientos socioculturales e interculturales no casan en absoluto con este tipo de evaluación, la prueba final (Apéndice III) se centró en contenidos más ligados a los conocimientos *sobre* la cultura: lo que Miquel y Sans llamarían Cultura con mayúsculas o Hall denominaría cultura explícita.

El sistema de evaluación oficial por el que habíamos de regirnos para las notas finales, que fue una mezcla entre el impuesto por el programa y nuestras propuestas, era el siguiente:

La evaluación del alumno será continua. En la nota final se reflejarán los siguientes elementos:

- Participación activa en clase. Interés por las materias impartidas y participación activa en los diálogos, discusiones y foros que se produzcan. (25%)
- Trabajo en clase, tareas para casa y pruebas parciales. (25%)
- Trabajo de exposición oral. (25%)
- Examen final. Tendrá lugar el miércoles 28 de Junio, recogiendo todos los contenidos tratados durante el curso. (25%)

Desde luego, todos nuestros alumnos salieron airoso en sus notas finales (Apéndice IV), pero lo que a nosotros nos compensó más es que salieran airoso en su camino hacia el entendimiento intercultural.

*« Una persona educada es solamente aquella que ha aprendido a aprender, aquella que ha aprendido a adaptarse y a cambiar; la que ha aprendido que no hay conocimiento seguro; que solamente el proceso de búsqueda del saber da las bases de la seguridad.»*

**Carl Ransom Rogers**

## 5. RESULTADOS

Siempre dependiendo del contexto, el proceso de aculturación es complejo y diferente y tiene varias etapas. Cuando el proceso es sano o exitoso, la persona toma conciencia de su cultura de origen a la vez que de la cultura meta con el objeto de relativizar las barreras afectivas que puedan producir en ella los choques culturales. De esta forma, se aleja del etnocentrismo y se integra más fácilmente dentro de la nueva realidad, incluyendo la nueva lengua.

Pero, desafortunadamente, es común que este proceso no alcance las últimas etapas y el sujeto inmerso en la cultura meta se quede estancado en estadios inferiores donde los prejuicios sedimentan. El sujeto no llega entonces a valorar con los mismos parámetros la cultura meta y la cultura materna y el sentimiento etnocentrista triunfa. Estos casos se asocian a la falta de integración en la cultura meta y, como consecuencia, con niveles más pobres de competencia lingüística.

Lo que hemos pretendido con nuestras actividades es engrasar los mecanismos necesarios para encauzar al estudiante en el camino de la interculturalidad haciendo que comience a cuestionarse y a cuestionar. Kramsch cita a Le Page y Tabouret-Keller para expresar esta idea<sup>65</sup>:

*“Esto es lo que caracteriza a un "competente usuario de un idioma": no la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por un cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del "hablante intercultural" que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales”*“

En la primera actividad, donde tenían que justificar los tópicos con los que asociaban España, los enfrentamos a tres de las causas que originan las generalizaciones propias de los estereotipos:

- la ignorancia (asociar los *tacos*, los *burritos* y la *salsa* con España);
- la herencia de prejuicios (“*Los españoles son matadores*”);
- y la correspondencia con prejuicios inversos (*Caminar mucho vs. Usar mucho el coche*).

---

<sup>65</sup> Le Page y Tabouret-Keller, 1985; en Kramsch, C., 2001, citado a su vez en Sabater, 2004.

En la segunda actividad los instamos a que imitaran comportamientos verbales y no verbales nativos para adecuar sus actuaciones a cada situación. Las disciplinas derivadas de la pragmática son básicas a la hora de abordar contenidos socioculturales porque este es uno de los campos que conduce a mayor número de suposiciones e interpretaciones equívocas. Vimos como, hasta en las situaciones más triviales, como una despedida, el malentendido o el choque cultural puede tener lugar y como eso nos tiene que servir de aviso para estar siempre alerta.

En la tercera actividad jugamos a poner a prueba los conocimientos sobre los hábitos de la sociedad española y los estudiantes se sorprendieron de que muchas de sus inferencias fueran erróneas. Además, tratamos el tema de los modales y la cortesía y aprendieron que la cortesía siempre existe y siempre se reclama, simplemente se trata de que las fórmulas son diferentes y los comportamientos aceptables o rechazables pueden variar mucho de un realidad sociocultural a otra.

En la cuarta actividad profundizamos, mediante la recopilación de datos y el análisis, en un aspecto social relevante que fuese cercano para ellos: la juventud española, sus valores, su problemática, sus ideales, sus relaciones con el entorno y sus expectativas de futuro. Quisimos con esto promover la empatía entre generaciones similares de diferentes nacionalidades, ya que, aunque las situaciones en las que ambos grupos se desenvuelven son diferentes, hay aspectos que son universalmente compartidos, como las inquietudes en esa etapa tan decisiva de la vida

Por último, a modo de una sencilla evaluación, pedimos a nuestros chicos que nos explicasen por qué un comportamiento concreto es interpretado de dos maneras diametralmente opuesta dependiendo de la óptica sociocultural con la que se mire. Con esto conseguimos que en su discurso cada una de las visiones tuviera una explicación de igual valía que la otra, es decir, que se produjera el entendimiento intercultural.

Todo esto resultó en que llegaran a la conclusión de que, además de que hay otras maneras de ver y entender el mundo, todas se basan en suposiciones y creencias que tienen tanto peso como las suyas propias. Es más: como en el ejemplo de los ofrecimientos, en lo que respecta a las pautas socioculturales en realidad se trata de que todos quieren hacerlo correctamente, pero a través de sus propios esquemas, y de ahí proviene el choque o el malentendido, que no ha sido otra cosa que el resultado inverso al que se buscaba: mostrar respeto o aprecio por el interlocutor.

Enseñar una lengua es enseñar su cultura. Es enseñar a entenderla y a tener las herramientas para comunicarse e integrarse en ella. Mostrar a los aprendientes de español la indivisibilidad entre la cultura y la lengua es una tarea básica para el profesor. Es importante transmitirles la capacidad crítica de percibirse como elementos de su propia cultura que se están acercando – y por lo tanto, innegablemente, juzgando – a una nueva cultura. Que aprendan entonces a juzgar en el sentido más rico, entendiendo ese nuevo comportamiento, actitud o gesto con el que se enfrentan como producto de un sistema de creencias y

también que lo distinguan del que responde simplemente a la expresión de la personalidad de un individuo en particular.

Con un mínimo sentido de la observación y algo de imaginación, el profesor de ELE podrá crear en el ámbito de su clase un campo de estudio etnolingüístico que podrá apasionar a sus estudiantes, poniendo en común el bagaje que aportan estos y organizando una serie de tareas que diferirán evidentemente si la clase se imparte en un país hispanohablante o no, pero cuya diferencia puede ser compensada por documentos audiovisuales y literarios.<sup>66</sup>

Como profesores de español, debemos contribuir a forjar un retrato de nosotros que se ciña a la realidad, con sus cosas buenas y sus cosas malas. Es decir, hemos de suministrar a nuestros alumnos un Input cultural variado, heterogéneo, polifacético y que no desatienda su propia identidad cultural. Y puesto que en todo podemos encontrar las dos caras de la moneda, el acierto estará en equilibrar la balanza y ser lo más justos posible con nosotros mismos. De ello dependerá, en gran medida, la imagen que nuestros estudiantes de español se lleven de regreso a su país.<sup>67</sup>

Nuestro objetivo ha sido hacer esto mediante la reflexión crítica: enseñar la cultura desde una perspectiva de análisis y contraste. No exponer, sino indagar, cuestionar. No enfrentarlos desde nuestra posición de profesores a sus prejuicios, sino promover una reflexión autónoma que haga que sean ellos solos los que lleguen a ese enfrentamiento interior.

---

66 Soler Espiauba, 2004.

67 Gonzalez Verdejo *et al.*, 2002.

*“Pues es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos.”*

**Amin Maalouf**

## 6. CONCLUSIONES

Hay un aspecto muy interesante que planteábamos en la base teórica del trabajo y sobre el queremos volver ahora en las conclusiones finales. Hemos insistido repetidamente en los beneficios del componente sociocultural en el aula de ELE con el objetivo de hacer de nuestros estudiantes hablantes interculturales, pero... ¿hasta qué punto deben interiorizar o reproducir estos significados y comportamientos culturales nuevos?

Durante décadas nos hemos planteado como objetivo que los alumnos se acerquen lo más posible a la competencia lingüística de un hablante nativo y es fácil identificar comportamientos lingüísticos poco apropiados por parte de hablantes no nativos. Sin embargo, al introducir el término de cultura, que conlleva otros conceptos como el de identidad nacional, el objetivo de enseñanza no es ya que el estudiante se asemeje lo más posible al nativo, sino que siendo consciente de su propia identidad y cultura y de cómo se le percibe, conozca las identidades y la cultura de las personas con las que interacciona. El proceso de aprendizaje se convierte por tanto en un proceso de considerar conscientemente lo que para otros es obvio o reconocer que las ideas preconcebidas son distintas, de identificar distintas voces culturales, y por otra parte, de releer los signos habituales, de desarrollar una nueva percepción de lo habitual y lo no habitual.

Ya Kramsch planteó esta cuestión respecto al concepto de competencia intercultural: si este concepto debería necesariamente incluir pautas de comportamiento. La autora se cuestionaba si los aprendices deben comportarse de acuerdo con las convenciones sociales de la comunidad lingüística correspondiente o no. La pregunta plantea la disyuntiva entre aprender comportamientos diferentes y adoptarlos, o aprender otras maneras de funcionar y simplemente respetarlas. Según ella, la respuesta dependería de cada caso y cada contexto<sup>68</sup>:

*“The ability of the learner to behave both as an insider and an outsider to the speech community whose language he or she is learning depends on his or her understanding of the cultural situation.”*

Nosotros, además de estar de acuerdo con Kramsch, defendemos la idea de que el extranjero es percibido como tal, como ese huésped cultural del que hemos hablado, con lo que en realidad se espera de él una respuesta o un comportamiento diferente al nuestro. De manera que el intento de adoptar esas nuevas costumbres nativas puede también producir choques culturales. ¿Qué

---

68 Martínez Arbeláiz, 2002.

pasaría si conociéramos a un alemán que actuara bajo los mismos códigos de espacio interpersonal que nosotros? ¿Acaso no nos confundiría?

Como profesores de español estamos en contacto permanente con extranjeros y todos hemos interactuado con ellos de manera muy frecuente. Al igual que se producen los choques culturales en un sentido se producen en otro, valgan como ejemplo estas anécdotas relatadas por compañeros cercanos:

*“Durante un módulo de un curso de interculturalidad para profesores que se desarrollaba en España en el que diversas nacionalidades convivíamos juntas durante una semana, nos sucedió lo siguiente: fuimos todos a cenar a un restaurante y en mi mesa coincidimos tres españoles. Pasado un rato, trajeron unos platos de embutidos y comenzamos a cogerlos con las manos. Los extranjeros nos imitaron viendo que era la manera en que se hacía aquí. Pero una profesora irlandesa que llevaba muchos años viviendo en España nos llamó la atención a los que cogíamos el jamón del plato con las manos diciendo que eso no se hacía así en España. Los españoles respondimos que para nosotros era lo normal, pero ella insistió en que “el resto de los españoles” no lo hacía así (que había que cogerlo con el tenedor), con lo que los tres nos quedamos atónitos ante la lección de cultura nacional que nos estaban dando, aturcidos y ofendidos porque un extranjero quisiera hacer gala, equivocada y obstinadamente, de conocer mejor que nosotros mismos nuestra cultura.”*

*“En la ciudad en la que vivía en Suecia había una escuela de flamenco regentada por una profesora sueca. Muy ilusionada por saber que mi cultura era apreciada hasta ese punto en el país donde me encontraba un día fui a visitarla con una amiga española. Nos presentamos y le contamos que éramos andaluzas y que bailábamos flamenco desde niñas. El hecho de que nos ofreciera clases ya nos dejó un poco perplejas, pero cuando finalmente la vimos bailar y entendimos que era mayor su aprecio por el baile que su talento o conocimiento del mismo nos pareció casi insultante que nos insistiera en sus consejos sobre cómo bailar.”*

Como dice el refrán, no se puede pretender ser más papista que el Papa, con lo que la prudencia es siempre una virtud a resaltar en estos contextos, en los que quizá hacer gala de *demasiado conocimiento* puede ser más perjudicial que admitir la ignorancia o ser consciente de que nunca se termina de aprender.

Otra cuestión peliaguda cuando hablamos de la interculturalidad son los términos de respeto y tolerancia. Son estos aspectos con los que hay que tener sumo cuidado, porque, a pesar de tener las mejores intenciones para afrontar la convivencia intercultural, se nos pueden plantear dilemas éticos al respecto: ¿hasta que punto hay que respetar o valorar un aspecto concreto de una cultura o grupo social?

Podríamos decir que *socioculturalmente* en España la mujer ha estado relegada al cuidado de la casa, ¿es eso aceptable en este momento? Claro que no, porque ha habido una evolución social.

Planteémonos otro ejemplo, ¿acaso la visión que la sociedad española tiene de los homosexuales no va a cambiar con la reciente ley de igualdad? Por supuesto, dentro de veinte años habrá palabras despectivas respecto a la homosexualidad que habrán sido desterradas de nuestro vocabulario porque esta representará ya un elemento mucho más integrado en nuestra sociedad, gracias al reconocimiento institucional del mismo.

Estos ejemplo nos parecen muy evidentes pero ¿y si ponemos en entredicho costumbres? Por ejemplo, la molesta *costumbre* española de interrumpir, ¿es que nosotros mismos (que al ser partícipes de esta cultura estamos ante todo cualificados para criticarla) no vemos lo irrespetuoso de este comportamiento? Ya sabemos algunas de las causas que subyacen a él: el aprecio por la espontaneidad, dotar de dinamismo de la conversación y demás. Pero es la comunicación –el tema que nos ocupa– la que verdaderamente se resiente ante un hábito que consiste en violar constantemente el discurso del otro. ¿Habrá en comportamientos como estos una evolución gracias a la interacción entre culturas?

Hace pocos años fue muy comentado en los medios de comunicación el caso de un varón musulmán residente en España que se dirigió a la administración de una piscina pública para pedir que separaran a las mujeres de los hombres en el recinto. Y se abrió la polémica sobre cómo respetar a todos... ¿Cómo decidir entonces si un comportamiento o una creencia de otra cultura es *aceptable*? ¿Hasta dónde tolerar, hasta dónde respetar lo diferente? Para responder a todas estas últimas cuestiones, nos gustaría acabar citando a Amin Maalouf<sup>69</sup>

*“Las tradiciones sólo merecen ser respetadas en la medida en que son respetables, es decir, en la medida exacta en que respetan los derechos fundamentales de los hombres y las mujeres. Respetar “tradiciones” o leyes discriminatorias es despreciar a sus víctimas. Todos los pueblos y todas las doctrinas han producido, en determinados momentos de su historia, comportamientos que han resultado después, con la evolución de las mentalidades, incompatibles con la dignidad humana; en ningún sitio se abolirán de un plumazo, pero ello no exime del deber de denunciarlos y de contribuir a su desaparición.*

*Todo lo que atañe a los derechos fundamentales de las personas –el derecho a residir como ciudadanos de pleno derecho en la tierra de sus padres sin sufrir persecución ni discriminación alguna; el derecho a vivir con dignidad allí donde se encuentren; el derecho a elegir libremente su vida, sus amores, sus creencias, respetando la libertad del prójimo; el derecho a acceder sin obstáculos al saber, a la salud, a una vida digna y honorable – todo esto, y la lista no es restrictiva, no se le puede negar a nadie con el pretexto de preservar una fe, una práctica ancestral o una tradición. En este ámbito hemos de tender hacia la universalización e incluso, si es necesario, hacia la uniformidad, porque la humanidad, aún siendo múltiple, es en primer lugar una.*

---

69 1999.



*¿Y la especificidad de cada civilización? Hay que respetarla, desde luego, pero de otra manera, y sin perder jamás la lucidez.*

*En paralelo con la lucha por la universalidad de los valores, es imperativo combatir la uniformización empobrecedora, la hegemonía ideológica, política, económica o mediática, la unanimidad embrutecedora, todo lo que es una mordaza para la multiplicidad de expresiones lingüísticas, artísticas, intelectuales. Todo lo que nos llevaría a un mundo monocorde e infantilizante. Una lucha en defensa de determinadas prácticas, de determinadas tradiciones culturales, pero una lucha inteligente, exigente, selectiva, sin pusilanimidad, sin excesivos temores y abierta siempre al futuro.”*

Y nos gustaría añadir que, ante todo, una lucha pacífica.

*“La langage est source de malentendus”*

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*

## 7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.

### 7.1. LIMITACIONES

Como ya mencionamos en la introducción de este trabajo, hay limitaciones que se antojan obvias desde el inicio de una propuesta como esta.

La más importante es siempre la que gira en torno al contexto de aprendizaje. La enseñanza de los aspectos socioculturales puede ser tremendamente beneficiosa y productiva en contextos como los que hemos descrito aquí, pero puede haber otros en los que apenas reporte resultados. Tal es el caso de un estudiante que aprende el español en su país sin intención alguna de viajar a un país hispanohablante o relacionarse con hablantes nativos. Es cierto que puede que, aún así, su interés por la cultura de la comunidad lingüística que está estudiando justifique la inclusión del elemento sociocultural como una de las vigas en las que se sustente la programación, pero, muy al contrario, puede suceder que el estudiante no entienda o no comparta la idea de acierto de esta decisión.

Por otro lado tenemos las limitaciones geográficas, que en el caso del español son extensísimas. A su vez, incluso remitiéndonos exclusivamente al español de España, somos conscientes de que un hablante nativo no tiene conocimiento de todas las variantes socioculturales que se dan en un mismo país. No hay costumbres idénticas frente a las propinas en el norte o en el sur de España, ni se toman tapas de igual manera en Cádiz que en León o en Granada, ni se comen las mismas cantidades en Galicia que en Andalucía...

Pero, ante todo, la gran limitación con la que contamos los profesores de español es con la variedad lingüística y cultural de América Latina. Un aspecto que, aunque todos tratemos de incluir en nuestras clases y de hacer referencia en la mayor cantidad de oportunidades posibles, es prácticamente inabarcable. También por el hecho de que muchos de estos países sean pluriculturales.

Esta cuestión se agrava aún más respecto el tema que nos ocupa, ya que tanto los hispanoamericanos como los españoles rebotamos de prejuicios y estereotipos los unos para con los otros, tal y como sucede en la misma península ibérica entre el norte y el sur.

Entre otras cosas, el español de América produce la impresión desde este lado del Atlántico de abusar de los recursos de rodeo y protocolo lingüístico frente al gusto por ser “directos” de los peninsulares. Pero los intentos constantes por hacer precisiones o ir al grano se consideraran descorteses e irritantes allí<sup>70</sup>.

---

70 Andión Herrero, 2002.

Las señales del final de turno (bajada de la voz, conectores que preludian el cierre, etc.) no son tomadas entre hispanoamericanos como una señal de inmediata incorporación a la conversación. Esto indicaría ansiedad y falta de respeto o interés hacia la opinión de quien se encuentra en el uso de la palabra. Mientras, en España, es usual y signo de activa participación en la conversación interrumpir e, inclusive, disputarse el turno de palabra elevando mucho la voz por encima de la del interlocutor. Esta sensación de algarabía es frecuente en bares y reuniones sociales y familiares en España, crean “ambiente”, es decir, indican que la gente se lo está pasando bien. En América están justificadas en festejos populares, pero no en grupos pequeños o entre dos interlocutores que comparten una conversación, sobre todo si es pública.<sup>71</sup>

En la misma línea tenemos el uso de las formas de *tú* y *usted*, que representan el grado de respeto hacia el interlocutor de manera tan dispar en cada orilla.

Y, aunque compartimos tabúes, existe, no obstante, una actitud cualitativamente distinta de los hispanoamericanos frente a las palabras tabú: en Hispanoamérica se produce un mayor rechazo a las palabras malsonantes.<sup>72</sup>

Como vemos, es esta una limitación apasionante que algún ámbito de la lingüística o de la etnografía se ocupará de estudiar con detalle algún día. Pero es necesario para los hablantes españoles recordar que nuestra variedad del idioma representa tan sólo un 10% del español en el mundo. Hay que concienciarse de que el español no nos pertenece en exclusiva, sino que ha sido un legado histórico que ahora tiene vida propia en muchos lugares del mundo, y que este hecho debe ser motivo de orgullo y patrimonio cultural, más que de prejuicios y planteamientos elitistas.

## 7.2. UNA PROPUESTA ARRIESGADA.

Es este el lugar oportuno para proponer un experimento para la enseñanza de la cultura que no hemos tenido oportunidad –aún– de llevar a la práctica. Se trata de un proyecto arriesgado como ya adelantamos en el título del epígrafe y que no está perfilado en su totalidad, con lo que la versión que aquí reproducimos está sujeta a críticas y abierta a mejoras.

Se trataría de hacer una especie de taller cultural de teatro, esto es, dedicar un tiempo de la docencia del español íntegramente al análisis de la cultura<sup>73</sup> a través de pequeñas representaciones. Intentaremos detallarlo de manera más precisa más abajo, pero antes tenemos que señalar que este experimento necesita de unas condiciones muy concretas para poder realizarse. Estas son:

1. Que tenga lugar en un contexto de enseñanza en el que la asignatura o la materia de español disponga del suficiente número de horas semanales, como mínimo tres. La situación idónea es que se produzca en un contexto

---

71 Andión Herrero, 2002.

72 Escavy, 2002.

73 Esta anotación siempre resulta desacertada en el sentido de que se enseñe lo que se enseñe siempre se hará a través de la lengua meta, con lo que el aprendizaje lingüístico siempre estará implícito.

de inmersión, que es el tipo de contexto que va a hacer que los alumnos se vean en la necesidad de usar estos conocimientos que les brindamos. De todas formas, como veremos en seguida, el ejercicio varía mucho si se trata de un contexto de inmersión o no o si el grupo es monolingüe o multilingüe.

2. Que el profesor o el equipo docente –ya veremos que, dependiendo de la modalidad de la propuesta, se puede necesitar más de un profesor en la clase- disponga de la suficiente libertad y flexibilidad en el programa para poder introducir este taller en el mismo.
3. Por supuesto, que el docente o docentes estén familiarizados con todos los conceptos y procesos que se tratan en este trabajo con respecto a la interculturalidad.
4. Aunque puede adaptarse a varios niveles, creemos que funcionará mejor a partir de un nivel B1 de lengua.
5. Es más interesante si el grupo es extenso, al menos de seis estudiantes.
6. A pesar de que se trata de una propuesta que puede parecer ante todo lúdica, es fundamental para que funcione que haya mucha organización y coordinación entre alumnos y profesores.
7. Este experimento sólo puede llevarse a cabo con adolescentes y adultos, no con niños.
8. Lo más importante es crear un clima de confianza y respeto para que todo análisis tenga lugar desde la perspectiva del que ignora o no entiende lo que ve, no desde el que juzga o desaprueba sin tener conocimiento de qué ve o de dónde procede lo que ve.

Pasamos a explicar en qué consiste todo esto.

Pensemos, para empezar, que estamos en una situación de inmersión en España con un grupo de estudiantes multilingüe de edades entre los 20 y los 30 años que está en un curso intensivo de español de nivel B2 con tres horas de clase al día; a lo largo de la explicación iremos apuntando posibles variaciones para otros contextos diferentes.

Como ya hemos dicho, el taller se basa en ejercicios de *role-play* que los estudiantes y profesores llevarán a cabo. Cada tema del taller será un aspecto sociocultural. Lógicamente, en realidad se estarán tratando muchos temas a la vez: por ejemplo, si elegimos la relación con la comida en un grupo cultural, en la representación entrarán también aspectos como los rituales de conversación, los modales en la mesa, las relaciones familiares, etcétera.

Una vez escogido el tema que se va a tratar, los estudiantes tendrán que preparar una serie de representaciones, una por cada cultura presente en la clase. Si el grupo es multilingüe todas las representaciones se harán en español. Si es

grupo es monolingüe, creemos que podría ser interesante que las representaciones que van a hacer respecto al comportamiento estándar en su cultura sean inclusive en su lengua nativa. Sabemos que este punto puede despertar mucha controversia, pero la decisión estará motivada por el objetivo final de nuestro experimento, dependiendo de si este se encamina más a la lengua o a la cultura.

Volvamos entonces al ejemplo que nos ocupa con nuestro grupo multilingüe y el tema de las comidas. Imaginemos que tenemos dos estudiantes japoneses (chico-chica), dos estadounidenses, dos italianos (chico-chica), una alemana y una búlgara, lo que hace un total de cinco nacionalidades-culturas diferentes, por lo tanto, seis representaciones diferentes.

Cada representación versará sobre el aspecto sociocultural en cuestión puesto en práctica en esa cultura (la japonesa, la estadounidense, la italiana, la alemana, la búlgara y, por último, la española). En el caso de que sea un grupo monolingüe sólo habrá representaciones de su país y de España.

En el ejemplo de nuestro grupo multilingüe, siempre una persona originaria de esa cultura será el director de escena. Es decir, para la representación sobre la comida en Japón, aunque no necesariamente tenga que haber actores japoneses, sí que será dirigida por uno de los alumnos japoneses. De esta manera, cada alumno participará en al menos dos representaciones, lo que incluye necesariamente que sea actor de una representación distinta de la de su cultura.

Obviamente, los alumnos han sido prevenidos de incluir en sus representaciones aspectos emblemáticos de su cultura con referencia a ese tema y a otros que puedan estar relacionados con el mismo. (Por ejemplo, en la representación española podríamos incluir alabanzas a la comida, tiempos, volumen y ritmo de las conversaciones, todo tipo de supersticiones en la mesa -la sal, servir el vino, pasar el pan- composición del menú, temas de conversación dependiendo del contexto, fórmulas de cortesía o descortesía, modales en la mesa, etcétera).

Una vez preparadas las representaciones, se llevarán a cabo frente al resto del grupo y el profesor o profesores, que serán el público. Como el público está formado por otros actores, ya están prevenidos de estar atentos a cualquier comportamiento o gesto particular en la representación que se está observando.

Cuando la representación ha terminado –se trata siempre de representaciones breves- comienzan las preguntas del público. Los actores (no necesariamente el director/a, ya que los actores, al haber interpretado una costumbre o gesto han aprendido su porqué del director) responderán a las preguntas detallando las explicaciones todo lo posible (apuntes históricos, matices que han pasado desapercibidos, variantes respecto a la edad, el género, la posición social, etcétera).

El ejercicio se puede alargar incluyendo más elementos de análisis y de contraste: que el público contraste de qué manera habían interpretado un gesto o comportamiento observado con el significado real del mismo y comprobar si acertaron o se equivocaron, que compartan sus hipótesis o especulaciones y

sobre todo, de qué manera acceder a un conocimiento más profundo ha cambiado su perspectiva o incluso sus prejuicios o estereotipos.

Después, el resto de los alumnos de la nacionalidad a la que hacía referencia la representación (a excepción del director, claro) pueden puntuar lo fidedigna que ha sido.

Y la representación final es la de la cultura española. Se puede realizar de varias maneras. Una opción idílica es que hubiera varios profesores en el aula. Podría suceder si varios grupos de niveles semejantes se hubieran puesto de acuerdo para hacer el taller juntos. De esta manera, los propios profesores serían actores, o cuando menos directores. También, si sólo tenemos un profesor, podemos invitar a otros profesores españoles<sup>74</sup> a actuar con nosotros. El proceso sería el mismo que se ha seguido con las demás interpretaciones.

En el caso de ser un grupo monolingüe, los mismos alumnos serían los actores de ambas representaciones y el profesor no participaría ni como actor ni como director. En esta situación, los alumnos habrían de encontrar las pistas para su representación de la cultura española mediante sus propias investigaciones: bien en contexto de inmersión, o, si no lo es, a través del contacto con personas españolas o hispanas (facilitados por el profesor si fueses necesario), por medio de entrevistas, encuentros personales o incluso de herramientas como el correo electrónico. También haciendo uso de textos y materiales audiovisuales, así como de los conocimientos adquiridos en el resto de las horas de español que tienen en su programa.

---

<sup>74</sup> También a profesores hispanoamericanos, aunque esto supondría otra representación que diera a conocer la variante cultural o social de su país. De cualquier manera, esta posibilidad sería muy enriquecedora.

## 8. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANDIÓN HERRERO, M. A. (2002): “El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés.” *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- ATIENZA CERREZO, E. (2005): “El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje”, redELE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- BRAVO, D. Y BRIZ GÓMEZ, A. (2004): *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BERMEJO ALONSO, S. (2003): “El aula de ELE: una cultura constructiva. Nuestra percepción del otro”, *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Internacional House Barcelona y Difusión.
- CABALLERO DÍAZ, C. (2005): *Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales E/LE*. Proyecto de Investigación. Directora: Susana Pastor Cesteros.
- CAMBRA, M, (1998) “Les méthodes de recherche en didactique des langues à l'école primaire: une approche qualitative”
- CASTRO VIÚDEZ, F. (2002): “Enseñanza y aprendizaje de la Competencia Intercultural en el aula de grupos multilingües”, *Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de ELE*: [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm)
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción al español. Anaya: Madrid.
- DELGADILLO MACÍAS, R. E. (2002): “Textos culturales como base para el desarrollo de tareas comunicativas”, *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Internacional House Barcelona y Difusión.
- DOMÍNGUEZ NÚÑEZ, O. Y BARCELLÓS MORANTE, E. M. (2006): “La crónica periodística en el aula de E/LE”, *Actas del I CVE/LE, La enseñanza del español en el siglo XXI*.
- ESCAVY ZAMORA, R. (2002): “Las relaciones pragmalingüísticas y el marco intercultural” *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.

- EQUIPO PRISMA (2003): *Método de Español para Extranjeros Prisma Continúa Nivel A2*. Madrid: Edinumen.
- FIGUEROA, CANDIA, M. A. (2001): “Lenguaje y Cosmovisión: Las propuestas de Heinz Schulte-Herbrüggen”:
- GARCÍA GARCÍA, P. (2004): “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”, redELE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA-VIÑÓ, M. Y MASSÓ PORCAR, A. (2006): “Propuestas para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de ELE”, redELE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARRIDO, C. (2002): “¿La diversidad y la interculturalidad en el mundo hispano tiran en diferentes direcciones? Impacto de este fenómeno en la enseñanza de ELE”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- GOMES DE MATOS, F. (2002): “Derechos Interculturales y Misión Humanizadora del profesorado de ELE”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- GONZÁLEZ VERDEJO, N. (2002): “Humor se escribe con ‘u’ de universal. La risa como medio de acercamiento cultural.” *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- GONZÁLEZ VERDEJO, N et al. (2002): “¿Cómo nos ven? ¿Cómo los vemos? En la red entramos todos”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- GRIJELMO, A. (2005): *El genio del idioma*. Madrid: Punto de lectura.
- HERNÁNDEZ, B. (2002): “La experiencia en cursos de cultura, primer paso hacia el diseño de cursos de español para fines específicos.” *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- HERNÁNDEZ, H. (2002): “El artículo de divulgación lingüístico: Motivación e Interculturalidad.”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- HUMBOLDT, W. (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Centro de publicaciones del MEC y Anthropos.



- IGLESIAS CASAL, I. Y PRIETO GRANDE, M. (2000): *¡Hagan Juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.
- IGLESIAS CASAL, I. (2000): “Diversidad Cultural en el Aula de ELE: La Interculturalidad como desafío y como provocación”, *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid.
- IGLESIAS CASAL, I. Y PRIETO GRANDE, M. (2001): *¡A toda página! Taller de prensa para una enseñanza creativa del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- INFANTE, A. (2005): “Aspectos culturales e interculturales relacionados con la gestión del espacio en la enseñanza de español lengua extranjera”, redELE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MADRID, D. et al.: Apuntes de la asignatura *Observación e Investigación en el aula*. FUNIBER: FOPELE.
- MARCO, A. (1998): “Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el Área de Lengua y Literatura”, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- MARTÍNEZ ARBELAIZ, A. (2002): “El componente cultural en los cursos de español como L2. Una propuesta de clase fuera de clase.”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- MÉNDEZ MARASA, E. (2004): *Problemas de los estudiantes chinos de español*. Memoria de Máster. Directora: Teresa Bordón.
- MENDOZA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- MIQUEL, L. (2004): “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español” (originalmente publicado en la revista Frecuencia nº 5 en 1997), redELE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MIQUEL, L. Y SANS, N. (1992, revisión de 2004): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, redELE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORENO GARCÍA, C. (2000). “Conocerse para respetarse: Lengua y Cultura, ¿elementos integradores?”, *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid.

- MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- OJEDA, D. Y CRUZ, O. (2002): “Yo al Ramadán y tú al Carnaval: las festividades y celebraciones en la educación intercultural”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- PEÑA CALVO, A. Y GUTIÉRREZ ALMARZA, G. (2002). “La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE.” *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- QUESADA MARCO, S. (2004): *España siglo XXI: Curso monográfico sobre la España contemporánea*. Madrid: Edelsa.
- QUESADA, MARCO, S. (2006): *España, Manual de Civilización*. Madrid: Edelsa.
- RICHARDS, J. C. Y LOCKHART, C. (1998): “Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas” Cambridge University Press
- RUIZ SAN EMETERIO, M. E. (2004): “Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española”, redELE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- SABATER, M. L. (2004): “Necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios”, redELE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SANTOS GARGALLO, I. *Directores* (2005): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*; Madrid: SGEL.
- SEARLE, J. (1980): *Actos de habla*; Madrid: Cátedra.
- SEÑOR MONTERO, A. (2002): “Negociaciones interculturales en español: de la teoría a la práctica.”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- SOLER ESPIAUBA, D. (2004): “La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante.”, redELE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- SPRINGER, B. F. W. (2005). “La Comunicación Intercultural y la Enseñanza de Lenguas”, *II Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Alemania*. Internacional House Barcelona y Difusión.

- TARDÓ FERNÁNDEZ, Y. (2007): “Modelo Estratégico Intercultural para la didáctica de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural: dimensiones, configuraciones y relaciones.”, redELE. Ministerio de Educación y Ciencia:
- VALDÉS VILLANUEVA, L. M. *Compilador* (2005): *La búsqueda de significado*. Madrid: Tecnos.
- VAN LIER, L. (2001): “La investigación-acción”, en *Textos, Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Número 27.

## 9. APÉNDICES

### 9.1. Apéndice I: ASÍ VEMOS A NUESTROS VECINOS EUROPEOS. (en Iglesias Casal y Prieto Grande)

#### Así vemos a nuestros vecinos europeos

*Nos indigna que piensen que todos los españoles somos toreros, pero ¿qué sabemos de ellos?*

#### *Franceses*

##### Tienen fama de...

Los españoles vemos a los franceses muy arrogantes, chovinistas y engreídos. Tenemos el complejo de que siempre nos han mirado por encima del hombro. Envidiamos su cultura, pero les rechazamos por cursis y prepotentes.

##### ASÍ SON EN REALIDAD

La revolución francesa fue el motor del cambio en la estructura social europea. Los franceses han sabido siempre exportar su cultura, su cocina y su vino. Actualmente, de los países de la Unión Europea, Francia es el de mayor esperanza de vida, lo que refleja el nivel de bienestar social alcanzado. Según las encuestas, los franceses valoran la familia y los amigos más que la lectura, y las vacaciones son para ellos algo sagrado. Se levantan a las siete, cenan a las ocho de la tarde y se acuestan a las once y media.

El análisis del estilo de vida galo revela una curiosa paradoja. Por una parte, las mujeres francesas tienen una esperanza de vida de 82,1 años, y los hombres llegarán a los 74,2 años. Por otra, y aunque ningún manual de longevidad recomienda el alcohol, el país vecino también se coloca a la cabeza de los bebedores europeos, con más de 14 litros de alcohol puro ingerido por persona y año. Son, pues, los que más beben y los que más viven.

#### *Italianos*

##### Tienen fama de...

Nos parecen mentirosos, muy simpáticos, divertidos y excesivos. Nos los imaginamos comiendo espaguetis y defendiendo el honor de la *mamma*. Los hombres -guapos, donjuanes y tiernos – encantan a las españolas.

##### ASÍ SON EN REALIDAD

Italia ha llevado su cultura a través de la emigración a países como Estados Unidos y Argentina. Un ejemplo es su gastronomía, que se ha impuesto en todo el mundo.

Italia, como España, es muy diferente de norte a sur, fundamentalmente por el grado de desarrollo económico. Su nivel de participación y cultura política es superior al de otros países de su entorno. El índice medio de lectura es alto. La familia es un valor fundamental y los horarios son parecidos a los de los franceses: madrugan.

### **Urbanitas y hartos del trabajo**

Sólo un 32% de los italianos habita en una casa unifamiliar. Su perfil urbanita influye de manera decisiva en su preocupación por la contaminación: un 24% se queja de los malos humos que respiran. Además, son los europeos que más a disgusto se encuentran con su trabajo y los que disfrutan de un mayor número de médicos (570 por cada 100.000 habitantes).

## **Portugueses**

### **Tienen fama de...**

A los portugueses siempre los hemos mirado por encima del hombro, y esa actitud nos ha hecho minimizar tanto su cultura como su forma de ser. A pesar de vivir tan cerca, los hemos ignorado y no nos hemos detenido a conocer sus virtudes. Sus hombres tienen fama de románticos, melancólicos y tristes. Y de las mujeres decimos que son antipáticas y poco agradecidas.

### **ASÍ SON EN REALIDAD**

Si los italianos nos sacaron de la Edad Media, los portugueses impulsaron el Renacimiento con sus descubrimientos geográficos. Es un país pequeño que se vio obligado a abrir vías comerciales por el mar, llegando a comerciar con Japón. Históricamente, España le fue hostil y encontraron un buen aliado en Inglaterra, que ha influido en su cultura. Son los europeos que menos tiempo dedican al ocio: 28 minutos diarios de media. Se levantan a las 7, cenan a las 8 de la tarde y se acuestan a las 23'30 h.

### **Accidentes y desigualdad social**

Los hombres portugueses son los europeos más propensos a morir en accidentes de tráfico y las portuguesas son las europeas más bajitas. Tienen las mayores cotas de desigualdad social de la UE, los ingresos más bajos y la menor tendencia al ahorro. Como consecuencia, son los más afectados por problemas domésticos como humedades, goteras o falta de espacio.

## **Británicos**

### **Tienen fama de...**

Siempre los vemos con la taza de té en la mano o fumando en pipa. Esa imagen la han inmortalizado las películas: el clásico *gentleman* inglés, un poco aburrido, con el bombín o el monóculo como signos característicos, hablando entre dientes

haciendo gala de la flema británica. De un tiempo a esta parte, ha aparecido otro tópico opuesto: el de que todos son *hooligans*.

### **ASÍ SON EN REALIDAD**

El Reino Unido es un cóctel entre la historia y la innovación, conviven las tradiciones más estrictas con la modernidad más llamativa. Los ingleses son amantes de la literatura y el teatro. Son buenos administradores comerciales y ocupan el número 19 entre los países más ricos del mundo. Su democracia, tan antigua, no tiene Constitución escrita. Son los europeos que más horas dedican al día a ver la televisión: 3 horas y 50 minutos de media. Y los que más pronto cenan: casi nadie lo hace después de las 6. Los británicos son también los que más tiempo trabajan a tiempo completo (44,9 horas a la semana). Son, además, los europeos que más acosados se sienten por la inseguridad callejera.

### **Alemanes**

#### **Tienen fama de...**

Decimos que son autoritarios, perfeccionistas, trabajadores y disciplinados. Pero luego, la otra imagen -distorsionada y tópica- que nos muestran los turistas, que se abrasan en las playas españolas y que terminan sus noches del sábado bebiendo litros y más litros de cerveza, nos deja bastante atónitos y sorprendidos por su contraste con la legendaria seriedad teutona.

### **ASÍ SON EN REALIDAD**

Alemania se ha convertido en la potencia económica europea. Se ha hecho con el liderazgo en Europa, sustituyendo a Francia en tan sólo treinta años. Es un país de grandes filósofos, músicos, pintores y escritores. Los alemanes tienen una gran capacidad para trabajar y progresar en equipo. De los miembros de la Unión Europea, son los que más frecuentan la consulta del médico. La lectura y comer o cenar en casa con amigos son sus aficiones favoritas. Se levantan a las 6'45 h, cenan a las 18'45 y se acuestan a las 23'00 horas.

La fama de orgullosos de los alemanes, a juzgar por las estadísticas, está bien merecida. Sólo doce de cada cien alemanes creen que no podrían permitirse una semana al año de vacaciones fuera, frente al 15% que declara llegar a fin de mes "con suma facilidad". ¿Será porque son los europeos que menos gastan en comida –apenas un 10,2% de sus recursos–?

### **Griegos**

#### **Tienen fama de...**

Existe un gran desconocimiento hacia este maravilloso país, aunque nuestra reina sea griega. Tenemos una idea bastante difusa de la Grecia actual y representamos sus mujeres vestidas con túnicas antiguas. Todas ellas nos parecen trágicas y de mucho carácter. Y a los hombres les hemos colgado el sambenito de ser marineros con camiseta de rayas.

## **ASÍ SON EN REALIDAD**

Grecia es la cuna de la cultura de Occidente. Tuvo su época dorada en la Antigüedad y después vivió hasta hace un siglo sometida a los turcos, que también le han dejado su herencia. Su legado histórico y cultural es incuestionable. Tienen un carácter muy parecido al nuestro y sus costumbres y horarios tampoco se alejan: cenan a las 9 de la noche y se acuestan a las 0'40. Junto a los portugueses, son los que más gastan en comer, beber y fumar. Es el país de la UE, con España, que más disfruta de sol al año: 2600 horas.

### **Casados con el cigarrillo**

Los helenos ostentan la tasa más baja de suicidios de la UE, aunque, curiosamente, son los que peor lo pasan, con diferencia, para cuadrar las cuentas domésticas. Su apego a las tradiciones –sólo un 1% de las parejas no están casadas y apenas un 3% de los niños nacen fuera del matrimonio- es comparable al del tabaco -3.020 pitillos por persona y año, casi el doble que el europeo comunitario medio-, curiosamente, su tasa de cáncer de pulmón es inferior a la media.

### ***Holandeses***

#### **Altos y ahorradores**

Los hombres del país de los tulipanes son altos (con su 1,82m de promedio). Son, además, las hormiguitas de la UE (un 57% de los holandeses ahorran dinero cada mes). Y, por si fuera poco, trabajan con alegría: Holanda fue el único país donde ningún encuestado se mostró totalmente insatisfecho con su trabajo y uno de cada cinco aseguraba estar plenamente satisfecho con él.

### ***Austriacos***

#### **A tono con la media**

Sin llegar a los extremos de las españolas, las austriacas tampoco se encuentran por la labor de traer niños al mundo –su tasa de natalidad se sitúa en 1,36 hijos por mujer-. Por otro lado, si en casi todos los países de la Unión hay más mujeres que hombres cursando estudios superiores, en Austria la proporción es de 94 frente a 100. Pero, en general es un país caracterizado por la medida: casi todos sus porcentajes rondan los promedios comunitarios.

### ***Luxemburgueses***

#### **Gorditos, políglotas y motorizados**

Los habitantes del pequeño ducado son los que más pesan de la UE: el peso medio de un luxemburgués adulto ronda los 84 kilos y medio, exactamente cuatro por encima de la media europea. Además, ostentan su propio récord automovilístico -570 coches por cada 1000 habitantes- y exhiben un desarrollado

don de lenguas: hasta un 90% maneja con soltura un idioma extranjero en su actividad cotidiana.

### ***Belgas***

#### **Sanos como manzanas**

Bélgica goza de una salud envidiable. Es un país caracterizado por ajustarse al promedio europeo. Pocos belgas consideran que su salud sea pésima y ostentan los niveles más bajos de casos diagnosticados de sida y cáncer de hígado. Además, es el país donde menos muertes se producen en relación directa con el consumo de drogas.

### ***Daneses***

#### **Trabajadores y en pareja**

Salud, dinero y amor. Los daneses pueden sentirse afortunados. Tienen la tasa de pobreza relativa más baja (un 11%) y la empleo más elevada de los Quince (75,4%); y, por si fuera poco, les gusta su trabajo: un 37% se declaraba absolutamente satisfecho con su actividad laboral. Todo ello se refleja en la optimista percepción de sí mismos: más de la mitad de los daneses aseguran que su salud es excelente. En los asuntos del corazón, un 23% de las parejas no están casadas y el porcentaje sube al 72% en los menores de 30 años. Modernos y tan contentos.

### ***Finlandeses***

#### **Igualitarios y depresivos**

Según algunos estudios, la carencia de luz solar está estrechamente relacionada con las posibilidades de sufrir depresión. Eso explica el alto índice de suicidios en Finlandia -41,8 de cada 100.000 hombres y 11,4 de cada 100.000 mujeres-. Y eso, pese a su estilo de vida sano e igualitario: apenas fuman y es el país de la UE donde menos desnivel se observa entre ricos y pobres.

### ***Irlandeses***

#### **Niños y casitas**

No sólo son fértiles los verdes prados irlandeses. Sus mujeres son las europeas que más niños traen al mundo -1,92 hijos por mujer-, pese a ser las que más tardan en decidirse: según la estadística, dan a luz por primera vez a la edad de 30,2 años. Como casi todos (el 94%) viven en casas unifamiliares, no es de extrañar que los ruidos o la contaminación apenas se mencionen en su lista de quejas.

### ***Suecos***

#### **Seguridad al volante e independencia**



El estilo de vida sueco es, definitivamente, la antítesis del estilo de vida mediterráneo. Sus carreteras son las más seguras y la independencia personal es casi una religión. Baste decir que el 54% de los bebés nace fuera del matrimonio y que es el país con mayor número de hogares unipersonales: un 24% de los suecos vive solo.

(Texto adaptado de la revista *Mía*, nº 555, 28 de abril de 1997)

1. *Os vamos a proponer varias actividades para debatir y cuestionar algunos de los estereotipos que habéis leído en la primera parte de esta actividad. Primero, ¿por qué no discutís entre todos que otros estereotipos conocéis de las distintas nacionalidades? ¿qué tópicos existen en tu país sobre otras naciones? ¿Crees que hay algo de verdad en esos tópicos?*
2. *¿Sabes qué piensan en el extranjero de tu país? Ahora agrupaos por nacionalidades y pensad cuáles son los estereotipos sobre vuestro país que más os molestan. Comentadlos con el resto de la clase.*
3. *A pesar de todo, ¿ves prejuicios implícitos en el texto, escrito por españoles? Han pasado diez años, ¿crees que todavía es válido? ¿Por qué hay muchos estereotipos sobre los primeros países de la UE y tan pocos sobre los demás? ¿Cómo ha cambiado la UE? ¿Qué países tendríamos que añadir?*

## 9.2. Apéndice II: NO SEAS GUIRI.

### Los errores del viajero inexperto

¿Vas a sacarle la lengua a un árabe, darle la espalda a un japonés o preguntar a un mexicano por su madre? Si haces cualquiera de estas tres cosas te estarás exponiendo a muy serios problemas, y quedará claro que te falta preparación viajera. A la hora de hacer turismo, conviene meter en la maleta algo de información útil, además de las gafas de sol y el cepillo de dientes.

## NO SEAS GUIRI

Comportarse como en casa en algunos países extranjeros puede provocar una verdadera sucesión de faltas de cortesía o insultos graves. Las precauciones para evitar esto comienzan desde el mismo momento de las presentaciones...

- ⇒ En los países árabes o en Oriente no debemos **estrechar la mano** a nuestro interlocutor a menos que este nos la ofrezca primero a nosotros.
- ⇒ En estos lugares el contacto físico está mal visto; y si tu interlocutor es un monje, ni se te ocurra tocarle.
- ⇒ Algunas mujeres musulmanas aceptan el apretón de manos, pero en la India **una mujer nunca dará la mano a nadie**, sea este hindú o extranjero. En Irán, un hombre jamás debe estrechar la mano a una mujer en público. Por el contrario, sí debe hacerlo con los niños; es una señal de respeto hacia sus padres.

### Insultos involuntarios

- ⇒ En Turquía es de pésima educación mantener los brazos cruzados –o las manos en los bolsillos- al hablar con otra persona. En Asia, formar con el dedo índice y el corazón la uve de la victoria equivale a llamar carnudo al interlocutor. Peor es sacarle la lengua a un árabe: no lo hagas jamás.
- ⇒ En Estados Unidos, dos interlocutores deben mantenerse siempre en la comfort zone (“zona de comodidad”): más o menos a un brazo de distancia. Los musulmanes suelen acercarse más, y es común que un hombre coja la mano a otro y la mantenga un rato.

**Esas manitas...** Ante la variada concurrencia internacional que acude a unos Juegos Olímpicos, el comité organizador de Atlanta difundió entre sus empleados este diccionario de señales que recogía el doble –y ofensivo- sentido de muchos gestos cotidianos.

**PALMA ABIERTA:** En Grecia es un antiguo insulto. En África Occidental quiere decir “tienes cinco padres” o “bastardo”

SIGNO DE O.K.: Francia: no vales nada; Japón: ¿tienes cambio?; Brasil y algunos países islámicos: gesto obsceno.

PULGAR ARRIBA: Australia: que te den; Alemania: el número 1; Japón: el número 5; Arabia Saudí: estoy ganando; Ghana: insulto.

PULGAR ABAJO: Uno de los pocos signos que en todo el mundo tienen idéntico significado: algo va mal.

PULGAR E ÍNDICE JUNTOS: En casi todos los países: pedir dinero. Francia: perfecto. Países mediterráneos: gesto vulgar.

⇒ En casi todos los países de Europa, cuando te ofrezcan algo, sólo lo harán una vez. No lo rechaces por educación, con la idea de aceptar el segundo ofrecimiento porque no se producirá.

⇒ En países musulmanes y asiáticos, cuidado con la mano izquierda. Allí la gente la usa para limpiarse a las bravas en el cuarto de baño y por ello se considera impura: no se usa en absoluto. Si eres zurdo, tu compañero de restaurante –que es muy posible que coma con los dedos, eso sí, de la mano derecha- se puede levantar horrorizado y ofendido.

### ¿A dónde apuntas?

⇒ Del mismo modo, en los países islámicos, Taiwán y Japón nunca se debe apuntar a alguien con la suela del zapato: esta parte del cuerpo es la más baja y, por lo tanto, la más sucia. No te sientes cruzando las piernas, pues el pie de la que sitúes arriba siempre apuntará hacia alguien...

⇒ En las estaciones o parques públicos de Asia, la gente está en el suelo, sentada o echada mientras come; no permanezcas de pie frente a ellos, porque tus pies quedarán enfrente de los platos.

⇒ En este continente, a la hora de señalar algo, es mejor usar toda la mano, hacerlo con el dedo es una grosería.

### Mira el pajarito

⇒ En ciertos lugares de África la fotografía no está bien vista, y sólo pagando te permitirán hacerla: a veces, ni eso. En Kenia no se pueden hacer fotos ni del presidente ni de líderes políticos. Procura no exhibir la máquina cerca de edificios militares.

⇒ En algunos lugares, como el Valle de los Reyes en Egipto, la prohibición de sacar fotografías desaparece si se paga.

### Mezquitas y templos

⇒ Al entrar en un lugar sagrado, bien sea musulmán, hindú o budista, deberás quitarte zapatos y sombrero en señal de respeto: también conviene que

las mujeres eviten minifaldas, pantalones cortos y, en templos hindúes, vestidos, adornos u objetos de cuero.

⇒ La mujer siempre debe cubrirse la cabeza. En el Taj Mahal o las mezquitas de Estambul proporcionan una especie de cubrepies a la entrada de los recintos.

⇒ En los templos budistas, hay que dar la vuelta alrededor de las estatuas de Buda siguiendo el sentido de las agujas del reloj.

⇒ Un lugar especialmente curioso es el Templo de la Montaña de Chiang Mai, emplazado en el norte de Tailandia, en cuya entrada hay gallinas que picotean los pies a todo turista que no cumpla la norma de quitarse los zapatos para entrar.

### ¿Hablamos el mismo idioma?

En los países del otro lado del Atlántico hay palabras del español que han acabado cobrando un significado muy distinto al original. Así, “coger” tiene en casi todos ellos connotaciones sexuales, más vale sustituirla por “tomar”. Lo mismo ocurre con “bicho”. En Argentina y Chile, el nombre “concha” y en Cuba la palabra “papaya” se refieren al sexo femenino. En México, “culo” es una de las mayores groserías que se puede decir y “madre” se ha convertido en sinónimo de “puta”, así que jamás le preguntes a un mexicano “¿Cómo está tu madre?”; por ridículo que parezca, usa siempre “mamá”. Tampoco está bien vista la palabra “pinche”, que significa “flojo”.

## El inescrutable oriente

⇒ Los chinos no suelen mostrar sus sentimientos, pero son extremadamente corteses con los extranjeros y esperan de estos idéntico comportamiento.

⇒ La educación se lleva a rajatabla: nunca debemos mostrar impaciencia, ser impuntuales o ir incorrectamente vestidos. Interrumpir a alguien que está hablando es un acto de pésima educación.

⇒ También conviene no hacer preguntas personales, pero no esperes que ellos tengan el mismo respeto. La curiosidad china por el mundo occidental es enorme.

⇒ Muchos servicios públicos no tienen puerta, y apenas existe el papel higiénico.

⇒ Chinos, japoneses y muchos musulmanes jamás responderán a tus preguntas con un “no” o un “no lo sé”; más bien intentarán dar una respuesta positiva. Si les preguntas una dirección, antes de admitir que la desconocen, pueden mandarte en sentido contrario.

⇒ En Japón la Jerarquía es sagrada: jamás se te ocurra poner en duda la palabra de una persona mayor o situada en una posición de autoridad respecto a ti.

⇒ La forma normal de saludo en Japón es inclinarse. Los que hayan tenido más contacto con los europeos probablemente darán un breve apretón de manos y se inclinarán ligeramente al mismo tiempo.

⇒ La sonrisa se usa mucho, aunque puede tener varios significados: alegría, pero también inseguridad, vergüenza, dolor o incluso tristeza. En parte, se debe a que se considera inadecuado mostrar en público los sentimientos personales.

⇒ Las palabras “sí” y “no” no se usan igual que en Occidente. El “no” se evita, mientras que el sí a menudo sólo significa “eso me han dicho”. Pueden incluso asentir cuando realmente quieren negar. Para evitar ponerles en compromiso, es mejor ofrecer varias alternativas de respuesta.

⇒ Digan lo que digan, nunca des la espalda: es una de las mayores groserías posibles.

⇒ A pesar de que parece un país individualista, los japoneses no tienen costumbre de utilizar el pronombre “yo” y no les gusta demasiado que lo hagan otros.

⇒ En la conversación, es mejor no hablar de la familia, que es un tema muy personal. De igual modo, cualquier crítica a Japón o a la familia imperial es insultante.

## Corre hacia el autobús

⇒ Si se te ocurre subir a un autobús en China, ten en cuenta que la cola desaparece en cuanto el vehículo se aproxima, y sólo consiguen llegar los más decididos.

⇒ Los taxis compartidos son costumbre en países sudamericanos, o en Turquía y Egipto. Algo incómodo, pero más barato.

⇒ Kuala Lumpur –capital de Malasia- tiene fama por sus restaurantes, pero no hay que avergonzarse de discutir precios antes, sobre todo si queremos evitar sorpresas desagradables a la hora de pagar.

⇒ En Estados Unidos, uno no coge mesa por sí solo, sino que aguarda la llegada del maitre al lado del cartel que dice “por favor, esperen a que se les siente”

⇒ En Japón, China y Corea se utilizan los palillos, pero tras la comida nunca se dejan dentro del plato –eso es propio de funerales- sino al lado. Además, no se empieza a beber hasta que el anfitrión no haya levantado su brazo. Y no se debe rellenar nunca el propio vaso, sino el de otro comensal, que devolverá la gentileza. Tampoco te sorprendas si sorben la sopa, ala que son muy aficionados, haciendo un ruido estruendoso: es la manera correcta de tomarla allí.

### La ley del regateo

De entre todas las situaciones para tratar con otra gente, ninguna es tan propicia como las compras. Si se entra en una tienda –sobre todo en el norte de África o en Turquía- hay que tener en cuenta que el regateo es obligatorio.

Conviene empezar ofreciendo, como máximo, la mitad de lo que pidan. Y cuidado con los guías: tienen una molesta tendencia a llevar a los viajeros a cooperativas estatales –también en Marruecos y China- de precios más elevados. Es mejor que vayas por tu cuenta. Eso sí, si estás en Marruecos evita en lo posible decir el número cinco (en árabe “khamisa”): se considera que trae mala suerte.

## El guardaespaldas

⇒ En algunos países del norte de África se te pegarán personas, sobre todo niños, para pedirte dinero. Para quitártelos de encima conviene pagar a un pequeño guardaespaldas que se encargará de que nadie te moleste, excepto él, claro está.

⇒ Hay que procurar meter en la maleta alguna chaqueta y corbata si se quiere conseguir algo en una embajada o ministerio. La pinta de hippy cierra puertas.

## Una mujer sola

Mientras que hay lugares en donde no tiene importancia que las mujeres viajen solas, en los países islámicos conviene tomar ciertas precauciones.

⇒ El pelo suelto es señal de provocación, por lo que más vale tenerlo recogido o cubierto con un pañuelo. En la India no importa llevar la cintura o las piernas al descubierto, pero procura cubrir la nuca.

⇒ Y aunque no tengas marido, lleva una alianza: la mujer casada es más respetada que la soltera, y en casos desesperados, recurre a la excusa del período: en casi todo el Tercer Mundo la *mujer impura* está vedada al hombre.

**9.3. Apéndice III: EXAMEN FINAL DEL CURSO.****CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS**  
COLLEGE OF WILLIAM & MARY 2006  
**SOCIEDAD ESPAÑOLA**Nombre:  

---

**EXAMEN FINAL. Miércoles 28 de junio de 2006.****1. Marca estas afirmaciones con "V" (Verdadero) o "F" (Falso). (30 p.)**

- El fenómeno nacionalista se da principalmente en Cataluña y País Vasco.
- El botellón es una forma de socializar de los jóvenes.
- En España no es posible el matrimonio entre dos hombres.
- El presidente del Gobierno español se llama José Luis Rodríguez Zapatero.
- El Rey de España se llama Juan I.
- En España, el Sistema de Salud es público.
- Los Carnavales de Cádiz son en verano.
- Cuando la madre de un amigo español te ofrece tomar algo, es de buena educación decir "*No, gracias*" un par de veces antes de aceptar.
- Cuatro millones de jóvenes españoles quisieran emanciparse pero carecen de medios.
- Las Islas Canarias están en el Mar Mediterráneo.
- Los españoles almuerzan a las dos de la tarde y cenan a las diez de la noche.
- Después de la E.S.O. puedes estudiar Bachillerato o Formación Profesional.
- Un Licenciado ha terminado una carrera de cinco años en la Universidad.
- La Nochebuena es el 24 de diciembre.
- La Unión Europea se formó en 1968.
- Cada Comunidad Autónoma tiene un Gobierno con Presidente y Consejeros.
- En 1953, EEUU firmó un convenio con España para instalar bases militares norteamericanas aquí.
- En España, son zonas bilingües: Galicia, Cataluña y País Vasco.
- Los españoles son conocidos en Europa por ser muy serios y aburridos.
- La Constitución de 1812 se firmó en Sevilla.
- Los Sanfermines tienen lugar en el norte de España.
- En 1996 un partido de derechas ganó por primera vez las elecciones tras la dictadura.
- El líder actual del Partido Popular (PP) se llama José María Aznar.
- En España las despedidas son cortas.

- Los fenicios llegaron después de los romanos.
- La institución en la que más confían los jóvenes españoles es la familia.
- La Constitución Europea se aprobó en 2005.
- La festividad de Tosantos se celebra el 1 de Noviembre.
- El baile típico de las ferias se llama "Las Sevillanas".
- En todos los países de la Unión Europea se utiliza el euro.

**2. Contesta estas preguntas especificando los hechos más importantes relacionados con ellas: (40p)**

- **¿Qué pasó en España en Marzo de 2004? (10 puntos)**
- **¿Qué es E.T.A.? (10 puntos)**
- **¿Qué puedes decir sobre la religión en España? (10 puntos)**
- **¿Qué sabes sobre la juventud española ? (10 puntos)**

**3. Pon junto a cada hecho su fecha correspondiente. (10p)**

- Se promulga por primera vez la Constitución _____	711
- Ingreso de España en la Unión Europea _____	1812
- Tarik entra en la Península Ibérica _____	1978
- Reconquista de Granada _____	1986
- Primera Constitución democrática _____	1975
- Muerte de Franco _____	1939
- Primeras elecciones democráticas _____	1981
- Fin de la Guerra Civil Española _____	1977
- Golpe de Estado _____	1478
- Creación de la Inquisición _____	1492




**4. Explica brevemente qué significan estas expresiones y pon ejemplos:**

- **“A mal tiempo, buena cara”. (5 puntos)**
  
- **“Guiri” (5 puntos)**

**5. Marca la opción correcta con un círculo. (10p)**

- La paella es...
  - a) Un arroz típico de Valencia.
  - b) Un plato típico de Galicia.
  - c) Una sopa fría de verduras.
  
- La reciente ley sobre el tabaco:
  - a) Permite fumar en cualquier sitio.
  - b) Sigue la normativa de la UE.
  - c) No supone ningún problema para la sociedad española.
  
- En España el índice de desempleo (paro) es:
  - a) Del 10%
  - b) Del 30%
  - c) Del 4%
  
- En 2005, España era el país:
  - a) Con menos personas mayores en el mundo.
  - b) Con menor índice de natalidad en el mundo.
  - c) Con más personas católicas en el mundo.
  
- Los inmigrantes procedentes de África:
  - a) No hay inmigrantes africanos en España.
  - b) Llegan a España por vía aérea.
  - c) Llegan en unas embarcaciones llamadas pateras.
  
- Los nazarenos o penitentes...
  - a) Forman parte de las fiestas de Carnaval.
  - b) Son quemados en la noche de San Juan.
  - c) Forman parte de las fiestas de la Semana Santa.

- En la última noche del año, los españoles:
  - a) Toman doce cucharadas de lentejas.
  - b) Toman doce uvas.
  - c) No toman nada en especial.
- La ciudad de Cádiz tiene...
  - a) 1000 años
  - b) 3 siglos
  - c) 3000 años
- El fenómeno de las "camas calientes"
  - a) Consiste en varias familias españolas que comparten una casa.
  - b) Se da en ciudades pequeñas.
  - c) Consiste en alquilar una habitación sólo para dormir.
- Los ingredientes de la tortilla española son...
  - a) Maíz y cebolla.
  - b) Cebolla, huevo y aceite de oliva.
  - c) Huevo, patatas, cebolla, aceite de oliva y mucho amor.

¡Buena suerte! 

**PROGRAMA COLLEGE OF WILLIAM AND MARY 2006: CURSO DE SOCIEDAD ESPAÑOLA**

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ – CSLM

PROFESORA: ANAÍS GANDIAGA

**TABLA DE CALIFICACIONES**

<b>CRITERIO / NOMBRE</b>	<b>PARTICIPACIÓN (25 %)</b>	<b>TAREAS + CLASE (10 %)</b>	<b>PARCIAL (15 %)</b>	<b>CORRESPONDE %</b>	<b>EXPOSICIONES (25%)</b>	<b>CORRESPONDE %</b>	<b>EXAMEN FINAL (25 %)</b>	<b>CORRESPONDE %</b>	<b>NOTA FINAL</b>	<b>LETRA</b>
LAUREN AMRHEIN	25	10	80	12	90	22,5	87	21,75	91,25%	
LAUREN CHOFFIN	15	10	98	14,7	90	22,5	89	22,25	84,45%	
CYDNI GRISWOLD	20	10	76	11,4	90	22,5	86	21,5	85,4%	
JOSE OYOLA	25	5	90	13,5	90	22,5	85	21,25	87,25%	
ALEXANDER SMITH	25	8	96	14,4	90	22,5	94	23,5	93,4%	
DUNCAN SMITH	25	5	94	14,1	90	22,5	89	22,25	88,85%	
SUSAN THORNTON	20	10	98	14,7	90	22,5	98	24,5	91,7%	
MELISSA ZOLLER	20	10	92	13,8	90	22,5	94	23,5	89,8%	
AMY ZERWICK	25	10	98	14,7	90	22,5	89	22,25	94,45%	

Anaís Gandiaga  
Facultad de Filosofía y Letras - CSLM

30 de junio de 2006