



**UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA**

**DEPARTAMENTO DE LENGUAS APLICADAS**

**MEMORIA FINAL**

**MÁSTER EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

**COMO LENGUA EXTRANJERA**

**MEELE**

***INCORPORACIÓN DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL  
EN LOS CURSOS DE E/LE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA***

**PRESENTADO POR:**

**LITZA CAROLINA SOLÍS ORELLANA**

**TUTORA:**

**BEATRIZ LÓPEZ**

**TEGUCIGALPA, NOVIEMBRE 2006**



**UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA**

**DEPARTAMENTO DE LENGUAS APLICADAS**

**MEMORIA FINAL**

**MÁSTER EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

**COMO LENGUA EXTRANJERA**

**MEELE**

***INCORPORACIÓN DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL  
EN LOS CURSOS DE E/LE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA***

**PRESENTADO POR:**

**LITZA CAROLINA SOLÍS ORELLANA**

**2006**



***“EXISTE UN LENGUAJE QUE VA MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS”***

PAULO COELHO

## ÍNDICE

• Índice de abreviaturas	5
• Dedicatoria	6
• Agradecimientos	7
• Introducción	8
• <b>Capítulo I</b>	
<b>El concepto de cultura en el mundo de las lenguas extranjeras</b>	<b>15</b>
1.1. Definición del término cultura	16
1.2. Pertinencia del término cultura en el ámbito de las lenguas extranjeras	17
1.3. El abordaje de contenidos socioculturales en los cursos de lenguas extranjeras	18
1.4. Implicaciones didácticas de la integración lengua-cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras	20
• <b>Capítulo II</b>	
<b>La construcción del saber cultural en los cursos de E/LE</b>	<b>24</b>
2.1. La enseñanza de contenidos lingüístico-culturales en E/LE: Nuevos desafíos	25
2.2. Principales fuentes de conocimiento cultural y su rentabilización en el aula	27
2.3. Criterios para el estudio de una realidad sociocultural extranjera	30

• <b>Capítulo III</b>	
<b>La relación cultura materna – cultura extranjera en la construcción del saber cultural</b>	<b>33</b>
3.1. El lugar de la cultura extranjera en los cursos de lenguas extranjeras	34
3.2. Distinción entre cultura materna y cultura extranjera	35
3.3. La relación cultura materna – cultura extranjera en los cursos de E/LE: Consideraciones didácticas	39
• <b>Capítulo IV</b>	
<b>La idoneidad de un enfoque intercultural en los cursos de E/LE</b>	<b>43</b>
4.1. La didáctica de lenguas y culturas extranjeras en ámbitos pedagógicos interculturales	44
4.2. La importancia de la alteridad en el estudio de la cultura meta	47
4.3. Modalidades de apropiación de la cultura meta: los estereotipos y las representaciones	52
• <b>Capítulo V</b>	
<b>La selección de contenidos de pertinencia intercultural para la clase de E/LE</b>	<b>59</b>
5.1. Relevancia de los contenidos culturales en la clase de E/LE	60
5.2. Definición del hecho cultural	61
5.3. Los contenidos culturales: del enfoque estructural al enfoque comunicativo	62
5.4. Los contenidos lingüísticos y culturales a la luz de una perspectiva intercultural	64
5.5. Criterios para la selección de contenidos de pertinencia intercultural	66
5.6. La organización de los contenidos socioculturales en los cursos de E/LE	68

• <b>Capítulo VI</b>	
<b>La integración de la comunicación verbal y no verbal en los cursos de E/LE</b>	<b>73</b>
6.1. Relevancia del binomio verbal – no verbal en los cursos de E/LE	74
6.2. Sistemas de comunicación no verbal: clasificación y definición	77
6.3. Ambitos de estudio de la comunicación no verbal	81
6.3.1. Paralingüística	82
6.3.2. Kinésica	84
6.3.3. Proxémica	90
6.3.4. Cronémica	94
6.3.5. Otros sistemas de signos no verbales: Sistemas físicos	97
6.4. Enseñanza integrada de elementos verbales y no verbales en los cursos de E/LE: Consideraciones didácticas	98
• <b>Capítulo VII</b>	
<b>Incorporación de la comunicación no verbal en los cursos de E/LE: Propuesta didáctica</b>	<b>100</b>
7.1 Análisis del entorno	101
7.1.1. Análisis de la demanda inicial	101
7.1.2. Características del grupo meta	101
7.1.3. Tipo de centro	102
7.1.4. Características del curso	104
7.2. Análisis de necesidades específicas del grupo meta	107
7.3. Instrumentos: descripción de la unidad didáctica	108
7.3.1. Unidad 4: Organicemos una Noche Cultural	110
• Conclusiones	136
• Bibliografía	139
• Anexos	144

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

1. **AEFE: Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero**
2. **ASL: Adquisición de segundas lenguas**
3. **CA: Comprensión auditiva**
4. **CE: Comprensión escrita**
5. **CNED: Centro Nacional de Educación a Distancia**
6. **CNV: Comunicación no verbal**
7. **CV: Comunicación verbal**
8. **C2: Cultura no nativa o segunda cultura**
9. **EE: Expresión escrita**
10. **E/LE: Español lengua extranjera**
11. **ELMT: Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas**
12. **EO: Expresión oral**
13. **LE: Lengua extranjera**
14. **LFH: Liceo Franco Hondureño**
15. **LM: Lengua materna**
16. **L2: Lengua no nativa o segunda lengua**
17. **MCER: Marco Común Europeo de Referencia**
18. **ONG: Organización no gubernamental**
19. **RDS-HN: Red de Desarrollo Sostenible de Honduras**

## **A Pascal y Edith**

Gracias por todo su apoyo, su paciencia, su amor y, sobre todo, por permitirme el hurto del tiempo familiar para la consecución exitosa de este proyecto académico, el cual quiero compartir de forma muy especial con ustedes, quienes son para mí, mucho más que mis dos amores, mi todo.

## AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Antonio de Nebrija**, por haberme abierto las puertas hacia el fascinante mundo de las lenguas extranjeras y por haberme brindado una formación de calidad y actualidad.

A los **Coordinadores y Profesores del Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, en la modalidad de Aula Abierta**, por el profesionalismo con el que realizan su trabajo, por ser los autores de esta nueva fase académica de mi vida y, sobre todo, por permitirme sentir que también en un entorno virtual la sensación de calor humano es posible.

A mi Tutora, **Beatriz López**, por su acompañamiento sostenido, por tener siempre el comentario oportuno y por sus palabras de ánimo. El profesionalismo y entrega por ella invertidos, en el seguimiento de este proyecto, han sido factores indispensables para la realización acertada del mismo. Siempre he pensado que un buen tutor es como el faro que guía la embarcación a puerto seguro.

A mi familia, especialmente a **Pascal y Edith**, por su comprensión y su apoyo constantes. Ellos son la razón principal que me motiva a ser cada día mejor, a emprender proyectos que me permitan superarme tanto personal como profesionalmente.

## INTRODUCCIÓN

La integración de la comunicación no verbal en los cursos de E/LE ha carecido de protagonismo a pesar de ser un aspecto esencial dentro del proceso de adquisición de una lengua. Ello explica el hecho de que a la fecha se hayan realizado muy pocos trabajos de investigación tendientes a la didactización de dicho tópico.

No podemos negar que las propuestas didácticas que procuran el desarrollo del saber-hacer en una segunda lengua revisten un valor incalculable en situaciones concretas de comunicación, tanto dentro como fuera del aula, es decir, en la programación de un curso de lengua debe tenerse en cuenta que no basta la apropiación del código lingüístico para declarar a los aprendientes como listos para hacer frente a la compleja aventura del comunicar en una LE o en una L2.

Desde el punto de vista epistemológico, la relación de interdependencia existente entre lengua y cultura reviste una importancia inmensurable, ya que ambas son fundamentales y conducentes al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes de E/LE, sobre todo si esta relación de interdependencia es trabajada en el aula en clara atención a las particularidades del contexto y en el marco de un abordaje explícito de aspectos socioculturales precisos como lo es la comunicación no verbal (CNV).

En ese sentido, los cursos de lengua no deben centrar su atención únicamente en el desarrollo de la competencia lingüística de los aprendientes, ya que ésta se complementa –de forma necesaria- con la competencia cultural, en esta última incluida la comunicación no verbal (CNV). La perfecta armonización de ambos elementos garantizará a nuestros aprendientes la participación en intercambios comunicativos libres de malentendidos.

Por otro lado, nuestro trabajo como enseñantes de segundas lenguas no debe rehuir el abordaje hermanado de aspectos lingüísticos y no lingüísticos. Al contrario, una de nuestras tareas es mantenernos en contacto con nuestra disciplina, lo cual comprende –entre otras cosas- la búsqueda permanente de las implicaciones didácticas de los diversos aspectos que conforman el amplio y complejo mundo del español como lengua extranjera.

La enseñanza del español como lengua extranjera ha visto ampliado sustancialmente su ámbito de acción en el mundo no hispanófono, en los últimos años, ya que es una de las lenguas más habladas en todo el mundo, en el marco de proyectos de cooperación internacional, tanto de orden económico, turístico o académico.

Sin embargo, en Honduras, la enseñanza del español como lengua extranjera sigue siendo un campo inexplorado, de ahí que la oferta de formación, en ese sentido, sea prácticamente inexistente, razón por la cual las personas que se dedican a enseñar español a extranjeros lo hacen de forma empírica o desde la perspectiva del español como lengua nativa.

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo principal el diseño de una unidad didáctica que integre contenidos de índole verbal y no verbal desde una óptica intercultural –explícita y particularizada- y que tendrá como grupo meta a los profesores franceses que prestan sus servicios profesionales en el Liceo Franco Hondureño de Tegucigalpa, en el marco del Convenio de Cooperación Técnico y Cultural suscrito entre Francia y Honduras.

La consecución de dicho propósito ha sido posible gracias a la realización de una rigurosa y profunda revisión bibliográfica, la cual ha permitido documentar teóricamente el proyecto de investigación, de acuerdo con el área temática seleccionada, y que da el respaldo necesario al diseño didáctico propuesto al final del mismo. De igual manera, ha sido sumamente importante la aplicación de instrumentos de investigación, los cuales han permitido obtener datos confiables sobre las características, intereses y necesidades del grupo meta y sobre las particularidades del contexto sociocultural en el que éstos se encuentran insertos. Además, la aplicación de dichos instrumentos ha proporcionado

información sobre la pertinencia de la unidad didáctica en referencia y ha dado pautas sobre los criterios a tener en cuenta en su diseño y en su futura implementación.

En ese sentido, nuestro proyecto se ha encaminado hacia la creación de una unidad didáctica que integre la comunicación no verbal en los cursos de E/LE, de forma explícita y particularizada, puesto que para que nuestros estudiantes sean altamente comunicativos en español es necesario que les dotemos de las herramientas lingüísticas y no lingüísticas necesarias y suficientes con miras a que sus intercambios en la lengua y en la cultura meta sean lo más afortunados como sea posible.

Son muchos los estudios que han surgido a lo largo de los últimos años que abogan por la necesidad de proporcionar a los aprendientes de E/LE conocimientos sobre la comunicación no verbal. Cabe destacar entre ellos los numerosos trabajos realizados por Fernando Poyatos (1994) y Ana María Cestero (2004), quienes han hecho enormes aportes en este campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

Este aspecto tan importante de la comunicación ha sido relegado a la categoría de “pariente pobre” en los cursos de E/LE, a tal grado que ni siquiera se le incluye como contenido a enseñar en los mismos. En el mejor de los casos, algunas actividades consagradas a la comunicación no verbal derivan tímidamente en la simple y superficial presentación de imágenes fijas (los estados de ánimo, por ejemplo) y que no persiguen más que el logro de objetivos propios del campo léxico.

Los cursos de E/LE no suelen incluir actividades pertinentes al trabajo de la comunicación no verbal de forma explícita, lo cual es conducente a que el alumno se vea en la necesidad de apropiarse de dicho conocimiento en la situación misma de comunicación –con todos los riesgos que ello implica- o lo adquiera de forma implícita. En el interior del aula, la comunicación no verbal es usada –consciente o inconscientemente- como un medio para la apropiación de otros aspectos de la lengua y, por ende, no se le ve como un fin en sí misma.

Es por ello -contrario al actual estado de cosas- que el presente proyecto pretende principalmente hacer una propuesta tendiente a la integración de la comunicación no verbal en los cursos de E/LE, de forma explícita y en atención a las particularidades lingüístico-culturales de Honduras -ámbito de acción de nuestro grupo meta-. En ese sentido, una de las metas a alcanzar, por medio de la puesta en práctica de la aplicación didáctica en referencia, será la de proveer a los aprendientes de E/LE las herramientas comunicativas -tanto verbales como no verbales- necesarias y suficientes para que puedan tener un desempeño comunicativo más eficiente y en armonía con la variante lingüística que están aprendiendo y, a su vez, en consonancia con las particularidades del contexto sociocultural en el que se encuentran insertos.

Otra de las razones que nos mueve a realizar el presente proyecto es que hasta la fecha no disponemos de manuales de E/LE que integren la comunicación no verbal de forma explícita y particularizada, lo cual obliga a profesores y alumnos a apelar a su creatividad para proporcionar y obtener este conocimiento, respectivamente, por medios propios, esto es, a descubrir en la acción la importancia que tiene la comunicación no verbal en el proceso de comunicación.

Además, son pocos los intentos hechos en torno a la necesidad de integrar en los manuales de E/LE información sobre las variedades dialectales del español. Nos referimos particularmente a la variante hondureña, ya que no ha sido considerada en los estudios realizados en este campo, a pesar de los importantes aportes que ésta ha hecho a la lengua española y que aparecen ya documentados en algunas obras lexicográficas dirigidas por la Real Academia de la Lengua.

El resultado concreto de este proyecto de investigación es la estructuración de una propuesta didáctica que tenga como eje vertebrador los contenidos pertinentes a la comunicación no verbal para darle a este aspecto tan importante de la comunicación el protagonismo que le corresponde y -paralelo a ello- la integración de información lingüístico-cultural típica del país donde el grupo meta se encuentra radicado.

En relación con su estructura, el presente trabajo está dividido en siete capítulos, los seis primeros tienen un carácter teórico y el séptimo tiene un carácter aplicado. A continuación presentamos una descripción del contenido de los mismos:

En el **Capítulo I** se aborda la definición del término cultura y se explica su pertinencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. De igual manera, se hace un análisis de los contenidos socioculturales en los cursos de LE y, en consecuencia, se plantean las consideraciones didácticas a tener en cuenta para que el estudio del binomio lengua – cultura, en dicho ámbito de enseñanza, se realice de forma pertinente y acertada, en clara atención a las características, necesidades e intereses de los aprendientes y a las particularidades lingüístico-culturales del entorno hacia el cual éstos proyectan la rentabilización de sus conocimientos sobre una lengua y una cultura extranjera determinada.

El análisis de la adquisición del saber cultural, desde una perspectiva constructivista y en atención a la relación dialéctica entre lengua y cultura, tiene lugar en el **Capítulo II**, en el cual se hace especial énfasis en las fuentes de conocimiento cultural de los aprendientes de LE y se hacen las consideraciones didácticas tenidas como necesarias para el acertado aprovechamiento de dichas fuentes de conocimiento en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de E/LE, con base en criterios de orden teórico y metodológico pertinentes a entornos pedagógicos caracterizados por la diversidad lingüística y cultural de los aprendientes que los conforman.

En el **Capítulo III** se analiza la relevancia que el estudio de una cultura extranjera tiene al seno de los cursos de LE, en el sentido de que los aprendientes tienden a encaminar sus objetivos de aprendizaje hacia el conocimiento de las particularidades, tanto lingüístico como culturales, de una determinada comunidad.

Además, se hace un estudio de la relación dialéctica entre la cultura extranjera y la cultura materna, sus diferencias y puntos de encuentro, el cual desemboca en una serie de consideraciones didácticas tendientes a la rentabilización, en el aula de E/LE, de los conocimientos aportados por la cultura nativa en pro de la apropiación de una nueva realidad cultural.

La idoneidad de un enfoque intercultural en cursos de E/LE, caracterizados por la diversidad lingüístico-cultural de sus aprendientes, se analiza en el **Capítulo IV**. Así, en entornos pedagógicos interculturales se estimulará el estudio de la lengua y de la cultura meta con base en la alteridad, en procura de promover la intercomprensión de individuos de pertenencia cultural diversa.

Asimismo, el estudio de la actividad pedagógica en E/LE, desde una perspectiva intercultural, remite a la identificación de las modalidades de apropiación de la cultura meta, dentro de las cuales son susceptibles de análisis, en este capítulo, los estereotipos y las representaciones.

En el marco del estudio de la lengua y la cultura extranjera, desde una perspectiva intercultural, el **Capítulo V** está dedicado al estudio de la selección de contenidos de pertinencia intercultural para la clase de E/LE, dentro de los cuales se encuentra la comunicación no verbal (CNV).

Desde este punto de vista, la estructuración de programas de E/LE, con base en criterios lingüísticos y extralingüísticos, exige la consideración del hecho cultural a la luz de una teoría sociocultural. Por otro lado, se presenta una visión diacrónica del abordaje de los contenidos culturales en E/LE, con especial énfasis en el *enfoque estructural* y en el *enfoque comunicativo*.

Finalmente, en dicho capítulo, se hace una reflexión sobre la forma en que deben ser abordados los contenidos lingüístico-culturales desde una perspectiva intercultural y los criterios a tener en cuenta en la selección y organización de contenidos de pertinencia intercultural para la clase de E/LE, no sólo en atención a las particularidades de la lengua y de la cultura meta, sino en atención a las características, intereses y necesidades de los aprendientes y las particularidades del entorno hacia el cual proyectan la rentabilización de sus saberes.

En el **Capítulo VI**, preámbulo teórico de la propuesta didáctica y centro de interés del presente trabajo de investigación, se hace una reflexión sobre la integración de los contenidos verbales y no verbales en los cursos de E/LE, de forma explícita y particularizada. Asimismo, se hace una presentación detallada de los sistemas y ámbitos de estudio de la comunicación no verbal: paralingüística, kinésica, proxémica y cronémica. Cada uno de dichos ámbitos aparece debidamente definido, clasificado y ejemplificado de forma contextualizada. Este capítulo finaliza con una propuesta teórica que versa sobre las consideraciones didácticas a tener en cuenta para la acertada integración de la comunicación verbal (CV) y de la comunicación no verbal (CNV) en los cursos de E/LE.

Como punto culminante de la presente Memoria Final de MEELE, se encuentra el **Capítulo VII**, el cual recoge la propuesta didáctica resultante del estudio teórico realizado sobre la CNV y de la sistematización de los resultados obtenidos del análisis del contexto y del grupo meta.

La Unidad Didáctica que se presenta en este capítulo está inspirada en los enfoques teóricos y metodológicos adoptados para efectos del presente proyecto, haciendo especial énfasis en la integración de la comunicación no verbal (CNV) en los cursos de E/LE, de forma explícita, particularizada y en atención a las características lingüístico-culturales de la sociedad hondureña, ámbito de acción personal y profesional del grupo meta para el cual fue diseñada.

## **CAPÍTULO I**

### **EL CONCEPTO DE CULTURA EN EL MUNDO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS**

## 1.1. Definición del término cultura

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el término cultura suele definirse como «el conjunto de creencias, actitudes, costumbres, comportamientos, hábitos sociales, etc., de los miembros de una sociedad en particular» (Richards *et al.*, 1997: 91). Nosotros agregamos a este conjunto de características, las particularidades lingüísticas y no lingüísticas de una comunidad.

Cierto es que definiciones para este término las hay muchas y diversas; sin embargo, una de las más completas -a nuestro parecer- es la propuesta por los antropólogos argentinos Carutti, Garreta y otros (1):

La cultura se trata de una forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad, de acuerdo con la forma particular en que se resuelvan o entablen las relaciones con la naturaleza, las de los integrantes en su seno, las relaciones con otras comunidades y con el ámbito de lo sobrenatural, a fin de dar continuidad y sentido a la totalidad de su existencia, mediante una tradición que sustenta su identidad.

Esta definición está impregnada de dinamismo, puesto que nos presenta la cultura como una realidad en movimiento, esto es, como un fenómeno que se construye a partir de la interacción entre los miembros de una comunidad y, a su vez, a partir de las relaciones de éstos con los integrantes de otras comunidades. Necesario es precisar que este juego de interacciones culturales es posible por medios verbales y no verbales.

---

(1) En internet, Medios y Cultura. Accesible en: <http://mediosycultura.blogspot.com>

## **1.2. Pertinencia del término cultura en el ámbito de las lenguas extranjeras**

Indiscutiblemente, el término cultura es muy pertinente en el ámbito de las lenguas extranjeras, ya que una de las principales razones que mueve a los individuos a aprender otras lenguas es, precisamente, la de ponerse en contacto con los miembros de otras comunidades lingüísticas, por razones de índole diversa, entre las cuales cabe destacar las de orden cultural.

En el campo de estudio que nos ocupa, este concepto implica –de forma extensiva- la adquisición de conocimientos sobre la cultura extranjera, esto es, los conocimientos teórico-prácticos que el aprendiente puede apropiarse por medio de un curso de lengua. En ese sentido, el rol de los aprendientes frente a la cultura extranjera no será contemplativo sino activo.

De acuerdo con los enfoques metodológicos actuales, el aprendizaje del español como lengua extranjera debe ser conducente no sólo al desarrollo de la competencia comunicativa, sino al de la competencia cultural. En consonancia con ese orden de cosas, para que la apropiación de los contenidos socioculturales sea pertinente y útil, el enseñante de E/LE deberá apegarse al criterio de actualidad y privilegiar la transmisión explícita y particularizada de los mismos.

Además del estudio de las características culturales de la comunidad meta, el conocimiento de las variantes dialectales de la lengua objeto debe tener lugar, preferiblemente, en simultaneidad con la inserción de los aprendientes en situaciones concretas y reales de comunicación, ya que los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos deben responder a las particularidades del contexto sociocultural hacia el cual los aprendientes proyectan la rentabilización de los conocimientos adquiridos en un curso de E/LE.

Por otro lado, los avances tecnológicos han puesto al servicio de la didáctica de lenguas extranjeras una amplia gama de recursos audiovisuales, hecho que ha marcado significativamente su acelerada evolución en las últimas décadas. Es por ello, también, que el enfoque se ha visto ampliado a otras dimensiones como la sociolingüística, la antropología, la semiología y la pragmática de la lengua, lo cual ha creado la imperativa necesidad de integrar –entiéndase **didactizar**- elementos extralingüísticos tales como la proxémica, la kinésica, la cronémica y otro aspectos propios del campo de la semiótica.

### **1.3. El abordaje de contenidos socioculturales en los cursos de lenguas extranjeras**

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la integración del componente cultural implica la creación de las condiciones mínimas para que el aprendiente pueda construir un conocimiento teórico-práctico sobre las particularidades lingüístico-culturales de la comunidad meta. Se trata con ello de asegurarles una participación acertada en los consensos semiológicos de la comunidad objeto de estudio.

El saber-hacer en una cultura extranjera exige, básicamente, el seguimiento apropiado de las reglas socioculturales que rigen las interacciones de la comunidad meta, el conocimiento de los sistemas significativos sobre los cuales reposan dichas interacciones, el conocimiento de sus sistemas ideológicos y de valores, así como el estudio objetivo de los estereotipos que se han construido en torno de otras comunidades.

Sin embargo, el abrir espacio a la enseñanza de elementos socioculturales en los cursos de E/LE no debe entenderse como la tentación de conducir a nuestros aprendientes a un totalitarismo cultural o a la idea utópica de que este totalitarismo será conducente a la apropiación de una competencia nativa, tanto cultural como lingüísticamente hablando. Por el contrario, se trata de integrar a los conocimientos lingüísticos, los conocimientos culturales de la lengua meta, con todas las dificultades que este binomio pueda entrañar.

En ese sentido, no podemos desconocer que la transmisión de conocimientos culturales en los cursos de E/LE no es tan fácil como puede parecer. Al contrario, el desafío es grande y está rodeado de interrogantes que tienen mucho que ver con el cómo y con el qué vamos a enseñar. Estas dificultades justifican, de alguna manera, el que los cursos de E/LE tengan -actualmente- como principal eje vertebrador los conocimientos propios del ámbito de la comunicación verbal, ya que los conocimientos relativos al componente cultural, tales como la comunicación no verbal, lucen inasibles y difícilmente objetivables.

No obstante, esta consideración de dificultades debe conducirnos a asumir el reto de didactizar el binomio lengua-cultura de forma integral, con las consideraciones teóricas y metodológicas que dicho abordaje requiere. A este respecto, importante es recordar a Sapir (2), quien consideraba que la lengua es un factor importante de la cultura, pero no por ello podemos pretender reducir la cultura a los límites de la lengua. Dicho en otras palabras, lengua y cultura son dos campos de estudio que aunque se intersectan, son independientes el uno del otro, esto es, corresponden a órdenes diferentes pero complementarios.

Así, la necesidad del abordaje explícito y particularizado de la comunicación verbal y no verbal en los cursos de E/LE, nos exige -en primera instancia- el hacer la distinción esencial entre lengua y cultura, así como el reconocer la necesidad imperativa de emprender el estudio de la competencia cultural y de la competencia comunicativa de forma integradora.

En relación con la inquietud de cuándo es idóneo el abordaje de los contenidos socioculturales, como lo es la comunicación no verbal, muchos profesores de E/LE consideran que el mismo debe ser postergado a niveles avanzados de dominio de lengua. No obstante, a nuestro juicio, no debemos privilegiar la LE para la discusión abierta sobre este tipo de contenidos, ya que perfectamente puede hacerse en la lengua materna de los aprendientes, en niveles iniciales, por supuesto.

---

(2) Edward Sapir, antropólogo y lingüista estadounidense de origen alemán. Su concepción del lenguaje se manifiesta en la llamada *Hipótesis de Sapir-Whorf*, según la cual la lengua es determinante en la concepción del mundo. Su obra más relevante es *El lenguaje* (1921).

Lo importante no es cuándo y en qué lengua, sino tener muy claro cuándo perseguimos el logro de objetivos pertinentes al dominio del código lingüístico y cuándo se trata de objetivos propios del ámbito sociocultural, independientemente de que el abordaje de los mismos pase por la lengua materna o extranjera. En todo caso, es primordial no perder de vista que los contenidos socioculturales deben ser considerados como relevantes en los cursos de E/LE, en virtud de la relación de interdependencia que guardan con los contenidos lingüísticos.

Si valoramos las consecuencias de este nuevo punto de vista y su impacto invaluable en la didáctica de lenguas, podemos concluir felizmente que, en la práctica, liberamos la enseñanza de los contenidos socioculturales de las limitantes lingüísticas que imponen un nivel mínimo de lengua. Por otro lado, las implicaciones lingüísticas no se enseñan más en sí mismas, sino en función de las competencias y de las necesidades de los aprendientes.

Actualmente, el mundo de las lenguas extranjeras manifiesta una marcada preferencia por enfoques pedagógicos interculturales, sobre todo en espacios de aprendizaje caracterizados por la diversidad cultural, de tal manera que la construcción de una visión intercultural en los aprendientes se presenta como objetivo primordial. Es por ello que los profesores de lenguas extranjeras tienden a poner el foco en el desarrollo de competencias diversas en los alumnos, dentro de las cuales cabe destacar la competencia sociocultural y la competencia lingüística, en atención a las aspiraciones de plurilingüismo y de pluriculturalismo propias de la sociedad moderna.

#### **1.4. Implicaciones didácticas de la integración lengua-cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Las nuevas tendencias en la didáctica de E/LE apuntan hacia el desarrollo de una pedagogía activa, es decir, el aprendiente asume un rol protagónico en el proceso de construcción de su propio conocimiento y dirige sus objetivos no sólo hacia el plurilingüismo sino hacia el multiculturalismo.

Desde este punto de vista, enseñar cultura significa ayudar a los aprendientes a escoger y a construir las señales o indicadores apropiados que les permitan orientarse acertadamente en las prácticas culturales en las cuales participan. Esto es conducente a la definición de prácticas pedagógicas vinculadas directamente con los contenidos culturales que debemos enseñar en los cursos de E/LE.

En este nuevo quehacer pedagógico, la apropiación de la cultura es considerada como un proceso activo, en el cual el aprendiente llega a este proceso de apropiación a partir de los cuestionamientos y las interrogantes que se plantea en función de dicho tópico temático. En ese sentido, los contenidos lingüístico-culturales, susceptibles de estudio en un curso de E/LE, dependerán de los intereses y necesidades particulares de los aprendientes.

Además, las implicaciones metodológicas de la didactización de elementos socioculturales como la comunicación no verbal (CNV) son muchas y diversas, ya que nos llevan forzosamente a invertir el orden de prioridades en la programación de un curso de E/LE y nos exigen buscar los medios idóneos para responder satisfactoriamente al cómo y al para qué se va a enseñar dicho aspecto.

La meta de esta inversión de prioridades es legitimar el lugar de la enseñanza de la cultura en los cursos de E/LE, es decir, reconocer la validez y pertinencia del estudio explícito y particularizado del entorno sociocultural de la lengua meta, en tanto que parte inherente de la competencia sociolingüística. A su vez, esta inversión de orden de cosas es conducente al desplazamiento de los contenidos hacia los objetivos y a la metodología de aprendizaje.

Por otro lado, la integración de aspectos socioculturales en los cursos de E/LE debe apuntar hacia modos de producción culturales, más que a la presentación catalogada de los mismos. Este principio exige un enfoque metodológico que visualice el rol del aprendiente como productor de sentidos culturales, es decir, como parte activa del proceso de construcción del conocimiento tanto sociocultural como lingüístico.

La adquisición de un saber-hacer por parte del aprendiente se hará a partir de la reflexión de su estatus de observador, de la selección y estudio de objetos culturales pertinentes y de las herramientas utilizadas para el análisis de dichos aspectos. En ese sentido, se desplaza el saber hacia el saber-hacer.

El estudio de aspectos socioculturales así comprendido, nos exige la visualización de dicho tópico temático a la luz de disciplinas ampliamente reconocidas tales como la Antropología, la Sociología y la Semiología. Así, el saber-hacer cultural significará –más que enseñar- acompañar a los aprendientes a realizar una lectura de la cultura del otro, lo cual implica el entrelazamiento de aspectos concernientes a dichas disciplinas.

Ese enfoque pedagógico más activo exige el estudio del componente cultural como un fenómeno social, centrado en aspectos más concretos, es decir, propios de la vida cotidiana, como los hábitos y las actitudes de los miembros de la comunidad meta, los sistemas de signos característicos de la misma como la lengua, los ritos, las costumbres, entre otros.

En ese sentido, mucho más que teorizar sobre aspectos culturales sustraídos de la realidad, se proporcionará a los aprendientes documentos reales o auténticos, lo cual repercutirá favorablemente en términos de motivación y aprovechamiento de los contenidos tanto lingüísticos como socioculturales estudiados al seno de un curso de E/LE. Así, la interpretación, la comprensión y la rentabilización de las significaciones y connotaciones culturales de la comunidad meta serán vehiculadas por medio de los hechos y los documentos de índole cultural que se utilicen al interior del aula.

Por otro lado, la actividad pedagógica en E/LE se realizará en torno al estudio tanto de signos culturales como al de signos lingüísticos. A este respecto, entenderemos por **signo cultural** aquel que se supone comprendido por todos los miembros de la comunidad en la cual es utilizado, no solamente es conocido por la colectividad sino que es aceptado por todos los miembros de la comunidad de forma indiscutible, por medio de los procesos de convencionalización social –explícitos e implícitos- tenidos como necesarios para que funcionen para todos de la misma manera.

En la actualidad, el estudio de signos culturales en los cursos de lengua tiende a hacerse bajo un enfoque contrastivo; no obstante, dentro de los criterios a tener en cuenta, cuando se abordan contenidos de pertinencia cultural en el aula de E/LE, figura la búsqueda de equilibrio entre la universalidad y la particularidad de los sistemas de signos culturales estudiados bajo este enfoque, es decir, la actividad pedagógica, en ese sentido, deberá ir más allá de la simple apariencia de las diferencias y semejanzas de la cultura de origen y la cultura meta para llegar a la realización de un estudio explícito y profundo de las mismas en clara consideración de la relación dialéctica que las caracteriza.

## **CAPÍTULO II**

### **LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER CULTURAL EN LOS CURSOS DE E/LE**

## **2.1. La enseñanza de contenidos lingüístico-culturales en E/LE: Nuevos desafíos**

Con frecuencia, una de las grandes interrogantes que se plantean los enseñantes de una lengua extranjera versa, entre otras cosas, sobre el cómo pueden ayudar a sus aprendientes a adentrarse en un ámbito cultural que les es desconocido o del que sólo conocen generalidades. En consecuencia, dichas inquietudes son conducentes a la identificación de los motores que mueven a los alumnos a aprender una segunda lengua y, por ende, a construir un nuevo saber cultural. Dichos motores suelen ser de dos tipos: la motivación y la necesidad.

La construcción del saber cultural no es un aspecto más en un curso de lengua extranjera, ya que su pertinencia descansa, precisamente, en la estrecha relación que existe entre la lengua y la cultura. A este respecto, Antonio Briz (2002: 13) plantea lo siguiente:

Se dice [...] que la lengua y la cultura van siempre unidas, que existe una relación dialéctica entre ambas: la lengua refleja la cultura y la cultura, la lengua. Sin embargo, en la práctica docente esta interrelación no se manifiesta por lo general. Antes bien, se presentan disociadas (incluso se programan en materias diferentes, la lengua, por un lado, y la cultura y civilización, por otro).

En la actualidad, los especialistas en lenguas extranjeras se ven enfrentados al difícil reto de plasmar en los programas y en los manuales de E/LE las implicaciones didácticas del componente cultural, ya que la relación lengua-cultura-sociedad entraña, generalmente, una especial conflictividad, en el sentido de que la enseñanza de una lengua extranjera «implica, como cabe suponer, el desarrollo de nuevos valores en el aprendiz –valores asociados con la lengua y la cultura-» (García Padrino y A. Medina, 1989: 89).

De igual manera, cada vez son más los especialistas que abogan porque los cursos de lenguas extranjeras se estructuren en el marco de un modelo pedagógico intercultural «de forma que se ayude al aprendiz a funcionar en el marco de dos culturas sin devaluación de ellas» (Alptekin y Alptekin, 1984, en García Padrino y A. Medina, 1989: 89).

Estas nuevas tendencias se inspiran en estudios recientes, los cuales concluyen categóricamente que en los cursos de lenguas extranjeras no es suficiente la transmisión de contenidos estrictamente lingüísticos, ya que «es preciso enseñar también, junto a las categorías y normas gramaticales, las categorías y funciones pragmáticas que rigen la interacción, pues constituyen modos de expresión no sólo lingüísticos, sino también socio-culturales» (Briz, 2002: 13).

En ese sentido, importante es hacer referencia a los aportes de Hymes, quien –en reacción a la propuesta chomskyana- propuso la consideración del uso de la lengua en relación con la significación sociocultural. Al citar la propuesta teórica de este autor, García Santa-Cecilia (1995: 91) nos explica:

Hymes parte de la idea de que sería necesario desarrollar una teoría de la lengua que tuviera que ver no sólo con problemas teóricos, sino también con los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea, en la que los aspectos socioculturales desempeñan un papel fundamental. [...] la noción de competencia de Chomsky debía ser ampliada para incluir la adecuación contextual. La teoría debería incluir una competencia interactiva [...] y tendría que ver, por tanto, con el uso y con los usuarios de la lengua.

Los profesores de lenguas extranjeras no pueden pasar inadvertido el hecho de que no se puede enseñar una lengua de forma descontextualizada y ajena a la construcción de un saber cultural, ya que son múltiples los factores del contexto sociocultural que influyen y determinan su funcionamiento y su uso. Así, el proceso de formación de los aprendientes de E/LE debe perseguir la adquisición de «la cultura lingüística y la lingüística cultural de una lengua» (Briz, 2002: 13).

De acuerdo con esta perspectiva teórica, el saber cultural se construye en las actividades de la vida cotidiana, a partir de las relaciones sociales de los individuos, a partir de lo que los individuos hacen y piensan en el diario vivir, puesto que la cultura es un fenómeno que no puede sustraerse de la realidad porque, simplemente, es parte integral de la misma.

## **2.2. Principales fuentes de conocimiento cultural y su rentabilización en el aula**

Las bases habituales de la construcción del saber cultural son generalmente las experiencias vividas recientemente por los aprendientes, tales como: situaciones de la vida cotidiana, encuentros casuales que pueden propiciar breves conversaciones en la lengua meta, las informaciones que se encuentran en la vía pública, materiales periodísticos, entre otros.

Éstos son sólo algunos ejemplos de la amplia gama de materiales que pueden ayudar, tanto al profesor de lenguas como a sus aprendientes, a construir el saber cultural en E/LE. No obstante, en virtud de que el ambiente del aula no es suficiente para desarrollar un saber cultural totalizador y dado que las experiencias culturales se caracterizan por ser muchas y diversas, el enfoque suele ser fragmentario y parcial. En consecuencia con dicho enfoque, el saber cultural suele ser también fragmentario. Desafortunadamente, el estudio aparentemente superficial de los fenómenos culturales en los cursos de lenguas extranjeras, constituye generalmente –en sí mismo- la totalidad del saber cultural adquirido por los aprendientes.

Sin embargo, dichas limitaciones pueden ser contrarrestadas –de alguna manera- por medio de las experiencias lingüístico-culturales que el enseñante pueda propiciar fuera del aula de clase, ya que las mismas juegan un papel muy importante en la construcción del conocimiento tanto de una L2 como de una C2. Asimismo, las experiencias que el aprendiente pueda autoagenciarse –más allá de los límites del aula-, tendrán repercusiones de incalculable valor en el proceso de apropiación de la lengua y de la cultura meta.

El proceso de construcción del saber cultural puede considerarse similar al proceso de adquisición de una lengua extranjera, en el sentido de que las construcciones son, generalmente, individuales, provisionales y parciales. Además, muchas prácticas lingüístico-culturales se caracterizan por limitarse a las propuestas presentadas en el manual, lo cual no favorece el proceso de construcción y reconstrucción del saber tanto dentro como fuera del aula.

Lejos de ser una crítica, es ésta una reflexión sobre la realidad de los cursos de E/LE en lo concerniente al saber cultural. No hay que perder de vista que no podemos pretender llevar a los aprendientes hacia un saber definitivo porque sencillamente éste no existe y mucho menos podemos pretender encontrar el modelo ideal para la construcción del saber cultural, ya que el conocimiento de una cultura extranjera depende –en gran medida- de la evolución personal de cada individuo y, en consecuencia, no escapa a la ideología de los aprendientes.

Las situaciones de comunicación en las que participan los aprendientes de una LE están marcadas por una serie de aspectos, de complejidad diversa, que van desde «las características propias del usuario y de su entorno inmediato: **marcas sociales, culturales**, ideológicas, profesionales, de edad, género, procedencia, de pertenencia a un cierto grupo, etc.» (Briz, 2002: 119, énfasis nuestro).

El reconocimiento de esta realidad a nivel de las limitaciones y la complejidad que entraña la construcción de un saber cultural en E/LE, pone en evidencia otra realidad, no menos importante: los cursos de E/LE no pueden ser diseñados ajenos a la importante relación que existe entre el trinomio lengua, cultura y sociedad, punto de convergencia para disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Lingüística y la Psicología Social.

En consonancia con este orden de cosas, estudiosos como Malinowski, Sapir y Whorf «establecieron la función pragmática del lenguaje y la situación de ‘contexto’, el concepto de lenguaje como visión del mundo, la estructura social y el lenguaje, la interacción entre lenguaje y cultura», como tópicos de estudio pertinentes a la Antropología Lingüística (García Padrino y A. Medina, 1989: 89).

Dentro del amplio ámbito de estudio de la Antropología, también es importante reconocer la relevancia que reviste la Antropología Cultural en la construcción del saber cultural, la cual es considerada por muchos especialistas como el punto donde confluyen diversas ciencias humanas y como un recurso racional de inapreciable valor para una verdadera enseñanza de la cultura en los cursos de lengua.

Su pertinencia vertebral en los cursos de lenguas y culturas extranjeras radica en el hecho de que nos brinda las herramientas conceptuales necesarias para estudiar los rasgos universales de la naturaleza humana y la forma en que éstos figuran en culturas diferentes. Además, nos permite explicar, con un mayor nivel de rigor científico, las motivaciones de las diferencias culturales.

En ese sentido, la Antropología Cultural es tenida como un eje importante en la organización de los programas de lengua, ya que aporta, tanto a enseñantes como a aprendientes, un sistema de señales, de valorización, de legitimación de la cultura, dándole a ésta el estatus que le corresponde.

En el proceso de construcción del saber cultural, la Antropología Cultural, en general, permite tener una visión descentralizada de las personas, esto es, provee las herramientas necesarias que posibilitan la comprensión de los otros en función de sus propias culturas. Es ésta una actitud a la que no estábamos acostumbrados en los cursos tradicionales, ya que había una tendencia a ver y a valorar a los otros a partir de nuestro propio mundo sociocultural.

### **2.3. Criterios para el estudio de una realidad sociocultural extranjera**

En el marco del estudio de una realidad sociocultural extranjera, ver la sociedad de los otros nos obliga a ver también la nuestra, lo cual exige objetivación, esto es, la construcción de una competencia que permita, tanto a enseñantes como a aprendientes, leer una realidad sociocultural y el funcionamiento de una comunidad social, desvestidos de apreciaciones subjetivas.

Así, la objetivación es el proceso metódico, practicable por todo el mundo, por medio del cual construimos el fenómeno cultural a estudiar, lo ponemos a distancia y lo consideramos desde el exterior, libres de prejuicios y de valoraciones personales. Dicho proceso exige la aceptación de la idea de que las cosas existen fuera e independientemente de los sujetos, de manera tal que lo que es X para alguien, tiene que ser X para los demás.

Una de las principales tareas del profesor de lenguas hacia la construcción del saber cultural de sus aprendientes es y debe ser la producción de un saber susceptible de ser objetivado, es decir, compatible y utilizable por otros. En ese sentido, un fenómeno cultural visto con objetivación, significará lo mismo para todos, esto es, será socialmente compartido. No obstante, en el caso que nos ocupa, deberemos hacer énfasis en las diferencias de significados culturales que un determinado fenómeno cultural pueda tener para diversos grupos sociales.

A este respecto, la utilización de técnicas de objetivación conduce tanto a docentes como a alumnos a la construcción de un terreno común, de un lugar común, dentro del cual todos se disponen, sin importar su procedencia cultural, a la realización de un trabajo de carácter colectivo y cooperativo, regidos por el propósito de objetivar las ideas o sentimientos que una determinada realidad cultural pueda evocar.

Además de la objetivación, un curso de lengua debe fomentar el conocimiento de los constituyentes permanentes de una competencia cultural, las categorías de clasificación a través de las cuales leemos una sociedad porque son ellas las que la hacen funcionar, sin que con frecuencia se sepa. Así, en una comunidad determinada, las personas no saben por qué se saludan de la o las maneras como lo hacen, aunque todo el mundo sepa hacerlo.

Es precisamente esta peculiaridad la que justifica la necesidad imperativa de que los cursos de E/LE se constituyan en espacios donde estos conocimientos implícitos puedan ser abordados de forma explícita para una construcción más sólida y eficiente del saber cultural. Así, por ejemplo, el profesor de E/LE deberá anticiparse a las interrogantes que puedan plantearse sus aprendientes en torno a las variantes de saludo típicas de una determinada comunidad, indicar en qué circunstancias son susceptibles de uso y ante qué tipo de interlocutores. Asimismo, deberá precisar que a determinadas formas verbales de saludo corresponden determinadas formas de comportamiento no verbal.

Una de las disciplinas que nos permite llegar a este conocimiento, de forma explícita, es la Sociología, ya que ofrece la herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para percibir, identificar, comprender y manejar acertadamente las regularidades implícitas, pero siempre sabidas, respetadas y aplicadas por los miembros de una comunidad determinada. En consecuencia, los cursos de lenguas y culturas extranjeras -apoyados en la Sociología- posibilitan una práctica pedagógica más operativa.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la construcción del saber cultural es el estudio de los fenómenos culturales de forma contextualizada, es decir, es idóneo que la labor del aula procure el estudio de la lengua y de la cultura extranjera en atención a los factores del entorno y a las particularidades del mismo. En el campo que nos ocupa, entenderemos la contextualización como la inscripción de diversos fenómenos culturales al interior del entorno sociocultural que los enmarca y que permite, a su vez, una comprensión real de los mismos y una construcción sistematizada de la cultura estudiada.

En resumen, la construcción del saber cultural en los cursos de E/LE estimulará el conocimiento de un grupo social determinado, de una práctica social determinada, de una cultura determinada, en el sentido antropológico del término, es decir, en clara armonía con la coherencia interna que caracteriza a la diversidad cultural.

### **CAPÍTULO III**

## **LA RELACIÓN CULTURA MATERNA – CULTURA EXTRANJERA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER CULTURAL**

### **3.1. El lugar de la cultura extranjera en los cursos de lenguas extranjeras**

La enseñanza de una cultura extranjera es conducente al conocimiento de las reglas de funcionamiento sociocultural, explícitas e implícitas, que rigen las interacciones de una comunidad determinada y que los aprendientes suelen ignorar, en una primera etapa del aprendizaje de una L2 y de una C2.

El aprendizaje de estas reglas reviste una gran importancia para los alumnos de lenguas extranjeras, a pesar de las dificultades de abordaje que este aspecto pueda representar para los docentes, tal y como lo explica García Santa-Cecilia (1995: 44-45):

Como advierte Sheils, los alumnos necesitan estar preparados para usar la nueva lengua fuera de clase; por ejemplo, para relacionarse con hablantes de la lengua que aprenden, para escribir cartas, etc. En estas experiencias los alumnos deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural. La dimensión sociocultural no ha sido tratada, sin embargo, adecuadamente en los programas de lenguas y, de hecho, el desarrollo de procedimientos eficaces para facilitar el acceso a una cultura regida por normas y valores a veces muy alejados de los propios, constituye todavía un reto importante en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Uno de los objetivos, conscientes o inconscientes, de los aprendientes de E/LE es el llegar a conocer las particularidades del sistema tanto lingüístico como cultural de una determinada comunidad hispanófono, para comprender cómo los nativos de esta cultura encarnan el sistema, lo ponen en práctica, lo incorporan y lo interiorizan como parte del corpus de hábitos que caracterizan sus actuaciones al seno de su comunidad.

En consonancia con dicho objetivo, las evidencias concretas de logro para los aprendientes son las posibilidades de rentabilización inmediata de los conocimientos adquiridos en situaciones reales y concretas de comunicación, para lo cual son necesarias ciertas condiciones, según García Santa-Cecilia (1995: 65):

Cuando aprendemos una lengua extranjera entramos en contacto con las convenciones que rigen la comunicación en un nuevo grupo social, lo cual exige el conocimiento y el uso de los papeles sociales y la identidad social que comparten los miembros del nuevo grupo social al que accedemos. En este sentido, aprender a comunicarse es un proceso de socialización.

Además del estudio de dichas condiciones, el profesor dará oportunidades a los discentes para que trabajen en función de las representaciones de la lengua y de la cultura extranjera, es decir, creará los espacios para que sus aprendientes puedan hacer distinciones entre lo general y lo particular. Para tal efecto, se expondrá al alumno a una amplia e intensa gama de señales, de indicios y de interpretaciones lingüístico-culturales, las cuales serán el punto de origen de discusiones dentro y fuera del aula, tanto en la lengua materna de los aprendientes como en la lengua meta, según la naturaleza de las circunstancias particulares del grupo.

Para el funcionamiento apropiado de los mencionados espacios de discusión, necesario es no perder de vista que todo individuo -en nuestro caso particular, el alumno de E/LE- no aborda el aprendizaje de una lengua y de una cultura extranjera vacío de todo saber cultural, ya que él ya dispone de herramientas conceptuales que funcionan acertadamente en su sistema lingüístico-cultural de origen y que son compartidas por los miembros de la comunidad a la cual pertenece. De igual manera, importante es tener en consideración que el mundo referencial de los aprendientes está directamente determinado por la edad, el género, la razón social, entre otros, lo cual influye significativamente en la construcción de un nuevo saber cultural.

### **3.2. Distinción entre cultura materna y cultura extranjera**

El conocimiento cultural previo suele motivar el origen de muchas ideas erróneas en torno al aprendizaje de las lenguas y de las culturas extranjeras, ya que muchos se dejan guiar por la idea equivocada de que basta con hacer una simple traslación de las estructuras lingüístico-culturales nativas a las extranjeras para aproximarse a la realidad sociocultural de la comunidad meta. Marina Yaguello (1981: 96) explica el origen de las dificultades de dicha pretensión de la siguiente manera:

*Les difficultés de la traduction d'une langue dans une autre langue, alors que la réalité désignée reste la même, résultent du fait que le découpage conceptuel est différent d'une langue à l'autre. Et ce fait, qui manifeste l'autonomie de la langue, n'est pas si facile à accepter [...] Le problème est que: «la langue est instrument à agencer le monde et la société, elle s'applique à un monde considéré comme "réel" et reflète un monde "réel". Mais ici chaque langue est spécifique et confirme le monde à sa manière propre». (1)*

De acuerdo con la propuesta teórica de Yaguello, la distinción entre una y otra lengua, como patrimonio cultural, no está precisamente en la apelación de “nativa” o “extranjera”, ya que la verdadera diferencia estriba –precisamente- en la visión de mundo que una determinada lengua aporta a los individuos y que les conduce a interactuar con la realidad de una forma particular, sin que necesariamente esta interacción se realice por todos de la misma manera. Al respecto, Sapir y Whorf sostienen que *«la vision du monde des sujets parlants se trouve entièrement déterminée par la structure de leur langue»*. (Yaguello, 1981: 99). (2)

A propósito de la distinción entre las apelaciones “nativa” y “extranjera”, importante es acotar que la clase de E/LE es el lugar privilegiado para una nueva toma de conciencia de la identidad, ya que la misma se construye en confrontación con la identidad del otro, para lo cual es necesario que el docente no pierda de vista la objetivación entre la cultura materna y la cultura extranjera.

---

(1) Las dificultades de traducción de una lengua a otra, aunque la realidad designada sea la misma, resultan del hecho que el corte conceptual es diferente de una lengua a la otra. Y el hecho que manifiesta la autonomía de la lengua no es tan fácil de aceptar [...] El problema es que: «la lengua es un instrumento para agenciarse el mundo y la sociedad, se aplica a un mundo considerado como “real” y refleja un mundo “real”. Pero, aquí cada lengua es específica y confirma el mundo a su propia manera». (Traducción de la autora).

(2) La visión del mundo de los sujetos hablantes se encuentra enteramente determinada por la estructura de su lengua. (Traducción de la autora).

En ese sentido, la construcción del saber cultural exige -en una primera instancia- la objetivación de la relación **cultura materna** – **cultura extranjera** y, por ende, el análisis del funcionamiento de la competencia cultural en el nativo y en el extranjero. Así, en la construcción de un nuevo saber cultural influye sustancialmente el uso adecuado y eficiente que los aprendientes hagan de las herramientas conceptuales de su cultura de origen.

Otro aspecto digno de consideración es el hecho de que la competencia cultural no es siempre vivida espontáneamente por los individuos, ya que está sujeta a las reglas establecidas por la comunidad para el buen funcionamiento de la misma, y los mecanismos empleados en cada una de las etapas de su elaboración son frecuentemente borrados, esto es, las modalidades de adquisición de la competencia cultural en la lengua materna son enviadas progresivamente al olvido.

Es el encuentro con otros sistemas culturales el que nos permite abordar -de forma explícita- los conocimientos culturales y los mecanismos de construcción del saber cultural implícitos en nuestra cultura de origen. No obstante, este encuentro entre sistemas culturales diversos no siempre es fácil, ya que puede constituir puntos de fricción, de lugares de disfunción, de ocasiones donde pueden crearse significaciones erróneas.

Es por ello que, antes de emprender el reto de conducir a los aprendientes hacia el conocimiento de una lengua, con miras a explorar nuevas posibilidades de comunicabilidad en otra cultura, debemos considerar que la organización del mundo sociocultural de los individuos gira en torno al concepto de identidad y que hay posibilidades de incomunicabilidad relativa entre miembros de culturas diferentes, por los niveles de impermeabilidad que las pueden caracterizar.

A ese respecto, la labor del profesor de lenguas deberá apuntar hacia el establecimiento de modos de relación armoniosos entre culturas maternas y extranjeras, evitando con ello el estudio opacado de las mismas por posturas etnocentristas o por comparaciones maniqueístas.

El profesor de E/LE deberá encauzar su práctica pedagógica hacia la construcción de un saber intercultural y no comparativo. En ese sentido, un proceso intercultural sirve de revelador y de toma de conciencia de los límites del espacio cultural de origen. Este proceso permite igualmente desmontar los mecanismos de la subjetividad cultural e induce al aprendiente a la construcción controlada de su identidad, en armonía con el descubrimiento de la diferencia resultante de la exposición a una nueva realidad cultural.

Cuando nos preguntamos si es posible explicar a un extranjero el conocimiento cultural que hemos adquirido al seno de nuestra propia comunidad, la respuesta suele ser negativa, puesto que los esquemas de pensamiento se caracterizan, generalmente, por ser inexplicables por el simple hecho de que no han sido concebidos como elementos que exigen –forzosamente- una explicación.

La tarea de conducir a un hablante nativo a explicar a un miembro de otra comunidad determinados aspectos de su cultura materna, requiere la puesta en práctica de un repertorio de saberes dentro de los cuales se encuentra la identificación de los aspectos implícitos de una situación comunicativa determinada, la caracterización de la pertenencia social de los individuos que participan en la misma y la identificación de los puntos sensibles de disfunciones de interpretación, entre otros.

Así, la práctica de una cultura extranjera está antecedida por un aprendizaje relativo, en el cual el aprendiente tiene tantas oportunidades de estar al interior como al exterior del panorama cultural de una determinada comunidad. Es un aprendizaje que permite al discente acercarse a la comunidad meta por medio de la observación y de la interacción, lo cual lo sensibiliza gracias a la variedad de contactos a la que se ve expuesto.

### **3.3. La relación cultura materna – cultura extranjera en los cursos de E/LE: Consideraciones didácticas**

En el proyecto pedagógico relativo a la construcción de un saber cultural, lo ideal es que el aprendiente no se mantenga –sistemáticamente- como agente externo, ya que se corre el riesgo de que la percepción de la cultura meta se vea interferida por las referencias de su propia cultura. Es este principio el que justifica la necesidad de que la labor del aula trascienda los límites de la misma, de manera tal que el aprendiente se implique con la comunidad meta, que lleve a la práctica los hábitos socioculturales aprendidos en el aula, alejándose con ello de los riesgos del etnocentrismo a los que se puede exponer si se mantiene en una postura de observador pasivo, desde el exterior.

La comparación de la situación de un extranjero y la de un nativo, en función de la realidad cultural sujeta a estudio, pone en evidencia que los informadores nativos no están mejor situados que un observador extranjero para aprender y/o explicar las reglas que rigen el comportamiento sociocultural de una comunidad determinada. Su conocimiento es práctico pero, frecuentemente, no son capaces de reconstituir –con fluidez y maestría- el conjunto de respuestas que conforman sus estilos de vida o su hábitos sociales, es decir, no muy fácilmente pueden teorizar los hábitos culturales de su comunidad de origen.

Es por ello que consideramos que el papel del informador nativo ha sido sobreestimado, puesto que el solo hecho de ser originario de una comunidad determinada no le da la capacidad requerida para presentar ante un extranjero –de forma explícita y comprensible- los mecanismos de funcionamiento sociocultural de su comunidad de origen. Su condición de “nativo” no es garantía para el manejo de la percepción objetiva de una realidad cultural porque simplemente no le resulta tan fácil objetivar, es decir, explicar y sistematizar los códigos que rigen su forma de ver y comportarse en un determinado ámbito sociocultural.

Por otro lado, hay importantes diferencias de funcionamiento entre la competencia cultural nativa y la extranjera. Así, en la competencia cultural extranjera, es necesario considerar que la construcción del saber cultural es independiente de la experiencia personal del aprendiente, ya que es un saber arbitrario e imprevisible. Además, la forma de adquisición tanto de los conocimientos lingüísticos como culturales se hace por acumulación, es decir, por adición de nuevos saberes a los ya adquiridos en la cultura de origen.

Por el contrario, para el nativo la competencia cultural no se construye como una adición de saberes, ya que consiste más que todo en la puesta en comparación de los saberes anteriores con los vividos en un pasado inmediato. El nativo tiene la capacidad de evaluar intuitivamente el saber cultural supuesto como necesario y deseable en una situación de comunicación determinada.

Además, los esquemas de percepción y de apreciación del extranjero suelen ser inadecuados, en una primera etapa, ya que sus primeros intercambios al seno de una comunidad extranjera siguen la dinámica del ensayo y del error. Así, por ejemplo, un francés tratará de saludar a un hondureño con dos besos –uno en cada mejilla- porque en su cultura de origen es así. Es la propia experiencia, sumada a las oportunidades de aprendizaje que se le brinden en el aula de E/LE, las que le irán mostrando las formas particulares de comportamiento verbal y no verbal que corresponden a dichos casos. La actividad en el aula debe considerar que el extranjero se expondrá rápidamente a situaciones socioculturales complejas y necesitará saber orientarse en el amplio abanico social de la comunidad, esto es, encontrar las estrategias adecuadas para determinados tipos de interacción comunicativa.

La competencia cultural del nativo está socialmente mejor situada, puesto que está preadaptada a un medio donde las características de funcionamiento son relativamente estables. Los casos de disfunción entre competencia cultural y situación son así reducidos al máximo. Por ejemplo: un hondureño sabe en qué casos el saludo con un beso es “permitido” socialmente y en qué casos no lo es.

Si valoramos la posición de un extranjero y la de un nativo ante una cultura determinada, podemos afirmar que aquél tiene más ventajas que éste. El extranjero es un observador privilegiado, ya que su competencia cultural se diferencia -por naturaleza- de la del nativo. Es por ello que es vano e ilusorio fijar como objetivo pedagógico para el extranjero una competencia cultural idéntica a la del nativo.

No podemos ni debemos ignorar que el extranjero dispone de un saber anterior a su llegada a la cultura segunda y que en el proceso de apropiación de una cultura extranjera se ve enfrentado a la necesidad de situarse socialmente en una nueva comunidad. Por eso, se ve en la obligación y en la necesidad de evaluar cuidadosamente la adecuación o inadecuación de los valores de su cultura materna en relación con los modelos propuestos en la cultura extranjera.

El extranjero no asume un rol pasivo y contemplativo ante la visión del mundo que le provee la cultura extranjera, ya que tiene la libertad de juzgarla, si esta visión es disonante con la suya, sin perder de vista que todo sistema de valores es relativo. Estas eventuales inadecuaciones, entre el sistema de referencia nativo y el extranjero, pueden desembocar en juicios de valor y en atribuciones de significado erróneas.

En ese sentido, cuando enfrentamos a un alumno de E/LE a un sistema cultural que le es foráneo, debemos tener en cuenta que su posición de observador le permite detectar ciertas peculiaridades de funcionamiento lingüístico-cultural que pueden pasar inadvertidas para el nativo, lo cual lo coloca en una posición privilegiada, ya que ésta le da las mejores condiciones posibles para valorar los fenómenos con mayor objetividad.

Puesto que está –momentáneamente- fuera de juego, en el exterior, puede descubrir las reglas que rigen las interacciones sociales, según su habilidad y su perspicacia. Así, en el aula de E/LE, estas ventajas pueden ser ampliamente rentabilizadas en la construcción del saber cultural, ya que el discente puede aprender a aprovechar las situaciones para reconstituirlas, desde su punto de vista panorámico, e integrarlas al conjunto de saberes ya adquirido.

La relación **lengua - cultura** y la distinción **cultura extranjera – cultura nativa** no deben ser consideradas por los docentes de forma superficial, puesto que el aprendizaje de una L2 y el conocimiento de una C2 implican, por parte del aprendiente, la apropiación de realidades nuevas, de nuevas visiones del mundo. La esencia de estas distinciones, Marina Yaguello (1981: 99) las explica de la siguiente manera:

*Chaque langue, écrit Whorf, est un vaste système de structures, différent de celui des autres langues, dans lequel sont ordonnées culturellement les formes et les catégories par lesquelles l'individu non seulement communique mais aussi analyse la nature, aperçoit ou néglige tel ou tel type de phénomènes et de relations, dans lesquelles il coule sa façon de raisonner, et par lesquelles il construit l'édifice de sa connaissance du monde [...] (1)*

En síntesis, la aptitud del extranjero de aprender y aprehender objetivamente una realidad cultural que le es exterior, sumada a los aspectos antes mencionados, representa un objetivo de aprendizaje de suma importancia en la clase de E/LE. En ese sentido, el estudio detallado del funcionamiento de la competencia cultural en el nativo y en el extranjero debe ser prolongado y estimulado por las valiosas implicaciones didácticas que reviste en la construcción del saber cultural.

---

(1) Cada lengua, escribe Whorf, es un vasto sistema de estructuras, diferentes las unas de las otras, en el cual son ordenadas culturalmente las formas y las categorías por las cuales el individuo no solamente comunica sino que también analiza la naturaleza, percibe o ignora tal o cual tipo de fenómenos y de relaciones, en las cuales fluye su forma de razonar y por las cuales construye el edificio de su conocimiento del mundo [...] (Traducción de la autora).

## **CAPÍTULO IV**

### **LA IDONEIDAD DE UN ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS CURSOS DE E/LE**

#### **4.1. La didáctica de lenguas y culturas extranjeras en ámbitos pedagógicos interculturales**

Nuestra propuesta didáctica busca situarse en un enfoque intercultural como marco metodológico idóneo para la didactización del hecho cultural, en el sentido de que más que teorizar sobre las variantes culturales de una comunidad determinada, pretendemos conducir al aprendiente hacia la apropiación -por medio de la interacción comunicativa- de las variantes de comportamiento cultural del entorno hacia el cual proyecta la rentabilización de sus saberes. Se trata de buscar nuevas propuestas didácticas que tengan en consideración «la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar y valorando factores interculturales» (Moreno Fernández, 2004a: 85).

Un enfoque intercultural visualiza el hecho cultural a partir de los individuos y de sus relaciones interpersonales y provee las herramientas necesarias y adecuadas para que el encuentro cultural se realice armoniosamente, tomando en cuenta las particularidades del entorno donde se llevan a cabo los intercambios comunicativos y la procedencia cultural de los individuos que interactúan al seno del mismo. En consecuencia, «no interesa de manera prioritaria el análisis de las formas, que pueda conducir a un mejor entendimiento del sistema abstracto y formalizado, sino el proceso comunicativo y las relaciones que en el mismo se establecen entre los sujetos que interaccionan» (Sánchez Pérez, 1993: 45).

En consonancia con dicho enfoque, «en la didáctica moderna de lenguas extranjeras ocupa un lugar predominante la enseñanza de los elementos comunicativos esenciales en toda interacción lingüística» (Mateo Martínez, 1999: 171). Por lo tanto, el profesor de E/LE –en la tarea de reconceptualización de los espacios de enseñanza- no pasará inadvertido el hecho de que «la clase no es sólo el lugar donde se estudia, es también un espacio de relación interpersonal» (Valenzuela de Barrera, 2004: 57) y que «el conocimiento de la L2 no se ha de entender como algo que se da en el cerebro del individuo, sino como algo que se construye en la interacción» (Moreno Fernández, 2004b: 297).

La construcción de un proceso de aprendizaje innovador exige la adecuación del mismo al contexto político, social y económico actual, el cual se caracteriza –entre otras cosas- por una interrelación y por relaciones de interdependencia de individuos, de grupos y de culturas. Esta particularidad nos permite estudiar el hecho cultural a partir de un enfoque intercultural o de un enfoque comparativo. No obstante, optar por la comparación puede entrañar algunos riesgos, en el sentido de que, al tomarla como ángulo de análisis de culturas, nos expone a la jerarquización de las mismas y a una visión reduccionista y esquematizada de otras realidades culturales. Guillén Díaz (2004: 841), en su estudio sobre los contenidos culturales, hace alusión a este hecho de la siguiente manera:

[a los] contenidos culturales se les dota de fuertes vínculos nacionales y regionales, evocando un alma colectiva, un genio nacional e incluso particularismos que han sido convertidos en *estereotipos*, los cuales, a fin de cuentas, no son más que visiones reductoras de la realidad, hechas de simplificaciones, deformaciones u omisiones.

La comparación implica, de alguna manera, la creencia de que existe un esquema cultural universal a partir del cual se ordenan todas las culturas y, bajo esta idea, cada individuo tiende a pensar –equivocadamente- que ese universal cultural se encuentra en los límites de su propio mundo. Este orden de ideas le imprime, al estudio del componente cultural, un carácter activo y subjetivo. Además, esta orientación exige de cada quien una construcción personal que no se adapta, necesariamente, a los aprendizajes provenientes de una enseñanza magistral. Se trata, de hecho, de delimitar una cultura subjetiva, sabiendo que, por esencia, toda cultura es plural y dinámica y, en consecuencia, las visiones que la misma pueda generar, también lo serán. En ese sentido, Miquel López (2004: 518), al citar a Kipling, nos explica que:

Si hay una clave para el trabajo sociocultural, es la necesidad de tomar distancia. Los miembros de una cultura no son conscientes de su relatividad; bien al contrario, cada individuo por el hecho de estar inmerso en una cultura y no en otra, tiende a postular la universalidad de sus comportamientos, la lógica y la normalidad de los mismos, tendiendo a juzgar como anómalos aquéllos que no les pertenecen.

La complejidad del fenómeno cultural exige, del profesor de lenguas, una práctica pedagógica que desarrolle al máximo la comprensión de una cultura, más que el simple desarrollo de un conocimiento teórico, porque resulta más eficiente y pertinente. En ese sentido, el proceso de estudio de una cultura extranjera será más reflexivo que descriptivo. El objetivo debe ser la percepción de la expresión de una cultura a través de los individuos, sus comportamientos y sus hábitos al seno de una comunidad determinada, ya que «es bien sabido que el lenguaje esconde todo ese mundo cultural y social de los usuarios y que éste se refleja en cualquier tipo de interacción, en el hacer y actuar con otro» (Briz, 2002: 11).

La labor del aula debe procurar el desarrollo de modos de apropiación para una mejor lectura de culturas, sin perder de vista que el fenómeno cultural es una entidad dinámica y en movimiento, inscrita en el tiempo y en el espacio. No tiene sentido estudiar una realidad cultural, auténtica y original, como una entidad abstracta, es decir, sustraída de la realidad que la encarna y de los individuos que la conforman. Al respecto, Guillén Díaz (2004: 847) nos dice que:

[...] el saber sociocultural [...] está determinado por las relaciones entre las palabras, los conceptos, las categorizaciones, los modelos y los objetos o situaciones a los que se refieren en su contexto social, de forma que no se trata de generar conocimientos como una producción en términos de *temas de cultura* que el alumno almacena al lado de otros conocimientos, sino como proceso de construcción sobre la base de un *yo* en las relaciones con los *otros*, interlocutores nativos del español como L2/LE.

El conocimiento de una cultura a través de los individuos estimula la percepción de los otros como sujetos y no como cosas observables, en el marco de una perspectiva intercultural. Es por ello que el optar por una pedagogía intercultural nos ayuda a ver las diferencias entre culturas como el resultado de una relación dinámica, no jerarquizante, entre dos entidades culturales que se dan sentido mutuamente.

Las actividades de enseñanza deben enfocar uno de sus objetivos hacia la construcción de una visión intercultural en el aprendiente, ya que la misma le permite «familiarizarse no sólo con la LM, sino también con la cultura de quienes la hablan. Todo ello contribuye [...] a aceptar a individuos de diferentes procedencias sociales y étnicas, a evitar posturas inflexibles y estereotipos» (Cortés Moreno, 2000: 23).

No hay que olvidar que no se trata de absolutizar las diferencias culturales considerándolas como hechos ya dados, sino de relativizarlas e integrarlas en una percepción recíproca y en un contexto social, histórico y político. En otras palabras, es la pluralidad de discursos sobre culturas lo que hay que introducir y promover en la didáctica y pedagogía intercultural.

Este mirar horizontal y recíproco, nos conduce a desarrollar una indisociable solidaridad entre nativos y extranjeros, puesto que nos permite evitar un punto de vista crítico del tipo **X es nativo, Y es extranjero, por ende, Y es más importante**, o viceversa, ya que una postura de este tipo es conducente a hacer separaciones nocivas y, por ende, es generadora de visiones reduccionistas y esquematizadas. Es por ello que se vuelve necesario el establecer la diferencia entre las verdades instituidas en los manuales y la realidad -a veces impredecible- de la práctica cotidiana.

#### **4.2. La importancia de la alteridad en el estudio de la cultura meta**

Es importante crear los espacios pedagógicos necesarios y suficientes para que los aprendientes puedan hablar sobre diversos aspectos de la cultura meta, para lo cual se vuelve indispensable que el docente renuncie a la utopía de las miradas simétricas cuando lleva al aula una realidad cultural determinada. Lo primordial es desarrollar actividades que promuevan la intercomprensión de los individuos de pertenencias culturales diversas, permitiéndoles confrontar diferentes representaciones de un mismo espacio social, esto es, haciendo confluir las miradas sobre un mismo hecho cultural, aunque los puntos de vista sobre el mismo resulten divergentes.

Hay que poner la acentuación sobre la alteridad, lo cual nos permite estudiar la cultura meta, no en su realidad etnográfica, sino en tanto que producto mediatizado por grupos, sociedades y hombres. Alejaremos nuestra labor de procesos descriptivos y descontextualizados, ya que la idea es superar el estadio de lo descriptivo para aproximar nuestra labor a la comprensión intercultural.

Por otro lado, vamos a privilegiar a los individuos por encima de los objetos. Para tal efecto, la realidad social y cultural de la lengua meta nos provee una amplia y variada gama de recursos: obras literarias –en prosa y verso-, obras de arte, monumentos, materiales gastronómicos, fílmicos, musicales, entre otros, los cuales deben tomarse en cuenta como objetos culturales cuya relevancia estará determinada por la presencia o ausencia de valor que el individuo o el grupo les atribuya. Por ejemplo: La tortilla de maíz, más que un objeto cultural, será pertinente y significativa como tema de discusión en el aula de E/LE a partir de los valores y los símbolos que la misma reviste para los hondureños, en el caso que nos ocupa.

Asimismo, el rol del otro pondrá el acento sobre una definición de la cultura en términos de fronteras más que de contenidos. Se trata de las fronteras que el grupo mismo se impone, sumadas a las impuestas por los otros. Es por ello que hay que poner el foco en las mismas y no sólo en los contenidos culturales cuando estudiamos una comunidad cultural determinada. Hay que buscar a explicar cómo y por qué estas “fronteras” son elaboradas y mantenidas por los grupos, lo cual les impide –en muchos casos- acercarse y aceptarse en la diferencia. En ese sentido, «hemos de familiarizar a nuestros alumnos con unas visiones del mundo diferentes que han dado lugar a unas culturas propias y a unos usos idiosincrásicos a menudo antagónicos a los nuestros» (Mateo Martínez, 1999: 172).

Las interacciones entre individuos de mundos culturales diferentes pueden tener matices diversos, dada la multiplicidad de factores que conforman el complejo engranaje de la comunicación intercultural. Cortés Moreno (2000: 19) lo expone de esta manera:

En determinadas circunstancias, los hablantes tendemos o bien a **converger** lingüísticamente (formas, modelos y recursos de expresión) con nuestros interlocutores o bien a **divergir**. El primer fenómeno responde a una cierta simpatía, empatía o voluntad de aproximación al individuo en cuestión o al grupo, clase social, círculo de amistades, etc., al que pertenece. El fenómeno contrario se manifiesta, precisamente, cuando nuestro deseo es reafirmar nuestra identidad y la de nuestro grupo, poniendo de relieve un rechazo a nuestro interlocutor y al suyo.

De acuerdo con la naturaleza de las relaciones que se establezcan con el o los otros, el individuo o el grupo polarizarán sus particularidades sobre sus diferencias o los puntos en común. De ahí pues que las características usadas como referencia sean seleccionadas en función de la situación social y política en la cual se inscriben las relaciones de los grupos en situación de contacto. Es por ello que resulta más ventajoso el enfocarse hacia la comprensión de los mecanismos interrelacionales de dos o más culturas que hacia una simplista definición teórica de los mismos. Por ejemplo: propiciar discusiones sobre las distintas formas de saludo entre franceses y hondureños, de acuerdo con la procedencia, la condición social, el género, la edad, entre otros.

Todo discurso sobre una cultura se inscribe en una historia individual y social, en un contexto político y económico y en un sistema relacional. Es así que una situación cultural determinada es susceptible de análisis en un espacio y en un momento dado. Son éstos sólo algunos de los soportes conceptuales y metodológicos a tener en cuenta para evitar transformar los valores culturales en criterios determinantes, puesto que el contexto de comunicación, real o percibido, influye sustancialmente en el contenido cultural a estudiar.

Al optar por un enfoque intercultural no debemos olvidar que el contacto no se establece entre las culturas en sí mismas, sino entre los individuos y que los grupos se aprehenden a través de representaciones. Normalmente, todos los discursos de extranjeros acerca de un determinado país son, sobre todo, significativos en relación con ellos mismos. En ese sentido, brindaremos atención, también, a las auto y heteroimágenes culturales, es decir, a la manera cómo un pueblo se ve a sí mismo y cómo lo ven los otros. Al respecto, Miquel López (2004: 518) nos explica que:

[al] igual que cada hablante no posee toda la lengua, tampoco poseemos toda la cultura: sólo la representamos. Somos representantes de una cultura, pero no podemos decir que todo lo cultural se encierra en nosotros. Y en muchas ocasiones, incluso, es difícil ver en cada individuo la réplica de esa cultura esencial porque está amalgamada con su versión particular de la cultura. Por esa razón se produce también el choque *intracultural*, es decir, la capacidad de asombro, de sorpresa o de desconcierto que puede producirnos una manifestación de individuos de nuestra propia cultura que, por representar una *dialectología* distinta a la nuestra, nos es ajena y nos produce un auténtico descalabro interior y una gran incredulidad.

Al centrar el estudio del fenómeno cultural en los individuos, prepararemos a nuestros aprendientes para la práctica de la comunicación intercultural, la cual «se produce cuando el aprendiz está inserto en una cultura y un contexto lingüístico diferentes de los suyos o en contacto con hablantes o aprendices procedentes de otras culturas» (Moreno Fernández, 2004: 292). Tal es el caso de los profesores franceses del Liceo Franco Hondureño, quienes vienen a Honduras por períodos de tres, seis y más años. Esta situación los conduce a insertarse en el ambiente lingüístico y cultural de los hondureños de forma abrupta, según sus propias palabras, ya que no se les brindan los espacios idóneos para estudiar la variante dialectal y las particularidades culturales de la comunidad hondureña. Es éste un proceso de aprendizaje que normalmente construyen por medios empíricos. De ahí la necesidad de diseñar un proyecto de E/LE que les permita apropiarse de la lengua y de la cultura hondureña por medios más sistematizados y adecuados a sus intereses y necesidades.

Por otro lado, enseñar-aprender una lengua extranjera no está dissociado del proceso de educación intercultural de aprendientes y profesores, en virtud de que la labor del aula, a la luz de la interculturalidad, se entiende como una práctica, en la que ambos son protagonistas y constructores del conocimiento. En este proceso de construcción, el docente deberá tener en consideración que los saberes previos de los aprendientes influyen –a manera de filtro- en el proceso de apropiación de una cultura extranjera. En su **teoría de la co-construcción**, Jacoby y Ochs (1995, en Moreno Fernández, 2004: 297) describen dicho proceso de la siguiente manera:

La adquisición se produce por medio de una interacción cooperativa o de apoyo. Esto quiere decir que se rechaza de plano la imagen tradicional del aprendiz como objeto pasivo del aprendizaje. La ASL [Adquisición de Segundas Lenguas] no es solamente un proceso cognoscitivo, sino una acción sensible a los elementos del entorno, como las interacciones propias y ajenas, los procesos de negociación observados o los discursos de los profesores, en contextos de enseñanza.

A su vez, esta teoría se complementa con la **teoría de la competencia interactiva**, propuesta por Richard Young (en Moreno Fernández, 2004: 297) quien la explica así:

[Esta teoría] determina con algún detalle qué necesitan saber los aprendices para participar con otros hablantes en las prácticas interactivas que constituyen la vida en el mundo social [...] La competencia interactiva también explica los procesos por los cuales los aprendices se convierten en participantes dentro de un mundo social [...] El dominio de la teoría es la interacción cara a cara y [...] es claramente la más adecuada a la hora de explicar la comunicación intercultural. Asimismo, sirve como marco apropiado para integrar los estudios de los fenómenos conversacionales dentro de un contexto de interacción más amplio. La identidad social, dado que se co-construye a través de la interacción, también caería dentro de la esfera de esta teoría.

Un modelo pedagógico, caracterizado por la co-construcción y la interacción, debe tener en cuenta los intereses, necesidades y particularidades de aprendizaje de los discentes, en el marco de un proceso de enseñanza intercultural. En ese sentido, Guillén Díaz (2004: 847) nos habla del desarrollo de la interculturalidad en el aula como:

Un proceso en el que se encuentra directamente implicado el alumno, pues, al entrar en contacto con otra lengua y otra cultura, intervienen también los referentes propios y los modos de aprehensión respecto de la propia cultura (no se abandonan las referencias culturales propias) ya que existe lo *intercultural* [...]

Importante es precisar que, en un entorno intercultural, la interpretación de signos culturales se presenta como indispensable, dada las posibilidades de imprecisiones simbólicas que puede suscitar un encuentro entre individuos de culturas diferentes, a pesar de que en la comunicación intercultural todos nos esforzamos por utilizar los mismos signos (verbales y no verbales) que nuestro interlocutor. No obstante, muchas veces –en nuestra condición de extranjeros- tenemos la impresión de que estos signos no son transparentes y que nuestro interlocutor no percibe exactamente lo que nosotros percibimos, es decir, que aunque ambos hablamos la misma lengua, no llegamos a comprender, en su totalidad, el conjunto de signos que intervienen en la comunicación intercultural, sobre todo en lo que a signos no verbales se refiere porque no suele considerárseles susceptibles de abordaje explícito en el aula de E/LE.

#### **4.3. Modalidades de apropiación de la cultura meta: los estereotipos y las representaciones**

La actividad pedagógica, a la luz de un enfoque intercultural, debe tener en consideración que «con frecuencia, el propio, pero sobre todo el extraño (el extranjero), no entiende ciertas conductas interactivas» (Briz, 2002: 11). En ese sentido, nuestra labor tiene que poner el foco en este aspecto, esto es, hacer abordajes explícitos y particularizados sobre la realidad lingüístico-cultural de la comunidad meta para reducir al máximo las posibilidades de errores no sólo interlingüísticos sino interculturales, ya que debemos considerar las diferencias de carácter semiótico que puede haber entre la lengua tenida como nativa y la lengua extranjera.

Estos signos -directamente sensibles a nuestros sentidos- son interpretados, sin que con frecuencia lo sepamos, a través de tamices lingüísticos y culturales diferentes. En ese sentido, necesario es precisar que, a diferencia del tamiz fonológico que es, para la mayoría de los estudiantes, no consciente, los tamices léxico-gramaticales, comportamentales y culturales son frecuentemente subconscientes o conscientes y pueden ser percibidos por el otro a manera de estereotipos y de representaciones.

A veces, tenemos la impresión de que nuestros sentidos nos engañan, pero -de hecho- es la interpretación semiótica que hacemos de los signos la que nos transmite este tipo de información, la cual pasa por otros tamices, a veces diferentes a los de nuestro interlocutor. De ahí la necesidad de crear espacios donde el aprendiente pueda percibir los signos de otra manera y, sobre todo, que pueda aproximarse a la manera en que el interlocutor también los percibe.

La percepción en cada uno de nosotros se construye gracias a herramientas psicológicas y a las influencias recibidas del medio. La percepción del otro corresponde más que todo a una transacción de información porque el otro nos percibe simultáneamente y la dinámica de representaciones e imágenes influyen en los protagonistas del proceso de comunicación. Es a partir de esta transacción de información de naturaleza verbal y no verbal que muchas dificultades de comunicación pueden sobrevenir.

Los resultados de estas percepciones simultáneas pueden ser muchos y diversos, ya que el primer encuentro puede ser sobrevalorado y crear impresiones globalizantes y definitivas. Otras veces, tenemos una tendencia a pensar que los otros se nos parecen psicológicamente, es decir, si alguien actúa de cierta manera solemos pensar que es por tal o cual razón, ya que partimos del supuesto que nosotros lo haríamos de semejante manera, ante las mismas circunstancias. Es una tendencia desmedida a tratar de ponerse en el lugar de los otros para interpretar las causas y consecuencias de sus comportamientos. Sin embargo, no puede restársele importancia a estas percepciones porque suelen ser una fuente importante de error en los contactos con los extranjeros. Por ejemplo: se dice que los hondureños tienden a ser proteccionistas con el extranjero y que expresiones del tipo “no haga tal o cual cosa porque

se puede lastimar”, “no vaya a tal lugar porque es peligroso”, “no diga tales cosas en tales lugares”, “yo en su lugar lo haría de tal o cual manera”, son de uso muy frecuente.

También suele ocurrir que, si la información que tenemos de nuestro interlocutor nos parece sucinta, tenemos una tendencia a agregar datos que no verificamos expresamente, para reconstituir un universo de verosimilitud. De cara al extranjero, hacemos inferencias, es decir, inducciones o deducciones de datos no precisamente verificados, en nuestro esfuerzo de manifestar un conocimiento del otro de forma vasta y eficaz, esto es, como una manera de forjarnos explicaciones a nuestra medida, a partir de los elementos de comprensión que manejamos sobre el otro y su cultura.

En los contactos con los extranjeros, las situaciones o nuestra conducta son percibidas como inciertas y pueden desencadenar de su parte sentimientos de xenofobia, la cual puede ser coyuntural o crónica. Por ejemplo: uno de los grandes problemas de comunicación que existe entre franceses y hondureños en el Liceo Franco Hondureño descansa en la idea equivocada de que los unos albergan sentimientos xenófobos hacia los otros, cuando en realidad las razones son el desconocimiento o el conocimiento empírico que los unos tienen sobre la cultura del otro. Es más simple acusar a tal grupo de alimentar sentimientos hostiles que de comprender que su conducta está regida por un sistema cultural diferente al nuestro. Este tipo de comportamiento puede ser considerado como normal si tenemos en cuenta que no siempre somos muy concesivos en nuestros intercambios comunicativos con extranjeros y es por ello que –en caso de dificultad en la comunicación- tendemos a proyectar la responsabilidad en el otro.

Las actividades de comunicación intercultural que se realicen en el aula de E/LE pueden destacar todos estos fenómenos, ya que podrían salir a la superficie «cuando el alumno realice [...] actividades de producción, recepción y mediación e interacción» (Guillén Díaz, 2004: 847). Además, el tener conocimiento de todos estos hechos interculturales permite al aprendiente reaccionar adecuadamente, limitando con ello los efectos adversos y los malentendidos más frecuentes que pueden potencialmente aparecer en los intercambios comunicativos entre nativos y extranjeros.

Un curso de lengua, con un enfoque intercultural, debe tener en cuenta las modalidades de percepción y de apropiación de una cultura extranjera, sin perder de vista que toda cultura tiene un fundamento humano y se define por y en la mediación de los individuos y de los grupos, quienes no perciben los hechos culturales y sociales como fragmentos dispersos, sino como parte de la realidad sociocultural que los comprende y como parte de la conciencia colectiva que comparten con los demás miembros de su comunidad.

La cultura no debe confundirse ni con sus representaciones, ni con los discursos aportados sobre ella. La enseñanza del componente cultural implica lo explícito y lo implícito, de forma tal que, como nos lo explica Guillén Díaz (2004: 844), el alumno tenga acceso a:

[...] una *identidad sociocultural* con unos rasgos distintivos característicos, materiales o no materiales, que respondan a todo lo que un individuo de un grupo social determinado hace como *actor social* y que, como tales rasgos, sean ampliamente compartidos por los individuos que pertenezcan a ese grupo social.

El abordaje de contenidos culturales en la clase de E/LE debe procurar ayudar al alumno a apropiarse de contenidos de carácter lingüístico-cultural que sean susceptibles de rentabilización en la comunidad hacia la cual proyecta la puesta en práctica de sus saberes. Al respecto, la autora en referencia (*ibid*, p. 844) nos dice que los contenidos culturales deben ser para el alumno:

[...] una trama de saberes prácticos que, en una perspectiva accional, le permitan desenvolverse en las interacciones comunicativas y de uso social a las que pertenecen, porque funcionen a modo de formas de adaptación al contexto en el que se habla español.

La percepción y la apropiación de una cultura extranjera consiste en considerar las culturas como el producto de interacciones diversas entre los individuos y los grupos, puesto que «hablar una lengua no sólo es actuar, sino interactuar» (Briz, 2002: 7). Más que trabajar en función de características presentadas como objetivas y fuera de contexto, se tomará en cuenta las modalidades relacionales que estructuran y definen los contenidos culturales. Por

ejemplo: la pertinencia del beso en la mejilla como forma de saludo, de acuerdo con la clase social, la edad, el género, etc.

Los contenidos culturales no son neutros, se inscriben en el contexto marcado por un tiempo histórico, sociológico y político, así como por un lugar. Hay que tener en cuenta que «la situación o contexto de comunicación es un principio regulador de la conducta lingüística y extralingüística de los hablantes» (Briz, 2002: 21). En consecuencia, la comunicación intercultural no se realiza siempre de idéntica manera, ya que la misma depende de los interlocutores, las circunstancias y los factores reguladores de la misma, tal y como nos lo explica Briz (2002: 29):

La opcionalidad y heterogeneidad lingüístico-discursiva, la diversidad de posibilidades que se le ofrece al usuario de la lengua a la hora de hacer textos escritos u orales está controlada, regulada no sólo gramaticalmente (las reglas de la gramática), sino [...] por *reglas, principios y máximas* sociopragmáticas y de pertinencia situacional, reglas que orientan a los hablantes o escribientes en la tarea de actuar e interactuar de manera coherente, en el modo más efectivo y adecuado a cada ocasión de comunicación, al ámbito social de ésta, para lograr los objetivos o metas previstos, teniendo en cuenta que a los fines de uno se unen los de otro.

Como complemento al estudio de dichas reglas, todo abordaje del componente cultural debe tener en consideración un trabajo sobre la identidad del aprendiente y el reconocimiento de la identidad del otro, no como objeto sino como sujeto y actor en el proceso de relación intercultural. No podemos pasar inadvertido el hecho que los estereotipos y el etnocentrismo tienen su génesis en el desconocimiento que un individuo tiene del otro.

Las posturas etnocentristas, los estereotipos y las representaciones han sido tópicos temáticos estigmatizados y, por ende, estudiados con significativos niveles de desacierto en los cursos de lenguas extranjeras. Estos fenómenos también son parte de la interculturalidad, tal y como podemos vislumbrarlo en las palabras de Charaudeau (1987: 25-33, en Guillén Díaz, 2004: 847) cuando define lo intercultural como:

(...) el conjunto de representaciones que una sociedad tiene de otra. Son percepciones basadas en la acumulación de diferencias, un fenómeno de representaciones en contraste que da lugar a estereotipos, es decir, a un juicio global (...)

Los estereotipos y las representaciones son esquemas arraigados en el afectivo del individuo que orientan nuestra percepción de las cosas y de los otros y que a veces se sustituyen. Las representaciones se caracterizan, entre otras cosas, porque por medio de ellas una comunidad se reconoce y reconoce a los otros.

El estereotipo puede ser definido como un conjunto de características que tipifica a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Estas caracterizaciones tienden a alejarse de la “realidad”, restringiéndola, truncándola y deformándola. Así, afirmaciones del tipo “los franceses son muy cerebrales, mientras que los hondureños no saben separar el sentimiento de la razón”, son ejemplos de este fenómeno.

Un estereotipo es “la idea” que nos hacemos del otro, la imagen que surge espontáneamente cuando se trata de la representación de un objeto (cosas, personas, ideas) más o menos desapegadas de su realidad objetiva, compartida por los miembros de un grupo social con una cierta estabilidad. El estereotipo es el síntoma de una disfunción de la relación con el otro, así como un desbordamiento de la afectividad en detrimento de lo cognitivo. Además, los estereotipos son reveladores del grupo categorizador y no del grupo categorizado. Por su parte, el etnocentrismo es la dificultad o la incapacidad manifestada por un grupo o un individuo para forjarse una visión descentralizada de su grupo cultural de referencia.

El estudio de los estereotipos y del etnocentrismo, considerados como obstáculos en el proceso de comunicación intercultural, aporta muchas y variadas posibilidades para el profesor interesado en iniciar a sus aprendientes a comunicar en otra lengua y en otra cultura, dentro de las que cabe destacar los filtros culturales de los alumnos por los cuales pasa toda información de orden lingüístico y cultural, desde la percepción hasta la asimilación, y el aprendizaje del reconocimiento de la centralización de la cual todo individuo es objeto.

En resumen, promulgamos la idoneidad de un enfoque intercultural en los cursos de E/LE porque, de acuerdo con la dinámica del objeto de estudio que nos ocupa, «las aproximaciones lingüísticas y metodológicas a la enseñanza de lenguas extranjeras de este siglo han devuelto a las lenguas su verdadera función que no es otra que la de **servir de vehículo de comunicación entre los pueblos**». (Mateo Martínez, 1999: 171, énfasis nuestro).

## **CAPÍTULO V**

### **LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS DE PERTINENCIA INTERCULTURAL PARA LA CLASE DE E/LE**

## 5.1. Relevancia de los contenidos culturales en la clase de E/LE

Hasta el presente capítulo hemos explicado la importancia de abordar el estudio del componente lingüístico y cultural en los cursos de lenguas extranjeras desde una perspectiva integradora, en virtud de la interdependencia que rige la relación entre los mismos. De igual manera, hemos justificado la idoneidad de estudiar la lengua y la cultura a la luz de un enfoque intercultural, en armonía con la naturaleza multicultural característica de los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En consonancia con dichos ejes teóricos, dedicaremos este apartado a la selección de contenidos de pertinencia intercultural para los cursos de E/LE –dentro de los cuales se encuentra la comunicación no verbal-, dada la relevancia que este aspecto reviste en la construcción de los nuevos horizontes metodológicos hacia los cuales se encaminan los profesores de lenguas extranjeras, en procura de dar cuenta de «la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las *características lingüísticas y culturales* de cada lugar y valorando *factores interculturales*» (Moreno Fernández, 2004: 85).

Los programas de E/LE -a la luz de las exigencias actuales- exigen un proceso de estructuración sobre pilares de índole lingüística y extralingüística. Dicho en otras palabras, hay que procurar la intersección de aspectos lingüísticos y socioculturales cuando organizamos un curso de lengua extranjera. Al respecto, Mateo Martínez (1999: 172) nos dice que:

[...] cuestiones extralingüísticas como la gestualización o la proxémica [...] revisten una importancia crucial en el correcto devenir de la conversación ¿Y qué decir de otros aspectos socioculturales tan distintos entre las diferentes lenguas como el sentido del humor, la jerarquía social y sexual, los hábitos alimenticios, gustos y etiqueta social, etc., etc.?

La enseñanza de idiomas traspasa así un umbral lingüístico al abandonar el refugio gramatical y penetrar en el ámbito social, mucho más complejo y arbitrario, pero no menos necesario para el alumno. Debemos, pues, instruir a nuestros estudiantes en los asuntos típicamente lingüísticos del idioma sin olvidar que éstos habrán de manifestarse en un contexto social regido por sus propias reglas, que también es conveniente conocer.

De las modalidades metodológicas centradas en la competencia lingüística, los cursos de lenguas se abren paso a nuevas tendencias, en las cuales los contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos giran en torno de un mismo eje: el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendientes de lenguas y culturas extranjeras.

## 5.2. Definición del hecho cultural

Desde una perspectiva sociocultural, definiremos el **hecho cultural** como el resultado de un conjunto de prácticas sociales y de un conjunto de discursos construidos sobre dichas prácticas, los cuales serán considerados no como propios de un país, sino de los grupos que los constituyen. El fenómeno cultural no será definido como una realidad global, monolítica y abstracta, sino como múltiple, plural y concreta, la cual depende de factores relativos al individuo y al entorno al que éste pertenece. En ese sentido, Charaudeau (en Guillén Díaz, 2004: 838) señala que:

Lo cultural no es simplemente un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las instituciones de un país; menos aún sobre las características turísticas de un país [...].

Todo ello no son más que datos en estado bruto. Tampoco se confundirá lo cultural con un simple conocimiento referencial necesario para comprender un texto [...]. Lo cultural no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores tales como el lugar geográfico, el estrato social, la edad, el sexo, las categorías socioprofesionales, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social dado, de una época dada, y ver las cosas bajo el ángulo de la pluralidad.

Cuando nos disponemos a la selección de contenidos culturales para la clase de E/LE no podemos pasar inadvertido el hecho de que la realidad cultural de una comunidad es mucho más que un simple cúmulo de bienes culturales, tal y como aparece explicado en Medios y Cultura (1):

[la cultura] engloba una forma de ser, es decir, es un todo en el que la persona está inmersa. Es natural de su condición de integrante de un grupo social. Según esta perspectiva, todas las actividades de un humano forman parte de su cultura: la forma en que viste, en que habla, en que se comporta, sus ideas, sus conocimientos, etc. todo forma parte de pautas culturales.

Los conocimientos culturales que los aprendientes puedan apropiarse en la clase de E/LE facilitarán su adaptación al entorno hacia el cual proyectan la rentabilización de sus saberes, puesto que para comunicarse en español necesitarán el soporte del saber cultural. Esto es así porque «la competencia lingüística se complementa [...] con otra competencia que la engloba, la competencia cultural. La lengua es también un vehículo cultural» (Cassany *et al.*, 1997: 538).

### **5.3. Los contenidos culturales: del enfoque estructural al enfoque comunicativo**

El abordaje de los contenidos culturales en los cursos de E/LE ha cambiado sustancialmente en los últimos tiempos, en consonancia con la evolución de los enfoques metodológicos pertinentes a la enseñanza de lenguas extranjeras y de las disciplinas que la sustentan, tales como la Etnografía, la Sociolingüística, la Lingüística del Texto y la Pragmática, entre otras.

---

(1) En internet, Medios y Cultura. Accesible en: <http://mediosycultura.blogspot.com>

El tratamiento del concepto de cultura en los enfoques tradicionales y estructurales Miquel López (2004: 512) lo resume de la siguiente manera:

- visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar;
- total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

Los enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras que tuvieron lugar antes de los años 80s, no consideraban a la lengua y la cultura como dos componentes que se suponen mutuamente, es decir, como ejes teóricos que guardan una relación de interdependencia. Por el contrario, los contenidos lingüísticos tenían una presencia predominante y una importancia central en los programas de LE, mientras que los contenidos culturales sólo aparecían como valores agregados y tenían una importancia periférica. Sobre las particularidades del estudio de los contenidos culturales, a la luz de los enfoques tradicionales y estructurales, Miquel López (2004: 511) nos dice que:

[...] la cultura se concebía como algo accesorio, que debía tener una presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración. Si revisamos los manuales de cualquier lengua de aquel período, podremos observar que los contenidos culturales que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, así como un pequeño abanico de elementos diferenciales de esa cultura en relación a otras, en suma: una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta.

Estas prácticas pedagógicas sufrieron una transformación significativa con el surgimiento del enfoque comunicativo. El predominio de la competencia lingüística se ve superado por el de la competencia comunicativa, la cual no sólo incluye a aquélla, sino que abarca la competencia discursiva, estratégica y sociocultural, de acuerdo con las consideraciones teóricas que Canale y Swain aportan a esta nueva concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Al respecto, Miquel López (2004: 514) nos explica que el concepto de cultura, en el marco del enfoque comunicativo, se presenta:

- como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes;
- como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación, adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo;
- y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua.

Estos nuevos enfoques tienen el gran mérito de reivindicar los contenidos de carácter sociolingüístico y pragmático, asignándoles un lugar de relevancia, al lado de los contenidos lingüísticos, en los cursos de lenguas extranjeras.

#### **5.4. Los contenidos lingüísticos y culturales a la luz de una perspectiva intercultural**

La relación dialéctica entre lengua y cultura busca establecer una relación de equilibrio en la sociedad actual que se resiste a los límites de homogeneidad y uniformidad, característicos de un mundo que camina con paso firme hacia la globalización. De ahí que los especialistas en lenguas extranjeras procuren formular propuestas didácticas que permitan el estudio de las diferencias lingüísticas y culturales desde una perspectiva intercultural, la cual «reconoce los procesos de hibridación cultural presentes en la sociedad y se orienta a la superación de visiones diferenciales de las relaciones entre los distintos grupos socioculturales» (2). Por su parte, Vez Jeremías (1989: 187), al explicar las funciones del lenguaje en el marco de un pluralismo lingüístico y cultural, nos dice que:

Además de [la] “función identificadora” que obedece a un “imperativo territorial”, el lenguaje posee un “imperativo cooperativo” que se traduce por medio de su “función comunicativa”: la exploración de otras realidades nos anima al conocimiento de otras lenguas como medio de traspasar el umbral que nos separa de los demás grupos sociales del mundo, no sólo para conocerlos mejor sino también para hacer que nos conozcan mejor a nosotros.

---

(2) En internet, Sociedad Española de Pedagogía. Conclusiones del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad.

Accesible en: [www.uv.es/soespe/XIIIcongreso.htm](http://www.uv.es/soespe/XIIIcongreso.htm)

En este proceso de conocimiento recíproco, se establece una relación entre las prácticas sociales y los discursos que construyen las representaciones, los cuales son, unas veces, de sostenimiento mutuo y, otras, de contradicción. Por ejemplo: en la relación entre franceses y hondureños hay muchas representaciones de las prácticas sociales de la vida cotidiana. Así, los hondureños hacen generalizaciones sobre los hábitos de higiene de los franceses, sobre sus interacciones sociales selectivas o sobre el escaso contacto físico que se permiten en sus prácticas conversacionales. Por su lado, los franceses ponen el foco en otros aspectos como la impuntualidad de los hondureños, en las circunlocuciones que suelen caracterizar sus prácticas discursivas o en la poca distancia física que tienden a guardar respecto al interlocutor.

Sin embargo, aunque estas representaciones tienden a ser sostenidas por muchos, también tienen sus detractores, de forma tal que no puede considerárseles como verdades absolutas e irrefutables. En otras palabras, las representaciones que los franceses se construyen de los hondureños y viceversa, no suelen ser compartidas de forma generalizada por los miembros de dichos grupos, ya que también es muy frecuente encontrar tanto visiones encontradas como compartidas sobre la cultura del otro. Por ejemplo: hay muchos hondureños que encuentran que los franceses son muy abiertos y simpáticos, mientras que otros los encuentran muy fríos y herméticos. Por su lado, muchos franceses encuentran que los hondureños tienen una marcada tendencia a la impuntualidad, mientras otros opinan, de forma ligeramente concesiva e inspirados en el estereotipo de “la hora hondureña”, que simplemente tienen una visión muy flexible del tiempo.

Estos ejemplos concretos nos demuestran que lo intercultural es una realidad diferente, en el sentido de que se trata de la percepción que una comunidad se construye sobre otra comunidad, a partir de observaciones, de contactos directos o indirectos entre dos grupos. La representación que cada uno se hace del otro no coincide necesariamente con la que cada grupo se hace de sí mismo, esto es, no hay una relación de coincidencia entre las auto y las heteroimágenes socioculturales. Así, la representación que los hondureños suelen hacerse de los franceses del tipo “tienen un espíritu beligerante y una mentalidad cartesiana” no suele coincidir necesariamente con la imagen que los franceses tienen de sí

mismos; por su lado, las representaciones que los franceses se hacen de los hondureños del tipo “son muy conformistas y se refugian mucho en explicaciones de corte sobrenatural” no suele coincidir tampoco con la imagen que los hondureños tienen de sí mismos.

El análisis de estas y otras situaciones de carácter lingüístico y sociocultural encuentra su razón de ser en la importancia que reviste el aproximar la labor del aula a ese mundo real hacia el cual nuestros discentes proyectan la rentabilización de sus conocimientos sobre la lengua y la cultura meta.

### **5.5. Criterios para la selección de contenidos de pertinencia intercultural**

La selección de contenidos de pertinencia intercultural para la clase de E/LE nos exige hacer una serie de consideraciones previas no sólo en función de la lengua y la cultura, como objetos de estudio, sino –lo más importante- en función del discente, en virtud de su condición de protagonista del proceso de construcción del conocimiento lingüístico-cultural. Al respecto, Martín Peris (2005: 90) nos explica lo siguiente:

La principal consideración que cabe hacer aquí es que el aprendizaje se concibe como un proceso en el que interviene la totalidad de la persona, y no solamente sus facultades intelectuales y el razonamiento lógico. Especialmente interesante es la intervención de la competencia existencial, del “saber ser”, que incluye “una voluntad de entablar una interacción social”. En ella, el individuo actúa desde un yo que posee no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores. En efecto, una de las características del uso de la lengua es que raramente –por no decir que nunca- está exento de unos valores, compartidos o no por los interlocutores. Siempre que nos manifestamos los hacemos desde ese yo, rico en dimensiones y complejo (por eso nos resulta tan fácil hacernos una idea de cómo es una persona con sólo oírla hablar, o con leer algo que ha escrito).

Por su parte, García Santa-Cecilia (1995: 109), al explicar la importancia que revisten los factores sociales, educativos y culturales en el diseño curricular del español como lengua extranjera, afirma que:

Las bases teóricas sobre la lengua y su aprendizaje permiten fundamentar las decisiones que han de adoptarse en los niveles de planificación y de aplicación del currículo. Ahora bien, para que estas decisiones sean adecuadas y eficaces es necesario llevar a cabo un análisis previo sobre los factores sociales, educativos y culturales del entorno en el que se pretende llevar a cabo el proyecto de enseñanza.

Esas consideraciones previas sobre los factores del entorno, nos permiten explicarnos de forma más acertada el porqué las relaciones interculturales, mediadas por los conocimientos, las habilidades y los valores de los aprendientes, son el génesis de representaciones que desembocan ineludiblemente en estereotipos, es decir, en juicios globales que se construyen como resultado de la interacción, de la confrontación de culturas. Por ejemplo: Las consideraciones previas al diseño de un curso de E/LE para los profesores franceses del Liceo Franco Hondureño, destacarán necesariamente -con miras a la rentabilización didáctica- que en las interacciones entre los franceses y los hondureños son de circulación muy frecuente representaciones del tipo “los franceses son socialmente fríos, distantes y muy racionalistas” y “los hondureños son personas socialmente calurosas, acogedoras y muy emotivas”, como parte del amplio repertorio de percepciones que los hondureños tienen de los franceses y los franceses de los hondureños, respectivamente.

Las relaciones interculturales están matizadas por factores de índole diversa, lo cual es absolutamente normal si tomamos en cuenta que la realidad cultural de los individuos encierra toda una gama de variantes dialectales, de formas de vida, de costumbres y de tradiciones. Estas y otras formas de manifestación cultural se resisten a caracterizaciones uniformizadas y estandarizadas, ya que su abordaje requiere una visión de la diversidad y del pluralismo, sobre todo en un mundo multicultural que se abre cada vez más hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo.

La enseñanza del español como lengua extranjera es parte de esa manifestación de la diversidad cultural. La lengua, en su calidad de sistema de comunicación, es un medio por el cual vehicula la transmisión de la cultura y la intercomunicación de los pueblos, es decir, es por medio de ella que los individuos y los grupos sociales entran en contacto, buscando converger en medio de la diversidad cultural que los identifica y los diferencia -a su vez- de

los demás, alejándose con ello de posturas etnocéntricas y cerrando espacios a sentimientos de hostilidad e incomprensión sociocultural. En ese sentido, Cassany *et al.* (1997: 541) afirman que:

[...] el alumno tiene que ser capaz de situarse en puntos de vista distintos, de personas de otros lugares y de otros tiempos, y valorar las aportaciones de culturas diversas. En definitiva, hay que evitar al máximo los planteamientos etnocéntricos.

De la misma manera, también hay que huir de las concepciones elitistas de la cultura y abrir el aula a todas las manifestaciones culturales, incluidas las más populares y las más modernas. La música clásica y la poesía culta pueden convivir perfectamente con el rock y el cómic.

Incluir la cultura en la enseñanza de la lengua no es sólo explicar las costumbres de las personas que hablan una lengua. [...] Estos aspectos anecdóticos revelan un enfoque de la cuestión decididamente folklórico, a menudo lleno de prejuicios y tópicos.

Desde una perspectiva intercultural, es idóneo que la programación de los contenidos culturales para la cursos de E/LE se adhiera al «concepto de *dinamización cultural*, que no solamente incluye informaciones culturales en la clase, sino que convierte al aula en un marco de actividad cultural y pretende la proyección externa y activa de los procedimientos y las actitudes» (Cassany *et al.*, 1997: 541).

## **5.6. La organización de los contenidos socioculturales en los cursos de E/LE**

La programación de los contenidos culturales en los cursos de lenguas extranjeras requiere una estructuración que gire en torno de competencias generales individuales de índole lingüística, sociolingüística y pragmática. Al respecto, Guillén Díaz (2004: 835-836), nos explica que:

Dichas competencias generales individuales se establecen en el documento *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* como un conjunto de conocimientos y habilidades configurado por:

- hechos, nociones, principios e informaciones que resultan en el alumno de la experiencia social y de un aprendizaje formal. Se trata de un conjunto de *saberes de cultura general* (*conocimiento del mundo*), de un *saber sociocultural* (*conocimiento sociocultural* de la sociedad y de la cultura de las comunidades en las que se habla español) y de una *consciencia intercultural* (conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones existentes entre la sociedad y la cultura de origen y las de la lengua estudiada);
- capacidades, operaciones intelectuales, afectivas y motrices, como un *saber hacer* en los comportamientos prácticos y en las relaciones con los otros, es decir, con individuos de la otra lengua y cultura;
- disposiciones, actitudes, procedimientos, ideas, convicciones, etc., como factores de identidad personal, de un saber ser / saber estar con los otros en los intercambios comunicativos.

Asimismo, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 100-101) (3) los contenidos culturales aparecen agrupados bajo la categoría de conocimientos socioculturales, de la siguiente manera:

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) En internet, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación  
Accesible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

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:
  - 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 de 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 (*chss* 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, etc.

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 a 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.

Esta organización de contenidos culturales propuesta por el MCER pone en evidencia que la realidad cultural de una comunidad determinada se puede estructurar en atención a criterios de índole semiológica, a pesar de las dificultades que pueda entrañar su abordaje desde una perspectiva intercultural, en el sentido de que fácilmente puede caerse en la tentación de hacer representaciones globalizantes y esquematizadas de la cultura meta.

Como profesores de E/LE, más que propiciar el estudio de los contenidos culturales -a manera de simples inventarios- y de abordar superficialmente las representaciones hacia las cuales este estudio pudiese encaminarse, hemos de estimular en los aprendientes la curiosidad por descubrir los soportes de los juicios que generan dichas representaciones y potenciar la capacidad de justificar dichos juicios. Es este procedimiento el que nos parece más adecuado en aras de una práctica pedagógica de naturaleza constructivista e intercultural.

Para descubrir los soportes de las opiniones que nuestros alumnos se forjan sobre las prácticas culturales de los miembros de la comunidad meta, hay que motivarlos a describir las percepciones que tienen de la misma. En ese sentido, la justificación de una opinión se hará -preferiblemente- en relación con los códigos culturales de la comunidad meta y no en función de los propios. Por ejemplo: más que hablar de la impuntualidad que se le adjudica

a los hondureños y de la noción inflexible del tiempo de los franceses, propiciaremos suficientes espacios de discusión que nos lleven al fondo de dichas representaciones, para explicarlas con objetividad. En todo caso, los estudios deben aportar información sobre la realidad cultural que se encuentra detrás de los estereotipos y no sobre los estereotipos en sí mismos.

Asimismo, no hay que perder de vista que el estudio de la realidad cultural de la comunidad meta en el aula de E/LE no se hará en función de los contenidos culturales en sí mismos, sino en aras del desarrollo de la interculturalidad en los aprendientes. Sobre la pertinencia y abordaje de este tipo de contenidos en los cursos de lenguas extranjeras, Guillén Díaz (2004: 849) nos explica que:

[...] la enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no estará orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, reproduciendo sus comportamientos de forma mimética, sino a que sepan descodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales.

Lo importante no será cuántos contenidos culturales se proporcionan a los alumnos en el aula de *Español como L2/LE*, sino la forma en cómo éstos acceden a ellos, cómo los adquieren y cómo pueden aplicarlos.

En suma, nuestra tarea de profesores de lenguas y culturas extranjeras no debe ver reducido su propósito a la búsqueda de un rigor curricular al momento de integrar los contenidos culturales en los programas de E/LE. Lo esencial es que tales programaciones, en su carácter de aplicación flexible, nos permitan proveer al aprendiente tanto los conocimientos lingüísticos como socioculturales necesarios y suficientes para que sus intercambios comunicativos con los miembros de la comunidad meta sean lo más afortunados como sea posible, en el marco de una práctica comunicativa intercultural.

## **CAPÍTULO VI**

### **LA INTEGRACIÓN DE LA COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL EN LOS CURSOS DE E/LE**

## 6.1. Relevancia del binomio verbal – no verbal en los cursos de E/LE

El estudio de la lengua y la cultura, desde un enfoque intercultural y con miras a encaminar al aprendiente -por medio de la interacción comunicativa- a la apropiación de las variantes lingüístico-culturales del entorno hacia el cual proyecta la rentabilización de los conocimientos de la lengua y de la cultura meta, nos ha conducido a analizar la relevancia de los contenidos de pertinencia intercultural en los cursos de E/LE. Para tal propósito, hemos tomado como referencia oficial la propuesta de contenidos socioculturales del MCER, dentro de los cuales aparece la comunicación no verbal bajo la denominación de “*lenguaje corporal*” para referirse a aspectos gestuales, paralingüísticos y paratextuales, entre otros. En ese sentido, nuestra intención propositiva en materia didáctica centrará su interés en la incorporación de la comunicación no verbal en los cursos de E/LE en calidad de eje vertebrador de los programas de lengua y no como un tema sociocultural más de los mismos.

El principal antecedente de la comunicación no verbal lo encontramos en el surgimiento y creciente auge de la Lingüística Aplicada, en el marco de la cual la Sociolingüística adquiere mayor relevancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas y, con ella, los especialistas vuelven sus ojos hacia los códigos extralingüísticos, en virtud de su carácter de indispensabilidad en el proceso de codificación y decodificación de los mensajes que se intercambian en el proceso comunicativo, sin los cuales los signos verbales no podrían ser considerados como completos, ni como suficientemente comprensibles. En ese sentido, Hymes (1972: 278, en Sánchez Pérez, 1993: 31-32) reconoce la importancia que los factores extralingüísticos tienen en el proceso comunicativo al afirmar que:

[...] existen reglas de uso lingüístico sin las cuales las reglas de la gramática serían no sólo inútiles, sino también inoperantes. En efecto, las relaciones afectivas entre quienes participan en la comunicación, el entorno físico o geográfico, los gestos, la contextualización temática en que se desarrolla el intercambio de información, la finalidad de la comunicación establecida, el estrato social en que ésta tiene lugar, la distancia física entre los hablantes, etc. son todos elementos de importancia, a tal punto que son capaces de reemplazar aspectos lingüísticos relativos a la morfología, a la sintaxis e incluso a la mención expresa de determinadas palabras.

Las nuevas tendencias didácticas en materia de enseñanza de lenguas extranjeras se caracterizan por el papel trascendental que le asignan a la competencia comunicativa propuesta por Hymes. En ese sentido, para que el aprendiente domine realmente una lengua extranjera es necesario que, además de los conocimientos lingüísticos, conozca elementos de carácter concomitante como los que conforman el lenguaje no verbal. Además, el desarrollo de la competencia comunicativa implica no sólo el conocimiento del sistema verbal y no verbal de la LM, sino el uso apropiado que se haga de ellos en las diversas situaciones sociales en las que el individuo participa en la vida cotidiana.

Es innegable que la noción de competencia comunicativa entraña aspectos de índole lingüística y extralingüística. Esto es así porque en el proceso de comunicación interviene una multiplicidad de sistemas, de los cuales el actor social participa en todo momento, de forma consciente o inconsciente, por medio de sus gestos, su mirada, sus ademanes e incluso sus silencios. Desde este punto de vista, un curso de E/LE enfocado en el desarrollo de la competencia comunicativa no puede pasar inadvertido este sistema de canales múltiples de índole verbal y no verbal.

Así, en el marco de una metodología comunicativa, definiremos la comunicación como un «proceso de interacción o intercambio de información entre dos o más personas, dentro de un contexto determinado y mediante la utilización de signos (verbales y no verbales), por parte del emisor o del receptor, o por ambos» (Sánchez Pérez, 1993: 49).

La programación de actividades comunicativas para el aula de E/LE exige una visión amplia de la comunicación como proceso, en virtud de que en el mismo intervienen factores de naturaleza diversa como la apariencia, la expresión del cuerpo, los movimientos, los gestos, la mirada, el tono y las inflexiones de la voz, los cuales tienen una capacidad comunicativa tal que no sólo pueden afirmar o negar lo que decimos por medio de las palabras, sino que pueden provocar interferencias en las interacciones comunicativas entre individuos de procedencias culturales diferentes. En relación con esta práctica pedagógica de carácter comunicativo, integradora de elementos verbales y no verbales, Sánchez Pérez (1993: 50) explica que:

El planteamiento de una metodología comunicativa es diferente y nace de la teoría en que se fundamenta el proceso comunicativo, tanto desde el punto de vista lingüístico como extralingüístico. Habría que comenzar excluyendo de entrada la limitación que supondría reducir el proceso comunicativo a parámetros lingüísticos exclusivamente. La situación comunicativa no debe entenderse en sentido restrictivo. Todos los elementos que la integran deberán estar subordinados a ella y no al revés. No ha de estar, pues, la situación comunicativa subordinada a la consecución de fines lingüísticos (gramática, léxico, pronunciación...), sino que tanto los elementos lingüísticos como los no lingüísticos deben subordinarse a la consecución de fines comunicativos [...]

La relevancia de los elementos no verbales en el proceso de comunicación es tal que, en la observación de los procesos de interacción de hablantes no nativos del español, se evidencia que una de las principales fuentes de malentendidos es de índole no verbal. En ese sentido, coincidimos con Sanz (2003: 42), quien nos explica que esto es así porque, en los intercambios comunicativos –según el psiquiatra y antropólogo Birdwhistell- sólo un 35% de la información es de carácter verbal, ya que el 65% restante se transmite por medios no verbales. Por su parte, el antropólogo Albert Mehrabian sostiene que solamente el 7% de la información que se comparte en un proceso de interacción es de carácter verbal, un 38% es de índole paralingüístico (tono, proyección y resonancia de la voz), mientras que el 55% restante es de carácter no verbal (gestos, posturas, miradas), lo cual nos proporciona datos concretos y precisos sobre la relevancia que la comunicación no verbal tiene en el proceso de comunicación.

Por otro lado, la valoración que hacemos de nuestro interlocutor no se basa solamente en las palabras, ya que la misma se construye también a partir de otros aspectos de naturaleza diversa, tales como la vestimenta, el olor, la voz y la gestualidad, entre otros. Es por ello que la comunicación no verbal es tan importante en las interacciones sociales porque -además de su amplio valor comunicativo- por ella vehicula un vasto repertorio de informaciones sobre los individuos con quienes interactuamos.

En ese sentido, nuestra práctica pedagógica en E/LE tendrá en consideración que la prevención de malentendidos no verbales sólo es posible gracias al buen conocimiento que los aprendientes puedan tener de los factores que integran el proceso de comunicación, esto es, los gestos, el tono de voz, la gestión del tiempo y del espacio, entre otros, y que se complementan necesariamente con factores de índole lingüística como los signos verbales.

En el acto de comunicar, el lenguaje verbal y no verbal se manifiestan como partes de un todo, esto es, prácticamente constituyen una unidad indisoluble, una entidad diádica. En nuestras prácticas comunicativas hacemos uso de los sentidos, particularmente del oído y la vista; también son susceptibles de ser usados el tacto, el olfato y el gusto, este último en situaciones muy particulares. En todo caso, cada uno de ellos nos aporta información sobre nuestro interlocutor y el contexto en el que se desarrolla el intercambio comunicativo.

Cuando nos enfrentamos al proceso de apropiación de una lengua y de una cultura extranjera, se evidencia el hecho que los comportamientos verbales y no verbales –aun dentro de una misma lengua- suelen tener significaciones diferentes según el entorno donde éstos sean utilizados. De ahí pues que –en aras de realizar intercambios comunicativos exitosos- busquemos tener informaciones lo más explícitas como sea posible sobre la lengua y la cultura meta.

En la actualidad, en el marco del plurilingüismo y el pluriculturalismo, uno de los máximos objetivos de los profesores de lenguas extranjeras es «el desarrollo de un repertorio lingüístico y cultural en el que tengan lugar todas las capacidades y competencias lingüísticas y no lingüísticas» (Gutiérrez Rivilla, 2005: 44).

## **6.2. Sistemas de comunicación no verbal: clasificación y definición**

Hemos visto, en el apartado **6.1.**, que el estudio de la lengua como un sistema de comunicación -no como una mera realidad abstracta- exige la consideración de aspectos tanto de orden verbal como no verbal, tales como el espacio, la actitud de los interlocutores, los gestos, la mímica, la entonación y el ritmo discursivo, entre otros.

Al adentrarnos en el análisis de la situación comunicativa, se nos presenta un amplio panorama de la diversidad de elementos de carácter lingüístico, extralingüístico y contextual que intervienen e interactúan en el proceso de comunicación, cuya relevancia es tal que –al ser parte integral del proceso de comunicación- el prescindir de uno de ellos puede dificultar la correcta interpretación de los mensajes. Al respecto, Mateo Martínez (1999: 172) expone lo siguiente:

[...] cuestiones de apariencia extralingüística como la gestualización o la proxémica [...] revisten una importancia crucial en el correcto devenir de la conversación. ¿Y qué decir de otros aspectos socioculturales tan distintos entre las diferentes lenguas como el sentido del humor, la jerarquía social y sexual, los hábitos alimenticios, gustos y etiqueta social, etc., etc.?

La descodificación de un mensaje no se limita a las palabras, ya que para que un individuo pueda responder adecuadamente a su interlocutor es necesario que comprenda acertadamente tanto los aspectos lingüísticos como extralingüísticos que intervienen en una interacción comunicativa determinada. En ese sentido, Mateo Martínez (*ibid*, p. 175) afirma que:

[El] esfuerzo de comprensión abarca aspectos lingüísticos y extralingüísticos fundamentales e íntimamente relacionados que debemos identificar. Hablar es, sobre todo, una práctica cultural sujeta a diversos niveles de formalidad que ha de satisfacer determinadas reglas de etiqueta social. Igualmente, exige unas dotes *psicológicas* del oyente ya que, a partir del gesto o del tono de voz, deberá averiguar si su interlocutor está enfadado, alegre, aburrido, etc., aunque no sepa la razón, ni sus enunciados lo muestren con claridad.

Con base en las consideraciones anteriores, procederemos ahora a analizar los constituyentes de la comunicación no verbal, haciendo énfasis en su clasificación, en sus características y en sus funciones principales. Para tal efecto, el abordaje del presente tópico temático se apoyará fundamentalmente en los trabajos realizados por Ana María Cestero y Fernando Poyatos, puesto que sus investigaciones –rigurosas y vigentes- han hecho aportes de incalculable valor en pro de la integración de la comunicación no verbal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras.

En relación con los elementos que intervienen en el proceso de comunicación, Poyatos (1994, en Briz Villanueva, 2003: 184) se refiere a una “*Triple Estructura Básica*”, la cual está integrada por tres sistemas: verbal lingüístico, verbal no lingüístico o paralenguaje y no verbal. En consecuencia, la labor del aula con fines comunicativos tendrá en consideración dichos sistemas, puesto que «no siempre resulta que el lenguaje verbal sea el sistema principal para vehicular significados» (Cerdán, 1998: 241, en Briz Villanueva, 2003: 184).

De acuerdo con Cestero Mancera (2004: 595), «la comunicación no verbal comprende los hábitos y las costumbres culturales, en sentido amplio, y los denominados sistemas de comunicación no verbal». En ese sentido, dicha autora distingue dos tipos diferentes de elementos constitutivos de la comunicación no verbal:

- a. Signos y sistemas de signos culturales
- b. Sistemas de comunicación no verbal

#### **a. Los signos y sistemas de signos culturales**

En esta categoría incluimos todo aquello que nos comunica y que forma parte de una comunidad determinada, tales como sus hábitos comportamentales, ambientales y sus creencias. También corresponden a esta categoría el uso de perfumes, ropa, utensilios de cocina, decoración de espacios y características pertinentes al aspecto físico como el color de ojos, de la piel, del pelo, la estatura y el volumen corporal.

Estos signos y sistemas se caracterizan primordialmente porque comunican pasivamente, es decir, por medio de ellos podemos comunicar de forma consciente o inconsciente. La relevancia de esta característica es que en el acto de comunicación lo que pueda pasar inadvertido para nosotros quizás no lo sea para nuestro interlocutor, quien podría, incluso, recibir más información de ese tipo de signos que de los que pudiesen llegarle por medios verbales. Por ejemplo: Uno de los choques culturales que se da entre franceses y hondureños en el Liceo Franco Hondureño tiene que ver con la apariencia de aquéllos. A los hondureños nos les parece aceptable que un profesor se permita el uso del pelo largo o

el uso de una vestimenta “informal” en el ámbito laboral. Por su parte, los franceses encuentran que los profesores hondureños son muy “esclavos de la apariencia”, presas de un convencionalismo desfasado. Los padres de familia consideran que mucho del respeto que los profesores puedan inspirar a sus alumnos viene de la apariencia externa y que no todos los franceses se ajustan a esa exigencia. Los franceses argumentan que el respeto se fundamenta en cosas más profundas que nada tienen que ver con la apariencia física. No obstante, más allá de dichos juicios, la verdadera esencia de este aspecto descansa en criterios de valor culturalmente diferentes, al interior de los cuales las categorizaciones de carácter maniqueísta no deberían tener lugar.

Asimismo, Cestero Mancera (2004: 596) nos explica que dentro de la categoría de los signos y sistemas de signos culturales encontramos los llamados *hábitos culturales menores*, los cuales están relacionados con la forma de comportarse en público o en privado y con los utensilios u objetos que forman parte del decorado de espacios físicos. Valga citar, al respecto, otro caso de la institución en referencia: los colegas hondureños y los padres de familia encuentran muy inadecuado que los profesores franceses se permitan fumar al interior de las instalaciones de la institución, ya que consideran que es un “mal ejemplo” para los alumnos. Por su parte, los colegas franceses estiman que lo inapropiado es fumar frente a los alumnos en una situación pedagógica, pero que sí puede hacerse en la Sala de Profesores.

## **b. Los sistemas de comunicación no verbal**

Cestero Mancera (2004: 595) define estos sistemas «como el conjunto de signos que constituyen los sistemas de comunicación no verbal paralingüístico, kinésico, proxémico y cronémico». Se caracterizan esencialmente porque se emplean para comunicar en combinación con los signos verbales o de forma aislada, porque pueden comunicar activa o pasivamente y porque pueden usarse de forma consciente o inconsciente. Además, los signos de los sistemas de comunicación no verbal tienen carácter plurifuncional, es decir, tienen las siguientes funciones fundamentales:

- Añadir información, matizar o especificar el contenido de un enunciado verbal.
- Confirmar, reforzar, debilitar, contradecir o camuflar el contenido de un enunciado verbal.
- Comunicar, sustituyendo el lenguaje verbal.
- Regular la interacción.
- Subsanan deficiencias de carácter verbal.
- Favorecer las conversaciones simultáneas.

### **6.3. Ámbitos de estudio de la comunicación no verbal**

Antes de proceder al estudio detallado de cada uno de los sistemas de comunicación no verbal, hemos de precisar que el paralenguaje y la kinésica corresponden a la categoría de sistemas básicos o primarios y la proxémica y la cronémica, a sistemas culturales o secundarios. En relación con dichos sistemas, Cestero Mancera (2004: 596) explica lo siguiente:

[Los sistemas paralingüístico y kinésico] uno fónico y otro corporal, están implicados de forma directa en la comunicación humana, ya que se ponen en funcionamiento a la vez que el sistema verbal para producir cualquier acto de comunicación, mientras que [la proxémica y la cronémica] actúan, generalmente, modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos o independientemente, dando información social y cultural.

De acuerdo con dicha autora (*ibid*, 2004: 597), «la comunicación que se produce a través de los signos paralingüísticos, kinésicos, proxémicos y cronémicos es básicamente funcional, y no expresiva como ocurre con los signos verbales».

### **6.3.1. Paralingüística**

Los elementos paralingüísticos son definidos por Poyatos (1980, en Sanz, 2003: 42) como:

[...] aquellos que siendo realizados por la voz no son analizables como formas léxicas [...] que utilizamos consciente o inconscientemente apoyando o contradiciendo principalmente los mensajes lingüísticos, kinésicos o proxémicos, bien simultáneamente bien alternando con ellos.

El sistema paralingüístico comprende las cualidades fónicas, los signos sonoros fisiológicos o emocionales, elementos cuasiléxicos, pausas, silencios, entre otros, los cuales se caracterizan por aportar información complementaria o por matizar la información proveniente de medios verbales.

#### **\* Cualidades y modificadores fónicos**

Las cualidades y los modificadores fónicos como el tono, el timbre, la cantidad y la intensidad, además de ser cualidades del sonido, son portadores de información en el proceso comunicativo. En esta categoría encontramos también los tipos de voz.

Así, un cumplido como *¡qué lindo!* podría ser interpretado como hipócrita o burlesco por el interlocutor, si se enuncia con una voz muy chillona, cuando quizás la intención del hablante sea simplemente enfatizar dicho comentario para presentarlo como sincero y muy sentido.

#### **\* Sonidos fisiológicos emocionales**

Por otro lado, tenemos los sonidos fisiológicos y emocionales tales como el llanto, el sollozo, la risa, el suspiro, el grito, la tos, el carraspeo, el jadeo, el bostezo, entre otros, los cuales se presentan como reacciones fisiológicas y emocionales susceptibles de combinación con otros signos de carácter paralingüístico, kinésico o verbal. Su principal

función en el proceso de comunicación es la de confirmar el mensaje, contradecirlo, enfatizarlo, atenuarlo o disimular con él alguna intención.

Dentro de esta categoría, Poyatos también incluye el escupir, el eructar, el estornudar, el hipo, las flatulencias y el castaño de dientes.

### **\* Elementos cuasiléxicos**

Esta categoría comprende las vocalizaciones y las consonantizaciones que, a pesar de tener un exiguo contenido léxico, tienen un gran valor funcional y referencial, además de agregar expresividad a la información y servir de reguladores interactivos en el proceso de comunicación.

Son elementos cuasiléxicos las interjecciones (¡púchica!, en el caso de Honduras), las onomatopeyas (tan-tan, pluff, kikiriki), emisiones sonoras como chistar, sisear, roncar. Tienen un valor comunicativo semejante al de ciertos signos lingüísticos o kinésicos. Se pueden usar en la práctica conversacional para denotar aburrimiento, dolor, contrariedad, impaciencia o desagrado.

### **\* Pausas y silencios**

De acuerdo con Poyatos (1994b: 165-169, en Cestero Mancera 2004: 601), las pausas y los silencios también tienen un valor comunicativo y son portadores de significado. También se les conoce como *alternantes paralingüísticos*. Sobre las pausas, Cestero Mancera (2004: 601-602) nos explica lo siguiente:

[...] las pausas o ausencia de sonido durante un período de tiempo comprendido entre 0 y 1 segundo, aproximadamente, tienen como función primordial regular el cambio de turno, indicando el final de uno y el posible comienzo de otro, pero pueden funcionar también como presentadoras de distintas clases de actos comunicativos verbales, tales como preguntas, narraciones o peticiones de apoyos, y, además, pueden ser reflexivas o fisiológicas, con las connotaciones que ello conlleva.

Por su parte, los silencios o ausencia de sonido por más de un segundo, según dicha autora, pueden servir para confirmar enunciados previos o deberse a fallos en los mecanismos de interacción (cambio de turno de habla, corrección) o por fallos de índole comunicativa (titubeos, dudas), entre otros.

Valga citar, a manera de ejemplo, el hecho de que la comunidad hondureña puede clasificarse en la “cultura del ruido” de tal modo que las tiendas, para atraer clientes, colocan enormes altavoces en las entradas. El silencio tiene un equivalente de vacío o de ausencia en la mentalidad de los hondureños, a tal punto que en los intercambios comunicativos tiende a usarse -de forma profusa- elementos cuasiléxicos con función fática, como *ajáaa* o *humhum*, para asegurarle al interlocutor que todavía se está en sintonía con él. También se practica un discurso cooperativo, el cual se caracteriza por tratar con cierta regularidad de terminar la frase del interlocutor. Esta práctica genera un tanto de impaciencia en algunos colegas franceses del Liceo Franco Hondureño, quienes se sienten presionados por demostrar pericia y autonomía en el manejo del español. Sin embargo, la principal intención de sus interlocutores hondureños es la de llenar los vacíos que el silencio puede generar en el transcurso de la conversación.

### **6.3.2. Kinésica**

En esta categoría se incluyen aspectos de índole corporal como los movimientos y las posturas corporales, los cuales cumplen una función comunicativa en sí mismos o se usan para matizar los enunciados verbales. Comprende básicamente la mirada y el contacto corporal.

Cestero Mancera (2004: 602) distingue tres categorías de sistemas kinésicos, entre los cuales se establece una relación de interdependencia:

- Los gestos o movimientos faciales y corporales.
- Las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos.
- Las posturas o posiciones estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos.

Es importante hacer énfasis en el protagonismo que los elementos kinésicos tienen en las interacciones comunicativas. Así, una mirada puede manifestar atención y receptividad. Dar la impresión de comprender y de apreciar lo que dice el interlocutor es suficiente para que la conversación pueda desarrollarse armoniosamente e incluso prolongarse. Por el contrario, la mirada “huidiza”, “atemorizada”, “molesta” o “aburrida”, no atrae a las personas a la conversación, ya que la mirada es una primera señal de empatía.

Igualmente, son muy importantes los *feed-backs* silenciosos y vocalizados, tales como las sonrisas, los movimientos afirmativos de la cabeza, etc. Las mímicas de atención y de interés son indispensables para que el interlocutor dé continuidad a la conversación. Sin un “*hum-hum*”, como indicador de ánimo y de atención, el interlocutor podría interrumpir o dar por terminada la interacción comunicativa.

A título de ejemplo, los hondureños suelen hacer comentarios sobre el importante rol que los elementos kinésicos desempeñan en la comprensión de la interlengua de los franceses, ya que cuando éstos hablan en español tienden a hacer un gran uso de gestos y de mímicas para comunicar sus reacciones y sus sentimientos. Ellos sonríen o fruncen el ceño, alzan los hombros, las cejas, elevan la mirada al cielo, etc. De ahí que aunque los hondureños dicen tener dificultades, a veces, para comprender los mensajes que los franceses construyen en español, tienen la impresión de poder seguir su conversación, con simplemente observar los recursos kinésicos que ellos usan. Sin embargo, es pertinente aclarar que los recursos kinésicos en mención cumplen dicho cometido porque desempeñan la misma función comunicativa en ambas culturas.

## \* **Los gestos**

Cestero Mancera (2004: 602) define los gestos como movimientos psicomusculares –con valor comunicativo- realizados por el ser humano. En otros términos, los gestos son movimientos que, de forma consciente o inconsciente, el hablante realiza con la cabeza, el rostro –en éste comprendida la mirada- o las extremidades, tanto superiores como inferiores. Pueden tener un carácter de dependencia o de independencia en relación con el lenguaje verbal y paralingüístico, de forma tal que la aparición de los mismos en la conversación puede ser de simultaneidad o de alternancia. Son ejemplos de esta categoría los guiños, las sonrisas, las miradas de reojo, entre otros.

Asimismo, la autora en referencia, clasifica los gestos de la siguiente manera:

- **Gestos faciales:** se realizan con los ojos, las cejas, el entrecejo y el ceño, la frente, los pómulos, la nariz, los labios, la boca y la barbilla.
- **Gestos corporales:** se realizan, principalmente, con la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, los dedos, las caderas, las piernas y los pies.

Sobre la importancia de los gestos en el proceso de comunicación, Sanz (2003: 42) nos explica que:

Los gestos juegan un papel importante en la relación verbal entre los interlocutores; con ellos podemos completar, aclarar o modificar lo dicho mediante la palabra; su presencia en la conversación es tan importante y frecuente que es normal que también gesticulemos las conversaciones telefónicas, aunque ante la imposibilidad de ser visto, nos vemos en la necesidad de ampliar de forma oral nuestro discurso.

Un gesto muy particular de Honduras es el de juntar los labios y disponerlos de la misma manera que se haría para dar un beso, con la variante que también se usa con valor demostrativo, de ahí el carácter equívoco del mismo. Al respecto, uno de los profesores franceses de nuestro grupo meta ha relatado –para efectos de este estudio- una experiencia relativa a dicho gesto: cuenta que estaba preparando *crêpes* en la cocina de su casa y que al preguntarle a la señora del servicio dónde estaba el azúcar, ésta hizo dicho gesto. Él se sonrojó de tal manera, que la señora lo advirtió y le inquirió sobre qué le pasaba y él no supo qué contestar. En realidad, él sintió que este gesto era indicio de un intento de seducción por parte de la señora. Después, una colega hondureña le explicó el valor semántico de dicho gesto y ahora esta experiencia forma parte de su repertorio anecdótico intercultural y no puede evitar el relatarla con bastante hilaridad. Importante es explicar que el gesto en mención se usa con mucha frecuencia entre los hondureños con una función deíctica, es decir, para mostrar la ubicación de un objeto e, incluso, de un sujeto.

Los gestos suelen ser tan variados como las funciones que cumplen en el acto conversacional. Así, están los gestos cadenciosos que sirven para dar ritmo y para puntuar las palabras; los gestos que funcionan como *feed-backs*; los gestos “ideográficos” que sirven para esquematizar ideas; los gestos “deícticos” que sirven para mostrar los objetos; los gestos “espaciales” que indican lugares y los gestos pictográficos que dibujan una representación del referente. En todo caso, no hay que perder de vista que tienen un valor cultural y no universal, de ahí su carácter arbitrario.

### **\* Las maneras:**

Esta categoría de la kinésica se define como «las formas de hacer movimientos, tomar posturas y, en general, realizar actos no verbales comunicativos» (Cestero Mancera, 2004: 602). De carácter relativamente consciente y dinámico, son comportamientos no verbales generalmente aprendidos o ritualizados socialmente, de acuerdo con el contexto situacional. Al igual que los gestos, pueden guardar una relación de alternancia o de simultaneidad con los signos verbales.

De acuerdo con Cestero Mancera (*ibid*, p. 602-603), las maneras se refieren «a las formas en que, convencionalmente, producimos gestos y posturas y, por otro, a determinados hábitos de comportamientos culturales». En ese sentido, dicha autora clasifica las maneras de la siguiente manera:

- **Maneras gestuales y posturales:** gestos para saludar o despedirse, autopresentarse, presentar a alguien o indicar ubicación espacial.
- **Maneras de realizar hábitos de comportamientos culturales:** la forma de ir sentado o de pie en un medio de transporte público, la forma de comer, la manera de caminar con alguien por la calle, etc.

El valor de las maneras es eminentemente cultural. Así, por ejemplo, durante una interacción comunicativa, las “palmaditas” en la espalda, los “toquecitos” o caricias pueden ser permitidos o prohibidos, lo cual depende de los criterios de valor de una comunidad determinada y del tipo de relación social. En muchos casos, “tocar” puede ser un marcador de vínculo y de empatía entre los interlocutores. Sin embargo, los contactos corporales pueden también ser interpretados como agresión, dependencia y dominación.

Si atendemos a la variante de género, podremos notar que las mujeres -entre ellas- tienen más acceso mutuo que los hombres. Es frecuente que dos mujeres se besen, se toquen los brazos, la espalda, las rodillas. Por el contrario, este comportamiento no es habitual en los hombres, entre ellos. Actualmente, en algunas sociedades, en cuanto a las relaciones de pareja, es común ver que los enamorados se besan en los labios, en público, lo cual resultaba chocante en épocas pasadas.

Algunas formas de contacto corporal son más discretas en la cultura francesa en relación con otras culturas: entre amigos o amigas son muy frecuentes los “besos en el aire”, es decir, que las mejillas de los amigos se tocan pero que el beso no se hace necesariamente sobre la mejilla del otro. Así, una de las principales fuentes de confusión, en cuanto a comunicación no verbal se refiere, entre los franceses y hondureños del Liceo Franco

Hondureño, es que en Francia se acostumbra dar dos, tres y hasta cuatro besos, dependiendo de la cercanía de la relación y de los niveles de afecto entre las personas. Por el contrario, en Honduras se acostumbra saludar o despedirse con un beso. Es por esa razón que las dificultades interculturales no se hacen esperar cuando, tanto franceses como hondureños, en su afán de adaptarse a la cultura del otro, se dan de cabezazos al momento de saludarse o despedirse, ya que no saben si el interlocutor va a despedirse con uno, dos o más besos y si va a comenzar por la mejilla derecha o por la izquierda. Así que no es de extrañarse que, en medio de semejante confusión, terminen besándose en los labios.

### **\* Las posturas**

También llamadas *posiciones estáticas*, son de carácter consciente o inconsciente, ritualizadas y con un valor comunicativo muy amplio y diverso. Es por ello que en su valoración y categorización deben considerarse aspectos de carácter biológico, ambiental y cultural, entre otros.

Son ejemplos de esta categoría los saludos, la forma de dar y recibir algo, el comportamiento en la mesa, en los negocios, entre otros. Un aspecto muy importante a tener en cuenta en el análisis de situaciones como éstas es si el contexto cultural en el que se insertan es de mayor o menor contacto.

A este respecto, preciso es acotar que para que un aprendiente de lenguas y culturas extranjeras pueda comunicarse con fluidez y propiedad en la cultura meta es necesario que conozca las particularidades relativas a las maneras, las posturas y los gestos de la misma.

Asimismo, es relevante considerar en este apartado las formas de portar el cuerpo, es decir, si éste puede cubrirse o descubrirse, de acuerdo con las circunstancias, ya que este aspecto influye en la postura que pueda adoptarse en una situación determinada. Así, en algunas playas francesas, es usual encontrar mujeres con *topless*, lo cual en una playa hondureña no es frecuente, salvo en el caso de algunos turistas extranjeros, a quienes en tales

circunstancias se les califica de exóticos, sin que por ello sea fácil ocultar cierto grado de asombro. Sin embargo, si se diera en un nativo, generaría severas opiniones de censura.

La moda tiene una influencia considerable en el hecho de descubrir o no el cuerpo, esto es, impone lo que debe ser visto y lo que debe ser adivinado a la vista del otro. Además, hay que tener en cuenta las exigencias y las presiones ideológicas de una determinada comunidad cultural en relación con este aspecto.

### **6.3.3. Proxémica**

Este término fue acuñado, en 1959, por Edward T. Hall (1) para referirse a investigaciones destinadas a conocer la concepción que el hombre tiene del espacio en el que vive y a la forma como lo utiliza. De ahí que su ámbito de estudio abarque la arquitectura, el uso y disposición de los muebles, el establecimiento de las distancias entre interlocutores, el uso y la posesión de objetos personales, entre otros.

Este sistema comprende la concepción, la estructuración y el uso del espacio de acuerdo con hábitos comportamentales, ambientales y con las creencias de una comunidad determinada. La gestión del espacio se caracteriza por ser eminentemente cultural y por tener un amplio y diverso valor comunicativo.

---

(1) Edward T. Hall, en su obra *The Silent Language* (1959), utiliza el término “proxémica” para referirse al uso que los interlocutores hacen del espacio y la distancia en el proceso de comunicación. Estas ideas fueron detalladas y ampliadas en su obra *The Hidden Dimension*, publicada en 1966.

Dentro del sistema proxémico, Cestero Mancera (2004: 603) distingue tres categorías: proxémica conceptual, proxémica social y proxémica interaccional.

- **Proxémica Conceptual:** relativa a los hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias relacionados con el concepto que una comunidad o cultura tiene del espacio (si es concreto o abstracto, material y tangible o inmaterial e intangible). Asimismo, está relacionado con la distribución que se hace del espacio (configuración de ciudades, pueblos, calles, casas y mobiliario, parques, establecimientos comerciales, disposición y uso de vías de circulación, etc.) y con la incidencia que todo ello tiene en la actividad humana (orden y desorden en la colocación de objetos, mantenimiento de filas, respeto de espacios prohibidos o privados, etc.). En esta categoría se incluyen conceptos como *cerca, lejos, acercarse, alejarse, llegar, marcharse, aquí, ahí, allí, ir, venir, acá, allá*, entre otros.
- **Proxémica Social:** comprende los signos culturales relativos al uso del espacio en las relaciones sociales, tales como la utilización de los espacios exteriores e interiores, públicos o privados, para efectos de la interacción social. Asimismo, estudia el comportamiento de las personas ante la violación de la territorialidad.
- **Proxémica Interaccional:** comprende el establecimiento cultural de las distancias que los individuos consideran en la realización de sus actividades comunicativas interactivas.

Los individuos, al igual que los animales, necesitan marcar un espacio territorial como un mecanismo para evitar sentirse invadidos -física o psicológicamente- por los demás, a excepción de las situaciones íntimas. Generalmente, se considera que la distancia que debe separar a dos interlocutores tiene que ser de aproximadamente un metro. Si ésta disminuye, es muy probable que se cree un ambiente de incomodidad o de inseguridad entre ellos.

Así, por ejemplo, si la distancia es inferior a 54 cms., es probable que el interlocutor sienta invadida su *zona de seguridad*, su espacio personal, y eso lo conduzca a dar por terminada la conversación de forma abrupta, o que, al sentirse amenazado, reaccione agresivamente. En general, la disminución de la distancia en intercambios comunicativos convencionales puede generar reacciones inesperadas. A este espacio Hall lo llama *espacio vital*, es decir, ese que una persona considera como propio y en el cual se establecen los límites para el contacto corporal con los demás. El uso de este espacio está regulado por aspectos socioculturales, generalmente aprendidos.

En relación con este sistema, Edward T. Hall (en Fonseca Yerena, 2005: 48) establece cuatro tipos de distancia propias de la interacción social: distancia íntima, distancia personal, distancia social y distancia pública.

- **Distancia Íntima:** implica cercanía extrema y contacto corporal. Puede fluctuar entre 20 y 45 cms. de distancia entre los interlocutores, de acuerdo con la pertenencia cultural.
- **Distancia Personal:** implica cercanía y cierta forma de contacto corporal. Se usa entre familiares, amigos y compañeros. Este tipo de distancia se entiende entre 45 cms. y 1,25 mts., aproximadamente. Es el límite de la influencia física del otro. El espacio personal corresponde a la cantidad de espacio que todo individuo considera como propio.
- **Distancia Social:** permite ciertos niveles de privacidad en espacios públicos. Las particularidades de este tipo de distancia tienden a variar de acuerdo con las culturas. Es la de uso más común en la comunicación interpersonal. Entre 1,25 y 3,60 mts., permite prevenir una agresión o evitar el peligro.

- **Distancia Pública:** es el límite espacial que se impone espontáneamente entre desconocidos, no habiendo razón para acercarse. En actos públicos, a mayor distancia, mayor ritualismo y convencionalismo en el comportamiento de quien comunica. Se tiende a exagerar los gestos y los movimientos, además de realizar desplazamientos, generalmente planificados. Correspondería a un perímetro de seguridad de 3,60 mts., aproximadamente.

Las consideraciones del espacio y la distancia, además de caracterizarse por su utilidad en la realización de interacciones comunicativas armoniosas, también varían en función de las culturas. Así, el irrespeto de la proxémica implícita dificulta los intercambios comunicativos. Por ejemplo: cuando alguien se nos acerca mucho, tendemos a inclinarnos hacia atrás. Si, por el contrario, sentimos que nuestro interlocutor está muy lejos, nos inclinamos hacia adelante, con el objetivo de que la comunicación se realice eficientemente. Estos movimientos –de alejamiento o de acercamiento- están regulados por nuestro programa cultural subconsciente. Además del carácter cultural que la regula, no somos conscientes de la proxémica en tanto que no hemos estado en contacto con alguien que no se apega a los mismos patrones proxémicos que rigen nuestra gestión espacial.

En ese sentido, es importante tener en cuenta la relevancia de este aspecto en situaciones diversas, tales como reuniones de trabajo, encuentros formales o fortuitos, en los cuales el tipo de distancia que se guarde en relación con el interlocutor influye no sólo en términos espaciales sino psicológicos.

Dentro de los procesos de aprendizaje por los que atraviesa un individuo, se encuentra la internalización de códigos de conducta que nos permiten movernos sin atropellar a los otros y a tener en consideración el espacio que los otros necesitan para desplazarse de un lugar a otro, a cómo usar el espacio en el cine, en las filas del banco, en la calle, etc. De ahí la necesidad de memorizar itinerarios y de manejar una especie de geografía mental. Así, los franceses dicen que los hondureños tienen una forma muy particular de dar direcciones, ya que siempre están utilizando referencias como “después de la casa de...”, “en la esquina de tal comercio”, “dos cuadras adelante de la iglesia”, “a veinte minutos de la parada de

buses”, “aquí cerquita”, los cuales pueden funcionar como buenas referencias para quien las conoce. Por su parte, los hondureños dicen que los franceses son muy complicados para dar direcciones, ya que suelen usar referencias del tipo “a 50 mts. de...”, “doblar a la izquierda..... luego 2 mts. a la derecha” ,“1 km. al noreste de...”. Sin embargo, lo que hay que tener en consideración es que cada quien habla del espacio a su manera y que la gestión del espacio es cultural.

#### 6.3.4. Cronémica

Se refiere a la forma como una comunidad o cultura concibe, organiza y utiliza el tiempo. Por ejemplo: los horarios de los restaurantes, la vida nocturna y la jornada laboral, entre otros. La capacidad de comunicación de este sistema puede ser pasiva o activa, esto es, ofrece información cultural del otro o modifica o refuerza el significado de los constituyentes de los demás sistemas de comunicación humana. En relación con este sistema, Poyatos (1995: 15, en Cestero Mancera, 2004: 604) establece tres categorías cronémicas básicas: cronémica conceptual, cronémica social y cronémica interactiva.

- **Cronémica Conceptual:** comprende los hábitos comportamentales y las creencias relativas al concepto que una comunidad o cultura determinada tiene del tiempo, esto es, si lo valoran o no, si lo consideran como algo concreto o abstracto, material y tangible o inmaterial e intangible. Asimismo, tiene que ver con la relevancia del tiempo en la actividad humana, tales como la planificación del tiempo o la realización usual de una o varias actividades de forma simultánea.

Por otro lado, se ocupa del estudio del valor cultural de conceptos como *puntualidad, impuntualidad, prontitud, tardanza, un momento, un rato, mucho tiempo, una eternidad, actividad, inactividad, etc.* y los tiempos verbales. En el caso de Honduras, podemos citar: *ya va, ya vengo, ahorita, ahoritita, un momentito, más tarde, más tardecito, temprano, tempranito, un ratito*, entre otros.

- **Cronémica Social:** tiene una relación de dependencia directa con la cronémica conceptual y está conformada por los signos culturales concernientes al manejo del tiempo en las interacciones sociales. Dentro de ella son susceptibles de estudio situaciones como la duración de encuentros sociales (reuniones, entrevistas de trabajo, visitas formales o informales), la organización de las actividades de la vida cotidiana (desayunar, almorzar, merendar y cenar) o los momentos del día adecuados para la realización de actividades sociales tales como visitar, pasear, ir a un parque o plaza, hacer una llamada telefónica, hacer las compras, ir al cine, entre otros.
- **Cronémica Interactiva o Interaccional:** relativa a la duración de los signos de otros sistemas comunicativos que tiene valor informativo, en el sentido que puede reforzar el significado de sus elementos o porque puede precisar o modificar su sentido. Son ejemplos de esta categoría: la mayor o menor duración de los sonidos finales de algunas palabras a final de frase, lo cual indica que el mensaje se ha concluido y, por ende, el turno de habla; la duración de gestos como el abrazo o el estrechamiento de manos, con lo cual se puede expresar *agrado, desagrado, alegría, indiferencia, cariño, falta de expresividad, aprecio*, entre otros.

Una de las dimensiones esenciales en torno de las cuales se organiza la vida social, profesional y personal de los individuos es el tiempo, de forma tal que se puede afirmar que a cada visión del tiempo corresponde una visión del mundo. De ahí que en la organización de la actividad social, en general, la sincronización sea un factor fundamental.

Hay muchas expresiones relativas al uso que hacemos del tiempo. En Honduras, es de uso frecuente “el tiempo es oro”, “hay que economizar el tiempo”, “hay que usar el tiempo sabiamente”, “el tiempo perdido hasta los santos lo lloran” y, al igual que la mayoría de países occidentales, pasamos afanados porque “el tiempo no nos alcanza”, a tal punto que son muy frecuentes expresiones hiperbólicas como “te esperé una eternidad”, “hace horas que te lo pedí” o “hace siglos que no me visita”. En cuanto al uso racional y económico del

tiempo, es frecuente que muchas conversaciones giren en torno a la idea de que lo gastamos, lo ganamos, lo perdemos, lo economizamos, lo tenemos o no lo tenemos.

En la relación entre los franceses y los hondureños, la gestión cultural del tiempo es –con frecuencia– fuente de malentendidos. Se dice de aquéllos que son muy puntuales y de éstos, que son muy impuntuales, hecho este último que ha dado origen al estereotipo de “la hora hondureña”. Lo que se evidencia con esta situación es que la organización social y profesional descansa sobre el respeto de los horarios, los calendarios, las citas, etc.

Los franceses que forman parte de este estudio afirman que los hondureños, al igual que la mayoría de hispanoamericanos, vivimos un tiempo “circular tradicional”, es decir, que somos repetitivos, que realizamos actividades de forma cíclica. Además, sostienen que tenemos una marcada tendencia a realizar dos o más acciones de forma simultánea. No obstante, lo que luce como rutinario, aburrido y falto de novedad para los franceses, es equivalente a una agradable estabilidad para los hondureños, además de la seguridad que ello les inspira.

Uno de nuestros informantes afirmaba que el carácter tradicional de la sociedad hondureña se debe al apego al pasado, ese tiempo marcado por los “buenos momentos”, escogidos para marcar los actos de nuestras vidas. A ese vivir de los recuerdos se le considera sagrado, lo cual nos lleva a afirmar que “todo tiempo pasado siempre fue mejor”. Así, organizamos los diversos momentos de nuestra vida en función de nuestro nacimiento, nuestra graduación, nuestro casamiento, el nacimiento o la muerte de un ser querido, etc. Cuando evocamos recuerdos como éstos, pareciera que el tiempo real se detuviera, para dar paso al regreso de esos momentos.

Si hacemos un paralelo entre la gestión del tiempo de los franceses y de los hondureños, podremos afirmar que aquéllos tienen tendencia a tener una visión monocrónica del tiempo, mientras que éstos suelen tener una visión policrónica. Es por ello que, a los ojos de los hondureños, los franceses suelen caracterizarse por preferir la realización de una cosa a la vez, es decir, se concentran en las actividades en curso y son muy respetuosos de las fechas,

las horas y los plazos. Por su parte, los hondureños, a la vista de los franceses, tienden a realizar más de dos cosas a la vez, a lo cual se debe –quizás- que al estar realizando algo permitan con mucha facilidad que se les interrumpa, que puedan hablar con varias personas a la vez (hablar con alguien personalmente mientras atienden a otra persona por teléfono) y que tengan una visión muy flexible de la puntualidad, de las fechas, de los plazos y de las citas.

Tanto los signos relativos a la proxémica o a la cronémica pueden reforzar o modificar el significado de los signos de los sistemas básicos o primarios, esto es, se interrelacionan con el paralenguaje, la kinésica o los elementos verbales, o funcionan de forma independiente, como signos no verbales comunicativos o hábitos comportamentales, ambientales o mentales, en cuyo caso proveerán información de índole cultural.

### **6.3.5. Otros sistemas de signos no verbales: Sistemas físicos**

Dentro de esta categoría encontramos las lágrimas, el sudor corporal, los olores, el sonrojo, la palidez, el humedecimiento de ojos o de labios entre otros. Sin embargo, de acuerdo con Cestero Mancera (2004: 596), «sobre estos elementos no se suele realizar un control con fines comunicativos, por ello no se estudian dentro de la comunicación no verbal como disciplina».

Este tipo de sistemas, la autora en mención (*ibid*, p. 596) los clasifica de la siguiente manera:

- **Químico:** las lágrimas, humedecimiento de los ojos, humedecimiento de los labios y el sudor corporal.
- **Dérmico:** el sonrojo, la palidez, la sequedad cutánea y la irritación cutánea.
- **Térmico:** los cambios de temperatura corporal.

#### **6.4. Enseñanza integrada de elementos verbales y no verbales en los cursos de E/LE: Consideraciones didácticas**

Este amplio recorrido por los sistemas de comunicación no verbal, ha puesto en evidencia que el proceso de comunicación es complejo y que la didactización del mismo no puede concentrarse exclusivamente en el estudio de la lengua como medio único para que los aprendientes puedan comunicarse, apropiada y eficientemente, con los miembros de la sociedad meta. En ese sentido, «la metodología más adecuada para aprender un idioma con fines comunicativos será aquella que, ante todo, se proponga como objetivo principal *propiciar la interacción interpersonal mediante el uso de signos verbales o no-verbales*» (Sánchez Pérez, 1993: 51-52).

Así, una clase de E/LE enfocada hacia la formación de aprendientes competentes comunicativamente, favorecerá los espacios pedagógicos que posibiliten la reflexión y la toma de conciencia sobre la variedad y complejidad de los elementos de índole lingüística, extralingüística y contextual que intervienen en el proceso de comunicación, puesto que la importancia de los mismos es tal que prescindir de uno de ellos puede conducir a la tergiversación de la información o a la generación de malentendidos, provocando interferencias en las interacciones sociales, muchas veces insalvables. Al respecto, García Santa-Cecilia (1995: 3) nos dice que:

Es sabido que una ligera entonación puede cambiar el sentido de una expresión y que incluso la ausencia de respuesta fática de quien escucha en un diálogo puede interrumpir el intercambio y provocar tensiones entre los interlocutores. La lengua hablada, con sus matices y convenciones sociales, con su poder de persuasión y seducción, su capacidad de evitar y provocar catástrofes personales y sociales, no parece tampoco un fenómeno simple. Es la lengua igualmente la que permite organizar nuestra experiencia y desarrollar nuestro conocimiento y la que permite articular sociedades y regular conductas colectivas.

En el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes hemos de considerar el conocimiento de signos lingüísticos y no lingüísticos y el uso adecuado de los mismos en situaciones comunicativas particulares. En ese sentido, no sólo es importante que el alumno sepa elaborar y comprender un enunciado, sino que tenga la habilidad de usar el gesto apropiado en una situación determinada y que sepa interpretar los gestos usados por su interlocutor. Así, una de nuestras principales tareas en el aula de E/LE –en cuanto al tema que nos ocupa- será determinar cuáles son los elementos de comunicación no verbal de uso más frecuente en las interacciones cotidianas de nuestros aprendientes y, en función de éstos, determinar cuáles son más susceptibles de ser didactizados con miras a su incorporación en nuestros cursos de lenguas y culturas extranjeras.

En resumen, nuestra labor como profesores de E/LE no puede sustraerse de la importancia incontestable que la enseñanza integrada, explícita y particularizada de los elementos verbales y no verbales reviste en el proceso de aprendizaje de una lengua y una cultura extranjera, en virtud de que la actividad comunicativa humana se estructura, fundamentalmente, en función de los mismos. Así, el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE, desde una perspectiva comunicativa e intercultural, propiciará en los aprendientes «no sólo la adquisición de una competencia lingüística [...] sino, también, el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica y de **signos y sistemas de comunicación no verbal**» (Cestero Mancera, 2004: 593, énfasis nuestro).

## **CAPÍTULO VII**

### **INCORPORACIÓN DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LOS CURSOS DE E/LE: PROPUESTA DIDÁCTICA**

## **7.1. Análisis del entorno**

### **7.1.1. Análisis de la demanda inicial**

Este curso surge de la necesidad de ofrecer, a los profesores franceses que trabajan en el Liceo Franco Hondureño, la oportunidad de aprender español en entornos pedagógicos concebidos especialmente para la consecución de dicho propósito, ya que en dicha institución no hay ningún antecedente al respecto, a pesar de que la necesidad de formación, en ese sentido, es más que evidente.

Además, los profesores franceses de esta institución no suelen contar en su perfil profesional con el dominio del español como LE o como L2. En los últimos seis años, sólo un 19% de los miembros de este equipo pedagógico incluyeron, en su Currículum Vitae, información sobre conocimientos del español, los cuales son de naturaleza académica, en el sentido de que fueron adquiridos por medio de cursos optativos de lenguas vivas, durante su educación secundaria o universitaria en Francia.

En virtud de que nunca se ha hecho un esfuerzo institucional por organizar una formación en E/LE, los profesores franceses del Liceo Franco Hondureño se ven forzados a aprender el español de forma empírica –oyendo hablar a los nativos- y resienten el que no se hayan creado los espacios para insertarlos en cursos de lengua que faciliten su proceso de integración al contexto lingüístico-cultural hondureño. Esta limitación, en cuanto al dominio del español, los obliga frecuentemente a apoyarse en recursos no verbales, los cuales son conducentes -en muchos casos- a la participación en malentendidos.

### **7.1.2. Características del Grupo Meta**

El grupo que forma parte de este proyecto está integrado por diez estudiantes de nacionalidad francesa, quienes prestan sus servicios en el Liceo Franco Hondureño en los diferentes niveles escolares: Pre-escolar, Primaria, Secundaria y CNED (Centro Nacional de Educación a Distancia). Sus edades oscilan entre los 30 y los 43 años. Su nivel socioeconómico es alto. Todos ellos son remunerados por el Gobierno de Francia.

La razón que los motiva a establecerse en Honduras es de índole profesional, es decir, son enviados por el Ministerio de Educación de Francia, en calidad de residentes o expatriados, para prestar sus servicios como docentes en el Liceo Franco Hondureño, con contratos de tres años, los cuales pueden tener un carácter renovable de forma definida o indefinida, de acuerdo con la naturaleza del puesto. Su estatus en el país es el de Miembros de la Cooperación Técnico Cultural del Gobierno de Francia para Honduras. En cuanto a su nivel académico, ocho -de los diez integrantes de nuestro grupo meta- son graduados de Maestrías en diversas disciplinas: Francés, Biología, Historia y Geografía de Francia, Matemáticas, Física-Química, entre otros, mientras que los dos restantes tienen una Licenciatura en Educación Primaria.

La Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero (AEFE) no ha considerado a la fecha, como requisitos indispensables de reclutamiento de personal, los conocimientos sobre la lengua y la cultura del país de destino, lo cual explica -de alguna manera- el hecho de que los profesores franceses, al momento de llegar a Honduras, evidencien escasos o inexistentes conocimientos sobre la lengua y la cultura hondureña. No obstante, el paso del tiempo y la permanente necesidad de comunicación, les conduce a apropiarse del español por medio del contacto directo con los nativos o por autodidactismo. Sin embargo, estas circunstancias de aprendizaje del español los mantiene en un nivel de interlengua caracterizado, esencialmente, por sobregeneralizaciones, transferencias lingüísticas -positivas y negativas- y por la profusión de errores fosilizados.

### **7.1.3. Tipo de Centro**

El contexto socioeducativo de nuestra propuesta didáctica será el Liceo Franco Hondureño, institución que nace oficialmente en 1966. La meta principal, desde sus orígenes, ha sido la difusión de la lengua y de la cultura francesas, conforme con los programas de estudio de Honduras y los de Francia, basado en el Acuerdo de Cooperación Cultural y Técnica suscrito por ambos gobiernos en 1968.

El Liceo Franco Hondureño se define como un centro educativo binacional, privado, laico y sin fines de lucro, integrado por profesionales de la educación de ambas nacionalidades, hondureña y francesa. En términos precisos, un 75% del personal docente que presta sus servicios en la institución es de nacionalidad francesa.

La Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero (AEFE), creada en 1990, aporta su apoyo pedagógico a más de 400 escuelas privadas y públicas, implantadas en 125 países y acogiendo a más de 220,000 alumnos. La AEFE pone a disposición de estas escuelas miles de profesores titulares del Ministerio de la Educación Nacional, quienes se caracterizan por su espíritu de apertura y adaptabilidad al entorno sociocultural hacia el cual se les destina profesionalmente.

Uno de los ejes del presupuesto del Liceo Franco Hondureño es la inversión en el Programa de Formación Continua, tanto para el personal local como para el personal francés. En ese sentido, el Curso de E/LE, para los profesores franceses de dicho centro educativo, formaría parte de ese programa.

Una de las grandes inversiones de esta institución -en los últimos tres años- ha sido el Proyecto de Mediateca, la cual cuenta actualmente con un amplio Centro de Documentación, diez computadoras con conexión a internet, equipada con televisión, DVD, datashow, radiocassettes, entre otros. Además, cuenta con dos Salas de Informática, equipadas con más de veinte computadoras, todas ellas con conexión a internet, las cuales tienen un horario de atención tanto para alumnos como para profesores.

Todos estos recursos se ponen a disposición de los Programas de Formación Continua de la institución, los cuales son susceptibles de uso, para tales propósitos, en jornada contraria a la de los alumnos, o durante los fines de semana.

La actividad pedagógica del Liceo Franco Hondureño está regulada, entre otras cosas, por el Calendario Escolar, el cual tiene en consideración, además de las fechas académicas, los días festivos, tanto hondureños como franceses, de acuerdo con los requerimientos del Ministerio de Educación de Honduras y el de Francia. En ese sentido, las fechas de mayor relevancia en el calendario de la institución son las siguientes:

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>FECHA</b>
Día de la Francofonía	20 de marzo
Día del Idioma Español	23 de abril
Olimpiadas de Liceos Franceses de América Central, México y el Caribe	2nda. semana de mayo
Día de la Familia	10 de mayo
Noche Cultural	15 de junio
Fiesta de la Música	21 de junio

De acuerdo con las particularidades de la actividad académica de cada año, algunas actividades adquieren un carácter optativo o se co-estructuran con otras, tal es el caso de la Noche Cultural y la Fiesta de la Música, las cuales tienden cada vez más a celebrarse de forma fusionada, en virtud de los rasgos que ambas festividades comparten, sobre todo por su proximidad en el calendario y por la naturaleza artística de las mismas. Importante es precisar que la Fiesta de la Música y la Francofonía, dado su carácter internacional, se celebran en concertación con la Alianza Francesa y con la Embajada de Francia en Honduras.

Para celebrar dichos eventos, se programan actividades en los tres idiomas que se enseñan en la institución, es decir, francés, español e inglés, de forma tal que la comunidad escolar tiene la opción de participar en cualquiera de estos idiomas. Asimismo, en la organización de estas festividades participa toda la comunidad liceísta, esto es, alumnos, maestros, padres de familia, personal administrativo y autoridades institucionales.

#### **7.1.4. Características del Curso**

El curso de E/LE para maestros y profesores del Liceo Franco Hondureño se estructurará en seis niveles. A su vez, cada nivel estará conformado por cuatro unidades didácticas, cada una de las cuales tendrá una duración de dos semanas. El número mínimo de horas por nivel es de cuarenta y cuatro, a las cuales se sumará el tiempo invertido en actividades extra-aula. Para el desarrollo de dicho curso, los alumnos recibirán una hora diaria de clase, en un horario de 3:00 p.m. a 4:00 p.m., de lunes a viernes, con las flexibilidades horarias propias de la naturaleza de su trabajo.

Se hará un control formal de la asistencia y de la participación de las actividades constitutivas de dicho curso. Para tal efecto, previa realización de las pruebas de validación correspondientes, la Dirección Francesa podrá extender los certificados y los diplomas tenidos como necesarios para que el participante pueda acreditar, ante las instancias respectivas, sus conocimientos del idioma, de acuerdo con los convenios establecidos entre los Gobiernos de Honduras y Francia.

El curso está organizado de acuerdo con los principios de la Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (ELMT), con miras a propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje que integre tanto los conocimientos formales como instrumentales de la lengua, los cuales se trabajan de forma paralela e integradora. En la ELMT, la tarea es el punto troncal de organización en la programación de un curso de lengua extranjera. En ese sentido, los contenidos lingüísticos se seleccionan en función de las tareas a realizar durante una unidad o un curso. De acuerdo con Estaire (2005:2), las bases teóricas que subyacen en la ELMT son las siguientes:

- Es un enfoque orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones. Es un enfoque centrado en la acción, en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de realizar cosas a través de la lengua.
- Es un enfoque basado en una concepción cognitiva / constructivista del aprendizaje de lenguas extranjeras, dentro de la cual el alumno es agente activo de su propio aprendizaje, se encuentra inmerso en un proceso continuo de construcción y reestructuración de conocimientos. Una concepción del aprendizaje en la que cobran especial importancia el aprendizaje significativo, el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje, la autonomía del aprendizaje.
- Está basado asimismo en una concepción social del aprendizaje de lenguas extranjeras, que considera el aula como un contexto social, que ofrece un marco rico en oportunidades para el desarrollo de la lengua, subrayando su naturaleza social.

En el caso particular del grupo meta, se ha escogido la Noche Cultural por ser ésta una de las actividades troncales del calendario escolar del Liceo Franco Hondureño. Tanto para la organización de dicha actividad como de otras, los maestros y profesores de dicha institución realizan un trabajo integrado y de equipo, es decir, en el Proyecto de Establecimiento y en la ejecución del Plan Anual de Trabajo, todos confluyen para asumir responsabilidades de índole diversa, en aras de la consecución de los objetivos institucionales.

Tal y como lo explicamos en el apartado **7.1.3.**, la Noche Cultural tiende a fusionarse, de forma paulatina, con la Fiesta de la Música porque ambas tienen lugar en el mes de junio y porque el espíritu de las mismas es de naturaleza artística: teatro, danza, música, entre otros. Para la celebración de una festividad como ésta, el equipo pedagógico, alumnos y padres de familia trabajan en concertación para organizar las actividades artísticas a presentar durante el evento, el cual se realiza en colaboración con la Alianza Francesa y con la Embajada de Francia en Honduras.

No obstante, algunos de los profesores que integran nuestro grupo meta prefieren que la Noche Cultural guarde su identidad y que siga celebrándose como tal. Es por ello que nuestra propuesta didáctica se estructura en torno de esta actividad, no sólo para reivindicarla como festividad, sino –lo más importante- para atender a las inquietudes de las personas que forman parte de este proyecto.

Por otro lado, la modalidad de trabajo de esta institución es muy propicia al diseño didáctico que nos ocupa, ya que se estimula el trabajo interdisciplinario entre profesores hondureños y franceses, bajo la Metodología de Proyectos. En ese sentido, se intersectarán las actividades de nuestra propuesta didáctica con las actividades laborales de los aprendientes hasta llegar a obtener los resultados esperados en ambos roles: en el de aprendientes del español y en el de maestros o profesores de dicho centro educativo.

De esta manera, el trabajo a desarrollar en el aula trascenderá al ámbito profesional de los aprendientes, permitiéndoles rentabilizar los conocimientos adquiridos de forma inmediata, esto es, el uso de la lengua como verdadero instrumento de comunicación en las actividades de la vida cotidiana. De forma más precisa, les permitirá usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos típicos del español de Honduras en situaciones particulares de su vida personal y profesional.

## **7.2. Análisis de Necesidades Específicas del Grupo Meta**

La presente propuesta didáctica se encamina hacia el abordaje de tópicos temáticos variados, tales como:

- a. El uso de medios de comunicación modernos en la gestión de las actividades de la vida personal y profesional
- b. El sistema educativo hondureño. El calendario escolar
- c. Organización de eventos culturales en equipo
- d. Características del ámbito cultural
- e. La organización de la vida cultural en Honduras

De igual manera, se rentabilizarán los espacios de aprendizaje, dentro y fuera del aula, para que los alumnos tengan las oportunidades necesarias y suficientes para hacer un uso contextualizado y real de la lengua, tanto en ámbitos formales como informales.

En atención a las necesidades comunicativas de los aprendientes, éstos serán capaces de:

- a. Organizar un evento cultural en equipo
- b. Solicitar información para alquilar las instalaciones de un teatro
- c. Organizar y participar en actividades culturales
- d. Saber preparar y presentar un discurso
- e. Elaborar afiches publicitarios
- f. Animar un acto público
- g. Debatir sobre temas controvertidos bajo el seguimiento de normas del discurso oral.

Finalmente, en el ámbito sociocultural, los alumnos tendrán la oportunidad de participar en espacios de reflexión y discusión sobre los siguientes temas:

- a. La planificación de las actividades de la vida personal y profesional
- b. La valoración de las personas a partir de criterios de índole verbal y no verbal
- c. La importancia de la puntualidad en las actividades de la vida personal y profesional
- d. El respeto de la normativa social en ámbitos públicos
- e. La importancia de la comunicación no verbal en la vida personal y profesional

### 7.3. Instrumentos: descripción de la unidad didáctica

Nuestro proyecto didáctico apunta a la integración de la comunicación verbal (CV) y la comunicación no verbal (CNV), de forma explícita y particularizada, en los cursos de E/LE. En ese sentido, las tareas que conforman la misma, en atención a la organización programática que va de los procesos a los contenidos, son conducentes a la apropiación de conocimientos de índole verbal y no verbal de acuerdo con las características lingüístico-culturales del entorno donde están insertos los aprendientes y, lo más importante, en atención a sus particularidades: lengua materna, actividad profesional, edad, necesidades e intereses de uso de la lengua meta, entre otros.

Concebida en función de los criterios de organización de un curso de E/LE con fines específicos y estructurada en consonancia con los postulados de la Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (ELMT), la unidad **“Organicemos una Noche Cultural”** forma parte de un curso de E/LE organizado especialmente para los profesores franceses del Liceo Franco Hondureño, quienes –al momento de dar inicio a dicha unidad- se encuentran en un nivel de dominio B1 del español como lengua extranjera.

Tal y como lo hemos explicado en el apartado **7.1.4.**, nuestra propuesta didáctica se inserta en un curso de E/LE estructurado en seis niveles, en consonancia con los niveles de dominio de lengua propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En ese sentido, la presente unidad didáctica es la cuarta y última del nivel cuatro de este curso, el cual es conducente al nivel de dominio B2 de la lengua, permitiendo a los aprendientes clasificarse –al término de la misma- en la categoría de “Usuarios independientes” del español como lengua extranjera.

Cada uno de los seis niveles está conformado, a su vez, por cuatro unidades didácticas, lo cual equivale –en términos totalizadores- a veinticuatro unidades a desarrollar durante todo el curso, cuya duración mínima será de 264 horas, a las cuales se sumará el tiempo dedicado para actividades extra-aula, debidamente programadas y concertadas entre el profesor y los alumnos. Además, el trabajo de aula será complementado con las actividades de refuerzo que los alumnos realicen en casa.

En ese sentido, cada unidad tendrá una duración de diez horas, más una hora adicional de clase para la realización de la post-tarea y de las actividades de evaluación, lo cual equivale a dos semanas de clase, es decir, una hora diaria de clase, en un horario de 3:00 a 4:00 p.m. En consonancia con esta modalidad de organización, cada nivel tendrá una duración mínima de 44 horas de clase.

Así, la propuesta didáctica que nos ocupa se inserta en el nivel cuatro (B2) del curso, el cual está integrado por las siguientes unidades didácticas, dispuestas de menor a mayor grado de dificultad:

- **Unidad 1: Expresemos nuestros gustos y opiniones**
- **Unidad 2: Aprendamos a dar órdenes, consejos, sugerencias o instrucciones**
- **Unidad 3: Contemos historias**
- **Unidad 4: Organicemos una Noche Cultural**

El nivel de progresión de los contenidos de pertinencia verbal como no verbal se regirá por el criterio de inclusión, de forma tal que las actividades de la unidad didáctica subsiguiente harán remisiones a los principales contenidos estudiados en la unidad anterior, para que los alumnos tengan suficientes oportunidades de rentabilización de los conocimientos adquiridos.

Esta unidad didáctica se inserta en el marco de Organización de la Noche Cultural del Liceo Franco Hondureño 2007, proyecto en el cual participan los aprendientes en calidad de miembros del equipo organizador, todos ellos con responsabilidades particulares. En ese sentido, las tareas que integran la unidad persiguen la rentabilización inmediata de los conocimientos, por medio de ella adquiridos, en pro de dicho proyecto, el cual se realiza por y para la comunidad franco-hondureña que conforma el Liceo Franco Hondureño.

### **7.3.1. UNIDAD 4**

## **ORGANICEMOS UNA NOCHE CULTURAL**

### **1. OBJETIVOS:**

**A lo largo de la presente unidad vamos a desarrollar las habilidades y conocimientos lingüísticos que nos permitan decir PUEDO:**

- 1. Organizar un evento cultural en equipo.**
- 2. Solicitar información para alquilar las instalaciones de un teatro (por teléfono, por correo electrónico y personalmente).**
- 3. Organizar y participar en actividades culturales (teatro, mimo, poesía, canciones, danza, entre otros).**
- 4. Saber preparar y presentar un discurso.**
- 5. Elaborar afiches publicitarios.**
- 6. Animar un acto público.**
- 7. Debatir sobre temas controvertidos bajo el seguimiento de normas del discurso oral.**

## 2. TIPOLOGÍA DE CONTENIDOS:

<b>ORGANICEMOS UNA NOCHE CULTURAL</b>	
<b>FUNCIONALES</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Organizar un evento cultural en equipo</li><li>2. Solicitar información para alquilar las instalaciones de un teatro (por teléfono, por correo electrónico y personalmente).</li><li>3. Organizar y participar en actividades culturales (teatro, mimo, poesía, canciones, danza, entre otros).</li><li>4. Saber preparar y presentar un discurso.</li><li>5. Elaborar afiches publicitarios.</li><li>6. Animar un acto público.</li><li>7. Debatir sobre temas controvertidos bajo el seguimiento de normas del discurso oral.</li></ol>

<b>COMUNICACIÓN VERBAL</b>	<b>GRAMÁTICALES</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imperativo</li> <li>2. Deber + V</li> <li>3. Haber + de</li> <li>4. Tener que + INF</li> <li>5. Hay que + V</li> <li>6. Poder + INF</li> <li>7. haber + V</li> <li>8. Estar + PART</li> <li>9. Ser + PART</li> <li>10. Grados del adjetivo</li> <li>11. Estructuras afirmativas, negativas e interrogativas</li> </ol>
	<b>LÉXICOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adjetivos calificativos</li> <li>2. Los números</li> <li>3. Palabras relativas a actividades culturales (teatro, mimo, danza, declamación, canto, etc.).</li> <li>4. Indicadores de tiempo (horas, días, meses).</li> <li>5. Palabras relativas a la organización de eventos culturales (escenario, maestro de ceremonias, programa cultural, actuación, utilería, entre otros)</li> </ol>
	<b>FONÉTICOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entonación en frases: afirmativas, exclamativas e interrogativas.</li> <li>2. Sílabas tónicas</li> <li>3. El seseo y el yeísmo</li> </ol>

<b>COMUNICACIÓN NO VERBAL</b>	<b>KINÉSICA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El contacto corporal en las relaciones personales, laborales y sociales.</li> <li>2. El contacto visual en una entrevista, reunión de trabajo, actuación y animación de un evento cultural.</li> <li>3. Los gestos faciales y corporales, las maneras y las posturas en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una entrevista o reunión de trabajo</li> <li>• El rol de animador, actor o espectador de un evento cultural</li> </ul> </li> </ol>
	<b>PARALENGUAJE</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La entonación y el volumen de la voz, la risa, el carraspeo, el bostezo, las interjecciones, las pausas y los silencios en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una entrevista o reunión de trabajo</li> <li>• El rol de animador o actor en un evento cultural</li> </ul> </li> <li>2. La risa, el carraspeo, el bostezo y el silencio en el rol de espectador de un evento cultural.</li> </ol>
	<b>PROXÉMICA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El establecimiento de distancias entre los interlocutores en una entrevista, una reunión de trabajo y en un acto público.</li> <li>2. La gestión del espacio (disposición de objetos y actores) en una representación teatral.</li> <li>3. La gestión del espacio en una actividad cultural: la organización del escenario en cuanto a luces, podio, micrófonos, decoración, entre otros.</li> </ol>
	<b>CRONÉMICA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La gestión del tiempo en una entrevista, en una reunión de trabajo y en la organización y realización de un evento cultural.</li> <li>2. La puntualidad y la impuntualidad en los compromisos profesionales y sociales.</li> <li>3. La gestión del tiempo en las interacciones sociales: entrevistas, reuniones de trabajo, encuentros formales e informales.</li> <li>4. La selección de horarios para la realización de un evento cultural</li> </ol>

<b>SOCIOCULTURALES</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La actividad cultural en Tegucigalpa.</li> <li>2. La noción del tiempo en la cultura hondureña: el estereotipo de “la hora hondureña”.</li> </ol>
------------------------	---

### 3. ESQUEMA DE TAREAS

Durante la presente unidad los alumnos realizarán las siguientes tareas:

<b>TAREA 1</b>	Planificación, en equipo, de la Noche Cultural del Liceo Franco Hondureño 2007
<b>TAREA 2</b>	Gestión del local por teléfono, correo electrónico y personalmente
<b>TAREA 3</b>	Elaboración de carteles para la difusión del evento
<b>TAREA 4</b>	Organización de las actividades culturales a incluir en el programa: teatro, poesía, mimo, canto, danza y selección del Maestro de Ceremonias
<b>TAREA 5</b>	Redacción de un discurso para presentarlo en el acto inaugural de la Noche Cultural
<b>TAREA FINAL</b>	Participación en la realización de la Noche Cultural del LFH 2007
<b>POST-TAREA</b>	Organización del Álbum del Recuerdo de la Noche Cultural LFH 2007

**\* Sesión 1**

**PONGÁMONOS DE ACUERDO**



**1. RECORDEMOS**

En el calendario escolar del LFH, una de las actividades más importantes del mes de junio es la Noche Cultural. ¿Recuerdas la del año pasado? Para ayudarte a recordar, tu profesor te presentará el vídeo de la Noche Cultural 2006. Míralo atentamente. Trata de tomar apuntes sobre las ideas que surjan durante el visionado del vídeo. En el Banco de Materiales se encuentra el álbum de fotos de la Noche Cultural 2006, para que puedas verlo y comentarlo con los compañeros que no estuvieron con nosotros el año anterior.

(Tiempo recomendado: 25 minutos / Destrezas desarrolladas: CA, EE)



**2. LLUVIA DE IDEAS**

Ahora comparte con el resto de la clase las ideas que te surgieron para la Noche Cultural 2007, a partir del visionado del vídeo. De acuerdo con las decisiones que hayan tomado, llenen entre todos la siguiente tabla y luego entréguele una copia a su profesor.

(Tiempo recomendado: 20 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, EE)

ACTIVIDAD	RESPONSABLE	OBSERVACIONES

**TÓPICO DE REFLEXIÓN**

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)



1. ¿Cuál es la importancia de planificar nuestras actividades personales y profesionales?
2. ¿Cuáles son los mecanismos de organización que tú usas en la vida cotidiana?

**\* Sesión 2**

**BUSQUEMOS UN LOCAL**

En la clase anterior, tus compañeros y tú participaron en la planificación de la Noche Cultural Liceo Franco Hondureño 2007. Una de las tareas principales es encontrar un local para realizar el evento. La siguiente actividad les ayudará a saber cómo se solicita información sobre un local, por teléfono.



**1. AL TELÉFONO**

Usa la información de los cuadros para pedir o dar información por teléfono. Recuerda que estamos tratando de encontrar un local para la Noche Cultural 2007. Esta actividad la haremos en parejas. **A** será el Director del Teatro Nacional “Manuel Bonilla” y **B** será el encargado de gestionar el local para el evento. Para realizar esta actividad tienen que ponerse uno de espaldas al otro, de forma que no se vean.

(Tiempo recomendado: 20 minutos / Destrezas desarrolladas: CE, EO, CA)

DIRECTOR DEL TEATRO	GESTOR DEL LOCAL
Preguntas sobre el tipo de actividad que quieren realizar	Deseas alquilar el teatro para realizar una Noche Cultural
Pides información sobre la cantidad de personas	La fecha prevista es el viernes, 16 de junio
El teatro sólo está disponible en la segunda semana de junio	Necesitan tener acceso al teatro a partir de las 5:00 p.m. para instalar la decoración y hacer pruebas de audio
El horario para ese tipo de actividades es de 7:00 p.m. a 9:00 p.m.	Asistirá toda la comunidad liceísta (450 personas, aproximadamente)
El alquiler no incluye equipo de audio	En el presupuesto previeron 3,500 lempiras para el alquiler
El alquiler cuesta 5,000 lempiras	Necesitas contar con equipo de audio, micrófono, datashow
Pides una solicitud por escrito, preferiblemente por correo electrónico.	Enviarás la solicitud por correo electrónico
Le das una cita para el próximo lunes, a las 9:00 a.m.	Le pides una cita para ver las instalaciones del teatro y para discutir las condiciones del alquiler

\* Pide a los responsables de la gestión del local que te entreguen la lista de locales que identificaron como idóneos para la realización del mismo. Luego, en parejas, tomen del Banco de Materiales una guía telefónica y busquen los teléfonos de dichos locales.

\* A partir de esta actividad y con los números telefónicos que encontraron en la guía telefónica, realicen las llamadas necesarias para encontrar un local. Tu profesor los acompañará en la realización de dicha tarea.

(Tiempo recomendado: 25 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE, EE)



**RECUERDA:**

<b>AL TELÉFONO:</b>	
<b>Hola</b>	<b>¿Puedo / podría hablar con...?</b>
<b>Aló</b>	<b>Número equivocado</b>
<b>Bueno</b>	<b>Un momento / un momentito, por favor</b>
<b>Diga</b>	<b>No lo puede atender</b>
<b>Dígame</b>	<b>¿Algún mensaje?</b>
	<b>¿Quién habla?</b>
	<b>No está disponible</b>

**TÓPICO DE REFLEXIÓN**

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)



1. ¿Por qué gesticulamos las llamadas telefónicas?
2. ¿Qué gestos usamos con más frecuencia cuando hablamos por teléfono?

**\* Sesión 3**



**[WWW.CIBERESPACIO.COM](http://WWW.CIBERESPACIO.COM)**

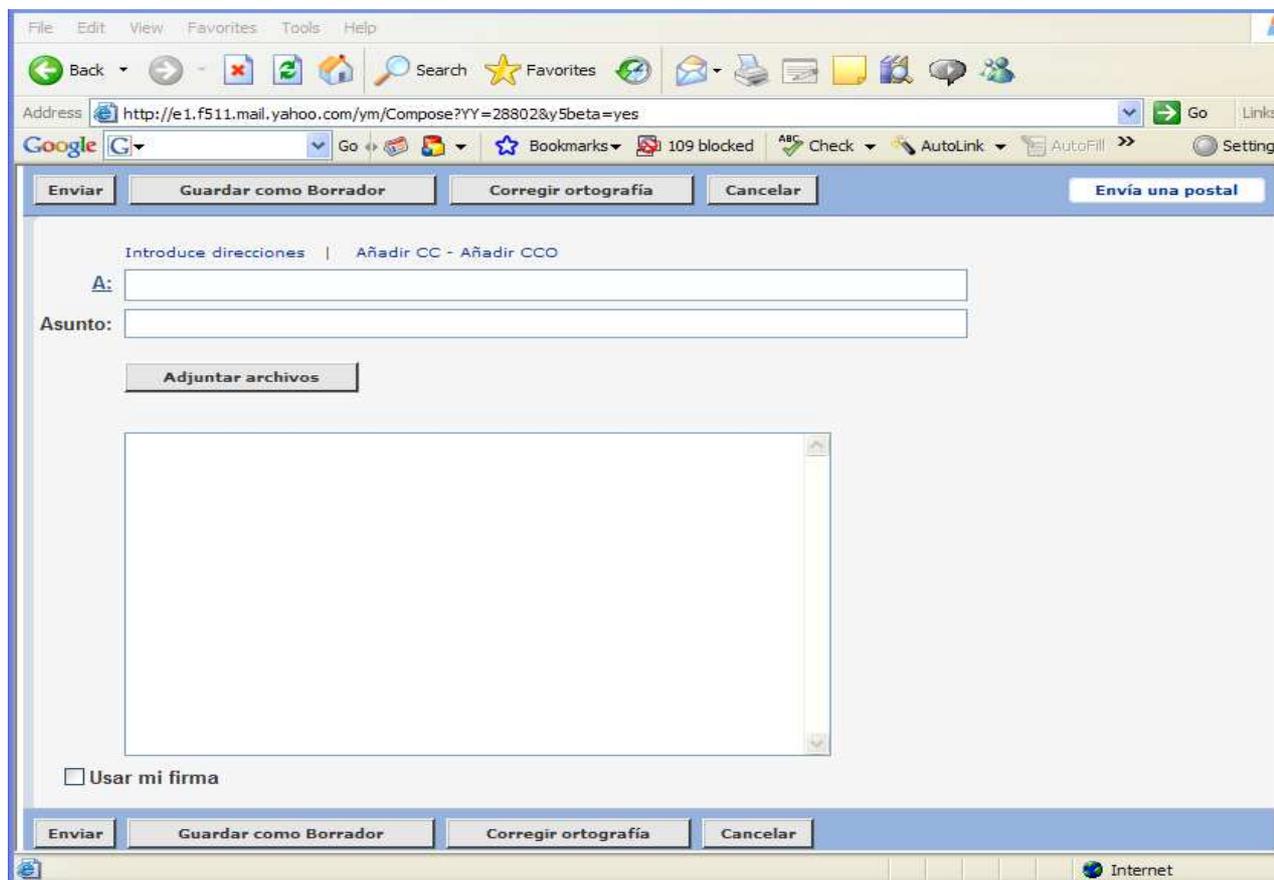
1. Lee atentamente el correo electrónico que te ha entregado tu profesor, observa el estilo de la redacción. Compáralo con el de tu compañero de al lado. Decidan, entre todos, cuál es el modelo más adecuado para la solicitud que tienen que enviar.

(Tiempo recomendado: 05 minutos / Destrezas desarrolladas: CE, EO, CA)

2. En parejas, escriban el correo electrónico que tienen que enviar para la solicitud del teatro. Introduzcan tres errores de información. Intercambien los correos electrónicos con otra pareja, quienes tendrán que encontrar los errores, corregirlos y devolver el correo-e a la pareja que lo escribió.

(Tiempo recomendado: 20 minutos / Destrezas desarrolladas: EE, EO, CA, CE)

Escriban su correo aquí:



3. Cada pareja leerá su propuesta de correo electrónico en voz alta. Entre todos hagan las correcciones que estimen convenientes y luego escojan el correo más adecuado para la solicitud que tienen que hacer.

(Tiempo recomendado: 10 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)

4. Ahora sólo tienen que ir al ciberespacio para enviar su solicitud. Tu profesor les ayudará en esta tarea.

(Tiempo recomendado: 10 minutos / Destrezas desarrolladas: CE, EO, CA)



**RECUERDA:**

<b>EN UNA CARTA FORMAL:</b>	
<p><b>*Estimado Señor:</b></p> <p><b>* Estimada Señora:</b></p> <p><b>*Respetable Señor:</b></p> <p><b>* Respetable Señora:</b></p>	<p><b>*Sin otro particular, nos suscribimos de usted.</b></p> <p><b>*Atentamente</b></p> <p><b>*Agradecemos su atención a la presente.</b></p>

**TÓPICO DE REFLEXIÓN**

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)



1. ¿Cuál es la importancia del correo electrónico en la época actual?
2. ¿Es idóneo el uso del correo electrónico para gestiones formales?

**\* Sesión 4**



**TENGO UNA CITA**

¿Recuerdas que el Director del Teatro Nacional “Manuel Bonilla” te dio una cita para el próximo lunes, a las 9:00 a.m.? Vamos a prepararnos para acudir a la cita.



**1. LA PRIMERA IMPRESIÓN**

En parejas, lean atentamente el siguiente texto. No olviden tomar un diccionario del Banco de Materiales para que puedan consultar las palabras desconocidas.

(Tiempo recomendado: 10 minutos / Destrezas desarrolladas: CE, EO, CA)

**LA PRIMERA IMPRESIÓN**

Era un día distinto para Jorge. Su jefe lo había citado en la sala de juntas de la empresa para presentarle al director comercial, con quien Jorge trabajaría de ahora en adelante, ya que debido a su excelente proyecto de promoción y ventas presentado a la compañía, viajaría al extranjero a integrarse con otros profesionales para llevar a cabo el trabajo y hacer realidad sus ideas.

Cuando Jorge llegó al lugar de la entrevista, su jefe lo llevó hasta la sala donde se encontraba el señor Martínez de la Cueva, el director comercial, a quien Jorge conoció mediante una presentación formal.

Al estrecharse las manos, Jorge y el señor Martínez de la Cueva se miraron a los ojos y en ese momento ambos percibieron sus respectivas estaturas, color de ojos, tono de piel, forma de peinarse, color y forma del traje que vestían y complejión física.

Después de saludarse, Jorge comenzó a hablar sobre los puntos más importantes para el desarrollo de su proyecto de ventas y su voz se escuchó agradable, clara y bien modulada, con un lenguaje elegido y depurado, lo cual le causó muy buena impresión al señor Martínez de la Cueva, quien se formó un concepto de Jorge como una persona muy segura de sí misma. De hecho, la primera impresión que le produjo el rostro tosco y anguloso de Jorge, su baja estatura y su modesto traje, se compensó con la conversación interesante con la que Jorge lo estaba envolviendo. En cambio, a Jorge la voz áspera y el tono un poco hostil, el lenguaje descuidado y a veces hasta insolente del señor Martínez de la Cueva no le pudieron causar otro efecto sino uno muy desagradable. La primera impresión causada por el buen vestir, la gran estatura y buen semblante del señor Martínez de la Cueva se fue desvaneciendo a medida que hablaba... y con esas palabras... y ese sentido irónico... Entonces, Jorge pensó que la persona que tenía ante sus ojos no era el jefe que él desearía para desarrollar su proyecto.

Al terminar la entrevista, el señor Martínez de la Cueva, quien al hablar había visto muy poco a los ojos de Jorge, seguía con un gesto de dominio en el rostro, y con voz fuerte e imperativa, indicándole los pormenores del viaje; aunque interiormente se sentía complacido pensando en trabajar con una persona que tenía tanto conocimiento de las ventas y mucha responsabilidad en el trabajo, como era Jorge. En cambio, Jorge, quien se mostró siempre sereno, controlando sus reacciones ante la prepotencia y el dominio de Martínez de la Cueva, se retiró del lugar sintiéndose muy defraudado y reflexionando sobre la posibilidad de no realizar su proyecto en el extranjero, teniendo como jefe a esa persona.

Tomado de: **Gispert, Carlos (Dir.) (2003), *Expresión oral. Biblioteca práctica de comunicación. Barcelona. OCÉANO***

\* Ahora, siempre en parejas y a partir de la lectura del texto anterior, identifiquen los aspectos positivos y negativos de cada uno de los personajes de la historia y anótenlos en la siguiente tabla:

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: CE, EE, EO, CA)



<b>JORGE</b>		<b>MARTÍNEZ DE LA CUEVA</b>	
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos

\* ¿Qué consejos le darían al compañero que irá a la cita con el Director del Teatro Nacional “Manuel Bonilla”? Escribanlos en la siguiente tabla:

(Tiempo recomendado: 20 minutos / Destrezas desarrolladas: CE, EE, EO, CA)

Si tienes que acudir a una cita formal, no olvides tener en cuenta los siguientes consejos:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6..

Ahora coméntenlos con el resto de la clase.



### RECUERDA:

PARA DAR ÓRDENES, CONSEJOS O SUGERENCIAS:	
Deber + verbo	Debe respetar sus cosas.
Haber + de	Han de llegar temprano.
Tener + que	Tiene que colaborar más.
Hay que + verbo	Hay que ser amables.
Poder + infinitivo	Podrías hacer silencio.
Imperativo	Escucha atentamente.

### TÓPICO DE REFLEXIÓN

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)



1. ¿Por qué es importante la primera impresión cuando conocemos a alguien?
2. ¿Es correcto juzgar a las personas por su apariencia externa?

**\* Sesión 5**



**ESTAR A LA HORA**

Vamos a hacer un debate sobre la puntualidad e impuntualidad. Para dar inicio a la discusión, tu profesor va a explicarles el origen de la expresión “**la hora hondureña**”

¿La conoces?

Pongámonos de acuerdo sobre las reglas a tener en cuenta durante el debate:

1. **Levantar la mano para pedir la palabra**
2. **Ser breve en tu participación**
3. **Escuchar atentamente la participación de los otros**
4. **Respetar la opinión de tus compañeros**
5. **No interrumpir cuando otro compañero habla**
6. **Regular el volumen de la voz (no gritar)**

¿Quiéres agregar otra regla? Haz la propuesta al resto de la clase.

Tu profesor será el moderador y al final escogerá a uno de ustedes para hacer la conclusión final.

(Tiempo recomendado: 15 minutos para la organización, 35 minutos para el debate y 10 minutos para las conclusiones / Destrezas desarrolladas: EO, CA)

**RECUERDA:**



**CUANDO OPINAS:**

- **Yo opino que...**
- **A mí me parece que...**
- **No estoy de acuerdo con \_\_\_\_\_ porque...**
- **En mi opinión...**
- **Yo pienso que...**
- **No comparto su punto de vista porque...**

**\* Sesión 6**



**HAGAMOS PUBLICIDAD**

En grupos de cuatro, van a hacer un cartel para promover la Noche Cultural 2007. Para hacerlo tienen que incluir por lo menos diez de las palabras que aparecen a continuación. También pueden usar imágenes afines al contenido del afiche.

Déjense llevar por la imaginación. Tomen del Banco de Materiales todo lo que necesiten: pegamento, tijeras, papel, revistas, entre otros.

(Tiempo recomendado: 35 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE, EE)



\* Coloquen los afiches en la pizarra y voten por el mejor. Entréguelo al equipo responsable de la publicidad para que se encargue de su reproducción.

(Tiempo recomendado: 10 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)

**TÓPICO DE REFLEXIÓN**

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)



1. ¿Cómo influye la publicidad en el éxito de un evento?
2. ¿Qué medios de difusión cultural se usan en la sociedad hondureña?

**\* Sesión 7**

**ENSAYEMOS**



El Comité Organizador de la Noche Cultural Liceo Franco Hondureño 2007 ha contemplado la presentación de actividades diversas, tales como: Teatro, mimo, declamación, canto, danza, etc. Ya todos están ensayando en la escuela ¿Qué te parece si preparamos algo para participar en el programa?



**1. EN ESCENA**

Organícense en grupos de cuatro. Lean los fragmentos de obras literarias que tu profesor va a entregarles. Identifiquen los diálogos y las informaciones sobre gestos, ademanes, giros de voz, etc. que aparecen en la narración. Luego escriban un pequeño guión teatral. No olviden incluir indicaciones sobre los gestos, posturas, entonación, movimientos, etc. que los actores deberán hacer. Tu profesor va a ayudarles en esta tarea. Ahora intercámbienlo con otro grupo. Ensayen la pieza de teatro que les tocó para representarla enfrente de la clase. Habrá un premio para la mejor pieza de teatro, la cual será incluida en el programa de la Noche Cultural.

(Tiempo recomendado: 35 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, EE, CE)



**2. AL ESTILO CHAPLIN**

Tu profesor va a entregarte una tarjeta en la cual se describe una acción o un estado. Enfrente de la clase, representa sin palabras lo que dice tu tarjeta:

- |                       |                            |
|-----------------------|----------------------------|
| 1. Estar cansado      | 6. Tener dolor de estómago |
| 2. Dar clase          | 7. Estar preocupado        |
| 3. Saludar a un amigo | 8. Estar retrasado         |
| 4. Tener hambre       | 9. Estar enojado           |
| 5. Volar              | 10. Ser tímido             |

Tus compañeros tratarán de adivinar: sólo tendrán derecho a hacer una pregunta a la vez y tú sólo podrás responder con un **sí** o con un **no**.

(Tiempo recomendado: 10 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE)

### 3. AGENDA CULTURAL

En Tegucigalpa, una ONG llamada **Red de Desarrollo Sostenible de Honduras (RDS-HN)** divulga, semanalmente, los eventos culturales y de desarrollo que se realizan en las principales ciudades de Honduras. En internet, la dirección es la siguiente: <http://rds.org.hn>

Puedes consultar dicha agenda y programar con tus compañeros de clase y tu profesor la asistencia a una de las actividades propuestas por dicha ONG. Durante el evento, traten de observar el comportamiento del público y, si hay Maestro de Ceremonias, también traten de observarlo. Pongan atención a lo que dicen y a lo que hacen con su cuerpo (gestos, ademanes, posturas, etc.).

(Tiempo recomendado: 10 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE)



#### RECUERDA:

EN EL MEDIO CULTURAL HABLAMOS DE:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro</li> <li>• Mimo</li> <li>• Danza</li> <li>• Declamación</li> <li>• Canto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escenario</li> <li>• Programa Cultural</li> <li>• Actuación</li> <li>• Utilería</li> <li>• Actor</li> </ul>



#### TÓPICO DE REFLEXIÓN

(Tiempo recomendado: 05 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)

1. ¿Qué opinión tienes de la actividad cultural hondureña?

**\* Sesión 8**



**EL MAESTRO DE CEREMONIAS**

El Comité Organizador de la Noche Cultural 2007 está buscando un Maestro de Ceremonias para el evento. La siguiente actividad nos ayudará a establecer los criterios necesarios:

Tu profesor va a entregarte un sobre. Si dentro está la palabra **Maestro de Ceremonias**, tendrás que hacer una presentación de 2 minutos frente a la clase. Si dentro está la palabra **Jurado**, serás uno de los responsables para escoger al mejor Maestro de Ceremonias, con la ayuda de la siguiente tabla:

<b>Nombre del participante:</b>	
<b>ASPECTO</b>	<b>PUNTUACIÓN (DE 0 A 5)</b>
Expresión facial	
Contacto visual con el público	
Ademanes	
Postura	
Desplazamientos por el escenario	
Autodominio	
Tono de la voz	
Volumen de la voz	
Pausas	
Ritmo del discurso	
Expresividad	
Dicción	
Manejo del tiempo	

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE, EE)

\* Reúnete con los compañeros que hicieron de jurado y encuentren el participante que tuvo la puntuación más alta. Nombren un narrador, quien explicará al grupo el porqué de su decisión. El profesor le entregará un PREMIO al ganador, quien será propuesto ante el Comité Organizador como Maestro de Ceremonias.

(Tiempo recomendado: 10 minutos para selección y 05 minutos para la presentación del narrador / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE)

\* Ahora, entre todos, decidan lo que debe y no debe hacer un Maestro de Ceremonias. Para hacerlo, pueden usar la siguiente tabla:

<b>MAESTRO DE CEREMONIAS</b>	
<b>LO QUE DEBE HACER</b>	<b>LO QUE NO DEBE HACER</b>

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, EE, CE)

**TÓPICO DE REFLEXIÓN**

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)

Para contestar las siguientes preguntas trata de apoyarte en las observaciones que hiciste durante el evento al cual asistimos y en otras experiencias:



1. ¿Cuáles son los elementos de lenguaje no verbal de uso más frecuente en los hondureños?
2. ¿Alguna vez has participado en un malentendido de origen no verbal? Cuenta tu anécdota a la clase.
3. ¿Cuál es la importancia de los gestos en una conversación?

**\* Sesión 9**

**EL PÚBLICO**



Vamos a recrear nuestra asistencia a un evento cultural. Tu profesor va a dividir la clase en dos sub-grupos: El **grupo A** tendrá 10 minutos para preparar en otra sala una pequeña presentación: una canción y un poema. Uno de ellos hará de Maestro de Ceremonias.

El **grupo B** se quedará en el salón. El profesor va a entregar una tarjeta con una instrucción a cada uno de ustedes. Mientras el **grupo A** hace su presentación, actúa de acuerdo con la instrucción que te tocó:

1. Contestar el celular en voz alta
2. Dormirse en la silla
3. Ver el reloj constantemente
4. Jugar con tus llaves
5. Escuchar atentamente
6. Mirar hacia otra parte
7. Conversar con la persona de al lado
8. Carraspear repetidamente
9. Bostezar
10. Fruncir el ceño
11. Subir los pies en la butaca de enfrente
12. Tocar con tu codo a la persona de al lado

¿Qué aprendiste de esta actividad? Coméntalo con el resto de la clase.

(Tiempo recomendado: 20 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE)

\* Ahora, entre todos, decidan lo que debe y no debe hacer el público durante un espectáculo. Para hacerlo, pueden usar la siguiente tabla:

<b>PÚBLICO</b>	
<b>LO QUE DEBE HACER</b>	<b>LO QUE NO DEBE HACER</b>

(Tiempo recomendado: 10 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE, EE)



## HABLANDO CON EL CUERPO

En grupos de tres, encuentren el significado de los siguientes elementos de lenguaje no verbal:

EXPRESIÓN CORPORAL	SIGNIFICADO
Parpadear con rapidez	
Carraspear	
Chasquear los dientes	
Moverse de un lado a otro	
Inclinarse hacia delante	
Bostezar	
Fruncir el ceño	
Apretar las mandíbulas	
Mirar a los ojos	
Dar una palmada en la espalda	
Hablar atropelladamente	
Hablar en voz alta	
Rascarse la nariz	
Jugar con un objeto (lápiz, moneda, llaves, etc.)	
Observar al interlocutor sin contestar	
Ponerse las manos en los bolsillos	
Tocarse las orejas	
Mirar el reloj repetidamente	
Mirar hacia otro lugar	
Cruzar las piernas	
Inclinar la cabeza hacia un lado	
Sonreír	
Ponerse las manos en la nuca	
Tocarse el pelo	

Luego, comparen y comenten las respuestas con el resto de la clase. Traten de explicar la razón de las diferencias de respuesta.

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE, EE)



## TÓPICO DE REFLEXIÓN

(Tiempo recomendado: 15 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)

1. ¿Recuerdas el evento cultural al cual asistimos? Describe el comportamiento del público.
2. ¿Qué debemos tener en cuenta cuando asistimos como público a un evento?

**\* Sesión 10**

**EL MEJOR DISCURSO**

El día de la Noche Cultural se acerca. Ya casi todo está listo. Cada clase del Liceo Franco Hondureño ha preparado algo especial. El Comité Organizador decidió que uno de tus compañeros presentará el discurso en el acto de apertura ¿Qué te parece si le ayudamos a escribirlo?

1. ¿Recuerdas que uno de tus compañeros hizo el discurso de presentación en el acto del Día de la Familia? Júntate con otro compañero e intenten escribir, en los espacios en blanco, los verbos que hacen falta en dicho discurso. Pueden auxiliarse de la lista que está al final de la página.

Buenas tardes a todos: alumnos, padres de familia, colegas y autoridades de la escuela.

Para mí es un placer darles la bienvenida al acto especial de la Fiesta de la Familia del Liceo Franco Hondureño 2006.

\_\_\_\_\_ largas semanas de preparativos. \_\_\_\_\_ pero \_\_\_\_\_ mucho y hoy celebramos el resultado de nuestro esfuerzo de equipo.

Gracias a los padres de familia por todo su apoyo, a los niños y jóvenes por su entusiasmo y, sobre todo, muchas gracias a mis compañeros del curso de español, ya que todos \_\_\_\_\_ muy duro para ayudar a la realización de este evento.

Durante la preparación de la Fiesta de la Familia nos \_\_\_\_\_ mucho más, nos \_\_\_\_\_ mejor y con mis compañeros de español \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ mucho más haciendo cosas prácticas. \_\_\_\_\_ que sí se puede aprender haciendo.

Cuando empezamos la organización de la Fiesta de la Familia, sentí que no podríamos colaborar mucho por las dificultades del idioma, pero ocurrió todo lo contrario. Hoy estoy aquí frente a ustedes presentando el evento en la lengua de los hondureños... el español. Gracias a mis compañeros por ayudarme a preparar este discurso.

Espero que disfruten las actividades que la comunidad del LFH \_\_\_\_\_ con mucho cariño para ustedes. Esta es una tarde donde disfrutaremos de juegos, concursos, ricos bocadillos y muchas actividades más.

Muchas gracias y feliz Día de la Familia 2006.

- |                            |                            |                             |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <b>1. haber + ser</b>      | <b>4. haber + conocer</b>  | <b>7. haber + comprobar</b> |
| <b>2. haber + trabajar</b> | <b>5. haber + sentir</b>   | <b>8. haber + preparar</b>  |
| <b>3. haber + acercar</b>  | <b>6. haber + aprender</b> | <b>9. haber + disfrutar</b> |

(Tiempo recomendado: 10 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE, EE)

2. En grupos de tres, traten de escribir un discurso para el acto de apertura de la Noche Cultural. Luego, léanlo frente a la clase. Decidan, entre todos, cuál es el mejor discurso.

Pueden escribir su discurso aquí:

**NOCHE CULTURAL LFH 2007**

(Tiempo recomendado: 25 minutos para escribir el discurso, 15 minutos para leerlo enfrente de la clase y elegir el mejor discurso / Destrezas desarrolladas: EO, CA, CE, EE)



### **TÓPICO DE REFLEXIÓN**

(Tiempo recomendado: 10 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA)

1. ¿Estás preparado para participar en la Noche Cultural 2007?
2. ¿Qué opinas de las actividades que hemos organizado?

Espero que disfrutes de este evento y no olvides tomar muchas fotografías. Las necesitaremos para una actividad muy interesante.

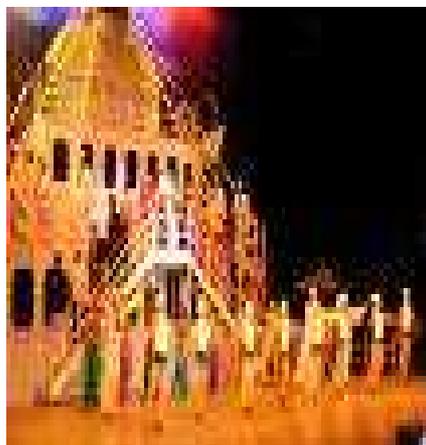
**\* Sesión 11**



**PARA EL RECUERDO**

¿Te gustó la Noche Cultural 2007? Para que los recuerdos de esa noche duren por siempre, vamos a hacer entre todos el **Álbum del Recuerdo de la Noche Cultural 2007**. En el Banco de Materiales está todo lo necesario: las fotografías que todos hicimos, cartulina, viñetas, etc. No olviden escribir una pequeña reseña al pie de cada foto.

(Tiempo recomendado: 30 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, EE, CE)



## EVALUACIÓN (\*)

Vamos a reflexionar sobre las cosas que hemos hecho y lo que hemos aprendido durante esta unidad.

Lee con atención la siguiente ficha y escribe la información que en ella se te pide.

<b>Título de la unidad:</b>			
<b>1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad?</b>			
<b>2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?</b>	<b>3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?</b>	<b>4. ¿Qué tal lo he hecho?</b>	
		<b>5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?</b>	<b>6. ¿Qué me queda por hacer, repasar, estudiar?</b>

(Tiempo recomendado: 30 minutos / Destrezas desarrolladas: EO, CA, EE, CE)

(\*) Adaptado de Estaire y Zanón (1994)

## **CONCLUSIONES**

1. Los cursos de lenguas extranjeras deben tener como prioridad el brindar a los aprendientes los conocimientos tanto lingüísticos como no lingüísticos, necesarios y suficientes, para que puedan insertarse exitosa y adecuadamente en entornos socioculturales determinados, esto es, para que puedan realizar intercambios comunicativos afortunados y libres de malentendidos con los miembros de la cultura meta.
2. Los elementos verbales y no verbales de una lengua extranjera no deben abordarse de forma aislada en un curso de lengua, sino de forma integrada y contextualizada. En ese sentido, un curso de E/LE propiciará en los aprendientes la apropiación progresiva de los conocimientos verbales y no verbales propios de la comunidad meta y brindará posibilidades, tanto dentro como fuera del aula, para que puedan rentabilizar dichos conocimientos, de forma inmediata, en situaciones reales y concretas de comunicación.
3. Los conocimientos lingüístico-culturales en un curso de E/LE deben estudiarse de forma explícita y particularizada, con miras a que los aprendientes puedan no sólo distinguir y caracterizar acertadamente los comportamientos, tanto de orden lingüístico como extralingüístico, de los miembros de la comunidad meta, sino que puedan adaptar acertadamente sus propios comportamientos a las particularidades del entorno hacia el cual proyectan la rentabilización de sus saberes.
4. La enseñanza de los contenidos lingüístico-culturales en E/LE, desde una perspectiva intercultural y bajo principios pedagógicos de orden constructivista, representa un gran desafío, ya que, sin bien es cierto, las fuentes de conocimiento cultural son muchas y diversas, su rentabilización apropiada en el aula no resulta ser siempre una tarea fácil tanto para alumnos como para profesores de lenguas extranjeras, dada la complejidad del fenómeno cultural y la dificultad de abordar su estudio desde el punto de vista de la alteridad y la intercomprensión entre individuos de pertenencia cultural diversa. En ese sentido, el estudio objetivo de una realidad cultural extranjera buscará encaminar a los aprendientes de E/LE hacia la apropiación de la misma, al margen de estereotipos, representaciones y posturas etnocentristas.

5. La construcción del saber cultural en E/LE se ve sustancialmente influida por la relación dialéctica que existe entre cultura materna y cultura extranjera, es decir, cómo los procesos de lectura de la cultura meta se construyen a partir de los conocimientos aportados por la cultura nativa. En ese sentido, hemos utilizado el término “lectura” en función del rol activo que el aprendiente debe asumir en el proceso de aprendizaje de la lengua y de la cultura meta, esto es, el alumno –en tanto que protagonista- es el actor y el buscador de los procesos de aproximación a la nueva realidad lingüístico-cultural, en tanto que el docente asume un rol preferiblemente de asesor y de consejero.
  
6. En relación con el material didáctico necesario e idóneo para la aproximación a la nueva realidad lingüístico-cultural, es altamente preferible que éste sea auténtico, es decir, no mediatizado, cuya selección deberá regirse por los criterios de variedad, actualidad, pertinencia y por ser utilizables para el abordaje de contenidos de índole verbal y no verbal. No obstante, esta pretensión de autenticidad en relación con los recursos didácticos no desconoce el mérito que los manuales tienen de existir, lo cual no es impedimento para que los profesores de lenguas extranjeras hagan despliegue de creatividad en el diseño de cursos, programas o unidades didácticas, concebidos en atención a las características, intereses y necesidades del grupo meta y a las particularidades lingüístico-culturales del contexto hacia el cual proyectan la rentabilización de los conocimientos adquiridos en un curso de E/LE.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Briz, Antonio (2002), *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid. SGEL

Briz Villanueva, Ezequiel (2003), «Habilidades y competencias lingüísticas», en Mendoza Fillola, Antonio (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid. Pearson Educación, pp. 175-216

Cassany, Daniel *et al.* (1997), *Enseñar lengua*. Barcelona. GRAÓ. (2.<sup>a</sup> ed.)

Cestero Mancera, Ana María (2004), «La comunicación no verbal», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 593-616

Coll, César *et al.* (1992), *El constructivismo en el aula*. Barcelona. GRAÓ

Cortés Moreno, Maximiliano (2000), *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona. Octaedro

Doughty, Catherine and Long, Michael (eds.) (2003), *Handbook of second language acquisition*. Oxford. Blackwell Publishing

Estaire, Sheila (2005), *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades*. Madrid. Universidad Antonio de Nebrija.

Fonseca Yerena, María del Socorro (2005), *Comunicación Oral. Fundamentos y práctica estratégica*. México. Pearson Educación

García Padrino, Jaime y Arturo Medina (Dir.) (1989), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. ANAYA

García Santa-Cecilia, Álvaro (1995), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía

Gispert, Carlos (Dir.) (2003), *Expresión oral. Biblioteca práctica de comunicación*. Barcelona. Océano

Guillén Díaz, Carmen (2004), «Los contenidos culturales», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 835-851

Gutiérrez Rivilla, Rebeca (2005), «El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras», en Segunda etapa Carabela No. 57, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de E/LE (I)*. Madrid. SGEL, pp. 25-47

Lewandowski, Theodor (1986), *Diccionario de Lingüística*. Madrid. Cátedra, (2.<sup>a</sup> ed.)

Martín Peris, Ernesto (2005), «La enseñanza de la gramática según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas», en Segunda etapa Carabela No. 57, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de E/LE (I)*. Madrid. SGEL, pp. 81-102

Mateo Martínez, José (1999), *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante. Universidad de Alicante Publicaciones.

Mendoza Fillola, Antonio (Coord.) (2003), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid. Pearson Educación.

Miquel López, Lourdes (2004), «La subcompetencia sociocultural», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 511-531

Moreno Fernández, Francisco (2004a), «Aportaciones de la sociolingüística», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 85-104

Moreno Fernández, Francisco (2004b), «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 287-304

Richards, Jack *et al.* (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona. Ariel

Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (Dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 1.312 Págs.

Sánchez Pérez, Aquilino (1993), *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid. SGEL

Sánchez Pérez, Aquilino (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL

Sanz, Marta (2003), *Desarrollo e integración de las destrezas lingüísticas*. Madrid. Universidad Antonio de Nebrija

Valenzuela de Barrera, Carolina (2004), *La enseñanza del lenguaje. Un nuevo enfoque*. Guatemala. Piedra Santa

Vez Jeremías, José Manuel (1989), «El bilingüismo. Aprendizaje de una lengua añadida», en García Padrino, Jaime y Arturo Medina (Dir.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. ANAYA, (2.<sup>a</sup> ed.), pp. 186-210

Yaguello, Marina (1981), *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*. France. Seuil

VV. AA. (2003), « *L'espagnol, tache linguistique en expansion* », en *Courrier international*. Hors-série culture, pp. 54-55

VV. AA. (2005) Segunda etapa Carabela No. 57, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de E/LE (I)*. Madrid. SGEL

En internet:

1. Marco Común Europeo de Referencia

Accesible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

(consultado el 20-01-2006)

2. Medios y Cultura

Accesible en: <http://mediosycultura.blogspot.com>

(consultado el 30-03-2006)

3. RedELE

Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera

Accesible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/index.html>

(consultado el 27-01-2006)

4. Sociedad Española de Pedagogía. Conclusiones del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad

Accesible en: [www.uv.es/soespe/XIIIcongreso.htm](http://www.uv.es/soespe/XIIIcongreso.htm)

(consultado el 06-09-2006)

## **ANEXOS**

## A. INSTRUMENTO UTILIZADO PARA EL ESTUDIO DE CASOS (1)

### CRITERIOS:

1. Participante (*participant*):

Identidad y destrezas lingüísticas del alumno: edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, otras lenguas, etc.

2. Propósito (*purposive domain*):

Propósito por el cual el alumno quiere aprender la lengua

3. Lugar (*setting*):

Circunstancias ambientales en las que se empleará la lengua

4. Interacción (*interaction*):

Personas con las que interactuará el alumno

---

(1) Nuestro estudio de casos se guió por los parámetros establecidos en el Modelo de Munby (1978), «por medio de los cuales se pretende recopilar de forma sistemática la información necesaria para el diseño de un curso concreto de lengua» (Munby, 1978, en García Santa-Cecilia, 1995: 200).

5. Mediación (*instrumentality*):

Medio: lengua hablada/escrita; receptiva/productiva

Modo: diálogo/monólogo; para ser oída/leída

Cara a cara/indirecta

6. Dialecto (*dialect*):

Lengua estándar/alguna norma en particular

7. Nivel requerido (*target level*):

Grado de destreza que debe alcanzar el alumno en la lengua

8. Capacidad comunicativa (*communicative key*):

Actitudes interpersonales y registro (formal/informal)

**B. Otros criterios (Según West, 1994, en García Santa-Cecilia, 1995: 202-203):**

- Necesidades objetivas (para qué será usada la lengua)
- Lagunas (las lagunas que hay entre las necesidades objetivas y el nivel de competencia que tiene el alumno, saber qué es lo que el alumno ya sabe)
- Necesidades subjetivas o deseos (lo que los alumnos quieren o lo que sienten que necesitan)
- Estrategias de aprendizaje (estilos de aprendizaje del alumno, las preferencias con respecto a los criterios de corrección de errores, el uso de medios audiovisuales, los procedimientos de evaluación, etc.)
- Factores externos (recursos disponibles: equipo, instalaciones, tiempo, las actitudes o la cultura de la sociedad, los materiales de enseñanza disponibles)
- Auditorías lingüísticas (en este caso, análisis de necesidades de un sector profesional o incluso del país con respecto al conocimiento de la lengua a largo plazo. Por qué debe aprenderse el español, qué nivel de competencia debe alcanzarse, mediante qué métodos, a qué costo, etc.)