



I MÁSTER UNIVERSITARIO ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

AUTOR/A: ALBERTO LUIS CAÑAS CAMPO
DIRECTOR/A: M^a LUISA GÓMEZ SACRISTÁN

ASPECTOS INTERCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA / LENGUA EXTRANJERA:
PROPUESTA DIDÁCTICA.

2005

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE FILOLOGÍA



Máster de Enseñanza del Español como Segunda Lengua
Curso 2003/2004

MARÍA LUISA GÓMEZ SACRISTÁN, como Directora de la Memoria del Máster de **ALBERTO LUIS CAÑAS CAMPO**, titulada *Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/lengua extranjera*, hago constar que este trabajo **REÚNE** las condiciones necesarias para su presentación.

Y para que así conste, a los efectos oportunos, emito el presente informe en Madrid a veinte de junio de dos mil cinco.

Fdo.: María Luisa Gómez Sacristán
Director/a de la Memoria

ASPECTOS INTERCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA / LENGUA EXTRANJERA: PROPUESTA DIDÁCTICA.

La comunicación intercultural constituye todavía un novedoso e interesante campo de estudio en el marco de la didáctica de la lengua. Su importancia social destaca de forma singular en el marco comunitario de la globalización e interrelación creciente propia de los comienzos del presente siglo. El contacto con realidades culturales diversas y diferentes de la propia es un hecho incontestable hoy en día en prácticamente todos los ámbitos de relación imaginables. Y, consecuentemente, la aparición de problemas o fricciones comunicativas, producto del contacto e interacción entre personas con orígenes culturales diversos, constituye una constante de la realidad cotidiana que, no por evidente, podemos dejar de considerar a la hora de interpretar y analizar los intercambios comunicativos interculturales.

El objetivo fundamental de esta Memoria de Investigación para la obtención del Título de Máster en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua (MELE-2) es demostrar que las diferencias culturales no deben ser tratadas como elementos de ruptura y desintegración social. Para ello es necesario analizar e identificar las causas de la fricción o desacuerdo comunicativo propio de las relaciones interculturales y, sin obviar la dificultad inherente a las mismas, comprender que las diferencias culturales son de hecho un elemento de enriquecimiento positivo en nuestras vidas.

Desde el punto de vista de nuestra actividad docente nos interesa mejorar la competencia comunicativa (capacidades expresivas, comprensivas y metacomunicativas) de nuestros estudiantes en el marco de los intercambios comunicativos interculturales.

El esquema general de la investigación propuesta se plantea en torno a los siguientes apartados:

- Introducción teórica de los conceptos básicos de la comunicación intercultural. Brevemente, dado que se trata de una introducción, intentaremos establecer las consecuencias didácticas derivadas de la relación existente entre comunicación, lengua y cultura en contextos interculturales y sus derivados propios (choque cultural e interaccionismo social).

- Estudio de la dimensión intercultural aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. La primera parte de nuestro estudio se dedica a la reflexión sobre la necesidad de completar las aportaciones didácticas de los enfoques comunicativo funcionales con la consideración de la interculturalidad en cuanto a los métodos, materiales, objetivos y evaluación de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.
- La segunda parte de esta memoria constituye el grueso de nuestra investigación: presentar un modelo de aplicación didáctica de los presupuestos y consecuencias de la interculturalidad a la enseñanza de E/LE con la finalidad de demostrar la validez de la argumentación dada al establecer su objetivo general.

Los tres capítulos que la integran se articulan en torno a las siguientes consideraciones metodológicas:

1. La consideración de la cultura como componente indisociable de la comunicación.
2. El reconocimiento del carácter intencional de la comunicación humana: comunicación como forma de comportamiento o conducta que, como tal, se puede enseñar y aprender.
3. La convicción de que enseñar una lengua extranjera lleva asociado enseñar a percibir y a evaluar situaciones y relaciones de conformidad con los parámetros del entorno sociocultural meta.

El Capítulo II se dedica al estudio de los conceptos instrumentales necesarios para la comprensión de la diferencia cultural. La comprensión del otro -seamos extranjeros que vivimos, trabajamos o estudiamos en otro país, seamos nativos que vivimos, trabajamos o estudiamos con personas de origen extranjero- nos afecta a todos de modo irremisible en los comienzos de este siglo marcado por la llamada globalización y el mestizaje cultural.

El análisis del hecho cultural y la doble dimensión (invisible: presunciones, valores y creencias; visible: comportamiento) de la definición que proponemos nos ayudará a comprender la relación existente entre ambas y, consecuentemente, a aceptar y valorar la diferencia de comportamiento basada en los condicionamientos socioculturales propios de nuestro interlocutor.

El Capítulo III se dedica íntegramente a presentar una propuesta de unidad didáctica sobre los estereotipos culturales. En su elaboración se tiene en cuenta, tanto la necesidad de practicar de manera contextualizada las cuatro destrezas, como la de incentivar la capacidad de revisión y análisis crítico cultural de los estudiantes de E/LE en el marco del aprendizaje significativo y cooperativo.

A modo de recapitulación de contenidos, el capítulo concluye con otra sugerencia de unidad didáctica en torno al tema del etnocentrismo lingüístico en el contexto angloamericano. Su finalidad última es inducir a la reflexión sobre la conveniencia didáctica de conceder más tiempo y espacio a la atención de las variedades culturales en el ámbito de la pluralidad y riqueza lingüística del español.

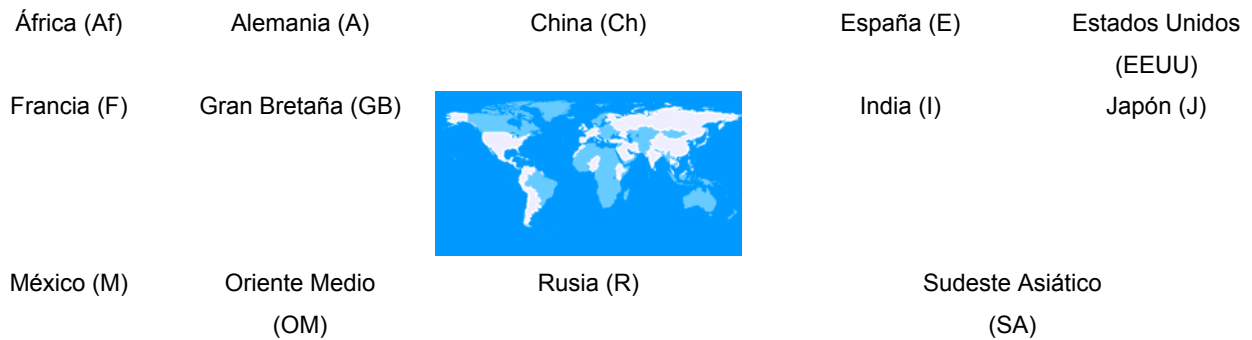
El Capítulo IV cierra esta segunda parte de nuestra memoria. Incide en el concepto de relatividad lingüístico cultural y entra, también a modo de unidades didácticas interdependientes, en la presentación de nuestras propuestas, utilizando un modelo de análisis de la conducta del interlocutor articulado en torno a cuatro bloques o categorías conceptuales cuya comprensión redunda en una mayor concienciación y sensibilidad intercultural.

Los cuatro bloques conceptuales señalados son:

1. Concepto de la identidad personal y social: individualismo y colectivismo.
 2. Responsabilidad personal y social: universalista y particularista.
 3. Concepción de la variable tiempo: monocrónica y policrónica.
 4. Visión del mundo: interna y externa.
- La tercera parte de la investigación se centra en el estudio de la variación cultural aplicada a los estilos de comunicación verbal y no verbal de los interlocutores. Así, el Capítulo V se dedica al análisis de casos de comunicación intercultural.

Especial atención se presta al estudio del silencio como componente de la comunicación.

A efectos de comparación intercultural se establecen las siguientes unidades o áreas culturales:



La exposición de sus contenidos didácticos se estructura en cinco ejercicios independientes:

1. Breve introducción del ejercicio planteado.
 2. Un ejercicio de definición conceptual de la categoría estudiada.
 3. Práctica de autoevaluación personal.
 4. Aplicación práctica.
 5. Ejercicio de comparación cultural.
- El Capítulo VI, abunda en la idea de que los malentendidos interculturales se deben, no tanto a la ausencia de elementos existenciales comunes entre los interlocutores, cuanto a la incorrecta atribución mutua de representaciones conceptuales no compartidas: inadecuación pragmático intercultural.
 - Las Conclusiones finales de la memoria abundan en las parciales de cada uno de los capítulos que la componen y sugieren líneas de futura investigación en torno a la consideración de la variación intercultural como manifestación de la intención de los interlocutores.
 - Se cierra este trabajo con una Bibliografía que incluye una Tabla de casos presentados en la memoria con la oportuna y detallada referencia de aquellos que han sido adaptados de manuales y publicaciones especializadas.
 - Los diagramas y materiales incluidos en los Anexos son un resumen gráfico de los conceptos básicos y argumentaciones fundamentales de nuestra investigación.

**ASPECTOS INTERCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA / LENGUA
EXTRANJERA: PROPUESTA DIDÁCTICA.**

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

1.	Interculturalidad	1
2.	Comunicación intercultural	2
3.	Competencia intercultural	3
4.	Choque intercultural	7
5.	Interaccionismo social	8

CAPÍTULO I. LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL DE LA ENSEÑANZA DE E/LE.

1.	Significado de la interculturalidad	12
2.	Componentes de la competencia intercultural	15
3.	¿Exposición a la cultura meta?	19
4.	¿Autoridad del hablante nativo?	24
5.	Aprendizaje experimental	26
6.	Contenidos gramaticales	30
7.	Recursos y materiales	33
8.	Estilos de enseñanza y aprendizaje	35
9.	Estereotipos y prejuicios de los estudiantes	37
10.	Evaluación de la competencia intercultural	41
11.	Formación del profesorado	46
12.	Implicación personal del profesor	50
	Conclusiones	53

**CAPÍTULO II. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA (ELE) (I).**

1.	Consideraciones sobre la cultura:	
1.1.	Características conceptuales	55
1.1.2.	Complejidad	55
1.1.3.	Doble dimensión	56
1.1.4.	Pluralidad y diferencia: interculturalidad	57
2.	Componente afectivo de la comunicación intercultural:	
2.1.	Valores culturales y comportamientos personales	58
2.2.	Comentario	59
2.3.	Contextualización y debate	59
2.4.	La historia de Esteban y Mulatu:	
2.4.1.	Identificación del problema	61
2.4.2.	Análisis crítico	62
2.4.3.	Temas personales	63

3.	Componente socio cultural de la comunicación intercultural:	
3.1.	La historia de Keiko y John:	65
3.1.1.	Texto de las narraciones	65
3.1.2.	Contextualización	66
3.2.	Práctica lingüística	67
3.3.	Modelo discursivo	67
4.	Tarea final: cultura, valores, creencias y expectativas comunicativas:	
4.1.	Presentación personal	68
4.2.	Presentación cultural	69
5.	Recapitulación didáctica de contenidos	69

CAPÍTULO III. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA (ELE) (II).

1.	¿Qué es un estereotipo?	72
2.	Caracterización de los estereotipos:	
2.1.	Imagen excesivamente simplificada de la realidad	72
2.2.	Impiden la reflexión crítica	73
3.	Generalizaciones necesarias	74
4.	Comunicación intercultural	75
5.	Tarea final: Estereotipos, generalizaciones y expectativas culturales	
5.1.	Verdadero / falso	76
5.2.	Respuesta múltiple	76
5.3.	¿Nos entendemos?:	77
5.3.1.	Actividad previa	77
5.3.2.	Comprensión lectora	78
5.3.3.	Vocabulario	79
5.3.4.	Recapitulación	80
5.3.5.	Deduciendo conceptos: expectativas culturales	80
5.3.6.	Expectativas culturales de comportamiento	81
5.3.7.	Resolución del problema: simulación	82
5.3.8.	Debate en grupo	82
5.3.9.	Activando ideas: valores culturales:	83
5.3.9.1.	Práctica individual	83
5.3.9.2.	Puesta en común y comprobación	84
5.3.9.3.	Reflexión en grupo	84
5.3.9.4.	Caso práctico: Estereotipos y generalizaciones culturales	85
5.3.9.5.	Resumen: Reaccionando ante los estereotipos	86

5.4.	Expansión lingüística:	87
5.4.1.	Expresiones coloquiales	87
5.4.2.	Práctica de vocabulario	88
5.4.3.	Formación de palabras	88
5.4.4.	Práctica	89
6.	Recapitulación de contenidos: etnocentrismo:	
6.1.	Estereotipos y etnocentrismo	89
6.2.	Actitudes etnocéntricas culturales:	90
6.2.1.	Manifestaciones etnocéntricas americanas	90
6.2.2.	Manifestaciones etnocéntricas inglesas	91
6.3.	Etnocentrismo lingüístico	91
6.4.	Etnocentrismo y diferencias culturales	92
6.5.	Entendimiento intercultural	92
6.6.	Contextualización y debate:	93
6.6.1.	Verdadero / falso	93
6.6.2.	Respuesta alternativa	93

CAPÍTULO IV. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA (ELE) (III).

1.	Para gustos hay colores: relatividad lingüística:	
1.1.	Relatividad de la lengua: el poder de la palabra	95
1.2.	Relatividad lingüística: para gustos hay colores	96
1.3.	Relatividad de las teorías sobre la lengua	97
1.4.	Comprobación de contenidos:	98
1.4.1.	Verdadero / falso	98
1.4.2.	Selección múltiple	99
2.	Cuestión de familia: individualismo / colectivismo	
2.1.	Conflicto de señales culturales	101
2.1.1.	Matrimonio	102
2.1.2.	Amistad	102
2.1.3.	Trabajo	103
2.1.4.	Modelo de comunicación social	103
2.2.	Comprobación de contenidos:	103
2.2.1.	Verdadero / falso	104
2.2.2.	Selección múltiple	104
3.	Hablando claro: contexto comunicativo social:	
3.1.	Contextos de comunicación social	105
3.2.	Contextualización e identidad social	106
3.3.	Contextualización y relaciones interpersonales	107
3.5.	Comprobación de contenidos:	
3.6.1.	Verdadero / falso	109
3.6.2.	Selección múltiple	109

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE CASOS DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL.

1.	La estancia de German en Japón	122
2.	Análisis intercultural del caso	122
3.	Aplicación didáctica del caso a la enseñanza de E/LE:	125
3.1.	Modelos culturales implicados	126
3.2.	Discriminación de enunciados	128
3.3.	Interpretación de técnicas discursivas	130
3.4.	Práctica discursiva alternativa	136
3.5.	Comparación cultural	141
3.6.	Prácticas de comunicación no verbal	146
	Conclusiones	

CAPÍTULO VI. PRAGMÁTICA INTERCULTURAL.

1.	Pragmática intercultural	154
2.	Nuevas tendencias en pragmática intercultural	155
3.	Análisis pragmático de los actos de habla intercultural	156
	Conclusiones	158

CONCLUSIONES FINALES	160
-----------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

1.	Comunicación intercultural
2.	Complejidad cultural
3.	Competencia comunicativa intercultural
4.	Programación didáctica intercultural
5.	El europeo ideal (en clave de humor)
6.	Tópicos europeos (en serio): para la reflexión y debate
7.	Ilusiones ópticas

INTRODUCCIÓN

A modo de resumen, planteamos en esta introducción los conceptos básicos de la investigación objeto de la presente memoria. Interculturalidad, comunicación intercultural, competencia intercultural y sus derivados (choque cultural e interaccionismo social) constituyen los cinco conceptos básicos de este estudio en el marco del proceso de adquisición del español como segunda lengua o lengua extranjera.

1. Interculturalidad.

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas. Propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a través del reconocimiento de sus respectivos valores y formas de vida. La interculturalidad no pretende fundir las culturas involucradas en una identidad única sino el reforzamiento y enriquecimiento creativo y solidario de las mismas.

Incidencia, no tanto en las diferencias cuanto en las posibilidades de acercamiento y comprensión, propias de la interculturalidad que permiten la aplicación del concepto incluso a las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a distintos grupos (étnicos, sociales, profesionales, de género y otros) dentro de las fronteras de una misma comunidad.

En el ámbito educativo concreto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la interculturalidad exige un nuevo tipo de enfoque cultural que promueve el

interés por entender al otro en su lengua y su cultura: educación para el desarrollo de valores sociales que comprende la enseñanza y aprendizaje de nuevos procedimientos, normas, valores y actitudes como esencia de la interculturalidad.

En este sentido, la finalidad última de las experiencias de aprendizaje intercultural consiste en conceder a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular al proceso de comunicación interpersonal entre culturas y la estima de la diversidad.

Finalidad última que podemos alcanzar con la realización de prácticas discursivas mediante las cuales los aprendices van construyendo sus conocimientos de otras realidades culturales y cooperan en la creación conjunta de significados.

2. Comunicación intercultural.

Por comunicación intercultural entendemos la que resulta de la interacción entre hablantes de diferente origen lingüístico y cultural. En cuanto protagonistas del encuentro intercultural, los interlocutores participantes en el mismo aportan experiencias de socialización y marcos de conocimiento previos que difieren unos de otros y suponen la aparición de diferencias que pueden entorpecer o dificultar el proceso de comunicación intercultural.

Rodrigo Alsina destaca cinco actitudes fundamentales para la comunicación intercultural:

- a) la motivación de los interlocutores para conocer la otra cultura y el sentimiento de empatía hacia ella,
- b) la toma de conciencia de la cultura propia y sus procesos de comunicación,
- c) la atención a los elementos integrados en la comunicación no verbal,
- d) asumir que los malentendidos forman parte de los encuentros interculturales y
- e) esforzarse por interpretar el sentido e intención última de las palabras de sus interlocutores, es decir, negociar, más allá del significado, la fuerza ilocutiva del mensaje.

3. Competencia intercultural.

La sociedad actual se caracteriza por la pluralidad cultural de los entornos de comunicación interpersonal y mediada, es decir, la que se da respectivamente entre individuos y entre estos y los medios de comunicación social. Consecuentemente, la competencia intercultural se define como la habilidad del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen frecuentemente en la sociedad pluricultural y diversa actual.

Desde el punto de vista de los estudios de investigación lingüística, hasta la década de los 80 del siglo pasado se apostó por la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual lengua y cultura son realidades dissociables. Hoy en día, se presta una atención creciente al componente cultural de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, dado el fuerte vínculo existente entre ambas realidades: lengua y cultura.

Nueva concepción, pues, de la relación entre lengua y cultura que, a su vez, implica la necesidad de redefinir el concepto de competencia comunicativa, habida cuenta de las necesidades de los aprendices en las situaciones de intercambio comunicativo intercultural.

Siguiendo a M. Byram (1995: 2001) cabe recordar que las competencias descritas por J. Van Ek (1986) en su modelo de componentes de la competencia comunicativa (la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural) constituyen en realidad el antecedente del concepto de competencia intercultural.

De entre los diversos enfoques que en la actualidad tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacan principalmente dos: el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico.

Ambos enfoques presentan diferencias considerables que, sin embargo, no empañan la coincidencia a la hora de atribuir las siguientes características

comunes a la competencia intercultural: se trata de una competencia efectiva y apropiada que, en su dimensión comunicativa, depende de variables afectivas y cognitivas propias.

a) El enfoque de las destrezas sociales se basa en el modelo del hablante nativo. Partiendo de la dimensión pragmática de la competencia lingüística, defiende la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiz destrezas sociales para los intercambios interculturales. El objetivo ideal es conseguir que el aprendiz se comporte de tal manera respecto a las normas y convenciones de la comunidad de habla de referencia que pase por ser un miembro más de esta.

Para este enfoque, la lengua es un elemento de dificultad u obstáculo para la comunicación entre personas de culturas diferentes.

b) Por su parte, el enfoque holístico defiende la necesidad de desarrollar en el aprendiz ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destacan la especial actitud, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales, como medio imprescindible para superar el etnocentrismo y, consecuentemente pero sin renunciar ni a su identidad ni a su personalidad, reducir el impacto del choque cultural propio de las situaciones de intercambio entre ámbitos culturales diversos. Idealmente, el aprendiz de segunda lengua o lengua extranjera se constituiría en mediador entre las culturas en contacto.

Como puede verse, este enfoque considera la lengua como elemento de integración de la cultura y desplaza el énfasis de la cultura meta a las culturas en contacto (la propia y la extranjera) como medio para la determinación de un lugar o espacio de encuentro común.

Tres etapas se distinguen recientemente en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

- a) Nivel monocultural o de observación de la cultura extranjera por parte del aprendiz desde los límites interpretativos propios de su modelo cultural.
- b) Nivel intercultural en el que el aprendiz toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera para establecer comparaciones entre ambas.
- c) Nivel transcultural o de distanciamiento necesario y suficiente respecto a las culturas en contacto que permite desempeñar la función de mediación intercultural.

Se trata, pues, de favorecer la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales como procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural por parte de los aprendices de segundas lenguas o lenguas extranjeras. En este sentido, las aportaciones de la etnografía de la comunicación nos ofrece un repertorio de técnicas, como la del diario de aprendizaje y otras, que han de resultar de utilidad para nuestro cometido profesional.

4. Choque cultural.

Término de origen inglés que comprende el conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, el aprendiz de segundas lenguas o lenguas extranjeras en nuestro caso, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia y cuyo grado de conocimiento varía de forma muy diversa entre individuos.

Desde la perspectiva de la afectividad, es posible que el sujeto experimente miedo, desconfianza, inseguridad, incomodidad o ansiedad. Desde el punto de vista cognitivo, el conflicto suele plantearse entre el conocimiento del mundo que tiene dicho individuo y los marcos de conocimiento, valores e interpretaciones propias de la nueva cultura.

Conflicto que, dadas sus variables componentes, puede llegar a desencadenar, según algunos autores, una pérdida de la operatividad de las estrategias individuales de resolución de problemas desarrolladas en la lengua primera del sujeto, cuando este trata de aplicarlas en el nuevo contexto cultural.

Otros autores han relacionado el fenómeno con el marco general de la aculturación en cuatro etapas. A saber:

- a) euforia,
- b) choque cultural,

c) estrés cultural y

d) asimilación o aceptación cultural.

En términos generales, se puede afirmar que cuanto mayor es la distancia entre la cultura propia y la extranjera, mayor es el choque cultural que se puede experimentar, sin perjuicio de la reacción individual concreta, siempre condicionada por factores personales y ambientales en cada caso como son la personalidad, la actitud, los conocimientos previos y la experiencia en situaciones de comunicación intercultural del hablante, así como el tiempo de permanencia en el país extranjero, el establecimiento de vínculos profesionales y / o personales con miembros de la nueva cultura y la frecuencia de los encuentros con miembros de la cultura de origen.

Y, en el sentido anterior, parece obvio que el desarrollo de un determinado nivel de competencia comunicativa e intercultural ha de facilitar el desarrollo de la habilidad necesaria para superar las consecuencias negativas o traumáticas derivadas de dicha experiencia.

Al desarrollo de dicha habilidad en los aprendices de español lengua extranjera se orientan las aportaciones prácticas de esta memoria de investigación que constituyen el grueso de la misma.

5. Interaccionismo social.

El interaccionismo social es uno de los productos del enfoque de la psicología educativa que aúna las ideas de la psicología cognitiva y del humanismo.

La idea central consiste en considerar que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento mismo de nacer. Consecuentemente, el aprendiz de segunda lengua o lengua extranjera aprende cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua.

Como teoría, el interaccionismo social tiene su antecedente en las aportaciones de Vigotsky sobre los conceptos de zona próxima de desarrollo y mediación. El primero se refiere al grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia del aprendiz en un momento determinado. Según la teoría de Vigotsky, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiz trabaja junto a un mediador (profesor, compañero o tutor) cuya función consiste en ayudarle a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión.

A partir de 1980, Feuerstein y sus colaboradores analizaron experiencias de aprendizaje con mediadores y formularon una teoría coherente de la mediación según el modelo de original de Vigotsky.

En el campo de la adquisición de segundas lenguas, recientemente se aplica la teoría del interaccionismo social para caracterizar la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera como el resultado de la interacción entre la

capacidad innata del ser humano para el lenguaje y los datos lingüísticos del entorno propio de los intercambios comunicativos significativos en los que participa como aprendiz. Se trata, por lo tanto, de una teoría a medio camino entre las de tipo natural y las de tipo computacional para la explicación del proceso de aprendizaje del lenguaje.

A efectos de aplicación práctica, nos interesa destacar en nuestra memoria dos consecuencias fundamentales derivadas de esta nueva interpretación del proceso de aprendizaje y adquisición lingüística:

- 1) el aprendiz comprueba, contrasta sus hipótesis, confirmándolas o rechazándolas, a través de la interacción con los datos lingüísticos que le proporciona su experiencia comunicativa.
2. el estado de la interlengua del hablante incide directamente en el tipo de interacción resultante, como parecen demostrar los estudios sobre el habla dirigida a personas no nativas.

**I. LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS.**

La didáctica de las lenguas reconoce con carácter general que a los aprendices no les basta con la adquisición de la competencia gramatical, precisan también la adquisición de las competencias de uso apropiado de la lengua desde el punto de vista social y cultural. Se trata del bien conocido enfoque comunicativo que, a su vez, ha supuesto un cambio trascendental en los métodos de enseñanza, los materiales utilizados, la descripción de los objetivos docentes y la evaluación del aprendizaje de las lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia del Consejo de Europa toma en cuenta estas innovaciones y enfatiza la importancia de la concienciación intercultural, las capacidades interculturales y la competencia existencial con el objeto principal de introducir la dimensión intercultural en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras.

La finalidad última es potenciar la interacción de los aprendices con hablantes de otras lenguas en términos de igualdad y con conciencia de su propia identidad y la de sus interlocutores. Así se pretende que los aprendices de lenguas se conviertan en hablantes interculturales capaces no solo de comunicar o transmitir información mediante el uso del código lingüístico sino también de desarrollar relaciones humanas con personas de otras lenguas y culturas.

El objetivo de esta sección de nuestra Memoria es facilitar la aplicación de esta nueva dimensión intercultural en la enseñanza de E/LE mediante la exposición de consideraciones prácticas que pueden resultar de utilidad para la actividad diaria en nuestras aulas. Sin descuidar los aspectos teóricos, haremos especial referencia a las consideraciones prácticas con la finalidad de demostrar que la incorporación de las concepciones propias de la dimensión intercultural no supone un nuevo método de enseñanza sino la extensión natural de lo que los docentes de E/LE vienen aplicando en su actividad docente diaria.

1. ¿Qué significa la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas?

Inevitablemente la identidad social de los hablantes determina y caracteriza la interacción social entre los mismos. Profesores y alumnos, trabajadores y empleadores no hablan del mismo modo: lo que dicen, cómo lo dicen y las respuestas que esperan varía en consonancia con su identidad social como individuo perteneciente a un grupo social determinado. Observación que no pasa inadvertida para la didáctica de lenguas. De ahí la afirmación de que a los aprendices no les basta con la adquisición de la competencia gramatical si no va acompañada del conocimiento de lo que es lengua apropiada.

Cuando los interlocutores provienen de diferentes países y hablan en una lengua que es extranjera o segunda lengua para uno de ellos o lo hacen ambos en una lengua franca el peso de las identidades nacionales implicadas suele facilitar la simplificación de considerar al otro como representante de un país o

nación y, de este modo, caer en el estereotipo consistente en reducir al individuo a la categoría de representante de un país o cultura determinado en detrimento de su complejidad como ser humano.

Simplificación que se refuerza cada vez que se asume que el aprendizaje de una lengua extranjera implica necesariamente la imitación del hablante nativo tanto en su competencia lingüística como en su conocimiento de lo que es lengua apropiada, un país o cultura determinado. Si bien es cierto que el concepto de cultura ha evolucionado desde su consideración como relativo a la literatura, el arte y la filosofía hasta su identificación con un modo compartido de vida, la idea del modelo didáctico basado en el hablante nativo permanece invariable y, consecuentemente, se suele afirmar que los hablantes nativos son expertos modelos de habla y, por ello, los profesores nativos son preferibles a los no nativos.

En contraste con la afirmación precedente, la incorporación de la dimensión intercultural en el aprendizaje de lenguas está orientada al desarrollo de los aprendices como hablantes interculturales o mediadores capaces de percibir al interlocutor como individuo portador de cualidades propias que van más allá de su consideración como representante de una identidad externamente adscrita.

Aceptado lo anterior, se comprende la concepción de la comunicación intercultural como comunicación basada en el respeto de la persona y la igualdad de los derechos humanos como base de la interacción social. Principio

general que, aplicado a la enseñanza de lenguas, supone:

1. La adquisición de la competencia lingüística necesaria para comunicar tanto verbalmente como por escrito y hacerlo de modo correcto y apropiado.
2. El desarrollo de la competencia intercultural o capacidad de garantizar el entendimiento compartido por personas de distinta identidad social y la capacidad de interactuar con otras personas en cuanto seres humanos complejos y dotados de múltiples identidades en su propia individualidad.

Así, el enfoque o dimensión intercultural en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas no excluye la consideración de la relación entre identidad social y cultura. Pero, al mismo tiempo, previene contra la simplificación de considerar una sola identidad en el interlocutor (chino, profesor) con exclusión de otras identidades que, incluso ocultas, concurren en dicha persona. El hablante intercultural necesita conocer algo de lo que significa ser chino o profesor pero también necesita tener conciencia de que hay valores, creencias, actitudes y comportamientos que resultan ser cruciales para la comprensión de las relaciones humanas interculturales.

Consecuentemente, el mejor profesor no es sino aquel que favorece en los estudiantes la percepción de las relaciones existentes entre la cultura propia y la ajena, despierta en ellos el interés y la curiosidad por la alteridad y, finalmente, incentiva la conciencia crítica sobre ellos mismos y su cultura desde el punto de vista de su interlocutor.

Resumiendo, pues, la aplicación de la dimensión intercultural al aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras comprende los siguientes objetivos:

1. La adquisición de la competencia intercultural y lingüística.
2. Preparación para interactuar con personas de otras culturas.
3. Capacidad para comprender y aceptar al interlocutor como persona que, si bien proviene de un entorno cultural distinto, no por ello carece de individualidad manifestada en creencias, valores y comportamientos propios.
4. La valoración de la interacción intercultural como experiencia de enriquecimiento personal.

2. ¿Cuáles son los componentes de la competencia intercultural y cuál es la importancia relativa de cada uno de ellos?

La competencia intercultural es perfectible por definición. El hablante intercultural (mediador intercultural) no puede alcanzar la competencia perfecta por dos razones:

1. Resulta imposible adquirir o anticipar todo el conocimiento necesario para interactuar con personas de otras culturas. La cultura, sea propia o ajena, es una entidad en constante evolución. Cada país comporta su propia pluralidad y diversidad lingüística y cultural. Y, finalmente, cualquier lengua puede servir como lengua franca en un intercambio comunicativo concreto. Tres razones que avalan la imposibilidad apuntada y explican, a su vez, la

insuficiencia del enfoque didáctico centrado en el concepto de civilización.

2. La segunda razón para justificar el carácter incompleto e imperfecto de toda competencia intercultural, por suficiente que sea, es menos evidente pero igualmente decisiva: la identidad social de los hablantes y los valores a ella atribuidos evolucionan constantemente a medida que estos se integran en nuevos grupos sociales. De ahí que la necesidad de adaptación, comprensión y aceptación de nuevas experiencias y modos de vida sea un proceso siempre incompleto.

No existe, por lo tanto, un modelo perfecto de comunicación intercultural equivalente a lo que sería el modelo de hablante nativo (perfecto). Y, por otro lado, carecería de sentido pretender que los aprendices de lenguas extranjeras imiten o pretendan adquirir la identidad social del hablante nativo como si de una nueva identidad nacional se tratara.

Los tres componentes fundamentales de la competencia intercultural hacen referencia a un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes individuales derivadas de la pertenencia a un número determinado de grupos sociales y, consecuentemente, conformadores de las distintas identidades sociales del hablante.

El fundamento de la competencia intercultural se encuentra en las actitudes (*savoir être*) del hablante o mediador intercultural e incluyen la curiosidad y

apertura mental hacia nuevas realidades, la predisposición para suspender el recelo hacia la cultura ajena y la confianza exclusiva en la propia y, en definitiva, la capacidad de relativizar los valores, creencias y comportamientos propios, asumiendo el punto de vista del observador externo que, a su vez, es portador de otro conjunto de valores, creencias y comportamientos propios (capacidad para distanciarse de la cultura propia).

Otro componente fundamental de la competencia intercultural es el conocimiento, no tanto de una cultura específica, cuanto del funcionamiento de la identidad y grupos sociales en las interacciones interculturales (*savoirs*). Lógicamente, el conocimiento del mundo del interlocutor (anticipado o imaginario) resulta de utilidad a los efectos de comprender la relevancia de las diversas identidades del interlocutor en el intercambio comunicativo intercultural.

En este sentido, el conocimiento se desdobra en dos facetas o aspectos: conocimiento de los procesos sociales (propios y ajenos) y conocimiento de las representaciones formales de dichos procesos y de sus productos o manifestaciones desde el punto de vista del interlocutor y propio. Por supuesto, ningún profesor puede anticipar todo el conocimiento que los estudiantes de lenguas extranjeras pudieran necesitar en un momento determinado. De hecho, independientemente de la experiencia cultural del profesor, la tarea fundamental del docente consiste en incentivar el desarrollo de destrezas y actitudes tanto como la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

Dado que el hablante (mediador) intercultural necesita la capacidad cognitiva necesaria para comprender cómo se producen los malentendidos comunicativos y, por ello, cómo resolverlos, la capacidad de distanciarse de la cultura propia necesita completarse con las capacidades de comparación, interpretación y relación de los elementos integrados en la representación formal del intercambio comunicativo (*savoir comprendre*) o capacidad de interpretación de los hablantes o documentos de la cultura ajena y de compararlos y relacionarlos con los de la cultura propia.

Y, habida cuenta de la imposibilidad de anticipar todo el conocimiento necesario para dicha finalidad, el hablante (mediador) intercultural igualmente necesita desarrollar la capacidad de adquisición e integración de nuevos conocimientos con los ya adquiridos en el proceso de aprendizaje de la lengua (*savoir apprendre/faire*) en un proceso permanente de desarrollo de las destrezas de descubrimiento e interacción.

Es decir, el hablante intercultural desarrolla constantemente su capacidad de conocimiento sobre la cultura y práctica cultural ajena al tiempo que ejercita la puesta en práctica de los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para la comunicación e interacción intercultural en tiempo real.

Finalmente, sin perjuicio de cuán positivas sean las actitudes del hablante respecto a las creencias, valores y comportamientos ajenos, lo cierto es que las creencias, valores y comportamientos propios están profundamente enraizados

en la persona y, por consecuencia, pueden producir rechazo y reacciones contrarias al intercambio comunicativo intercultural. Es por ello que el hablante intercultural necesita tomar conciencia de sus propios valores y de cómo estos afectan su percepción de la alteridad cultural (*savoir s'engager*). La concienciación crítica cultural supone la capacidad de evaluar críticamente y sobre la base de criterios explícitos la perspectiva, las prácticas y los productos de la cultura y el país propio y ajeno.

Sin embargo, la función del profesor no es la de intentar cambiar o modificar los valores socioculturales de los estudiantes de lenguas extranjeras sino la de explicitarlos y ponerlos de manifiesto en el marco de los intercambios comunicativos, únicamente condicionados, como principio inalterable, por el respeto de la dignidad humana de la persona y la igualdad de los derechos humanos como base democrática de toda interacción social.

El papel que corresponde al profesor de lenguas extranjeras es por lo tanto, y para resumir, desarrollar tanto las destrezas, actitudes y concienciación de los valores socioculturales propios y ajenos como el conocimiento de una cultura o país en particular.

3. La exposición a la cultura meta como supuesto requisito necesario para la enseñanza de la dimensión intercultural.

Los profesores de lenguas extranjeras que no tienen la oportunidad de visitar

los países donde se habla la lengua que enseñan se preguntan con frecuencia cómo pueden enseñar la cultura meta asociada a dicha lengua.

Preocupación lógica que, sin embargo, se disipa fácilmente si tenemos en cuenta que la enseñanza de la dimensión intercultural no se corresponde con la mera transmisión de información sobre el país extranjero de referencia. Como se ha señalado anteriormente, la dimensión intercultural se refiere a ayudar a la comprensión de cómo se produce la interacción intercultural, la manifestación de las plurales identidades sociales en dicha interacción, el impacto de la mutua percepción entre los interlocutores en cuanto al éxito de la comunicación y, por último, la capacidad necesaria para conocer más y mejor sobre la persona y personalidad individual del interlocutor.

Por lo tanto, el profesor de lenguas extranjeras no necesita conocerlo todo sobre la cultura meta. Tarea, por lo demás, imposible, habida cuenta del hecho de que frecuentemente a una misma lengua corresponden varias culturas como, por ejemplo, ocurre en el caso de los numerosos países donde se habla español y la riqueza de la pluralidad y diversidad cultural (creencias, valores y comportamientos) que estos ofrecen en su aglutinación en torno a la lengua española.

Así pues, desde un punto de vista práctico, parece recomendable diseñar o preparar un conjunto de actividades o tareas que permitan a los estudiantes debatir y concluir desde su propia experiencia personal de la cultura meta a

partir de los contenidos expuestos en clase. Por supuesto, el profesor siempre puede proporcionar cierta información puntual sobre temas relativos a normas y usos sociales aplicables a la comunidad cultural de referencia pero lo más importante es incentivar el análisis comparativo con la cultura de los aprendices.

Por ejemplo, la imagen de la cultura de los estudiantes que ofrecen las guías de viajes o los panfletos de las agencias de turismo permiten la comparación con la imagen que los mismos tienen de su propia cultura o país y, de este modo, la identificación de las diferencias entre ambos imaginarios. Alcanzado el necesario distanciamiento de la cultura propia, los estudiantes pueden reflexionar a continuación sobre la coincidencia o diferencia existente entre la imagen que tienen y la realidad del país o cultura extranjeros.

Desde el punto de vista metodológico, aplicando los principios del desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget, podemos potenciar los esquemas mentales de nuestros estudiantes hacia el conocimiento crítico de otros países y culturas: los estudiantes adoptan el papel de visitantes de su propio país e interactúan con estudiantes que se comportan como ellos mismos, no según la imagen estereotipada que el visitante extranjero espera. Se trata de una situación de aprendizaje experimental que permite el desarrollo de las destrezas o capacidades de valoración crítica de la cultura propia al tiempo que desarrolla la percepción crítica de las culturas y países extranjeros. El docente tiene así oportunidad de fomentar la capacidad de observación de los estudiantes respecto al complejo entramado conceptual que se refleja en todo

comportamiento cultural. Por su parte, los estudiantes refuerzan de este modo su capacidad o competencia para comunicar con otros hablantes interculturales, tolerar las diferencias y gestionar las situaciones que previsiblemente han de enfrentar durante sus intercambios comunicativos en el país extranjero de referencia.

En este sentido, el profesor de lenguas extranjeras no precisa ser un experto sobre los países extranjeros donde la lengua se habla. Lo importante es destacar la naturaleza de la respuesta de los estudiantes, los efectos de los modos de percepción que mutuamente se producen entre los hablantes y, en definitiva, los términos en que tiene lugar el intercambio comunicativo intercultural.

Como ya se ha señalado, no cabe duda de que los estudiantes necesitan cierta información puntual sobre los países donde la lengua se habla, pero dicha información se puede conseguir mediante libros, Internet y otras fuentes documentales. En cualquier caso, dicho tipo de información no depende de haber visitado los países en cuestión. De hecho, cuando se visita un país extranjero no se adquiere información de este tipo.

Por otra parte, el carácter interdisciplinario de la educación intercultural trasciende con mucho su asociación exclusiva con la enseñanza de las lenguas, debiendo ampliarse al intercambio de información, conocimientos y experiencias comprendidos en otras materias del currículo.

Idealmente, la selección de los temas de educación intercultural deberían hacerse sobre el criterio de las percepciones que el alumnado tiene sobre otros países y culturas más que en virtud de las disposiciones canónicas que suelen determinar la composición y contenidos de las disposiciones curriculares al uso. Significa este ideal docente que no existe punto de vista o postura oficial que pueda reclamar la exclusividad sobre lo que resulta aceptable a la hora de valorar la alteridad. Y, consecuentemente, no es recomendable la mera transposición geográfica de currículos para la enseñanza de lenguas de un país a otro sin más.

Con mayor razón, en el caso del currículo cultural, la consideración de las peculiaridades propias del sistema educativo de referencia resulta ser de capital importancia a la hora de establecer los contenidos y medios de enseñanza y, en este sentido, la utilización de libros de texto producidos en los países de la lengua meta no constituye la mejor vía para el conocimiento crítico de la realidad intercultural, pues pueden comportar la asunción indiscriminada de tópicos estereotipados y, entre ellos, el de la pretendida autoridad indiscutible del hablante nativo como modelo de interculturalidad.

Para finalizar este apartado, creemos necesario señalar una vez más que lo más importante para el profesor de lenguas extranjeras es incentivar la capacidad de los estudiantes para cuestionarse constantemente sobre la cultura propia y ajena y, de este modo, comprender la relevancia de las percepciones sobre la realidad propia y ajena en los intercambios comunicativos en contexto

intercultural: ayudarles a preguntar(se) y a interpretar la respuesta o reacción de sus interlocutores.

4. La pretendida autoridad del hablante nativo para la enseñanza de la dimensión intercultural de la lengua.

El término hablante nativo se utiliza principalmente para referirse a la competencia lingüística. Se suele argumentar que el hablante nativo tiene un conocimiento intuitivo de la lengua y posee un conocimiento de la misma que el hablante no nativo es incapaz de alcanzar.

Independientemente del posible debate sobre la validez de tales afirmaciones desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, lo cierto es que dicho modelo se suele ofrecer como el más deseable para los estudiantes, obviando la imposibilidad de su aplicación para el aprendizaje de la cultura extranjera. Imposibilidad que se deriva de dos razones principales:

1) El hablante nativo no puede conocer, sea intuitivamente o de otro modo, la totalidad de la cultura de su país, pues esta se caracteriza siempre por su pluralidad y variedad.

2) A diferencia de lo que ocurre con la adquisición lingüística, que suele tener lugar durante la infancia, el aprendizaje y adquisición cultural continúa durante

toda la vida del sujeto individual y progresa o evoluciona a medida que este se va integrando en nuevos grupos culturales, cada uno con su bagaje propio de creencias, valores y modos de comportamiento y actuación.

Cuestionada, pues, la autoridad exclusiva del modelo de hablante nativo para la enseñanza de la interculturalidad, recordemos que la competencia intercultural no es solo cuestión de conocimientos sino el resultado combinado de otras competencias (saber estar o existencial, saber aprender y hacer, saber comprender e interpretar y, finalmente, saber comprometerse o toma de conciencia crítica ante la propia cultura y la ajena) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Ciertamente, este conjunto de saberes o competencias no se adquieren de modo natural y automático por el hablante nativo, pues dependen del modelo de interacción personal con otras culturas y no todos los hablantes nativos se han aventurado en tales encuentros.

Podemos afirmar que nuestra preocupación docente no consiste tanto en la cantidad de información a transmitir sobre el país o cultura de referencia cuanto en el desarrollo del conjunto de competencias que posibilitan la interacción de nuestros estudiantes con personas de otra cultura e identidad social.

Y, en este sentido, resulta lógico reconocer que el complejo de inferioridad del hablante no nativo no es sino el resultado del malentendido y el prejuicio. Más que el conocimiento cultural —supuestamente atribuido al hablante nativo— nos interesa el desarrollo de la capacidad de análisis y la formación específica en

actividades de análisis cultural sistemático, independiente de la lengua de origen, en los entornos del aprendizaje y enseñanza intercultural.

Todo ello, claro está, sin perjuicio de la conveniencia de seguir el modelo del hablante nativo en cuanto a competencia lingüística, pero sin perder de vista que la competencia lingüístico comunicativa no es sino un aspecto más de la competencia intercultural.

5. Importancia del aprendizaje experimental para el desarrollo de la competencia intercultural.

Como ya hemos visto, la competencia intercultural comprende un variado conjunto de actitudes, conocimientos, destrezas y valores que resulta difícil abarcar en su totalidad en el reducido espacio del aula. Generalmente el centro de atención de las actividades de clase lo constituyen la transmisión de conocimientos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje con poca atención al cambio de actitudes y la reconsideración de los valores subyacentes a la cultura de los estudiantes.

Y, sin embargo, es bien sabido que el desarrollo de los aspectos afectivos del aprendizaje de las lenguas extranjeras es esencial a efectos de prevenir el choque cultural que suele acompañar a nuestros estudiantes cuando estos viajan al país de la lengua y cultura meta para poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase. Como profesores nos compete la responsabilidad de preparar a nuestros estudiantes para que puedan disfrutar

de la experiencia de aprendizaje, ayudándoles a distanciarse de sus concepciones etnocéntricas y animándoles en el proceso de hacer de lo desconocido algo conocido y, de este modo, aprender a revalorar lo ya conocido conforme a nuevos criterios.

Desarrollar, en definitiva, la competencia existencial (saber estar) de nuestros estudiantes mediante actividades de aprendizaje experimental consistentes en la presentación de situaciones en las que puedan explicitar sus sentimientos y emociones (discurso público) como continuación lógica a la etapa de reflexión individual (discurso privado) sobre la situación contemplada y su significación. Se trata, pues, de un proceso de aprendizaje en el que se combinan los aspectos afectivos y cognitivos para, convenientemente estructurada la experiencia docente por parte del profesor, asegurar el resultado positivo y productivo de la experiencia de encuentro cultural del estudiante.

Desde el punto de vista didáctico, la principal ventaja de la estancia o viaje de estudios en el extranjero se refiere al desarrollo de la capacidad cognitiva (saber aprender) del estudiante que participa activamente en una labor permanente de descubrimiento del nuevo entorno sociocultural del país de referencia a lo largo de tres etapas bien diferenciadas pero integradas:

1. Fase preparatoria en la que los estudiantes necesitan hacer explícitas sus ideas, expectativas y emociones sobre la visita al país de la lengua y cultura meta. Para facilitar la exteriorización del discurso privado de los estudiantes en

esta etapa, podemos pedirles que escriban o dibujen lo primero que les viene a la cabeza cuando piensan o imaginan el país meta. Puesta en común para facilitar la comparación y contraste de opiniones y expectativas entre los componentes del grupo y el conocimiento por parte del docente del punto de partida durante esta etapa preparatoria.

2. Fase de contacto e interacción con la realidad del nuevo entorno sociocultural que resulta ser desconocido y exigente para los estudiantes al tiempo que apasionante por lo que supone de descubrimiento y aprendizaje diario de la nueva realidad. Dependiendo del grado de madurez personal y lingüística de nuestros estudiantes, podemos asistirles en la tarea de adaptación al nuevo entorno con prácticas dirigidas a la presentación de las características principales de dicho entorno para que descubran las diferencias principales e intenten explicarlas mediante el análisis comparativo y crítico con su propia realidad cultural y social.

Se trata de asistirles en la función de desarrollar su capacidad de descubrimiento y aprendizaje (saber aprender) pues consideramos que esta es la competencia básica que moviliza la actuación de las restantes (saber estar, saber comprender e interpretar) subcompetencias que conforman la competencia comunicativa intercultural. La reflexión individual y, en su caso, compartida con el grupo (mediante la elaboración, por ejemplo, de un cuaderno o diario de aprendizaje) bajo la orientación inmediata del profesor sirve como recurso para evitar el abandono y la frustración personal durante esta etapa de

alto contenido emocional y tendente a los malentendidos que incluyen el enriquecimiento personal propio del encuentro intercultural.

3. Fase de seguimiento y evaluación crítica tras el regreso a casa. Los estudiantes continúan su labor de reflexión sobre la experiencia individual vivida en el extranjero. Con vistas a facilitar el análisis y la comprensión intercultural, las actividades de clase pueden centrarse en la comparación de aspectos determinados del entorno y las personas de la cultura meta con la propia desde la nueva perspectiva conceptual ganada durante la estancia en el país de referencia. Las presentaciones con apoyo audiovisual sobre aspectos concretos, reacciones e interpretaciones personales producidas durante o como consecuencia de la estancia en el país extranjero suelen resultar muy productivas a la hora de canalizar la expresión de los conocimientos y actitudes desarrollados con motivo del intercambio comunicativo en contexto real.

Resumiendo, la visita o estancia prolongada en el país de la lengua y cultura meta es algo más que una simple oportunidad de poner en práctica la lengua aprendida en clase. Constituye una experiencia de aprendizaje global (holística) encaminada a proporcionar los medios y recursos necesarios para el desarrollo de la competencia intercultural mediante la adquisición de nuevas actitudes y valores personales en la apreciación de la realidad cultural del nuevo entorno.

De ahí que, más que la cantidad de práctica lingüística y adquisición de conocimientos en y sobre el nuevo entorno, nos interese que la visita o

intercambio produzca el deseado enriquecimiento personal y social de nuestros estudiantes. Para ello deberemos, claro está, proporcionar la estructura pedagógica necesaria en las tres fases analizadas para, de este modo, facilitar el aprendizaje experimental de nuestros estudiantes, orientándoles en la tarea de descubrimiento y transformación de lo desconocido en algo conocido y familiar como paso previo a la aceptación de la alteridad personal y cultural.

6. Contenidos gramaticales y dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas.

La presentación en clase de los contenidos y estructuras gramaticales de la lengua no es incompatible con la dimensión intercultural de la enseñanza de la lengua. En este sentido, los contenidos de los libros de texto pueden utilizarse para actividades de desarrollo de la perspectiva crítica e intercultural. Una vez más, el principio fundamental debe ser facilitar que los estudiantes comparen los contenidos temáticos presentados con aquellos otros que, debidamente contextualizados, puedan resultarles nuevos y desconocidos. Pensemos, por ejemplo, en el tema de los deportes y las diferentes perspectivas de aproximación y tratamiento posible:

1. Género. Enumeración de deportes que, tanto en el contexto familiar y conocido como en el nuevo y desconocido, son practicados mayoritariamente por hombres o mujeres.
2. Edad. Deportes para los jóvenes y para los mayores.

3. Región de procedencia. Existencia de deportes tradicionales y populares en determinadas zonas geográficas del país. Identificación personal con los equipos locales que compiten en las diversas competiciones oficiales. Existencia de equipos deportivos con una especial historia o tradición cultural.
4. Religión. Observancia de días especiales en los que por motivos religiosos no está permitida la práctica de deportes o prohibición de practicar determinado deporte por razones religiosas.
5. Racismo. Manifestaciones racistas o xenófobas por parte del público que asiste a acontecimientos deportivos masificados como el fútbol y otros deportes de competición.

Otros temas y contenidos como los hábitos alimentarios, el hogar y las relaciones familiares, el turismo, el ocio y la creatividad lúdica pueden recibir un tratamiento similar desde la perspectiva crítica y constructiva en clase.

Nos interesa, en cualquier caso, señalar que incluso los ejercicios gramaticales de corte estructuralista y mecanicista como los de repetición pueden contribuir al reforzamiento de los prejuicios y estereotipos cuando consiste exclusivamente en asociaciones de tipo discriminatorio individual — a María le gusta cocinar, a Juan le encanta el fútbol — o grupal como las consabidas y tan repetidas en chistes y apelaciones supuestamente jocosas — van un francés, un inglés y un español ..., a las francesas les gusta ... o los alemanes son ...—. A nadie se le escapa la decisiva importancia que tiene el docente a la hora de fomentar la actitud crítica de los estudiantes ante expresiones de tal tipo y

contenido. Parece razonable basarse en los contenidos propuestos en el libro de texto para introducir una visión más amplia y menos tutelada del panorama cultural (utilizar una gama más amplia de nombres, inclusión de actividades propias de los grupos culturales minoritarios en el país o área geográfica de referencia, no limitarse al estudio de lo europeo o norteamericano) que incentive la creatividad de los estudiantes para que sean ellos mismos los que ideen y diseñen nuevas actividades o ejercicios de refuerzo de los contenidos y estructuras gramaticales con ejemplos y contextos más amplios y variados.

En este sentido, la inclusión del vocabulario adecuado y útil para que los estudiantes hablen sobre los temas de la diversidad cultural es tarea prioritaria que merece la atención continua del profesor de lengua extranjera: los derechos humanos, la igualdad y dignidad de la persona, el género, la discriminación, los prejuicios, los estereotipos, el racismo, las minorías étnicas y las denominaciones asociadas a los diversos grupos étnicos que conviven en el área o territorio de referencia deben formar parte del vocabulario diario de la clase de lenguas extranjeras.

En conclusión, la enseñanza de la gramática, en el marco curricular o programático establecido, puede perfectamente adaptarse a la presentación de los contenidos interculturales mediante técnicas tan sencillas como las indicadas y con la finalidad de promover la toma de conciencia sobre los valores implícitos y el significado de los materiales utilizados en clase.

7. Recursos y materiales para la enseñanza de la interculturalidad.

¿Qué tipo de recursos didácticos propician la educación intercultural en el aula de lenguas extranjeras? Siempre que sea posible, parece preferible optar por materiales que aporten una perspectiva crítica y constructiva sobre la interculturalidad. Más que la retención memorística de datos o piezas de información, nos interesa desarrollar las destrezas de análisis comparativo y reflexión crítica del estudiante sobre la lengua y cultura propia y ajena.

Dado que lo que pretendemos es trabajar con la información presentada sobre el tema concreto, los materiales auténticos tanto audiovisuales como escritos (mapas, diagramas, fotografías) nos sirven de base para la realización de actividades orientadas a la comprensión, debate y expresión (oral y escrita) en la lengua meta y siempre desde una perspectiva de aproximación crítica al contenido conceptual de dichos materiales. Es decir, nuestro objetivo y empeño principal es provocar el contraste de opiniones entre los estudiantes para que sean ellos quienes se hagan con los conceptos básicos del análisis de los textos y documentos presentados en clase.

Sin embargo, todos somos conscientes de que no son pocas las ocasiones en que los materiales de enseñanza que utilizamos tienden a presentar una visión única y supuestamente autorizada e indiscutible de la realidad sociocultural. ¿Qué hacer en estos casos? Parece razonable embarcarse con los estudiantes en una tarea de búsqueda de textos y documentos que aporten una visión

alternativa (igualmente posible y legítima) del aspecto o tema tratado.

Sin perjuicio de la tradicional consulta en bibliotecas y hemerotecas, hoy en día Internet aparece como la principal fuente de información a la hora de obtener información alternativa sobre cualquier tema de carácter político, social o cultural sea en periódicos o materiales divulgativos distribuidos por todo tipo de instituciones públicas y privadas en la Red. Y es precisamente la abundancia de información disponible la que aconseja nuestra labor de orientación instrumental que podemos resumir en torno a las siguientes consideraciones prácticas:

1. Los materiales deben ser auténticos y siempre estar debidamente contextualizados.
2. Prestaremos especial atención al análisis del contexto e intencionalidad del texto o documento aportado para el análisis y la comparación intra e intercultural. Respecto al contexto es importante considerar la fecha de publicación, el tipo de publicación, el tipo de destinatarios a quienes va dirigido y circunstancias (político, sociales, religiosas o culturales) que han influido en su publicación. En cuanto a la intencionalidad del texto veremos si su objetivo fundamental es persuadir, argumentar, entretener o, simplemente, vender algo (anuncios comerciales).

En definitiva, la presentación en clase de materiales auténticos, pero alternativos entre sí proporciona la oportunidad para que los estudiantes se

ejerciten en las funciones de análisis crítico constructivo de su contenido, contexto e intención.

Y, de este modo, ganan en perspectiva crítica a la hora de analizar críticamente la información y contenido de los libros de texto utilizados en la clase de lengua extranjera.

8. Dimensión intercultural y estilos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Promover la dimensión intercultural en la enseñanza de la lengua precisa el establecimiento de una serie de normas de actuación en clase que permitan la expresión y el reconocimiento de las diferencias culturales. Tales normas, procedimentales, deben inspirarse en el respeto de los derechos humanos (dignidad e igualdad jurídica), estar explícitamente formuladas y ser adoptadas mediante acuerdo entre los participantes del grupo. Su finalidad práctica es ordenar las actividades de debate y discusión en parejas, grupo o clase completa conforme a los siguientes principios:

1. Escuchar atentamente al interlocutor y respetar los turnos de palabra.
2. Respetar las indicaciones y decisiones de la persona que actúa de director del debate o discusión.
3. Incluso los debates más acalorados deben mantener el debido tono de respeto y cortesía entre los participantes.

4. Los comentarios o alusiones discriminatorias, especialmente las de tipo racista, sexista y homofóbico resultan inaceptables en todo momento.
5. Los participantes en el debate o discusión mostrarán el debido respeto a la hora de comentar o describir a las personas representadas en los materiales audiovisuales o escritos utilizados en clase.
6. El cuestionamiento de los estereotipos sociales y culturales es una constante de todo debate o discusión pero siempre con el debido tono y respeto hacia las opiniones expresadas por cualquiera de los participantes en la actividad.
7. Las normas de ordenación de los debates y discusiones resultan, por supuesto, también de aplicación a los profesores que, en todo momento, evitarán la formulación de expresiones sarcásticas, irónicas o peyorativas hacia las personas y culturas presentes o representadas en el aula de lengua extranjera.

Con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural, docentes y discentes examinan y cuestionan la validez de las generalizaciones y estereotipos mediante la presentación de puntos de vista alternativos. Se incentiva la oportunidad de expresión oral de opiniones personales, en parejas y en grupo reducido o de clase completa, sobre las imágenes, los relatos y casos presentados para el debate o discusión.

La programación de las tareas ha de ser cuidadosa y detallada con inclusión de vacíos de opinión y de información. Los estudiantes cuentan con su propio

bagaje cultural y conocimiento, si quiera parcial, de la cultura meta. Sin embargo, puesto que no necesariamente comparten los mismos conocimientos, valores u opiniones, se hace necesario compartirlos mediante el debate y la discusión contentiva de la pluralidad de opiniones y valores representados en el aula. Se trata, pues, de poner en práctica el llamado aprendizaje compartido: los estudiantes aprenden de sus propios compañeros mediante la comparación de opiniones en un proceso continuo de autoaprendizaje mutuamente enriquecedor. Programas institucionales como la campaña *Todos iguales, todos diferentes* del Consejo de Europa insisten en la conveniencia del aprendizaje cooperativo y compartido en el área de la interculturalidad y de la enseñanza en general. Como resumen de este apartado, cabe señalar que la dimensión intercultural supone la inclusión en el aula de espacios didácticos donde compartir conocimientos y comparar opiniones en debates y discusiones que, orientados hacia el respeto de los derechos humanos y el respeto mutuo, permiten el aprendizaje protagonizado y compartido de los aspectos culturales diversos y plurales que son introducidos al hilo del aprendizaje de la lengua extranjera.

9. Tratamiento de los estereotipos y prejuicios de los estudiantes en la clase de lengua extranjera.

Los estudios de didáctica de la lengua ponen de manifiesto que una de las preocupaciones prioritarias de los profesores de lenguas es erradicar los prejuicios de los estudiantes. Como veremos más adelante en esta Memoria, los estereotipos suponen el etiquetado y categorización indiscriminada de

determinados grupos sociales, generalmente en sentido negativo, sobre la base de ideas preconcebidas y asentadas en falsas exageraciones de características individuales que se extrapolan a todos los miembros del grupo a los que se les atribuye un modo de pensamiento y actuación idéntico al del sujeto individual observado. Así los estereotipos se revelan en toda su negatividad, ya que minan el sentido de la identidad individual de la persona al sugerir que el comportamiento individual es consecuencia del aspecto externo o la forma de hablar de la persona. El prejuicio, inevitablemente asociado al estereotipo, consiste en la anticipación de juicios de valor sobre un determinado individuo o grupo social supuestamente fundamentados en la imagen estereotipada o la ignorancia del sujeto que lo emite.

De manera que tanto los estereotipos como los prejuicios asociados se deben más a motivos de tipo afectivo que racional y, por ello, es importante contar con las oportunidades necesarias para la exploración de los sentimientos o actitudes emotivas y afectivas de los estudiantes en el espacio del debate intercultural en clase. Se trata, por lo tanto, de una delicada tarea que requiere de todo el empeño y acierto del docente para que las posibles diferencias de opinión no se tornen en disputas tan improductivas como inconvenientes para el buen desarrollo de las actividades de clase. En este sentido, el cuestionamiento de las ideas y opiniones, nunca de las personas que las expresan, parece ser el recurso metodológico más acertado y apropiado a la feliz consecución del objetivo propuesto.

Temas como el de las minorías étnicas (no siempre debidamente tratado en manuales y materiales utilizados en la clase de lengua extranjera) merecen una especial atención habida cuenta de las connotaciones éticas, sociales y, en definitiva, personales que comportan. ¿Cómo tratar, pues, los temas especialmente sensibles desde la perspectiva intercultural de la enseñanza de la lengua? Desarrollando las destrezas de análisis crítico del discurso y la concienciación crítico cultural: promoviendo, en suma, la educación intercultural en el ámbito de la enseñanza de las lenguas (extranjeras).

Desde la perspectiva intercultural, el análisis crítico del discurso atiende a los modos de expresión (o rechazo) del racismo, el abuso político social, la dominación y la desigualdad étnica y cultural. Se sirve del análisis de las producciones orales y escritas en su contexto político social. Y aporta, en última instancia, líneas de orientación para el cuestionamiento de la autenticidad de los textos y materiales presentados al objeto de que los estudiantes se enfrenten a su contenido desde un punto de vista crítico al tiempo que consideran y evalúan otros aspectos más superficiales. Así, por ejemplo, los estudiantes pueden enfrentarse a textos de orientación supuestamente xenófoba para, de este modo, explorar el discurso subyacente a los enunciados de tipo racista.

Centrándonos en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, los estudiantes utilizan artículos de periódico para afrontar el tema de la inmigración y con el objetivo específico de detectar elementos discursivos como los siguientes:

1. Fuentes, perspectivas y argumentos conceptuales e ideológicos: ¿Institucionales? ¿Del grupo mayoritario? ¿Representación de las perspectivas o puntos de vista de las minorías? ¿Conclusiones apoyadas en argumentos sólidos y contrastados mediante fuentes de información suficientemente identificadas?
2. Connotaciones léxico conceptuales del vocabulario utilizado: ¿Qué términos se emplean para referirse a los inmigrantes? Descriptores y referentes asociados al complejo fenómeno de la inmigración.
3. Implicaciones y presuposiciones: “el mejor antídoto para la inmigración consiste en ...” implica la idea de que la inmigración es una enfermedad social contra la cual es necesario luchar.
4. Exageraciones y extrapolaciones indebidas de datos estadísticos: “en el año 2010 habrá más de ... millones de ...”.
5. Uso intencionado de la voz pasiva para suprimir la referencia al agente: “Interceptada una patera en ...” “ ... inmigrantes deportados a África”.
6. Recursos retóricos (metáforas y símiles) de alto contenido ideológico conceptual: “fortaleza europea”, “avalancha de inmigrantes” e, incluso, discriminatorio y segregacionista: “*nuestra* democracia, *nuestros* trabajos, *su* religión, *su* cultura”.

Realizado un análisis crítico de los recursos lingüísticos y estilísticos del tratamiento en la prensa española del tema de la inmigración, los estudiantes han adquirido la confianza necesaria para discutir y debatir sobre el tema comparándolo con el tratamiento que recibe en la prensa nacional y local.

Como tarea final, debatidas las diversas opiniones y comentarios, el grupo produce un resumen escrito de las diferentes aportaciones individuales al tema debatido y estudiado.

10. Evaluación de la competencia intercultural de los aprendices de lenguas extranjeras.

La evaluación de la competencia intercultural excede con mucho la simple realización de exámenes o pruebas de nivel para comprobar la adquisición de datos e información lingüística por parte de nuestros estudiantes de lengua extranjera. No se trata de comprobar el conocimiento de las normas de, por ejemplo, etiqueta y cortesía social en un país o área cultural determinada: ¿del grupo o clase dominante? ¿de las minorías étnicas, sociales o de género de pertenencia? Tampoco se trata de comprobar la adquisición de datos históricos: ¿de qué versión de la historia?

La evaluación de la competencia intercultural se extiende hacia el objeto plural y multiforme del conocimiento, la comprensión crítica y la empatía hacia otros modos de entender la realidad contextualizada de la comunicación entre personas de diferentes orígenes culturales. En este sentido, se trata de una actividad parecida a la de comprobación del conocimiento crítico y sensible de, por ejemplo, los textos literarios más que de la historia de la literatura o las tramas argumentales de las obras literarias.

Parecida pero no equivalente, pues la comprobación de los conocimientos es solo una parte (saberes y saber comprender) de la competencia intercultural que debe completarse con la evaluación de la capacidad de familiarizarse con lo desconocido y distanciarse de lo propio y conocido (competencia existencial) y la toma de conciencia crítica sobre la base de nuevas perspectivas (compromiso personal) respecto a los intercambios comunicativos entre culturas diferentes.

La principal dificultad para la evaluación de la competencia intercultural consiste en determinar el cambio de actitud de los estudiantes hacia una mayor tolerancia de lo diferente y no compartido pues se trata de un índice de desarrollo afectivo y personal que, incluso comprobable, resulta difícilmente cuantificable. ¿Cómo cuantificar la tolerancia? No parece que la evaluación basada en criterios cuantitativos sea la más adecuada en el caso de la competencia intercultural.

Por el contrario, si la evaluación no se realiza exclusivamente conforme a los criterios tradicionales de exámenes y pruebas de nivel al uso para la expedición de diplomas y certificados, la opción del llamado portfolio aparece como instrumento idóneo para producir un registro o listado de las destrezas y habilidades integradas en la competencia intercultural. Así lo ha entendido el Consejo de Europa a la hora de elaborar el conocido Portafolio europeo de las lenguas (PEL) cuya estructura modular incluye tres documentos:

1. Un pasaporte lingüístico que ofrece una visión panorámica del dominio individual de diferentes lenguas en un momento dado según los criterios de los niveles y destrezas contempladas en el Marco de referencia europeo.
2. Una biografía lingüística y cultural en la que los estudiantes planifican, y evalúan las etapas y procesos de su progresión en lenguas extranjeras, describiendo y reflexionando sobre lo que son capaces de hacer en la(s) lengua(s) meta con descripción de sus experiencias lingüísticas y culturales dentro y fuera de clase. Su finalidad básica es promover el plurilingüismo en el entorno europeo.
3. Un dossier o carpeta que permite al estudiante seleccionar los materiales para documentar e ilustrar los progresos y experiencias de aprendizaje registrados en los otros dos documentos (guías) que componen el PEL.

De manera que la autoevaluación adquiere un contenido plenamente significativo en el PEL tanto para la descripción de lo aprendido y experimentado en contextos de aprendizaje significativo como para facilitar la concienciación de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y las competencias lingüísticas adquiridas. En este sentido, el PEL resulta útil para la autoevaluación de la competencia intercultural como intentamos mostrar con los dos ejemplos siguientes, originalmente ideados para aprendices adultos pero basados en los mismos principios que los correspondientes a aprendices más jóvenes: descripción y valoración intercultural de la experiencia de aprendizaje lingüístico y cultural del propio estudiante.

1. Experiencia intercultural (descripción personal):

Lengua meta:

País, periodo de estancia y edad:

A) Descriptores emotivo funcionales de interacción personal o social que ha despertado la curiosidad e interés del estudiante: ejemplos de la vida diaria, especialmente los que han provocado la reconsideración de patrones y esquemas mentales asociados a la cultura de origen (hechos o circunstancias que han favorecido o dificultado la adaptación personal al nuevo entorno social y cultural de aprendizaje por su similitud o diferencia con el propio del estudiante).

B) Descriptores del conocimiento adquirido durante la experiencia de aprendizaje en el país o área cultural de referencia: las relaciones familiares, personales y sociales; actualidad e historia del país, nación o región donde tuvo lugar la estancia; los usos y convenciones observados en los intercambios comunicativos en cuanto a temas de interés, tópicos y tabúes, saludos y despedidas.

C) Descriptores de las pautas de comportamiento seguido ante incidentes o problemas resueltos mediante la explicación de las diferencias culturales y de cómo los malentendidos culturales se pueden superar mediante el cuestionamiento crítico del entorno cultural propio y el acercamiento a la comprensión del ajeno, ya sea mediante preguntas, ya sea mediante la autorreflexión y el autodescubrimiento de las razones ocultas en la manifestación de las diferencias culturales.

2. Experiencia intercultural (autoevaluación):

- A) Interés personal por otros modos de vida cotidiana, especialmente por aquellos aspectos que no suelen ser objeto de la atención de los medios de comunicación internacional. Ejemplos concretos de interés personal en la variedad de los grupos sociales coexistentes en una comunidad determinada y no solo por los representados en la cultura dominante.
- B) Habilidad o capacidad para modificar el punto de vista personal sobre la cultura propia y la del interlocutor mediante un ejercicio permanente de revisión crítica que conduce a contemplar las cosas desde otro punto de vista: entender y aceptar la diferencia en plano de igualdad positiva.
- C) Capacidad de adaptación personal al nuevo entorno socio cultural mediante el control de las situaciones y sentimientos de euforia, nostalgia o morriña y malestar físico o mental (ansiedad, frustración y otros).
- D) Conocimiento del país y la cultura meta, incluida la ritualidad de la conversación e interacción comunicativa en el contexto de referencia.
- E) Capacidad para la resolución de conflictos o malentendidos culturales debidos a ignorancia o desconocimiento del punto de vista ajeno y de la perspectiva cultural que representa.
- F) Capacidad de autodescubrimiento, explicación y comprensión de nuevos aspectos de la realidad socio cultural meta en el contexto significativo y enriquecedor del aprendizaje intercultural.

Resumiendo, frente a los modelos tradicionales, la evaluación de la competencia intercultural consiste en incentivar la conciencia de los aprendices

sobre las destrezas y habilidades adquiridas en el contexto de la interculturalidad más allá de los límites de la clase de lengua extranjera.

11. Dimensión intercultural y formación del profesorado de lenguas extranjeras.

A lo largo de las páginas precedentes ha quedado demostrado que la dimensión intercultural supone considerar el aprendizaje y enseñanza de las lenguas más allá de los límites de la mera adquisición de destrezas lingüísticas y algunos conocimientos sobre el país donde se habla la lengua estudiada. La competencia intercultural excede el ámbito del conocimiento del país de referencia. Al profesor de lenguas le compete desarrollar la competencia lingüística comunicativa de los estudiantes tanto como la competencia intercultural que les permita interactuar satisfactoriamente con personas de diferentes orígenes culturales que representan en su individualidad específica toda una pluralidad de identidades personales.

Las implicaciones para la formación del profesorado son prácticamente incontables, pero la que más nos interesa destacar en este momento es la relativa a la posibilidad de conciliar la labor de enseñanza y aprendizaje que para los docentes supone la inclusión de la interculturalidad en la clase de lenguas extranjeras. En este sentido, dedicamos este epígrafe al establecimiento de las prioridades instrumentales que creemos deben guiar la práctica docente de la interculturalidad y reservamos el último de este capítulo

para la reflexión en torno a la superación de los estereotipos culturales del profesorado de lenguas extranjeras.

Como ya hemos visto, no nos interesa tanto la adquisición de conocimientos sobre un país determinado cuanto la organización de la clase y actividades de clase en torno a criterios que faciliten el desarrollo de las actitudes existenciales (saber ser y estar), las destrezas prácticas y cognitivas (saber aprender, hacer y comprender) y la conciencia crítica (saber implicarse) de los estudiantes. A tal objeto, podemos señalar las siguientes prioridades:

1. Desarrollo de las destrezas de comunicación en grupo: establecimiento de las normas procedimentales de los debates y discusiones que permitan la expresión de opiniones personales por parte de los estudiantes. Los materiales utilizados como apoyo de las intervenciones deben conducir a la exploración y el análisis contrastivo más que a la adquisición de la información expuesta en los contenidos. Internet, los intercambios comunicativos con estudiantes de otros países vía correo electrónico y *chat* y la realización de tareas de expresión escrita, debidamente adaptadas al nivel lingüístico de los estudiantes, facilitan la obtención de recursos y materiales del tipo indicado.

En cualquier caso, la función del profesor no es la de proporcionar toda la información necesaria para el desarrollo de las actividades de clase sino la de guiar, orientar y colaborar con los estudiantes para que adquieran las destrezas necesarias para la comprensión de la información que ellos mismos descubren

al estudiar la cultura meta. Es decir, la organización de actividades de aprendizaje cooperativo y en grupo ha de contemplarse en los programas de formación de profesores de lengua extranjera, pues los objetivos a alcanzar durante el aprendizaje aluden más a los procesos de adquisición de destrezas que a la información lingüística cultural transmitida en clase.

2. Dado que la adquisición de las destrezas necesarias para la comunicación y competencia intercultural requiere que los estudiantes expresen su opinión y actitud personal ante la variedad de temas debatidos en un proceso constante de exposición individual ante el grupo de clase, los profesores de lenguas extranjeras precisan de oportunidades que les permitan tomar conciencia de las implicaciones psicológicas de tal proceso. En definitiva, la enseñanza de la competencia intercultural implica el tratamiento de las actitudes, creencias y valores de los estudiantes.

No se trata, sin embargo, de hacer psicología clínica sino de adquirir los principios pedagógicos fundamentales y pertinentes a la consideración de los factores emotivos y de riesgo que la actuación de los estudiantes comporta en el caso concreto. Sin duda, esta perspectiva supone una novedad y reto para aquellos profesores que tradicionalmente se han centrado en los aspectos cognitivos y de desarrollo de las destrezas de los estudiantes de lenguas extranjeras.

El ejemplo de actuación didáctica, en este particular sentido, lo encontramos en

los sistemas educativos inspirados en el principio de la cooperación pedagógica entre los docentes de diversas disciplinas como, por ejemplo, la lengua y las humanidades. No se trata, insistimos, de hacer un curso acelerado de psicología práctica.

3. Finalmente, la participación de los docentes en actividades de formación y cooperación internacional y local es un valioso instrumento para la promoción de todos los aspectos relacionados con la dimensión intercultural del aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras. Los profesores participantes en este tipo de actividades adoptan la posición del aprendiz intercultural, asumen riesgos al expresarse personalmente, analizan y reflexionan sobre su propia experiencia y proceso de aprendizaje. Y, con ello, ganan en experiencia y conclusiones válidas para su trabajo en el aula.

El Consejo de Europa subvenciona la realización de proyectos internacionales y talleres de formación en el Centro Europeo de Lenguas Modernas, en el marco de la cooperación institucional con otros organismos públicos y privados de la Unión Europea. Como valor añadido a la participación activa en tales proyectos le queda al docente de lenguas extranjeras no solo el valor de la experiencia personal adquirida como consecuencia del intercambio con profesionales de otros países, culturas e identidad nacional sino también la mejora significativa de su desarrollo profesional.

Resumiendo, por lo tanto, el docente de lenguas extranjeras comprometido con

el significado intercultural de su actividad profesional no precisa de más conocimiento detallado de otros países y culturas sino las destrezas necesarias para promover en la clase el ambiente o entorno idóneo para que los estudiantes se atrevan a asumir riesgos a la hora de expresar sus sentimientos, ideas y emociones en actividades de aprendizaje significativo. Y, como hemos visto, para ello resulta necesaria la implicación personal del profesor de lenguas, sea mediante la colaboración con otros profesores del centro, sea, mediante su participación personal en actividades de cooperación internacional que demandan su exposición personal como aprendiz de la interculturalidad.

12. Dimensión intercultural e implicación personal del profesor de lenguas extranjeras.

Al igual que los estudiantes, los profesores también traen su propia experiencia personal a la clase de lenguas extranjeras. Y, parte importante de su bagaje personal son los prejuicios y estereotipos acerca de otras culturas y hablantes que el profesor también ha adquirido en el desarrollo de su identidad personal. Inconsciente e inadvertido por su parte, un breve comentario del profesor puede permanecer en la memoria de los estudiantes durante un largo periodo de tiempo.

Tales comentarios pueden ser positivos o negativos. Es un hecho que determinados profesores albergan prejuicios positivos sobre los países donde la lengua meta que enseñan se habla y, lógicamente, pretenden transmitir dicho

entusiasmo personal a sus estudiantes: algo que, en principio, pudiera parecer perfectamente conforme con la función del profesor de lenguas, sin embargo plantea el debate sobre la conveniencia y oportunidad de que el docente intente influir o se abstenga de influir sobre las actitudes personales de los estudiantes.

Se trata de un tema de capital importancia, enmarcado en el general de la función concreta del docente o educador, que encuentra respuesta diversa en los distintos países conforme a su tradición educativa. Así, junto a sistemas que entienden que la función del profesor de lenguas no es la de influir en la actitud del estudiante hacia otros países y culturas sino limitarse al tratamiento de los aspectos cognitivos del aprendizaje, otros sistemas conciben la educación de las actitudes como parte esencial de la función pedagógica. Sea como fuere, lo que nos interesa destacar en este momento es que ambas posturas resultan compatibles con el desarrollo de lo que hemos denominado competencia existencial (saber ser y estar) pues esta no se refiere tanto al desarrollo de actitudes particulares (positivas o negativas) hacia un país o población determinada sino al desarrollo de una actitud personal de positiva curiosidad y apertura (comprensión y aceptación) de la alteridad.

La afirmación precedente no es contradictoria con la voluntad docente de erradicar los prejuicios de los estudiantes (punto 9 anterior). De hecho, el reconocimiento de la existencia de estereotipos ha de ser el punto de partida para cuestionarlos. Como tendremos ocasión de ver en el capítulo siguiente de nuestra Memoria, el conocimiento basado en los estereotipos es atractivo a la

vez que falso e ilusorio y, por ello, debe ser cuestionado. Pero, por otra parte, es natural que los protagonistas del proceso de aprendizaje y enseñanza tengan su propio imaginario e ideario sobre otras culturas y países en función de sus propios valores, creencias y actitudes personales. De ahí que, como ya ha quedado señalado, sea necesario desarrollar la competencia intercultural de los aprendices y docentes de lenguas extranjeras mediante el ejercicio de las destrezas agrupadas en torno al saber comprometerse (*savoir s'engager*) a través de tareas y actividades en las que se cuestiona a los estudiantes para que expliciten las bases de apoyo para la emisión de sus juicios sobre otros como medio instrumental que les permita tomar conciencia de cómo estos juicios están social y culturalmente determinados.

Y, recordemos una vez más, no se trata de cuestionar la personalidad o creencias del estudiante sino de alentarle en el proceso de comprensión y aceptación del punto de vista ajeno, cualesquiera que sean los factores externos que lo condicionan (sociales, religiosos, políticos, económicos o culturales).

En definitiva, pues, el docente también necesita tener conciencia de sus propios prejuicios y actitudes ante las lenguas y las culturas a ellas asociadas a la hora de actuar con la cautela y pericia necesaria para cuestionarse su propia actuación docente no solo como profesor de lengua sino también como ser humano y, por ello, inevitablemente condicionado en su experiencia de las diferencias culturales.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo, siguiendo a Byram y Rasinger (1999: 58), hemos intentado proponer una definición de la dimensión intercultural de la enseñanza de lenguas que comprende tres elementos interrelacionados:

1. La consideración de la cultura como aspecto de la competencia comunicativa que pone al aprendiz en contacto con el mundo cultural propio de un grupo particular de hablantes nativos.

2. La necesaria capacidad de reflexionar y analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación en encuentros comunicativos significativos.

Aparece así, en consonancia con estos dos aspectos, la figura del hablante intercultural, mediador entre culturas.

3. La capacidad y responsabilidad del profesorado de lenguas de ayudar a los estudiantes en su proceso de comprensión de los otros y la alteridad como base fundamental para la adquisición y desarrollo de su competencia comunicativa (inter)cultural: profesor como mediador intercultural entre quienes aprenden y el universo representado por las lenguas y culturas extranjeras.

Aspectos interrelacionados en el proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas (extranjeras) que hemos tratado desde la perspectiva de la orientación práctica derivada de las aportaciones de autores como Byram, Gribkova y

Starkey (2002) para la determinación de los cinco componentes de la competencia intercultural (saber ser, saberes o conocimientos, saber comprender, saber aprender /hacer y saber comprometerse) y la puntualización pertinente al carácter imperfecto de todo modelo posible de competencia intercultural (Byram:1997).

Nos hemos detenido en la consideración del desarrollo de la capacidad de visión crítica en el plano de la comunicación intercultural que, en opinión del ya citado Byram (1997:63-64), requiere identificar e interpretar los valores de la cultura propia y ajena, analizando la situación comunicativa en su contexto y dimensión ideológica; evaluar los documentos y acontecimientos implicados en la situación comunicativa desde una perspectiva clara y basada en criterios precisos (derechos humanos, democracia liberal, religión o ideología político social) y actuar en calidad no de embajador cultural sino de mediador en los intercambios interculturales, consciente de que es posible encontrar lugares comunes de conciliación de los eventuales conflictos comunicativos.

Y cerramos estas conclusiones sobre la dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras recordando con Starkey (2003) que el desarrollo de la competencia intercultural debe iniciarse al mismo tiempo que el aprendizaje de la lengua y continuar durante todo el proceso de aprendizaje que, como hemos visto, alcanza también a la necesaria redefinición del papel del docente como aprendiz intercultural.

II. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA (ELE) (I).

1. Consideraciones sobre el concepto de cultura

Por cultura entendemos el conjunto de presunciones, valores y creencias compartidas por un grupo determinado de personas que se manifiestan como comportamientos característicos del mismo.

1.1. Características conceptuales de la cultura

La definición propuesta implica considerar la complejidad propia del concepto de cultura, su inexistencia como ente abstracto y separado de los comportamientos humanos que la encarnan y la apreciación de la doble manifestación de la cultura en comportamientos personales característicos.

1.1.2. La cultura como concepto complejo

La consideración de la complejidad conceptual de la cultura supone reconocer que se trata de un todo integrado por la interrelación de sus partes constituyentes para la producción de efectos diversos en su pluralidad. De ahí la necesidad funcional de separar las partes del todo para, sin caer en el reduccionismo de considerarlo como mera abstracción formal, comprender su manifestación en el marco de las relaciones interpersonales.

Es decir, la cultura solo como abstracción podría existir al margen de los comportamientos personales que la encarnan como realidad. Obviamente, en esta memoria de investigación nos interesa la realidad de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, no la abstracción teórico conceptual propia de otros estudios.

Por lo tanto, nos interesa el comportamiento en cuanto esencia de la manifestación cultural propia en las relaciones interpersonales: comportamientos personales característicos, no otra cosa, constituyen el objeto fundamental de investigación en esta memoria.

1.1.3. La doble dimensión de la cultura

La definición propuesta considera la doble dimensión de toda manifestación cultural: una dimensión invisible (presunciones o asunciones, valores y creencias) y otra visible (los comportamientos característicos del grupo de referencia) y, consecuentemente, la relación de causa-efecto existente entre ambas.

En este sentido el comportamiento (lo que la gente hace o dice) no es ni arbitrario ni espontáneo. Nadie se levanta por la mañana y se dice “hoy voy a comportarme de este u otro modo”. Muy al contrario, el comportamiento individual concreto viene determinado por lo que dicha persona asume, valora o cree como tal. De modo que cuando decimos que el comportamiento de un

sujeto determinado “no tiene sentido” lo que realmente queremos significar es que dicho comportamiento no es consistente con lo que suponemos o creemos ser sus preferencias, creencias o valoraciones propias.

El reconocimiento de la relación existente entre las dos dimensiones propias de toda cultura facilita el conocimiento y la comprensión entre personas de orígenes culturales distintos como veremos a continuación.

1.1.4. La cultura como pluralidad y diferencia: interculturalidad

Comprender la relación existente entre comportamiento y valores o creencias constituye la primera etapa del proceso de aceptación de la diferencia cultural existente en el ámbito de la comunicación entre personas.

Resulta lógico considerar que personas de orígenes culturales diversos se comportan de modo diferente como consecuencia de la diversidad de creencias y valores que cada uno incorpora en sus relaciones de intercambio social.

Y, aceptado lo anterior, no parece difícil comprender que el comportamiento ajeno, sin perjuicio de su diferencia respecto al propio, resulta perfectamente comprensible para dicho individuo y las personas de su grupo cultural.

La comprensión y aceptación de esta realidad y diversidad cultural constituye el objeto de estudio en esta parte de nuestra memoria de investigación. Para ello

se proponen varios ejercicios de reflexión crítica sobre actitudes y comportamientos personales que deben conducir a una consideración más elaborada del concepto de cultura.

2. Componente afectivo de la comunicación intercultural.

2.1. El siguiente ejercicio pretende contrastar la relación existente entre valores y comportamientos personales como doble dimensión de la cultura. Para ello se pide la **asociación** de los diez valores enumerados en la columna de la izquierda con los diez modelos de comportamiento personal descritos en la columna de la derecha.

Valores	Comportamientos
1. Ser claro y directo	___ no decir todo lo que piensas.
2. Valor central de la familia	___ pedirle a la gente que te llamen por el nombre de pila.
3. Fatalismo	___ faltar al trabajo para asistir al funeral de tu primo.
4. Ser complaciente	___ no pedirle ayuda a tu compañero durante un examen.
5. Respetar a los mayores	___ manifestar desacuerdo total con otro de los participantes en la reunión.
6. Informalidad	___ no despedir a un empleado mayor que tú pese a no estar satisfecho con su trabajo.

7. Mostrar deferencia a la autoridad	___ durante una reunión aceptar una sugerencia que, sin embargo, crees equivocada.
8. No ser claro y directo	___ invitar al chico de los recados a comer contigo en tu despacho.
9. Auto confianza	___ pedirle opinión o consejo al jefe sobre algo en lo que tú eres un experto.
10. Igualdad	___ aceptar, sin más, que no hay remedio para una situación o problema determinado.

2.2. Antes de proceder al **comentario** de las asociaciones establecidas, se propone la lectura y breve comentario del siguiente texto de la aventurera y escritora francesa Freya Stark :

La porción que vemos de los seres humanos es muy pequeña: sus caras, voces y palabras ... [pero] más allá, como un inmenso y oscuro océano, se oculta todo lo que los ha hecho.

(Freya Stark, *The Journey's Echo*).

2.3. A continuación, para **contextualizar la cita**, el grupo busca información en Internet sobre el personaje y prepara una pequeña presentación sobre la aportación intercultural de esta extraordinaria mujer. El previsible **debate o comentario** posterior sirve de enlace con la **actividad final** consistente en comentar las correspondencias valores-comportamientos establecidas en el ejercicio propuesto. Así:

Valores	Comportamientos
1. Ser claro y directo	Las personas que tienen un estilo de comunicación directo y claro no suelen inhibirse a la hora de mostrar su desacuerdo con otros participantes en una reunión. (1)
2. Valor central de la familia	Cuando alguien falta al trabajo para asistir al funeral de su primo, está afirmando el valor central de la familia como componente de su entorno cultural. (2)
3. Fatalismo	Una visión fatalista de la vida (3) puede llevarnos a aceptar, sin más, que no hay remedio para una situación o problema determinado.
4. Ser complaciente	Si durante una reunión aceptas una sugerencia que, sin embargo, crees equivocada estás transmitiendo una imagen de persona complaciente y contemporizadora. (4)
5. Respetar a los mayores	No despedir a un empleado mayor que tú pese a no estar satisfecho con su trabajo puede interpretarse como una decisión derivada del respeto a los mayores. (5)
6. Informalidad en el trato personal	Si le pides a tus compañeros que te llamen por el nombre de pila, se puede entender que quieres transmitirles una imagen de informalidad en el trato, propia de tu personalidad. (6)

7. Mostrar deferencia para con la autoridad	Para mostrar deferencia para con la autoridad (7) puedes pedirle opinión o consejo al jefe sobre algo en lo que tú eres un experto.
8. No ser incisivo y directo	No decir todo lo que se piensa puede ser consecuencia de la falta de asertividad en el discurso del interlocutor. (8)
9. Auto confianza	No pedirle ayuda al compañero durante un examen demuestra auto confianza en la propia capacidad personal. (9)
10. Igualdad	Invitar al chico de los recados a comer contigo en tu despacho demuestra tu valoración positiva del principio de igualdad personal en el ámbito de las relaciones sociales. (10)

2.4. La historia de Esteban y Mulatu.

El conjunto de actividades agrupadas en torno a la historia de Esteban y Mulatu¹ tiene por objetivo introducir la reflexión sobre los distintos **estilos de comunicación** y, por ello, la pluralidad de modos en que las personas se expresan en el ámbito de sus relaciones más cotidianas.

2.4.1. Identificación del problema.

¹ Textos adaptados de SHAULES, J. TSUJIOKA, H. e IIDA, M. *Identity*, Oxford University Press, England (2004).

Pedimos a los estudiantes que lean los textos y contesten las preguntas.

Esteban, español, 26 años.

*Nos conocimos en la universidad de Londres. Yo tiendo a ser muy **expresivo**: no oculto mis sentimientos, cuando siento algo, lo demuestro abiertamente. Después de salir juntos unas cuantas veces, me armé de valor y le dije a Mulatu que la quería, pero ella se mostró muy **reservada**. Cuando le pregunté si es que no me quería, me contestó: “Por supuesto que te quiero. ¿Es que no lo habías notado?”. La diferencia en nuestros estilos de comunicación hace que discutamos a veces. En cierta ocasión, estuvo enfadada conmigo durante dos días pero yo ni me lo imaginaba porque ... como no me lo decía claramente. Prefiero que, si se enfada conmigo, me lo diga enseguida y claramente: sin contemplaciones.*

Mulatu, etíope, 27 años.

*La primera vez que vi a Esteban fue en la clase de Economía. Fue un flechazo: me enamoré de él a la primera y me sorprendió que no se diera cuenta de mis sentimientos. Supongo que quería que le confesara mis sentimientos por él directamente, pero yo creo que cuando amas a alguien las palabras no son necesarias. Esteban no es muy **sutil** y nuestra brecha de comunicación es frustrante a veces. Cuando algo le molesta, se muestra demasiado **emotivo**. ¿No puede cambiar y ser un poco más tranquilo y sereno?*

1. ¿Cuál es la causa de los problemas en la relación de Esteban y Mulatu?
2. ¿Qué quiere Esteban que haga Mulatu cuando se enfada con él?
3. ¿Por qué no le dijo Mulatu directamente a Esteban que le quería?
4. ¿Cómo se siente Mulatu sobre sus problemas de comunicación con Esteban?
5. ¿Cómo le gustaría a Mulatu que cambiara Esteban?

2.4.2. En carne propia: análisis crítico.

En parejas, los estudiantes se turnan para preguntarse sobre el tipo de personas con las que no parecen tener **problemas de comunicación**.

A: ¿Te llevas bien con las personas que son (1) muy expresivas?

B: (2) Sí, me llevo bien. (3) Mis amigos muestran sus sentimientos abiertamente y no hay problema, incluso cuando nos acaloramos un poco porque somos bastante temperamentales.

1. expresivas reservadas directas ruidosas tranquilas	2. Sí, me llevo bien. No, no me llevo muy bien.	3. Pon un ejemplo, por favor.
--	---	----------------------------------

2.4.3. Temas personales.

¿Cuál es tu estilo de comunicación? Señala la opción que más se ajusta a tu caso concreto. Comprueba tu puntuación con la clave de estilos de comunicación. Finalmente, puedes comentar tus resultados con un compañero.

1. Si uno de tus amigos está enfadado o molesto contigo:	a) discutes el problema inmediatamente b) esperas para discutirlo más tarde.
2. Con tu mejor amigo:	a) hablas mucho y de cualquier cosa. b) te entiendes perfectamente sin

	necesidad de hablar mucho del tema.
3. Cuando algo o alguien te molesta:	a) lo expresas abierta y claramente. b) actúas con calma y te lo guardas para ti.
4. Con un amigo que acabas de conocer:	a) te muestras abierto y confiado. b) te tomas tu tiempo antes de mostrarte abierto y confiado.
5. Para evitar malentendidos es mejor:	a) explicarse claramente. b) tener en cuenta los sentimientos del otro.
6. En las relaciones sentimentales es mejor:	a) ser honesto. b) ser comprensivo y flexible.

Clave: Suma tus puntos para saber cuál es tu estilo de comunicación interpersonal.

a = 1 punto

b = 2 puntos.

6 – 7 puntos	Tu estilo de comunicación es expresivo.
8 – 10 puntos	La flexibilidad es la nota característica de tu estilo de comunicación.
11 – 12 puntos	Tu estilo de comunicación es reservado.

A: ¿De qué tipo es tu estilo de comunicación personal?

B: Según el cuestionario, tengo un estilo de comunicación (1) reservado.

A: O sea que si, por ejemplo,(2) un amigo está enfadado contigo, ¿prefieres discutir el problema inmediatamente o esperas para discutirlo más tarde?

B: (3) Prefiero esperar y discutirlo más tarde. (4) Creo que es importante discutir los problemas con calma y tranquilidad.

1. Tu resultado.	2. Una pregunta del cuestionario.	3. Tu opción en el cuestionario.	4. Explica tu opción.
------------------	-----------------------------------	----------------------------------	-----------------------

3. Componente socio cultural de la comunicación intercultural.

3.1 La historia de Keiko y John.

En esta sección se pretende trasladar los conceptos e ideas hasta ahora vistos al ámbito de las relaciones profesionales (presentes o futuras) de los componentes del grupo de aprendices.

Pedimos a los estudiantes que escuchen las narraciones de Keiko y John² sobre diferentes **estilos de comunicación en el ámbito de las relaciones laborales** o profesionales para que, a continuación, discriminen la veracidad o falsedad de los enunciados propuestos.

3.1.1 Textos de las narraciones:

John

² Textos adaptados de ENGLISH, L. M. y LYNN, S. *Business Across Cultures. Effective Communication Strategies*, Longman, Addison-Wesley Publishing Co. Inc (1995).

*Cuando me incorporé a la compañía, una de las veteranas, Keiko, pensaba que yo cometía demasiados errores en mi trabajo. Es cierto que tuve algunos problemas de adaptación al principio pero nada serio en mi opinión. El caso es que, en lugar de **decírmelo a la cara**, Keiko se fue directamente a hablar con mi jefe. Quizás se sintiera confusa o avergonzada por decírmelo directamente pero, en cualquier caso, no me gustó nada lo que hizo. Prefiero que me digan las cosas directa y honestamente, sobre todo cuando hay algún problema.*

Keiko

*Cuando John empezó a trabajar para la casa, tenía mucha ilusión pero le costó bastante tiempo aprender los rudimentos de su trabajo. Al principio me di cuenta de que cometía demasiados errores. Como es mayor que yo, no quería herirle en sus sentimientos, hablando directa y abiertamente con él. Decidí comentárselo a nuestro jefe en lugar de hablar directamente con John. No le gustó lo que hice porque pensó que yo había estado **hablando a sus espaldas**. Pero la verdad es que yo solamente quería proteger sus sentimientos: no herir su sensibilidad.*

3.1.2. Dado que se trata de un ejercicio de comprensión oral, cuya finalidad fundamental es contextualizar la situación de intercambio comunicativo propuesta, las preguntas se concentran en torno a los aspectos más relevantes del texto. Concretamente:

- | | | |
|----|--|-------|
| 1) | Keiko era una nueva empleada de la empresa. | V / F |
| 2) | John es mayor que Keiko. | V / F |
| 3) | Keiko se dio cuenta de los errores de John. | V / F |
| 4) | Keiko le comentó sus errores a John directamente. | V / F |
| 5) | John pensó que Keiko había estado hablando a sus espaldas. | V / F |

Comprobadas las respuestas de los alumnos, volvemos a escuchar la narración para contestar las dos preguntas siguientes y, de este modo, introducir las prácticas lingüísticas que nos llevan al planteamiento de las tareas finales.

- 1) ¿Qué tipo de comunicación prefiere John?
- 2) ¿Qué le gustaría a Keiko que pudiera comprender John?

3.2. Pasamos a la **práctica lingüística** sobre los contenidos de la unidad, invitando a los estudiantes para que por parejas asuman el papel de consultante y consultor en situaciones de posible **conflicto comunicativo** como las que se proponen a continuación:

- A: Tengo un problema. (1) Mi colega no hace bien su trabajo.
 B: No me digas, ¿de verdad? (2) Creo que deberías (3) hablarlo directamente con él/ella. Quizás necesite ayuda, ¿por qué no se lo preguntas?

<p>1. Mi mejor amigo ha hecho algo que me ha dolido mucho. Mi hermana se ha enamorado pero me parece que se ha equivocado y terminará lamentándolo.</p>	<p>2. Creo que deberías ... ¿Por qué no ...?</p>	<p>3. Tu consejo.</p>
---	--	------------------------------------

3.3. El modelo discursivo anterior nos sirve de enlace con la práctica consistente en **pedir consejo** en situaciones diversas pero agrupadas en torno al concepto de confianza personal entre las partes:

- a) Mi novio / novia me ha mentado.
- b) Me parece que mi hermano / hermana me ha quitado dinero.
- c) Mis padres quieren que me encargue del negocio familiar pero yo no quiero.

Consultadas las opciones con el compañero, se escriben los consejos para las situaciones propuestas y se comparten con otras parejas del grupo.

La última sección de este apartado sobre los estilos de comunicación interpersonal se dedica al planteamiento de las tareas finales, cuya finalidad es la de resumir y ampliar los conocimientos adquiridos sobre el significado de los valores ocultos en los actos de habla propios de la diversidad de estilos de comunicación personal en el ámbito de las relaciones interculturales.

4. Tarea final: Cultura, valores, creencias y expectativas de comunicación.

Con la finalidad de aplicar los conocimientos adquiridos y las reflexiones alcanzadas durante el desarrollo de las actividades realizadas sobre los conceptos de **cultura, valores, comportamiento personal y estilos de comunicación** se propone la realización alternativa de una de las dos tareas finales. Con ello se persigue respetar la autonomía del grupo y la necesaria consideración de los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

4.1. Pedimos a los estudiantes que preparen, sea individualmente o en grupo, una breve **presentación** sobre alguien con quien se llevan bien y no

tienen problemas de **comunicación**. ¿Qué diferencias observan en sus respectivos estilos de comunicación personal? Posibles temas para la presentación:

1. Ser expresivos nos ayuda a ...
2. Los dos somos bastante reservados y eso nos ayuda a ...
3. Mi (amigo, amiga, etc.) aprecia mi sutileza.
4. Generalmente, nos lo decimos todo claramente. Somos muy abiertos y expresivos.
5. Aunque yo soy una persona muy tranquila y él / ella bastante ruidosa, nos llevamos muy bien porque ...
6. Somos muy honestos el uno con el otro / la una con la otra porque ...
7. Somos bastante flexibles y eso nos ayuda a ...
8. Cuando hablamos, lo más importante es ...

4.2. Los estudiantes, también individualmente o en grupo, preparan una **presentación** sobre su **país** en relación con los siguientes temas:

1. Modelo de estilo comunicativo en tu país: ¿expresivo o neutro?
2. ¿Cómo muestran sus sentimientos las personas de tu país?
3. ¿Qué estilo de comunicación te gusta o prefieres tú?

Ejemplo:

(1) El estilo de comunicación en mi país, Corea del Sur, es expresivo. (2) Cuando algo nos hace gracia, nos reímos a carcajadas y, como somos bastante temperamentales, si nos acaloramos durante la conversación, levantamos la voz poco a poco. Creemos que si te interesa algo, debes demostrar tus sentimientos y punto de vista. (3) Personalmente, me gusta que la comunicación sea cálida y amistosa.

5. Recapitulación didáctica de contenidos.

La última sección de la unidad se dedica a recoger la opinión de un experto en temas de **comunicación intercultural** y al planteamiento de nuevas cuestiones que llevan al ánimo de los estudiantes la necesidad y conveniencia de seguir aprendiendo continuamente sobre su cultura propia y la de los demás.

Fons Trompenaars es una autoridad en gestión y resolución de conflictos interculturales en el ámbito empresarial. Según su teoría de gestión empresarial, las personas que provienen de países con **patrones culturales** en los que predomina el control de los sentimientos (emocionalmente neutros) personales tienden a mostrarse reservados en sus relaciones profesionales. Por el contrario, las personas cuyos orígenes socioculturales corresponden al modelo expresivo (emocionalmente expresivos) muestran sus sentimientos mediante elevaciones del tono de voz, risas y gestos que pueden llegar a causar **problemas de comunicación** con las personas del primer grupo en el ámbito laboral.

Consecuentemente, surge el **conflicto comunicativo**, que podemos resumir como sigue:

1. Las personas provenientes del entorno cultural emocionalmente **neutro** piensan que no es profesional mostrar los sentimientos personales en el trabajo.

2. Por su parte, las personas pertenecientes al entorno cultural emocionalmente **expresivo** suelen considerar que sus colegas del otro entorno cultural son demasiado fríos o sin sentimientos propios hacia el trabajo.

Lo cierto es que ambos **estereotipos** son falsos. Todas las personas, independientemente de su origen sociocultural, experimentan los mismos sentimientos, ya que la capacidad de sentir es inherente al ser humano. Lo que ocurre es que cada individuo expresa sus sentimientos de forma particular y propia que, por otra parte, suele corresponder con el modelo sociocultural de aprendizaje en el que se ha educado. Es decir, lo que varía es el **modo de expresión**, no los sentimientos de las personas. Así³:

Pregunta: Si le molestara o disgustara algo en su trabajo, ¿lo diría abiertamente?											
Resultados: No (%)											
		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Kuwait	15	■									
España	19	■			E	S	T	E	B	A	N
Filipinas	23		■								
Malasia	30			■							
Italia	33			■							
Tailandia	38				■						
EEUU	43				■		J	O	H	N	
Indonesia	55					■					
China	55					■					
Nueva Zelanda	69						■				
Japón	74		K	E	I	K	O	■			
Etiopía	81		M	U	L	A	T	U	■		

³ Reproducido de SHAULES, J. TSUJIOKA, H. e IIDA, M. *Identity*, Oxford University Press, England (2004). Con permiso de The McGraw-Hill Companies sobre *Riding the Waves of Culture* 2nd Edition by Fons Trompenaars © The McGraw-Hill Companies, 1997.

III. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA (ELE) (II).

¿Qué imagen tienes de los americanos? ¿Simples, extrovertidos y amigables?
¿Y de los coreanos? ¿Demasiado desconfiados y susceptibles? ¿Crees que los españoles duermen la siesta y no trabajan por la tarde?

Si has contestado sí a estas preguntas, parece que los **estereotipos** están bien asentados en tu forma de pensar sobre los que no son como tú: sobre los otros.

1. ¿Qué es un estereotipo?

El DRAE nos dice que un estereotipo es una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Para nosotros un estereotipo es una imagen o idea asociada con un determinado grupo que dificulta la comunicación entre personas porque significa una **representación** excesivamente simplificada de la realidad al tiempo que impide la reflexión crítica sobre su propia superficialidad conceptual.

2. Caracterización de los estereotipos:

2.1. Imagen excesivamente simplificada de la realidad.

Todos los miembros de un determinado grupo cultural, religioso, raza o género

comparten exactamente las mismas características. Cuando el observador tiene una valoración positiva de tales características, aparece el estereotipo positivo. Así los japoneses son ejemplo del trabajador diligente y sacrificado. Cuando la valoración es negativa, lo que por desgracia suele ser la norma, nos encontramos con los ejemplos de estereotipos negativos del tipo keniatas incivilizados o chinos quisquillosos y marrulleros.

En cualquier caso, ambos tipos de estereotipos conducen a **malentendidos comunicativos** por su carácter parcial e indiscriminado.

2.2. Impiden la reflexión crítica sobre su propia superficialidad conceptual.

La segunda razón por la que los estereotipos interfieren con el proceso de comunicación interpersonal consiste en que impiden el proceso de reflexión crítica sobre su propia superficialidad conceptual. Se crea un **círculo vicioso** que atrapa al observador: solo reconoce las características que confirman la validez del estereotipo, ignorando todo aquello que no encaja en la imagen estereotipada y preconcebida del grupo. En este sentido, los estereotipos propician una **falsa auto confianza** que conduce al comportamiento no reflexivo.

Como todos sabemos, hablar o actuar sin pensar no es la mejor forma de solucionar los problemas o construir la comprensión y el entendimiento entre

personas de orígenes culturales diferenciados. Muy al contrario, lo que ocurre es que un malentendido conduce a otro y el resultado es el **enfrentamiento**, la pérdida de oportunidades de negocio o incluso algo peor.

3. Generalizaciones necesarias.

Sin embargo, aunque los estereotipos causan problemas para la comunicación, las generalizaciones forman parte necesaria del mismo **proceso comunicativo**. De hecho, la aparente paradoja se resuelve si tenemos en cuenta que las generalizaciones constituyen la base del proceso de **aprendizaje** y conocimiento humano.

Por lo tanto, debemos diferenciar entre generalizaciones y estereotipos. Un ejemplo sirve para aclarar las cosas: no resulta criticable en absoluto que las guías de viaje aconsejen quitarse los zapatos antes de entrar en una casa en Japón o utilizar siempre la mano derecha para comer en algunos países árabes, por ejemplo Arabia Saudita.

Las dos son costumbres de práctica generalizada en ambos países y responden a actitudes culturales concretas sobre el valor de la higiene o limpieza que pueden resultar desconocidas para el observador extranjero.

En este sentido, la **información** propuesta constituye el primer componente del proceso de comunicación intercultural como reforzamiento mutuo de la

experiencia personal y el conocimiento propio que facilita la comprensión entre personas de distinto origen cultural.

4. Comunicación intercultural.

La competencia comunicativa intercultural implica la conciencia de la validez de las generalizaciones, estereotipos incluidos, junto con el deseo de modificar dichas generalizaciones, caso por caso, en un constante proceso de experiencia comunicativa y enriquecedora para el conocimiento del otro.

Conocimiento y experiencia se complementan en un **círculo comunicativo** perfecto que supera los escollos comunicativos planteados por el círculo vicioso creado por los estereotipos.

5. Tarea final: Estereotipos, generalizaciones y expectativas culturales.

La incorporación de los **contenidos culturales** expuestos en la clase de **ELE** puede llevarse a cabo mediante una serie de actividades de comprobación que deberían incitar al debate de las diversas posturas y opiniones del grupo de aprendices.

5.1. Verdadero o falso.

Señala V o F según que el enunciado propuesto te parezca verdadero o falso:

1. El pensamiento estereotipado conlleva conclusiones simplistas sobre determinados grupos culturales. V F
2. El estereotipo negativo se caracteriza porque el observador acepta y aprueba la característica cultural identificada. V F
3. Los estereotipos facilitan el comportamiento no reflexivo. V F
4. La información contenida en las guías de viaje resulta inútil porque es demasiado general. V F
5. La competencia comunicativa intercultural es incompatible con las generalizaciones. V F

5.2. Respuesta alternativa.

Selecciona la mejor respuesta para cada pregunta:

1. El estereotipo del trabajador japonés diligente es positivo porque
 - a) la diligencia es un concepto de fácil comprensión.
 - b) el observador tiene una visión positiva de la diligencia como cualidad personal.
 - c) probablemente es una cualidad predicable de todos los japoneses.
2. Los estereotipos facilitan
 - a) la comunicación efectiva con personas de diferentes orígenes culturales.
 - b) la formación de imágenes realistas y apropiadas sobre otras culturas.
 - c) los malentendidos en situaciones de comunicación multicultural.
3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre las generalizaciones es verdadera?
 - a) La comunicación humana funciona mejor sin generalizaciones.
 - b) Las generalizaciones son útiles para quienes carecen de experiencia cultural previa.

c) Las generalizaciones no resultan de aplicación a culturas como la japonesa o la de Arabia Saudita.

4. En el círculo perfecto descrito al final del texto de contenidos,
- experiencia y conocimiento actúan conjuntamente para mejorar el entendimiento y la comprensión.
 - los distintos grupos culturales repiten el mismo error una y otra vez.
 - la experiencia conlleva más experiencia sin necesidad de generalizar.

5.3. ¿Nos entendemos?

A continuación se propone un tipo de actividad para la **concienciación intercultural** en el ámbito de las relaciones profesionales.

5.3.1. Actividad previa.



- ¿Qué estereotipos tiene cada uno sobre los demás?
- ¿Cuál de los estereotipos se aplica a las personas de tu país?
- ¿Por qué tenemos estereotipos? ¿De dónde vienen?

© *Business Across Cultures: Effective Communication Strategies*, Laura M. English & Sarah Lynn, Longman (1995) Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

5.3.2. Comprensión lectora: ¿Nos entendemos?

Lee estas dos cartas⁴ escritas por dos editores de una compañía de relaciones públicas situada en Inglaterra.

A la atención de la Editora Jefe:

*El motivo de la presente es informarle de determinados problemas surgidos con el otro editor, la señorita Sakiko Fujita, quien parece depender de mí para todo tipo de ideas y decisiones en su actividad profesional. De manera que toda la responsabilidad recae sobre mí. Para darle un ejemplo de nuestras **tensiones**, le relato lo ocurrido entre nosotros esta misma mañana cuando estábamos trabajando en un artículo. Yo era el único que trabajaba, ella no participaba en la conversación y cuando finalmente le pregunté qué opinaba sobre mis ideas, **vaciló en su contestación**. Simplemente dijo que mis ideas le parecían interesantes y que pensaría sobre ello. Me tiene frustrado.*

*¿Cómo se puede trabajar con una persona que no da ni comenta ideas u opiniones? ¿Cómo podríamos conseguir que acepte su parte de responsabilidad en el proyecto? ¿No comprende que sin su participación el proyecto está estancado? Ciertamente, el problema entre nosotros es de comunicación. No parece escuchar lo que digo. Casi nunca me mira cuando estamos hablando. Y se sienta lo más lejos de mí que puede. Además, es demasiado reservada. No hay forma de **adivinar** lo que está pensando.*

*Espero que pueda usted hablar con ella y hacerle entender que necesita implicarse más en nuestro trabajo. En las circunstancias actuales, nuestra **colaboración** no es productiva.*

*Atentamente,
Edmundo Montana Reyes.*

⁴ Textos adaptados de ENGLISH, L. M. y LYNN, S. *Business Across Cultures. Effective Communication Strategies*, Longman, Addison-Wesley Publishing Co. Inc. (1995)

Y esta es la carta de la compañera de Edmundo a su amiga Noriko.

Querida amiga Noriko:

*Hola. ¿Cómo estás? Espero que todo vaya bien al recibo de esta carta. La verdad es que yo no estoy demasiado bien. Tengo algunos problemas en la oficina. Me resulta demasiado difícil trabajar con uno de mis **colegas** que parece que **solo piensa en sí mismo y no sabe compartir ni trabajo ni responsabilidades**. Parte del problema es que le cuesta trabajo escuchar con atención. Cuando trabajamos juntos, casi nunca me pide opinión. ¡Solo habla él! Y cuando intento dar mi opinión, me interrumpe. Por ejemplo, hoy teníamos que hacer unos cambios importantes en un artículo. Me dijo lo que quería hacer y cuando le comenté que no era la mejor idea, no quiso escucharme.*

*No me siento cómoda con él. Se sienta demasiado cerca y me mira todo el tiempo. Intento retirarme un poco pero se acerca más y más. No me da oportunidad de hablar o pensar. Su **comportamiento** es demasiado agresivo.*

*No sé qué hacer. Quizás debería pedir el traslado a otra oficina. Es demasiado difícil trabajar juntos. No creo que podamos **resolver** nuestras diferencias. Mañana voy a hablarle del tema a la Editora Jefe. Espero que ella lo entienda. Gracias por escucharme con mis problemas.*

*Con cariño,
Sakiko.*

5.3.3. Vocabulario

Empareja las palabras de la lista con su definición.

- | | |
|---------------------|---|
| _____ 1. tensiones | a. pensar sobre algo. |
| _____ 2. vacilar | b. persona con la que se trabaja. |
| _____ 3. frustrado | c. trabajar juntos. |
| _____ 4. comentario | d. forma de actuar o comportarse. |
| _____ 5. imaginarse | e. opinión en respuesta a algo o a alguien. |

- | | |
|-------------------------|---|
| _____ 6. colaboración | f. entender a alguien. |
| _____ 7. colega | g. solucionar un problema. |
| _____ 8. considerar | h. sentimientos de preocupación o enfado. |
| _____ 9. comportamiento | i. hacer una pausa. |
| _____ 10. resolver | h. enojado y disgustado. |

5.3.4. Recapitulación del caso.

Señala las quejas de Sakiko sobre Edmundo en su carta a Noriko y las quejas de Edmundo sobre Sakiko en su carta a la Editora Jefe. Coloca las quejas en el apartado correspondiente de la tabla.

	Sakiko dice :	Edmundo dice:
Contacto visual	<i>Me mira todo el tiempo</i>	<i>No me mira cuando hablamos.</i>
Distancia		
Cooperación		
Opinar		
Prestar atención		

5.3.5. Deduciendo conceptos: expectativas culturales.

En la situación descrita en el caso propuesto nos encontramos con dos personas de diferente nacionalidad que trabajan juntas. Cada uno tiene su propio estilo, personalidad y experiencia junto con sus propias **expectativas culturales**. Ambos esperan que el otro se comporte conforme al patrón cultural propio. Por ejemplo, Edmundo espera que Sakiko le mire cuando están hablando porque en su patrón cultural el contacto visual (mirar) es un

componente importante de la comunicación. Cuando no le mira durante la conversación, él piensa que no le está escuchando. Es decir: Edmundo juzga o entiende el comportamiento de Sakiko conforme a sus propios parámetros culturales. Pero Sakiko se comporta conforme a las normas o reglas de su propia cultura que prescriben la necesidad de mirar a otra parte durante los intercambios comunicativos directos o cara a cara. Por eso se siente incómoda cuando Edmundo mantiene el contacto visual con ella en todo momento durante la conversación.

5.3.6. Lee la siguiente lista de **expectativas culturales de comportamiento** y decide cuáles corresponden a Edmundo (E) y cuáles corresponden a Sakiko (S). Comparte tu opinión con los compañeros.

- E 1. Cuando trabajamos juntos, nos sentamos cerca unos de otros para mostrar nuestro interés y deseo de cooperación.
2. Los hombres deben conceder cierta distancia física a las mujeres para mostrar respeto por su espacio físico
3. Durante la conversación se debe invitar la participación del interlocutor mediante la formulación de preguntas o la intercalación de pausas o silencios que permitan la intervención de la otra parte.
4. La interrupción forma parte de los turnos de palabra. Resulta imposible hablar sin interrumpir.
5. El silencio significa desinterés o aburrimiento.
6. Cada persona tiene una opinión diferente. La discrepancia forma parte de la comunicación.
7. Cada persona debe dar su opinión sin necesidad de esperar a que se le pregunte. La responsabilidad de decir lo que se piensa es personal e intransferible.
8. Los desacuerdos deben manifestarse con cuidado. El desacuerdo total puede incomodar u ofender al interlocutor.

- _____ 9. No es educado hablar mientras que otro lo está haciendo.
- _____ 10. Para pensar es necesaria una breve pausa que debe ser respetada por el interlocutor.
- _____ 11. Caso de haber un conflicto, se debe resolver indirectamente, de manera que nadie quede en situación incómoda o comprometedora.
- _____ 12. Es imposible resolver un conflicto sin encararlo directamente.

5.3.7. Resolución del problema: simulación.

Imagina que eres el Editor Jefe. Quieres conservar a Sakiko y a Edmundo porque ambos son excelentes editores. ¿Cómo podrías ayudarles a resolver su problema? Consulta con tu compañero sobre las posibles soluciones. Elaborad un esquema con un plan de ayuda para que resuelvan sus diferencias. Pensad sobre estas cuestiones de interés:

1. ¿Por qué tienen problemas Sakiko y Edmundo? ¿Qué comportamientos concretos causan el conflicto?
2. ¿Qué podría poner cada uno de su parte para solucionar el problema?
3. Como Editor Jefe, ¿cómo te dirigirías a ellos: con una carta para cada uno o convocándoles para una reunión conjunta?
4. ¿Hasta qué punto deberías intervenir en su malentendido cultural?

5.3.8. Debate en grupo.

Leed vuestros planes de acción a la clase. Debatid como grupo sobre las ventajas y desventajas de cada solución propuesta. Tened en cuenta:

1. Si la solución propuesta tiene en consideración el **estilo cultural** de cada empleado.

2. Si se trata de una solución factible para ambos empleados.
3. El impacto de la solución en su relación futura.
4. Los efectos de la solución adoptada en el ambiente de trabajo y sobre el resto de empleados en la sección editorial de la empresa.

5.3.9. Activando ideas: valores culturales.

Un valor es la creencia de que un determinado aspecto de la vida es importante. Cada cultura pone especial énfasis en la familia, el trabajo, la religión o el amor entre otros valores. Unas culturas valoran la lealtad a la familia y la visión romántica del amor, mientras otras valoran la independencia de la familia y el trabajo. También hay culturas que conceden especial importancia a la religión y la estima social.

5.3.9.1. Práctica individual

Enumera cuatro valores importantes en tu cultura de origen (C1) y en otra cultura de referencia (C2)

C1	C2

Formad grupos de estudiantes de la misma cultura y poned en común las listas elaboradas. Decidid los cuatro valores más importantes para la cultura propia y

de referencia.

C1	C2

5.3.9.2. Puesta en común y comprobación.

Compartid la lista de vuestro grupo con la clase y comparadlas con las listas elaboradas por estos estudiantes en clase.

1. Estudiantes italianos

C1	C2
familia	trabajo
amor romántico	éxito material
disfrutar la vida	independencia
lealtad a otros	intimidad personal

2. Estudiantes japoneses

C1	C2
estima social	éxito material
eficacia	disfrutar la vida
formalidad	creatividad
lealtad a otros	informalidad

5.3.9.3. Reflexión en grupo (clase).

1. ¿Qué diferencias hay en la valoración de la C2 por parte de italianos y japoneses?
2. ¿Cómo influye la percepción de la cultura propia en la valoración de la cultura de referencia?

5.3.9.4. Caso práctico: estereotipos y generalizaciones culturales.

Un estereotipo es la creencia de que todas las personas de un grupo cultural se comportan de una forma determinada. Se trata de una opinión basada en los valores culturales propios del observador y que, carente de información suficiente, prejuzga la cultura de referencia. Por ejemplo, una persona (p) de una cultura que valora la dedicación personal al trabajo observa la actuación de personas de un país determinado (P) y advierte que trabajan cinco horas al día por lo que afirma que “la gente de P no trabaja de verdad, son unos vagos”. Tal afirmación constituye un **estereotipo** porque afirma que todas las personas de (P) son iguales y se trata de una opinión basada más en los valores culturales propios del observador (p) que en la observación reflexiva de los valores culturales o estilo de vida propio de (P).

A diferencia del estereotipo, las **generalizaciones culturales** se basan en la observación reflexiva, no en el prejuicio, y tienden a explicar las prácticas habituales en una determinada cultura o grupo cultural pero sin predeterminedar el comportamiento individual de sus miembros. Así: “La gente en (P) generalmente trabaja cinco horas y dedica el resto del tiempo a la familia porque la vida familiar se tiene en alta estima social”.

Consulta con un compañero sobre las diferencias entre estereotipos y generalizaciones culturales. Decidid si son estereotipos (E) o generalizaciones culturales (GC) las siguientes afirmaciones señalando las expresiones

correspondientes:

- _____ 1. Los de (P) son egoístas.
- _____ 2. En (P) es costumbre ofrecer unos regalos al concluir una negociación.
- _____ 3. Para concertar una reunión en (P) hay que esperar tres o cuatro días.
- _____ 4. Los de (P) nunca te dan pistas sobre lo que están pensando, les gusta confundir a la gente.
- _____ 5. Muchos empresarios en (P) invitan a sus colegas a cenar en casa para tratar de negocios.
- _____ 6. Llegar a la hora en (P) generalmente significa llegar diez minutos tarde.
- _____ 7. Nada se hace a tiempo en (P).
- _____ 8. Generalmente todos los detalles del acuerdo se discuten antes de firmar un contrato en (P).
- _____ 9. En (P) todo el poder está centralizado en la dirección de la empresa, es imposible conseguir que un jefe de sección tome decisiones independientes.
- _____ 10. Los de (P) pasan demasiado tiempo comiendo.

5.3.9.5. Resumen: Reaccionando ante los estereotipos.

Un americano que participa en un banquete internacional, sentado frente a un individuo de aspecto asiático, con ánimo de iniciar la conversación le pregunta en voz alta y en un inglés muy simple: "¿gustar la comida? ". El asiático asiente sin decir nada. Cuando minutos más tarde el maestro de ceremonias presenta a nuestro hombre como un eminente profesor de Economía y le invita a tomar la palabra para disertar brevemente sobre determinado tema de comercio internacional, el asiático acepta la invitación y tras hacerlo en perfecto inglés retorna a su asiento, se sienta y, dirigiéndole la palabra al americano, le pregunta: "¿gustar la charla?"⁵

⁵ Texto adaptado de ENGLISH, L. M. y LYNN, S. *Business Across Cultures. Effective*

Como **actividad final** de esta unidad, contestad las siguientes preguntas y compartid vuestra respuesta con otros grupos.

1. ¿Qué estereotipo tiene el americano sobre los asiáticos?
2. ¿Cómo reacciona el asiático ante el estereotipo del americano?
3. ¿Qué opinas de la reacción del asiático?
4. ¿Te has encontrado alguna vez con estereotipos?
5. ¿Cómo has reaccionado ante ellos?
 - a. enfadándote con el interlocutor.
 - b. con irritación ante la existencia del estereotipo.
 - c. tomándotelo a broma.
 - d. explicando a tu interlocutor la falsedad del estereotipo.
 - e. ignorándolo
 - f. _____.

5.4. Expansión lingüística.

5.4.1. Expresiones coloquiales.

Algunas de las expresiones más frecuentes que demuestran la capacidad o incapacidad del hablante para comunicar en contextos culturales diversos necesitan que las definas conforme a la siguiente lista:

1. captar el sentido de lo que se dice	a. demasiado difícil para entenderlo.
2. venirle demasiado grande	b. entender, comprender.
3. entrever	c. comenzar a entender
4. leer entre líneas	d. intentar comprender pese a estar enfadado.

5. escuchar bien	e. escuchar atentamente, incluso lo que no se ha dicho concretamente.
------------------	---

5.4.2. Completa estas frases con las expresiones correspondientes:

1. La mayoría de los programas de preparación empresarial conceden unos meses para que los participantes _____ cómo funciona el negocio.

2. El nuevo programa informático le _____ No entiende ni las aplicaciones más simples.

3. Es importante _____ incluso cuando se está enojado. Muchos problemas de comunicación se deben a que la gente no escucha lo que le están diciendo.

4. Se trata de un producto muy bien comercializado. Puedo _____ la razón de su éxito.

5. A la hora de negociar con personas de otras culturas, es importante considerar todos los factores y _____. A veces lo que no se dice es tan importante como lo que se dice.

5.4.3. Formación de palabras.

Completa el cuadro con los *verbos*, *nombres* y *adjetivos* correspondientes:

Verbo	Nombre	Adjetivo
comportarse		
	colaboración	colaborador
considerar		considerado
	frustración	frustrado
generalizar		generalizado
prejuizar		prejuizado
responder		responsivo
tensar		tenso

5.4.4. Completa las frases propuestas con los términos correspondientes de la tabla anterior.

1. La despidieron por gritarle a un cliente. Su _____ fue maleducado e inapropiado.
2. Dejó de fumar la semana pasada. Es imposible trabajar ahora con ella, está demasiado _____ como para hacer nada.
3. Escuchó sus explicaciones y dijo que probablemente _____ utilizar algunas de sus ideas.
4. Aprender a hablar una lengua extranjera puede _____ incluso al estudiante más paciente.
5. Forman un gran equipo: él es muy creativo, ella tiene una gran cantidad de conocimientos técnicos y _____ perfectamente.
6. Sus preguntas la confundieron, así que no _____.
7. Algunas personas ven un par de películas americanas y _____ que todas las películas americanas son violentas.
8. ____ impiden que las personas se vean unos a otros con mentalidad abierta.

6. Recapitulación de contenidos: Etnocentrismo.

6.1. Estereotipos y etnocentrismo.

El **etnocentrismo** es uno de los ejemplos de la influencia de los estereotipos en el comportamiento. Se trata de un concepto propio de la antropología que consiste en “la tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades”. (DRAE) Y, podríamos añadir, en cuanto **manifestación conceptual estereotipada**, el etnocentrismo suele conducir a considerar al otro no solo como distinto o diferente sino como equivocado o peor que nosotros.

6.2. Actitudes etnocéntricas culturales.

Desgraciadamente, las **actitudes etnocéntricas** se manifiestan incluso en el marco de intercambios culturales que en principio parecen compartir una misma identidad o tradición. Así, los Estados Unidos e Inglaterra, pese a utilizar ambos la misma lengua, ofrecen un ejemplo pertinente de comportamiento etnocéntrico a la vista de episodios como los que se tratan a continuación:

6.2.1. Manifestaciones etnocéntricas americanas.

Con cierta frecuencia los turistas americanos que visitan Inglaterra se pregunta cómo es posible conducir con seguridad “en dirección opuesta” por las carreteras inglesas. Apreciación que, pese a su aparente tono humorístico, no carece de **connotaciones** etnocéntricas e infundadas. Lo mismo ocurre cuando el turista americano con problemas para calcular mentalmente el valor de un objeto o producto pregunta a su amigo inglés: “¿Cuánto cuesta esto en dinero de verdad?”

Ciertamente, la confusión de ambos visitantes es comprensible pues se encuentran inmersos en una **situación** que les resulta nueva y desconocida. Pero concluir que conducir por la izquierda es más extraño o peligroso que hacerlo por la derecha o que solamente los dólares sirven para establecer el valor de intercambio comercial de las cosas es tanto como asumir sin razón ni fundamento que el comportamiento y modo de hacer propio es el único correcto

y acertado. La realidad es que, incluso jocoso o **no intencionado**, un insulto es un insulto y una ofensa es una ofensa en cualquiera caso.

6.2.2. Manifestaciones etnocéntricas inglesas.

Los ingleses, por su parte, parecen gustar de hacer comentarios jocosos o burlones sobre la **variedad lingüística** del inglés americano. Así, es frecuente la corrección del uso de las preposiciones (“It was my first time *for* years” en lugar de “It was my first time *in* years”) e incluso la recriminatoria del uso abusivo de locuciones verbales en inglés americano como, por ejemplo, “I met *up with* him” en lugar de simplemente “*I met him*”.

Lo cierto es, sin embargo, que el número de hablantes de inglés americano supera con mucho al de hablantes británicos y, por otra parte, el inglés americano constituye la norma general del inglés como **lengua internacional** en la actualidad. De manera que se podría considerar que el inglés británico ha pasado a ser una variedad o dialecto local de la lengua.

6.3. Etnocentrismo lingüístico.

Resumiendo, podemos citar la famosa frase “ingleses y americanos son un pueblo dividido por una lengua común” atribuida a George Bernard Shaw para ilustrar la existencia de actitudes etnocéntricas a ambas orillas del Atlántico.

6.4. Etnocentrismo y diferencias culturales.

El reconocimiento de las manifestaciones etnocéntricas no implica la posibilidad o conveniencia de modificar las **actitudes culturales** que las fundamentan. De hecho, tales actitudes suelen estar basadas en profundas diferencias **ideológicas**.

Volviendo a nuestro ejemplo, podemos recordar que los actuales Estados Unidos lucharon dos guerras contra Inglaterra y que, incluso ahora, resulta impensable que el Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica incline la cabeza ante la Reina de Inglaterra con ocasión de un saludo protocolario. Los americanos se han ganado el derecho de no inclinar la cabeza ante la realeza. Por otra parte, como la prensa inglesa señala con cierta frecuencia, la globalización de los mercados obliga a reconocer que, en términos políticos y comerciales, la relación de Inglaterra con sus vecinos europeos es mucho más variada e intensa que con sus antiguas colonias. De ahí que, en este sentido, los Estados Unidos sean más un rival que un socio.

6.5. Entendimiento intercultural.

En cualquier caso, el problema consiste en **aprender a aceptar** y articular la existencia e influencia de **las diferencias culturales**. Tarea nada fácil para cuya conclusión pudiera servirnos el humor demostrado por Shaw en su comentario: al menos en algunos temas, ingleses y americanos son capaces de acordar el

desacuerdo, base de futuro **entendimiento intercultural** entre ambos pueblos.

6.6. La incorporación de los contenidos culturales expuestos en la clase de ELE puede llevarse a cabo mediante una serie de **actividades de comprobación** que deberían incitar al debate de las diversas posturas y opiniones del grupo de aprendices.

6.6.1. Verdadero o falso.

Señala V o F según que la afirmación propuesta te parezca verdadera o falsa:

1. Una actitud etnocéntrica es aquella en la que una parte cree que debe aceptar las creencias de la otra parte. V F
2. Es comprensible la confusión de los turistas americanos que visitan Inglaterra. V F
3. Los americanos parecen pensar que pueden utilizar dólares para comprar en Inglaterra. V F
4. Los ingleses tienden a sentirse mejores hablantes de inglés que los americanos. V F
5. La idea de comunicación no es incompatible con el desacuerdo. V F

6.6.2. Respuesta alternativa.

Selecciona la mejor respuesta para cada pregunta:

1. Conforme a la definición de etnocentrismo, “étnico” significa
 - a. relativo a un grupo de gente del mismo origen cultural.
 - b. utilizar determinados principios para hacer juicios de valor.
 - c. pensar que los valores culturales ajenos están equivocados.

2. Un americano etnocéntrico diría que los ingleses conducen en dirección opuesta porque
- sencillamente los americanos no conducen por la izquierda.
 - a los ingleses no les gusta conducir por la izquierda.
 - los americanos saben que conducir por la derecha es más seguro.
3. Una de las actitudes etnocéntricas de los británicos mantiene que
- el inglés americano marca la norma de uso hoy en día.
 - el inglés americano y el británico son lo mismo.
 - el uso americano de la lengua es ilógico y rebuscado.
4. El comentario de George Bernard Shaw pretende señalar que ingleses y americanos
- pueden discrepar o mostrar desacuerdo pese a hablar la misma lengua.
 - no tienen grandes diferencias culturales.
 - tienen sentidos del humor muy diferenciados.
5. ¿Cuál de estas frases sintetiza mejor el contenido del último párrafo de contenidos?
- Las actitudes etnocéntricas suelen conducir a la comunicación intercultural efectiva.
 - Se puede discutir o discrepar sin perjuicio de la comunicación intercultural real y efectiva.
 - La finalidad última de la comunicación intercultural es la eliminación de las diferencias culturales.

IV. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA O LENGUA EXTRANJERA (ELE) (III).

1. Para gustos hay colores: relatividad lingüística.



Tatsuo lleva a su amigo canadiense, David, a la estación en coche. Detenidos ante el semáforo en rojo, Tatsuo se vuelve hacia su amigo y no se da cuenta de que el semáforo ha cambiado. “Está verde” le dice David. Tatsuo esboza un gesto de perplejidad y David tiene que indicarle con la mano que puede continuar porque el semáforo ha cambiado y ya no está rojo. Más tarde, Tatsuo le explica a su amigo que en Japón los semáforos cambian de rojo a azul para permitir el paso. Ahora es David el que se queda perplejo: la luz del semáforo cambia de rojo a verde, no azul. ⁶

1.1. El poder de la palabra: relatividad de la lengua.

Cada persona ve el mundo a su manera. Se trata de una observación común que, sin embargo, resulta de especial relevancia en situaciones de contacto entre diversas lenguas, puesto que la lengua es el medio básico de **comunicación humana** y, consecuentemente, el contacto e interacción entre

hablantes de diferentes lenguas constituye un proceso difícil y complejo como bien saben los estudiantes de lenguas extranjeras.

¿Cómo es posible la comunicación entre personas que hablan lenguas diferentes y no relacionadas entre sí? La reflexión sobre esta cuestión está en el fondo del debate sobre la naturaleza de la relación entre **lengua y comunicación**.

1.2. Relatividad lingüística: Para gustos hay colores.

El concepto de **relatividad lingüística**, es decir, la idea de que la lengua determina la concepción del mundo que tiene el hablante, encuentra su formulación más clara en la hipótesis de Whorf-Sapir, generalmente conocida como la hipótesis de Whorf.

Esta hipótesis, basada en los trabajos del lingüista americano Edward Sapir y su alumno Benjamin Lee Worf durante la primera mitad del siglo XX, sostiene que la percepción que tenemos del mundo depende de nuestra lengua, pues esta actúa como un filtro, de manera que solo podemos ver lo que nuestra lengua nos permite ver. Incluso más, para los partidarios de la **hipótesis de Whorf** determinadas lenguas proporcionan a sus hablantes una visión más variada, rica y sutil de la realidad que otras. Suele citarse el ejemplo de la lengua esquimal-aleutiana que tiene más de doce denominaciones distintas para el concepto de nieve. ¿Quiere esto decir que los esquimales tienen un

conocimiento más rico y variado de la nieve que los hablantes de español, inglés u otra lengua?

Los japoneses, por ejemplo, cuentan con una gran variedad de términos para expresar la idea de yo, dependiendo de la formalidad, relación personal de los interlocutores y características sociales del entorno de intercambio comunicativo concreto. ¿Significa esto que el concepto japonés de pertenencia social e individualidad es más variable y, por tanto, menos definido que el de las lenguas occidentales?

Independientemente de la controversia científica de fondo, lo cierto es que la hipótesis de Whorf no encuentra confirmación en la realidad de las cosas. Basta pensar en la existencia de personas que son **hablantes nativos bilingües** o plurilingües y que se mueven confortablemente entre las dos o más lenguas que hablan. Tampoco podemos olvidar que la traducción e interpretación, pese a requerir conocimientos y técnicas especiales, han contribuido, sin duda, a la comunicación entre culturas desde los comienzos de la Historia.

1.3. La relatividad de las teorías sobre la lengua.

La imposibilidad de explicar realidades como el bilingüismo mediante la hipótesis de Whorf en su formulación originaria ha contribuido a la aparición de una versión revisada de la misma: la lengua, más que determinar, influye en la visión o percepción de la realidad que tiene el hablante, es decir, en sus ideas y

significados.

Si bien no universalmente aceptada, la **versión revisada de la hipótesis de Whorf** ofrece la posibilidad de conciliar satisfactoriamente el reconocimiento de la diversidad y pluralidad de las diferencias culturales con la posibilidad de la **comunicación y entendimiento entre culturas**. Y, a nivel práctico, promueve el reconocimiento positivo de la diferencia cultural que, a su vez, propicia la prevención de malentendidos en el proceso de comunicación entre personas de distintos entornos lingüístico-culturales. Probablemente, Tatsuo pisará el acelerador la próxima vez que David le diga que el semáforo está verde.

Desde un punto de vista más general, la concepción no determinista de la relación lengua-comunicación indica que la conciencia sobre la existencia de diferencias culturales y la necesidad de respetarlas abre la puerta del proceso hacia un mejor entendimiento de la realidad y una mayor valoración de su diversidad propia.

1.4. Para la **comprobación** de la adquisición de los **aspectos conceptuales** básicos del complejo tema tratado, proponemos la siguiente serie de ejercicios:

1.4.1. Verdadero o falso

1. David le dice a Tatsuo que el semáforo está verde, no azul. V/F
2. De acuerdo con el primer párrafo del texto, el estudio de lenguas

extranjeras confirma la idea de que cada persona ve el mundo de una forma distinta. V/F

3. La teoría de Whorf sostiene que la variedad léxica de la lengua de los esquimales para designar la nieve implica que estos tienen un concepto muy reducido de la misma. V/F

4. Las experiencias de bilingüismo, traducción e interpretación confirman la validez de la versión original de la hipótesis de Whorf. V/F

5. Ambas versiones de la hipótesis de Whorf gozan de reconocimiento universal en la actualidad. V/F

1.4.2. Selección múltiple

1. Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf
a) negaron el concepto de relatividad lingüística.
b) basaron sus conclusiones en el estudio de cómo la lengua determina la percepción de la realidad.
c) desarrollaron sus hipótesis durante la segunda mitad del siglo XX.

2. Los partidarios de la hipótesis de Whorf defienden que
a) determinadas lenguas proporcionan un conocimiento y comprensión de la realidad más complejo que otras.
b) todas las lenguas describen la realidad con el mismo grado de precisión.
c) el número de palabras en una lengua está determinado por el número de objetos que los hablantes pueden ver.

3. De acuerdo con el texto, el concepto japonés de pertenencia social e individualidad
a) demuestra una conciencia más plena de la realidad que la de los esquimales.
b) es vago y determinado fundamentalmente por factores externos.
c) es semejante al de las lenguas occidentales.

4. La versión revisada de la hipótesis de Whorf
a) considera que los hablantes bilingües no tienen un conocimiento

preciso de la realidad.

b) tiene su origen en las inconsistencias teóricas de la formulación original.

c) pretende la formulación teórica de experiencias de comunicación entre culturas diversas.

5. Una de las principales ventajas de la versión revisada de la hipótesis es que

a) posibilita el equilibrio entre el reconocimiento de las diferencias culturales y la superación de las mismas mediante la comunicación.

b) su aceptación reduce la necesidad de estudiar las diferencias culturales.

c) rompe con la idea de la relación entre lengua y los procesos cognitivos de la realidad circundante.

2. **Cuestión de familia: individualismo / colectivismo.**



Antonio, estudiante italiano en la Universidad de Texas, le comenta a su amiga Cindy que le han ofrecido un trabajo en una empresa comercial para cuando termine sus estudios de Ciencias Empresariales. Cindy le felicita y le pregunta dónde están las oficinas de la empresa. Cuando Antonio le dice que la empresa tiene sus oficinas en su ciudad natal, Cindy apunta que eso será muy conveniente para Antonio, pues podrá visitar a sus padres con frecuencia. Antonio se queda un poco confuso y, tras dudar un momento, le dice a Cindy que, por supuesto, va a vivir con sus padres.⁷

2.1. Vivir con la familia o independizarse.

La confusión de Antonio refleja el **conflicto de señales culturales** que se ha producido en este caso. Ambos interlocutores tienen presupuestos distintos sobre el modo de relación ideal entre un individuo y su familia.

Cindy asume que Antonio quiere vivir solo aunque sea en la misma ciudad y cerca de sus padres. Es algo natural en culturas de tipo individual como la de Estados Unidos. En Italia, sin embargo, los hijos crecen siendo dependientes de los padres y, en este sentido, sus valores culturales son más colectivos que los de los estadounidenses.

2.1.1. El contraste entre **individualismo y colectivismo** constituye una de las dimensiones más importantes en temas de diferencias culturales. No se trata de afirmar que las personas de entornos culturales predominantemente individuales resten importancia al componente colectivo del grupo ni, lógicamente, que las culturas de tipo colectivo carezcan de sentido de independencia individual frente al grupo u organización social.

Pero, sin embargo, la tendencia general hacia una u otra orientación cultural suele traducirse en notables diferencias a la hora de enfrentar las situaciones más básicas y ordinarias en la vida de las personas. Veamos un ejemplo:

La mayoría de los europeos no considerarían ni siquiera la posibilidad de casarse con una persona a la que no conocen personalmente. Se trata de una

reacción personal derivada de la idealización romántica del matrimonio que predomina en Europa desde hace siglos.

En el mundo árabe, por el contrario, por poner solo un ejemplo, el **matrimonio concertado** no se considera extraordinario ni contrario o comprometedor para los intereses de los jóvenes. Las distintas culturas árabes comparten como característica común el sentido de pertenencia a la familia como valor prioritario y, consecuentemente, los hijos confían en la decisión de sus padres a la hora de seleccionar el mejor candidato para los intereses de la familia en cuanto a estatus, posición económica y fama o reputación social.

2.1.2. La influencia de los valores colectivos en las culturas árabes se deja sentir también en el ámbito de las **relaciones** de cooperación y camaradería **entre amigos**. Así, en Europa se considera fraude y, por ello, merecedor de sanción copiar del examen de un compañero. Para un estudiante árabe, tal conducta entre compañeros o amigos puede considerarse como afortunada, pues el estudiante árabe no concibe el examen como modelo de competición para demostrar los logros personales de los estudiantes sino como una oportunidad de ayudar al compañero que lo necesita y, sin duda, devolverá el favor en una ocasión similar. Después de todo, si podemos ayudar a nuestro amigo compartiendo nuestra información o conocimiento, ¿por qué no hacerlo?

2.1.3. Incluso en el campo del **deporte profesional** podemos encontrar ejemplos de la importancia e influencia de las actitudes culturales hacia el papel

y desempeño individual en el grupo como, por ejemplo, en el caso de los jugadores profesionales de béisbol americanos que juegan en equipos de la Liga Profesional en Japón. No son pocos los jugadores que tienen problemas de adaptación al sistema de entrenamiento japonés, orientado al grupo más que al individuo.

2.1.4. Desde el punto de vista de la comunicación intercultural, podemos concluir que las diferencias en las actitudes culturales hacia el papel del individuo y del grupo tienen una influencia decisiva en el **modelo de comunicación social**. Si bien la actitud positiva de entendimiento y comprensión de la aproximación cultural del interlocutor no debe conducir, sin embargo, a abandonar el sistema de valores y creencias propio, parece indudable que contribuye decisivamente a conseguir el ideal de comprensión entre personas de diferente origen cultural y, por ello, evitar o, al menos, reducir los conflictos de comunicación y los malentendidos.

2.2. En el contexto del aula de español segunda lengua o lengua extranjera podemos reforzar y comprobar la comprensión de los temas fundamentales sobre la relación entre actitudes y **valores culturales** propios de la orientación **colectivista e individualista** mediante prácticas docentes basadas en el modelo constructivista como las siguientes:

2.2.1. Verdadero o falso

1. Antonio le dice a Cindy que se va a independizar tan pronto como termine sus estudios en la universidad. V / F
2. Los hijos en el caso de culturas de orientación individualista son más independientes que los de culturas tipo colectivista. V / F
3. El énfasis en la identidad del grupo es característico de las culturas de tipo colectivista. V / F
4. La actitud de los estudiantes árabes hacia la conducta de copiar en un examen es de tipo individualista. V / F
5. Comparado con el béisbol profesional americano, el japonés es de tipo colectivista. V / F

2.2.2. La influencia de los valores individualistas y colectivistas en las **relaciones de intercambio social** más cotidianas entre personas de distinto origen cultural es un tema complejo, cuya comprensión en el aula podemos comprobar mediante las siguientes preguntas de selección múltiple:

1. La asunción de Cindy sobre los planes futuros de Antonio
 - a) la identifica como perteneciente a un entorno cultural colectivista.
 - b) sugiere que ella prefiere vivir independiente de sus padres.
 - c) demuestra que es consciente de la actitud de los italianos hacia la familia.
2. En general, los miembros de culturas de orientación individualista
 - a) rehúsan equiparar la importancia del grupo con la del individuo.
 - b) no creen que determinadas culturas mantienen valores de tipo colectivista.
 - c) otorgan más importancia relativa al individuo que al grupo.
3. Los matrimonios acordados o concertados en las culturas árabes
 - a) son mucho menos frecuentes de lo que la gente cree.
 - b) tienden a conceder mayor importancia a las consideraciones familiares.
 - c) ignoran los deseos e ilusiones de los jóvenes.

4. ¿Cuál de las frases describe mejor la actitud cultural de tipo colectivista hacia los exámenes?

a) Los que copian en un examen deben ser sancionados inmediatamente.

b) Todos los estudiantes de un mismo grupo cultural deberían recibir las mismas calificaciones.

c) Copiar de otro estudiante podría ser una forma aceptable de compartir información y conocimientos.

3. Hablando claro: contexto comunicativo social.



El profesor pregunta a la clase, compuesta de estudiantes ingleses y extranjeros, sobre sus hábitos de relación con los amigos y, concretamente, sobre cómo quedan para salir. Los estudiantes ingleses contestan de forma clara y precisa, con respuestas cortas y ajustadas al tema de conversación. Le llega el turno a uno de los estudiantes extranjeros, un chico de Nigeria que, ante el desconcierto general de los estudiantes ingleses, comienza por describir los árboles cercanos a su pueblo natal y cómo el curandero local suele sentarse a la sombra de uno de ellos para contar sus historias y leyendas a los que le vienen a consultar. Nuestro estudiante incluso se aventura a relatar una de las historias que le contó su curandero. Advirtiendo los signos de impaciencia de otros estudiantes, el profesor le pregunta: “¿Qué estás haciendo?”. “Contestando la pregunta”, responde el estudiante nigeriano.⁸

3.1. La impaciencia de los estudiantes ingleses se explica mediante otro de los conceptos fundamentales en comunicación intercultural: la diferencia entre culturas altamente contextualizadas y aquellas que corresponden a un perfil de

contextualización baja.

La clasificación de los **contextos de comunicación** se debe al padre de la comunicación intercultural, el antropólogo norteamericano Edward T.Hall (1970), que la elaboró cuando dirigía la sección correspondiente del Instituto Norteamericano de Relaciones Exteriores.

Según **Hall**, el nivel de contexto comunicativo depende de la cantidad relativa de información que contiene el mensaje, es decir, que se explicita directamente en el mensaje por oposición a lo que tan solo se formula tácitamente.

Así, las **culturas de bajo contexto comunicativo** necesitan una alta proporción de manifestaciones verbales explícitas para garantizar el éxito de la comunicación. Por su parte, las **culturas de alto contexto comunicativo** se caracterizan por la mayor sensibilidad de los interlocutores en cuanto a las manifestaciones indirectas, tácitas y no verbales, especialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Estas últimas, como culturas, se caracterizan por el fuerte sentido de **identidad grupal** que las acompaña en sus manifestaciones más ordinarias. De manera que la respuesta del estudiante nigeriano, si bien abunda en medios verbales, puede decirse que constituye un intento de proporcionar el contexto necesario para que sus compañeros puedan comprenderla sin necesidad de explicitarla concretamente.

3.2. Como se puede suponer, las **culturas de orientación colectivista** como las latinas, árabes y asiáticas tienden a ser del tipo contexto comunicativo alto. Un hombre de negocios árabe que se desplaza al aeropuerto para recibir a su colega americano, por ejemplo, pregunta sobre temas aparentemente intrascendentes como si ha tenido un buen viaje y conduce la conversación hacia lugares comunes antes de invitarle a cenar en su casa. Mientras tanto, el empresario americano insiste en comenzar a discutir los pormenores de la negociación que ha justificado su viaje. Y lo hace ajeno a la intención de su anfitrión árabe quien, con semejante actuación, está tratando de transmitir el mensaje de que es necesario conocerse mejor antes de ponerse a discutir los detalles de la negociación.

Para el americano “los negocios son los negocios”, mientras que para el árabe “no todo es negocio en los negocios”. Dos interpretaciones bien distintas, como podemos ver, para un mismo **contexto situacional**.

3.3. Otra característica de los entornos culturales altamente contextualizados es la **evasiva o indirecta para rechazar** las proposiciones o sugerencias del interlocutor. Todo ello en aras de conservar la armonía de las relaciones interpersonales como ilustra este caso situado en el Sur de la India: La familia de una joven rechaza al pretendiente a convertirse en su marido alegando su descontento y disgusto porque durante la reunión de ambas familias se les ha ofrecido café y no té como refrigerio. Se trata de una justificación redundante pero necesaria para conservar la **armonía** de las

relaciones interpersonales en situaciones de alta sensibilidad hacia las relaciones humanas tan frecuentes en culturas como la india.

Desde la perspectiva de la comunicación intercultural, no resulta extraño que el **lenguaje de la diplomacia internacional** se caracterice precisamente por su ambigüedad y vaguedad formal. De todos es bien conocido que cuando los representantes diplomáticos nacionales expresan su intención de llevar a cabo “un franco intercambio de opiniones” sobre cualquier tema de especial interés realmente lo que quieren decir, en su propio código o jerga profesional, es que la reunión conlleva tintes de especial discrepancia sobre los temas de fondo.

Y, sin embargo, el anuncio público formulado con tan estudiada y medida ambigüedad cumple su propósito de transmitir el **mensaje** de que efectivamente la comunicación entre las partes es todavía posible y, por ello, cabe mantener la esperanza en la capacidad de ambos representantes para limar asperezas y evitar, de este modo, el recurso a medios más resolutivos o drásticos para la resolución del conflicto.

3.4. Para comprobar la comprensión de los conceptos expuestos en torno a la diferente **contextualización del discurso** en los diversos entornos culturales de referencia, podemos plantear, una vez más, ejercicios de discriminación y selección de respuestas. Así:

3.4.1 Señalar **verdadero o falso** para cada uno de los enunciados

propuestos.

1. Los estudiantes ingleses piensan que su compañero nigeriano está tardando demasiado en contestar la pregunta del profesor. V / F
2. Las culturas del tipo contextualización baja se caracterizan por su fuerte sentido de identidad colectiva. V / F
3. En las culturas que obedecen al patrón individualista, el discurso suele estar muy contextualizado. V / F
4. La actitud del hombre de negocios americano refleja su intención de establecer una relación personal sólida y duradera con su socio árabe. V / F
5. Rehusar indirectamente una proposición matrimonial es signo de que se intenta mantener la armonía social de las relaciones entre las familias de las personas involucradas. V / F

3.4.2. Elegir la frase que mejor corresponde a cada uno de los enunciados propuestos sobre los temas de la exposición de **contenidos**.

1. ¿Cuál de estos enunciados sobre Edward T. Hall no es cierto?
 - a) Trabajó en el Instituto de Relaciones Exteriores de los Estados Unidos.
 - b) Acuñó el término “comunicación intercultural”.
 - c) Comenzó a trabajar en temas de comunicación intercultural a partir de 1970.
2. Comparadas con las pertenecientes a entornos culturales poco contextualizados, las personas que provienen de entornos culturales muy contextualizados
 - a) necesitan menos cantidad de elementos o señales verbales para comunicar eficazmente.
 - b) tienen más problemas para comunicar eficazmente por medios indirectos.
 - c) dependen más del mensaje oral para comunicar eficazmente.

3. La actitud comunicativa del hombre de negocios árabe hacia su colega americano refleja su interés por
- a) mantener la comunicación en un nivel poco contextualizado.
 - b) establecer una relación personal basada en un modelo de comunicación muy contextualizada.
 - c) establecer una relación neutra, no contextualizada.
4. La ambigüedad y vaguedad típica del lenguaje diplomático ofrece la ventaja de
- a) ayudar a mantener abiertos los canales de comunicación entre las partes.
 - b) permitir a los negociadores expresar sus opiniones libre y honestamente.
 - c) reducir notablemente el tiempo necesario para concluir las negociaciones.

4. La elocuencia del silencio: comunicación no verbal.



Bill está completamente convencido de que las negociaciones con su colega Hassan, un joven hombre de negocios árabe, van perfectamente. Nada más acordar los detalles del último punto de la negociación, Bill se reclina en su asiento y cruza las piernas. Hassan, sentado frente a Bill, se levanta de repente y abandona la reunión. Bill se queda perplejo y sin entender la causa de la inesperada reacción de Hassan.⁹

4.1. ¿Qué ha causado el malestar de Hassan? Una cuestión muy simple: al cruzar las piernas, Bill le está mostrando la suela de su zapato a su socio árabe. En las culturas árabes, entre otras, tal acción es considerada un insulto. Es decir, el **comportamiento gestual** de Bill (cruzar las piernas frente a su interlocutor) más que sus palabras (centradas en la negociación en curso) han transmitido (sin saberlo Bill) un mensaje de insulto y desconsideración hacia Hassan: un mensaje no verbal pero tremendamente claro y directo.

4.1.2. Bill, aunque sin **intención** de hacerlo, transmite su mensaje a Hassan de un modo simple y directo pero con la **connotación** significativa propia del entorno cultural de su interlocutor árabe.

Generalmente, sin embargo, la comunicación no verbal tiene lugar de forma sutil y, frecuentemente, sin conocimiento de los participantes. Se trata, como dice Edward Hall, de un “**lenguaje silencioso**” pero constantemente presente en los actos de comunicación más cotidianos.

4.1.3. Las expresiones faciales son, sin duda, las más frecuentes en el ámbito de la comunicación no verbal. Algunos autores han identificado seis gestos o expresiones faciales que parecen ser reconocidos y asociados a la correspondiente sensación por personas pertenecientes a un gran número de culturas. En este sentido, las siguientes **expresiones faciales** constituirían ejemplos de **universales culturales**:

- | | | | | | |
|----|-----------|----|------------|----|----------|
| 1. | felicidad | 2. | tristeza | 3. | miedo |
| 4. | disgusto | 5. | irritación | 6. | sorpresa |

Por su parte, cada cultura tiene su propio repertorio de expresiones faciales que se complementan con gestos de las manos, movimientos de cabeza y ojos, tonos de voz y otros para la función de transmitir significados que superan con mucho el contenido en las palabras que los acompañan.

4.1.4. La **kinésica** se ocupa del estudio de esta compleja red de significados asociados a los movimientos corporales sin que, de momento, haya alcanzado resultados sólidos en su investigación.

4.1.5. A efectos de comunicación intercultural, la importancia de la **comunicación no verbal** se basa en dos consideraciones fundamentales:

1) La comunicación no verbal está permanentemente presente en las situaciones de comunicación directa, cara a cara, y generalmente escapa al control de los interlocutores participantes en el intercambio comunicativo. Nadie puede evitar comunicar no verbalmente y, como hemos visto en el ejemplo de Bill y Hassan, la otra parte interviniente en la conversación asume de modo reflejo sus propias conclusiones sobre el comportamiento de su interlocutor incluso cuando este no ha pretendido transmitir ningún mensaje en concreto. Recordemos que incluso el **silencio** puede ser interpretado como un tipo de **mensaje**.

2) La comunicación no verbal suele preceder a la verbal: la primera impresión cuenta y rinde su importancia generalmente antes de que los interlocutores pronuncien ninguna palabra. Es más, todos tendemos a confiar en el **significado** de los mensajes asociados a la comunicación no verbal en caso de conflicto o diferencia con el expresado verbalmente. Pensemos que este es el principio que sustenta las técnicas policiales (polígrafo) de validación de la veracidad de las declaraciones de los interrogados en el curso de la investigación de asuntos criminales. En otro orden de cosas, un leve e inadvertido gesto facial basta para que los participantes en cualquier juego de envite y apuesta perciban las verdaderas intenciones del compañero de mesa o timba.

Precisamente este carácter penetrante y convincente de la comunicación no verbal es lo que provoca el **malentendido** entre los interlocutores cuando el contexto cultural cambia o los mensajes verbales quedan limitados en su eficacia y significación comunicativa. Suele citarse la variedad de **significados culturales** que se atribuye a los gestos de las manos para ilustrar la importancia de la comunicación no verbal en contextos interculturales. Así, el gesto de formar un círculo con los dedos pulgar e índice es:

- a) señal de conformidad para los americanos,
- b) símbolo del dinero para chinos y japoneses y
- c) un insulto para los franceses, pues implica tanto como decir que el otro es un cero a la izquierda.

Para terminar, visto que las acciones hablan y dicen más que las palabras, no cabe duda de que la comunicación en contextos interculturales precisa del estudio y conocimiento del **código no verbal** de los participantes.

4.2. Para comprobar la adquisición de los conceptos básicos sobre **comunicación no verbal** proponemos las siguientes prácticas de clase:

4.2.1. Verdadero o falso.

1. Bill debería haber sido más cuidadoso y no levantar inopinadamente la mano durante su reunión con Hassan. V / F
2. Determinadas expresiones faciales tienen el mismo significado en distintas culturas. V / F
3. El estudio de la relación entre movimientos corporales y la producción de significados no ha alcanzado conclusiones definitivas todavía. V / F
4. El polígrafo se utiliza para determinar el significado de los comportamientos verbales de los interrogados. V / F
5. La sonrisa es uno de los comportamientos que universalmente son bien interpretados en diferentes culturas. V / F

4.2.2. Selección múltiple:

1. El término “lenguaje silencioso” se refiere a
 - a) mensajes que se transmiten por medio de acciones más que por palabras.
 - b) la preferencia por actuar antes que hablar.
 - c) comunicar conscientemente más que inconscientemente.
2. La kinésica se ocupa del estudio de
 - a) el lenguaje corporal.

- b) el control de la mente.
 - c) los defectos o problemas del habla.
3. ¿Cuál de las siguientes razones no se menciona en relación con la importancia y significado de la comunicación no verbal?
- a) Solemos confiar en el significado de los mensajes no verbales.
 - b) La comunicación no verbal suele preceder a la verbal.
 - c) Solemos hacer un uso consciente de los mensajes no verbales.
4. ¿Para cuál de estas culturas es un insulto el gesto del círculo hecho con los dedos?
- a) La norteamericana (estadounidense).
 - b) La francesa.
 - c) La china.
5. **Cada cosa a su tiempo y en su lugar: cuestión de oportunidad.**

		<u>Tiempo</u>	
		Mismo	Diferente
<u>Espacio</u>	Mismo	Interacción Cara a Cara	Interacción Asincrónica
	Diferente	Interacción Sincrónica Distribuida	Interacción Asincrónica Distribuida

Sarah Bennet entra en la tienda de Julio y, después de decirle “buenos días”, le pide una docena de huevos y un paquete de mantequilla. Justo en ese momento, otra cliente entra en la tienda. Julio la saluda y le pregunta en qué puede servirla. Sarah se molesta y le dice a Julio que se supone que la estaba atendiendo a ella. Un poco confuso por la reacción de Sarah, Julio le contesta que claro que la está atendiendo.¹⁰

5.1. El malentendido descrito en la situación anterior tiene su origen en la

diferencia de presuposiciones culturales sobre la naturaleza del tiempo. Sarah procede de una **cultura monocrónica** y, consecuentemente, considera que el tiempo transcurre de modo preciso y lineal. El tiempo está medido de antemano y cada acción debe quedar completa antes de iniciar la siguiente. Las personas procedentes de entornos culturales monocrónicos prefieren seguir horarios perfectamente establecidos y consideran la puntualidad como uno de los valores más importantes en sus relaciones sociales. Alemania, Estados Unidos y Japón son ejemplos bien conocidos a este respecto.

Julio, por su parte, proviene de un entorno latinoamericano y, por ello, tiende a contemplar el tiempo desde una óptica **policrónica**: el tiempo es flexible y las relaciones personales se desarrollan al margen de imposiciones horarias, plazos límite o compromisos previos. Así suele ocurrir, entre otros, en los entornos culturales de los países africanos, árabes, Hawai y Grecia. De hecho, Julio está convencido de que no ha dejado de atender a Sarah sino, muy al contrario, lo que ha hecho es atender también a la segunda cliente. Hubiera sido desconsiderado no hacerlo.

5.1.1. La **cronémica** tiene por objeto el estudio de los efectos del tiempo en la comunicación. Como campo propio de estudio incluye no solo la distinción entre culturas monocrónicas y policrónicas sino también la categorización y la orientación temporal.

Como categorías principales del tiempo se distinguen las del tiempo técnico, el

tiempo atmosférico o climatológico y, por último, el tiempo informal. El tiempo técnico resulta de interés para científicos y técnicos. Por tiempo climatológico entendemos el relativo a la división en estaciones (primavera, verano, otoño e invierno), años, meses, semanas, días, horas y otras subdivisiones. Cuando hablamos de tiempo informal, nos referimos al conjunto de creencias y actitudes cotidianas respecto a la **puntualidad y prioridad** de las relaciones interpersonales en lo referente a horarios y compromisos horarios.

Por otra parte, las culturas pueden responder a patrones diversos en función de su orientación general hacia el pasado y la tradición, el presente y la obtención de gratificación inmediata o el futuro y, por ello, la importancia y valor que conlleva la consecución de objetivos ulteriores.

5.1.2. Lógicamente, cada cultura comporta varios de los elementos descritos, pero lo que nos interesa es señalar que la comunicación siempre será más exitosa si los participantes reconocen la importancia de las **diferencias culturales** respecto al tiempo.

5.1.3 Las actitudes hacia el espacio personal y el contacto físico también se traslucen en el proceso de comunicación intercultural. En cuanto manifestaciones de la comunicación no verbal, el espacio personal y el contacto físico constituyen el objeto de estudio de la **proxémica** y la **háptica**.

En el caso del **espacio personal**, por ejemplo, las personas pertenecientes a

culturas de alto contacto (la mayoría de países latinoamericanos y Oriente Medio) tienden a situarse muy cerca del interlocutor cuando hablan, mientras que las personas de orígenes culturales en los que predomina la ausencia de contacto (Norte de Europa y Estados Unidos) mantienen una distancia física mayor con el interlocutor durante los intercambios comunicativos. De ahí que sea bastante frecuente la situación de intercambio entre americanos y latinoamericanos en la que los primeros perciben a estos últimos como demasiado agresivos y estos, a su vez, no comprenden la lejanía y frialdad del comportamiento de aquellos.

Las diferencias culturales concernientes al **contacto físico** se aprecian también en el caso del saludo más habitual: estrechar la mano que, firme y sostenido como apretón de manos, se considera símbolo de personalidad recta y directa en la mayoría de los países occidentales pero no en otros entornos culturales. Así, los masai en África se limitan a un ligero contacto, a modo de frotar la palma de la mano derecha del interlocutor, o en la India, donde no se estila este tipo de saludo y, caso de producirse, resulta demasiado flácido para los occidentales.

Naturalmente, son muchos los ejemplos de otras partes del mundo en las que no se utiliza el saludo consistente en estrecharse las manos: el beso en la mejilla o en la mano, la inclinación de cabeza, más o menos pronunciada en función del contexto situacional concreto, son ejemplos frecuentes de la manifestación de respeto propia del saludo.

5.1.4 En definitiva, la predisposición e intensidad del intercambio comunicativo, el grado de intimidad o respeto y la distancia o agresividad de los gestos son cualidades que se manifiestan constantemente en su importancia para la comunicación no verbal. Tema cuya breve exposición podemos concluir resumiendo con Edward T, Hall: **“El tiempo y el espacio también comunican”**.

5.2. Como ejercicios de comprobación proponemos las **prácticas de discriminación** habituales para la clase de español lengua extranjera:

5.2.1. Verdadero o falso

1. Julio cree que es mejor atender a los clientes uno a uno y por turno. V / F
2. El comportamiento de Julio corresponde a su valoración individual de las relaciones personales. V / F
3. Las personas provenientes de entornos culturales monocrónicos generalmente dan gran importancia a los plazos para hacer las cosas. V / F
4. Trabajar para la obtención de objetivos futuros es característico de las culturas orientadas hacia el presente. V / F
5. Las personas pertenecientes a entornos de alto contacto físico suelen situarse cerca del interlocutor cuando hablan. V / F

5.2.2. ¿Cuál de las propuestas corresponde mejor al enunciado principal?

1. La puntualidad se tiene en mayor consideración social en las culturas que
 - a) perciben el tiempo como una medida flexible.
 - b) perciben el tiempo en términos policrónicos.
 - c) perciben el tiempo en un sentido lineal.

2. Las actitudes hacia temas como la relativa importancia de cumplir los horarios son propias del concepto de
- a) tiempo informal.
 - b) tiempo formal.
 - c) tiempo técnico.
3. La proxémica es el término técnico que se utiliza para designar el estudio de
- a) cómo afecta el tiempo a la comunicación interpersonal.
 - b) la incidencia del espacio personal en la comunicación.
 - c) el efecto del contacto físico sobre los actos de comunicación.
4. Un latinoamericano probablemente considerará que un norteamericano es demasiado frío y poco amistoso si este
- a) le saluda con un apretón de manos que resulta ser demasiado débil o laso.
 - b) le saluda sin estrecharle la mano.
 - c) se sitúa más lejos de él de lo que lo haría un latinoamericano.

Notas comunes a los tres capítulos ^(6 - 10)

A lo largo de estos tres capítulos hemos desarrollado los términos y conceptos básicos de la comunicación intercultural. A partir del capítulo IV hemos añadido ejemplos ilustrativos de situaciones concretas de los diversos problemas (inter)culturales tratados en el texto. Finalmente, hemos presentado las pertinentes actividades didácticas en el marco de la enseñanza del español lengua extranjera. Ciertamente, algunas de las prácticas propuestas pueden resultar repetitivas e, incluso, demasiado estructuradas en torno a los principios

^(6 - 10) Los textos de los ejemplos anotados están adaptados de JEWEL, M. *Cultural Contexts: Basic Aspects of Intercultural Communication*, Asahi Press, Japan (2001).

del constructivismo. Su finalidad, como ya se advirtió, es la de comprobar la adquisición de los conceptos teóricos básicos de la comunicación intercultural y, sin perjuicio de la siempre deseable manifestación de la capacidad creativa de los estudiantes, incentivar el debate en clase sobre las categorías fundamentales expuestas.

Dedicamos el resto de esta Memoria a la presentación de algunos casos de conflictos comunicativos interculturales con la doble finalidad de ofrecer pautas de resolución práctica y, al tiempo, estudiar, aunque sea brevemente, los conceptos de sensibilidad y concienciación intercultural.

Como ya sabemos, la resolución de los conflictos culturales constituye la meta principal de la comunicación intercultural mediante el desarrollo de los valores y actitudes implícitos en los conceptos de la concienciación cultural y la sensibilidad intercultural (competencia intercultural).



Diagrama de los componentes de la competencia intercultural.¹¹

¹¹Contextos culturales en la enseñanza de ELE. Página web del autor, disponible en <http://www.hokuriku-u.ac.jp/a-canas/NTELE/contextosculturales/home.htm>

V. ANÁLISIS DE CASOS DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL.

1. La estancia de German en Japón.



Concluido su viaje de estudios en Japón, German, un ingeniero alemán, redacta su evaluación para los organizadores del programa de intercambio cultural. German señala con especial interés que su familia japonesa le ha tratado con exquisita amabilidad y hospitalidad desde el primer día: se ha sentido como en casa en todo momento durante su estancia con la familia Tanaka. Personalmente considera que se ha adaptado bien a la vida de Japón y que la experiencia de intercambio ha sido un éxito. De ser posible, le gustaría repetir. Unos días más tarde, los organizadores le convocan a una reunión de seguimiento del programa y le informan que la familia Tanaka ha dicho que no quiere participar nunca más en el programa de intercambio internacional.¹²

2. Análisis intercultural del caso.

Las percepciones de German y la familia sobre un mismo acontecimiento (la estancia en Japón) son claramente diferentes y enfrentadas. Los motivos de

¹² Texto adaptado de JEWEL, M. *Cultural Contexts: Basic Aspects of Intercultural Communication*, Asahi Press, Japan (2001).

fricción, según la encuesta de los organizadores, apuntados por la familia japonesa han sido:

1. German se duchaba tres veces al día: antes de salir por la mañana, al volver de sus clases por la tarde y por la noche, antes de dormir. Ciertamente, la habitación de German no tiene aire acondicionado y el clima japonés en verano es caluroso y pegajoso. Pero es la familia Tanaka quien paga el recibo del agua y la señora Tanaka se pasaba el día lavando la ropa de su invitado y limpiando el baño.

2. Cuando decidió invitar a sus amigos alemanes para ver la final del Campeonato del Mundo de fútbol, consultada la idea, a la familia Tanaka no le pareció mal, dice German. La familia dice que no quisieron decir que no pero que insistieron en que una fiesta no era la mejor idea. Además, le recriminan a German que no invitara a Kentaro y Yuka, los medianos de la familia, que son seguidores incondicionales de Ronaldo y Oliver Khan.

3. La gota que colmó el vaso fue cuando nuestro ingeniero llevó a su habitación a una compañera de la clase de japonés. ¿Cuestión de intimidad? La pareja volvió antes de las nueve de la noche pero, dice la familia Tanaka, fue una actuación impropia y desconsiderada, además de un mal ejemplo para los niños.

Como vemos, los problemas surgidos entre German y su familia anfitriona durante la estancia en Japón parecen ser inevitables en toda experiencia de intercambio y comunicación intercultural. En nuestro caso, tanto la familia japonesa como el estudiante extranjero carecen de la necesaria experiencia de

intercambio intercultural y, por ello, conservan sus patrones de actuación social en el nuevo contexto situacional. Así:

1. La familia Tanaka desconoce los hábitos de actuación independiente e informal de German y, por otra parte, mantiene la costumbre tradicional japonesa de tratar al invitado (extranjero) con la máxima delicadeza y hospitalidad incluso a costa de su propia incomodidad personal. Todo menos discutir el problema directa y abiertamente, pues ello podría llevar al enfrentamiento personal y ruptura de la armonía (familiar).
2. Por su parte, German parece demostrar mayor falta de concienciación intercultural, ignorante de su nuevo entorno cultural, al comportarse y actuar como si estuviera, de verdad, en su casa. Piensa que se ha adaptado bien a su familia japonesa cuando, lo cierto es que, ha sido la familia quien se ha adaptado a él (o lo ha soportado estoica y pacientemente).

Si nos preguntamos por las causas del malentendido presentado, comprendemos que la actuación de German no es un caso acentuado de los síntomas de Gúrbez, el entrañable personaje de Lourdes Miquel, sino un ejemplo más de falta de información, conocimiento y comprensión de valores profundamente enraizados en la tradición sociocultural japonesa como son *tatema* / *honne*. No para insistir en saber si a la familia Tanaka de verdad le molesta el comportamiento de German (*honne*) sino para poder descodificar la fuerza ilocutiva del acto comunicativo concreto en su contexto (*tatema*) y, de este modo, intentar reducir la tensión provocada por su actuación personal. Es

decir, para ser consciente de la diferencia entre lo que se dice (*tatema*) y lo que se implica (*honne*).

A modo de conclusión de nuestro análisis del caso presentado podemos recordar que la concienciación intercultural (conocimiento de las creencias, valores y actitudes asociados a la cultura propia y ajena) y la sensibilidad intercultural (entendimiento, respeto y aceptación de las diferencias culturales) determinan la competencia intercultural necesaria para la resolución de los conflictos comunicativos entre culturas y el enriquecimiento derivado del aprendizaje de los valores representados por la alteridad cultural.

3. Aplicación didáctica del caso a la enseñanza del español lengua extranjera.

El caso presentado no plantea especiales niveles de dificultad o complicación para su resolución desde la perspectiva del hablante intercultural. Se trata de un caso concreto de diferencia de estilos de comunicación: directo e indirecto.

Para su tratamiento en la clase de ELE proponemos una unidad didáctica articulada en torno a:

1. Una breve introducción de los modelos culturales implicados en la relación: muy contextualizados (indirectos) y poco contextualizados (directos).
2. Ejercicio de discriminación de enunciados.
3. Ejercicio de interpretación de técnicas discursivas en ambos contextos y

previsión de malentendidos comunicativos.

4. Práctica discursiva alternativa.

5. Cuadro comparativo cultural: estilos de comunicación, contexto e imagen basado en la tipología de los modelos descritos en la presentación de la unidad didáctica.

3.1. La dimensión de la comunicación humana más sensible a la diferencia cultural y, a su vez, de mayor relevancia para el proceso de intercambio comunicativo es, sin duda, la relativa a los **estilos de comunicación**.

a) Los entornos culturales muy contextualizados suelen presentar un patrón comunicativo indirecto. Los hablantes tienden a inferir, sugerir e implicar (dar a entender) más de lo que el contenido explícito de sus mensajes expresa en la interpretación de los hablantes pertenecientes a entornos culturales de patrón comunicativo más directo (menos contextualizados) pero no, claro está, entre ellos.

b) Para este tipo de culturas colectivas mantener la armonía y la imagen pública es un valor fundamental de organización política y social, de ahí la tendencia natural a no incidir directamente en aspectos o temas que puedan suponer enfrentamiento con el interlocutor.

c) En el aspecto discursivo, el grupo o comunidad en las culturas colectivas está socialmente conformado y sus miembros desarrollan un sentido de entendimiento mutuo de carácter intuitivo e implícito en el ámbito del contexto experimental compartido: no es necesario, como principio, explicitar

verbalmente para la correcta interpretación del significado implícito en el mensaje.

d) Suele bastar con los gestos y expresiones de la comunicación no verbal e incluso el silencio se revela frecuentemente en su valor y aspecto comunicativo en este tipo de entornos culturales colectivos, muy contextualizados e indirectos en la formulación de los actos comunicativos.

e) La finalidad de los intercambios comunicativos suele ser la de preservar y reforzar las relaciones con el interlocutor.

Por su parte, los entornos culturales directos, poco contextualizados e individualistas se caracterizan por la tendencia a la menor conformación social del grupo, la falta de un contexto experimental tan desarrollado como en los colectivos, mayor independencia individual y menor entendimiento intuitivo del valor implícito de los enunciados comunicativos. Prima el valor de la expresión directa y explícita de los enunciados: decir exactamente (explicatura) lo que se quiere decir (implicatura) sin lugar a las inferencias o implicaciones del significado del enunciado. Los límites de la intención comunicativa se revelan en la fuerza declarativa, enunciativa e ilocutiva de los enunciados de los interlocutores. La finalidad del acto comunicativo suele ser la de transmitir información

Por supuesto, ninguna cultura representa una aproximación exclusiva y excluyente del modelo individualista o colectivista pero la mayoría de las culturas tienden a ser predominantemente de un modo u otro. Y, claro está,

siempre será necesario el análisis del acto de comunicación concreto para caracterizar el estilo de comunicación de los interlocutores.

3.2. Discriminación de enunciados.

Nos interesa la asociación de las descripciones enunciativas propuestas con las caracterizaciones de los modelos culturales presentados: (D) directo (no contextualizado) (I) indirecto (contextualizado):

- 1. Conversación entre hermanos.
- 2. Charla entre conocidos ocasionales.
- 3. La gente se muestra reticente a decir no.
- 4. Es necesario *leer entre líneas* para entender el mensaje.
- 5. *Hablar claro* y sin rodeos es lo mejor.
- 6. *Sí* significa *sí*.
- 7. *Sí* significa *te he oído*.
- 8. No es necesario leer entre líneas: *está más claro que el agua*.
- 9. La importancia de los asistentes es indicativa de la importancia del acontecimiento.
- 10. Por importante que sea el acontecimiento, solo asisten los que tienen ocasión de hacerlo.
- 11. El silencio (*la callada por respuesta*) significa desaprobación o insatisfacción.
- 12. Tu interlocutor te dice lo que piensa que quieres escuchar (*Te regala los oídos*).

Pedimos a los estudiantes que compartan sus respuestas con el compañero o grupo. Posteriormente, en la puesta en común procuraremos mantenernos en nuestro papel de guía u orientador, dirigiendo los comentarios del grupo hacia explicaciones similares a las que proponemos a continuación:

1. Indirecto. Los miembros de una misma familia comparte un gran número de experiencias y, por ello, suelen tener una especial sintonía o entendimiento innato entre ellos que les permite ser más indirectos en sus actos de comunicación.
2. Directo. Como prácticamente no comparten un conocimiento común, necesitan ser mucho más directos en sus expresiones comunicativas.
3. Indirecto. Característico de las culturas de tendencia colectivista, que valoran la armonía de las relaciones sociales mediante las producciones indirectas en el ámbito de la comunicación.
4. Indirecto. La moderación verbal, *no decir las cosas a las claras*, suele ser característico de los estilos comunicativos indirectos.
5. Directo. A algunas personas no les agrada en absoluto *andarse por las ramas*, prefieren *llamar a las cosas por su nombre y al pan, pan y al vino, vino*.
6. Directo. Si el mensaje es claro y directo, no parece haber lugar a falsas interpretaciones. *Hablar claro y sin pelos en la lengua*.
7. Indirecto. Dada la inconveniencia de decir *no*, la reacción inmediata, automática e incontrolada es decir *sí* pero sin intención de asentir con el enunciado del interlocutor.
8. Directo. La fuerza enunciativa del discurso se conforma con su valor ilocutivo y perlocutivo. *La letra prevalece sobre el espíritu*.
9. Indirecto. Situación comunicativa en la que las palabras no constituyen el canal prioritario para transmitir el mensaje.
10. Directo. El significado del mensaje (oral o escrito) no deja lugar a la interpretación del código de comunicación no verbal.

11. Indirecto. Dado que decir *no* no es adecuado al contexto y que decir *si* puede inducir a malentendidos interpretativos, el silencio se equipara a forma cortés de decir *no* (o, como mínimo, no asentimiento).

12. Indirecto. Salva la imagen social del interlocutor y preserva la armonía de las relaciones sociales.

3.3. Interpretación de técnicas discursivas contextualizadas y prevención de malentendidos comunicativos.

La tabla siguiente¹³ contiene ejemplos de estilos enunciativos de comunicación y muestra cómo los diferentes significados atribuidos a cada uno en función del carácter directo o indirecto de los interlocutores induce a inevitables malentendidos culturales y falsas interpretaciones.

Se pide a los estudiantes de español lengua extranjera que completen la tabla con la previsible interpretación del interlocutor cuyo papel asumen para esta práctica. A efectos de ilustración, se da la interpretación del primer ejemplo: el estudiante A (directo) entiende que el enunciado del hablante significa que este no tiene interés definido sobre el asunto. El estudiante B (indirecto) entiende que el enunciado implica el interés o preocupación del hablante.

¹³ Tabla adaptada de STORTI, C. *Figuring Foreigners Out. A Practical Guide*, Intercultural Press, Inc. Maine, USA. (1999)

Técnica enunciativa utilizada por el hablante.	Significado en los contextos culturales directos (A)	Significado en los contextos culturales indirectos (B)	Malentendidos comunicativos (interpretación del oyente A/B)
1. <i>Una pequeña sugerencia.</i>	Interpretación literal: el hablante no tiene un interés definido en el tema.	El hablante siente preocupación o tiene un interés considerable en el asunto.	(A) el hablante no tiene una opinión definida sobre el asunto. (B) el hablante está muy interesado o preocupado por el tema.
2. Cambiar el tema de la conversación.	Quiere introducir un nuevo tema.	No quiere hablar más de este tema.	
3. Decir <i>sí</i> .	Acuerdo, aprobación, asentir, aceptar o entender el contenido del enunciado.	Mero reconocimiento de que se está escuchando, muestra de cortesía y respeto.	
4. Mantenerse en silencio como respuesta a una proposición o sugerencia.	No se objeta o disiente con el contenido de la proposición o sugerencia del hablante.	No se manifiesta aprobación o no se considera pertinente comentar o criticar y, por ello, se prefiere mantenerse en silencio, especialmente si se habla en grupo.	
5. Hacer un comentario que parece no tener relación con el tema de conversación.	El hablante <i>ha perdido el hilo</i> o <i>se le ha ido el santo al cielo</i> . No está muy organizado.	El hablante está intentando introducir un comentario o tema de conversación que resulta especialmente espinoso o difícil (crítica, rechazo o insatisfacción).	

6. Retomar la conversación, preguntando o volviendo a algo ya tratado previamente.	Ha olvidado lo acordado o que ya se ha tratado el tema en cuestión.	No le gustó lo acordado previamente y, por ello, quiere cambiarlo.	
7. Reformular una pregunta pidiendo la opinión del interlocutor sobre su propia propuesta.	Le interesa conocer la opinión personal del oyente sobre el tema de la propuesta.	Generalmente significa <i>no</i> .	
8. Informar a un superior sobre el desarrollo de los acontecimientos en curso.	Solicitar su ayuda o intervención en el tema.	Mostrar el debido respeto y consideración al superior, manteniéndole informado.	
9. Respuestas ambiguas del tipo quizás o probablemente, creo que sí, estoy casi seguro o convencido, hay muchas posibilidades ...	Probabilidad o posibilidad cierta de que se cumpla la previsión del enunciado.	Falta de conformidad o acuerdo con el contenido del enunciado pero no se juzga oportuno explicitarlo en este momento.	
10. <i>Pasar por alto algo</i> . No mencionar explícitamente (<i>a buen entendedor, pocas palabras bastan</i>).	No mencionar algo en concreto significa que no se tiene nada que decir, en cualquier caso, sobre el tema.	Puede ser una forma de expresar desagrado o insatisfacción o la indicación de que hay algún problema sobre el tema de la conversación.	
11. Respuesta enclavada en un momento posterior del discurso: responder a una pregunta previa en un momento posterior de la conversación.	Como técnica discursiva, pasaría desapercibida en los contextos culturales de este tipo.	Las preguntas comprometidas, delicadas o embarazosas se suelen responder fuera de contexto, cuando hay ocasión de dar una "respuesta" tangencial.	

A la hora de presentar los comentarios del análisis de los casos presentados, señalamos que cuando hablante y oyente corresponde al mismo tipo de contexto comunicativo no suelen producirse malentendidos en la interpretación del significado de los enunciados.

1. Probablemente (A) no prestará mayor atención al tema pero (B) insistirá en conocer la opinión de su interlocutor sobre la *pequeña sugerencia* mencionada.

2. Cuando (A) retome el tema de discusión porque piensa que no ha terminado de decir lo que piensa, probablemente causará malestar en (B) que no se siente cómodo hablando de ese tema.

3. (A) entiende que ha habido conformidad o acuerdo sobre el tema, (B), consciente de que se trata de una mera cortesía formal, insistirá para confirmar la respuesta real de su interlocutor.

4. (A) asume que su interlocutor dirá algo si no aprueba o tiene algún problema con su propuesta, por ello interpreta el silencio como señal de acuerdo o aprobación. Por su parte (B) asume que el silencio significa que su interlocutor tiene alguna objeción sobre la propuesta y, consecuentemente, se interesará por el tema en otra ocasión más apropiada u oportuna.

5. (A) probablemente no prestará demasiada atención y esperará a que (A2: mismo contexto cultural directo) termine su *historia* para reconducir la conversación al tema de discusión con el riesgo, sin embargo, de no percibir algún comentario importante de su interlocutor. Dado que no se trata de una técnica discursiva propia del hablante en contextos culturales directos, no

parece existir posibilidad de malentendido con los hablantes de contextos culturales indirectos (B) pero conviene tener en cuenta que la *historia* de (A) no tiene significado especial sino que la *dice por decirlo* y, por ello, no constituye un comentario indirecto o fuera de contexto.

6. (A) asume que (B) ha olvidado lo que ya se ha dicho y está repitiendo la esencia de lo hasta ahora hablado, cuando, en realidad (B) está intentando reabrir el tema con la finalidad de resolverlo de otro modo. Y, claro está, viceversa: (B) piensa que (A) quiere reabrir la discusión del tema, cuando lo que ocurre es que (A) ha olvidado lo resuelto y, simplemente, está solicitando reconfirmación o recordatorio de lo ya acordado o resuelto.

7. Dado su estilo de comunicación directo (A) interpreta que el hablante quiere conocer su opinión sobre lo que acaba de proponer o sugerir y la dará, ignorante de la verdadera intención de su interlocutor que, no conforme con la sugerencia o propuesta, simplemente utiliza este recurso discursivo para desviar la conversación. Por su parte, el estilo de comunicación indirecto de (B) le induce a pensar que su interlocutor no está muy interesado en la actual formulación de la propuesta y, consecuentemente, la retirará o reformulará, cuando, en realidad, (A) le está pidiendo su opinión sobre la propuesta.

8. En esta situación, los hablantes del tipo (A) suelen interpretar el hecho de ser informados del desarrollo de los acontecimientos como una solicitud de intervención, asistencia o ayuda y proceden en consecuencia, cuando, sin embargo, se trata de una mera formalidad rutinaria, de cortesía hacia el superior en los entornos culturales de comunicación indirecta (B). De ahí que en la situación inversa, la solicitud de intervención por parte de (A) sea pase

generalmente inadvertida para (B) quien probablemente pensará que su interlocutor simplemente le está poniendo *al corriente* de la situación.

9. Este tipo de expresiones suelen recibir una interpretación literal en sentido afirmativo en los entornos culturales de comunicación directa (A), cuando, como se puede imaginar, son simples muestras de cortesía verbal para expresar precisamente lo contrario de lo que las palabras significan en los entornos culturales de orientación comunicativa indirecta (B). Y, producido el malentendido, el hablante de tipo comunicativo indirecto (B) así lo interpreta, obviando la intencionalidad cuasi-afirmativa del interlocutor (A).

10. (A) suele interpretar la ausencia de mención de un tema determinado en la conversación como signo de que no hay nada que decir al respecto: mera ausencia de mensaje que, sin embargo puede ser interpretado como signo de problema o desagrado por parte de (B).

11. Generalmente, los hablantes de tipo (A) no suelen establecer relación alguna de significado entre los enunciados dispersos a lo largo del proceso discursivo, mientras que para los hablantes de tipo (B) se trata de un recurso discursivo para tratar cuestiones embarazosas o delicadas que, de otro modo, podrían comprometer el desarrollo de la comunicación.

Como muchos orientales, los indios no gustan de decir no directamente. A veces, la ausencia de respuesta equivale a no. Otras veces, un sí desprovisto de seguimiento continuado es un no.

Manoh Joshi
Passport India

3.4. Práctica discursiva alternativa.

Los hablantes de estilo de comunicación directo (A) e indirecto (B) practican el uso de expresiones propias del estilo de comunicación alternativo, parafraseando en consonancia con las instrucciones sobre el contexto situacional indicado en cada caso.

Se pretende que los estudiantes tomen conciencia de que el enunciado a parafrasear no es extraño al estilo de comunicación de su interlocutor sino, simplemente, menos frecuente en situaciones ordinarias de intercambio comunicativo en su entorno cultural propio.

Ejemplos:

1. Estilo comunicativo directo (A):
No creo que sea una buena idea.
¿Le parece que es una buena idea?
¿Alguna otra sugerencia o idea?
Me parece bien en principio.

2. Estilo comunicativo indirecto (B):
Un punto de vista muy interesante
No estoy completamente de acuerdo.
Tendríamos que discutirlo con calma.
Yo no lo veo así.

Y, consecuentemente, mediante la paráfrasis, el hablante muestra su sensibilidad hacia el entorno cultural de su interlocutor en el caso concreto. Así, los estudiantes imaginan que se encuentran en una situación de intercambio comunicativo con personas en cuyo entorno sociocultural es importante mantener la imagen personal y la armonía social.

Hablante (A)

Hablante (B)

<p>1. Ese no es el tema. <i>Ese es otro buen punto.</i> <i>Podemos hablarlo más tarde.</i></p> <p>2. Creo que deberíamos ... <i>¿Qué le parece la idea?</i> <i>¿Alguien más piensa lo mismo?</i></p> <p>3. ¿Qué piensa usted, señor Kato?¹⁴ <i>¿Alguna otra opinión?</i> <i>¿Otras sugerencias?</i> <i>¿Alguien más quiere opinar?</i></p> <p>4. Esas cifras no son exactas. <i>Tengo más cifras aquí.</i> <i>Parece que sus cifras no están muy actualizadas.</i></p> <p>5. Sí, pero no así. <i>Yo lo haría así.</i> <i>¿Ha intentado hacerlo de este otro modo?</i> <i>¿Nadie lo ha hecho de otro modo?</i></p> <p>6. No estoy de acuerdo. <i>Es una buena idea, pero yo tengo otra.</i> <i>¿Qué le parece esta otra idea?</i> <i>¿Podría añadir un pequeño comentario o sugerencia?</i></p>	<p>1. El tema merece más consideración. <i>Discrepamos en algunos puntos.</i> <i>Tenemos que trabajar en ello.</i></p> <p>2. La idea podría funcionar. <i>No creo que esta idea funcione.</i> <i>Necesitamos una idea mejor.</i></p> <p>3. Le entendemos perfectamente. <i>Tenemos algunos comentarios.</i> <i>Nos gustaría comentar un poco más algunos detalles de su propuesta.</i></p> <p>4. Haremos lo que podamos. <i>Va a ser difícil en este momento.</i> <i>No va a ser fácil.</i> <i>Lo veo difícil.</i></p> <p>5. No es eso lo que he oído. <i>No estoy totalmente de acuerdo.</i> <i>No exactamente.</i></p> <p>5. ¿Pasamos al siguiente punto? <i>Lo discutiremos más tarde.</i> <i>No estamos preparados para tratar ese tema en este momento.</i> <i>Necesitamos más información y consejo antes de tratar este tema.</i></p>
---	--

¹⁴ No procede una pregunta directa, pues resulta embarazoso para el interlocutor. ¿Cómo podemos saber lo que piensa el señor Kato sin preguntarle directamente?

Por supuesto, el contexto también influye en la oportunidad del mensaje. Así, en la medida de lo posible, los comentarios al interlocutor se hacen en privado, al margen de la reunión en grupo y, de este modo, reforzar la empatía hacia nuestro interlocutor y contribuir al éxito del intercambio comunicativo. Algo que, sin embargo, no siempre resulta posible¹⁵:

Comandante a copiloto: *Comunique que tenemos una emergencia.*
Copiloto a controlador: *Nos estamos quedando sin combustible ...*
Controlador aéreo: Remonte y mantenga 3000.
Copiloto a controlador: *¿Eh? Nos estamos quedando sin combustible.*
Controlador aéreo: *Voy a desviarle 15 millas al nordeste y ponerle línea de aterrizaje. ¿De acuerdo para usted y su combustible?*
Copiloto a controlador: **Supongo que sí.**

El Boeing 707 de Avianca se quedó sin combustible y se estrelló en Oyster Bay, Long Island (Nueva York, 1991). ¿Cómo se explica tan trágico malentendido?

Una vez más, el malentendido se explica por la confluencia de estilos de comunicación culturalmente determinados: hay un error crucial de entendimiento entre el copiloto colombiano (muy contextualizado) y el controlador americano (poco contextualizado). *Emergencia* es un término poco contextualizado y *nos estamos quedando sin combustible* está muy contextualizado (de hecho, todos los aviones comienzan a quedarse sin

¹⁵ Texto adaptado de HARRIS y MORAN, *Managing Cultural Differences*, Gulf Publishing Company. Houston, Texas (2000).

combustible tan pronto como despegan y el Boeing de Avianca está a punto de aterrizar en Nueva York). La última pregunta del controlador aéreo *¿de acuerdo para usted y su combustible?* está muy contextualizada.

Por supuesto, si el controlador hubiera preguntado *¿está declarando una emergencia de combustible?* el copiloto probablemente habría contestado *sí* pues acababa de oírle decir al comandante *comunique que tenemos una emergencia*.

Veamos un último ejemplo de malentendido¹⁶ provocado por falta de sintonía entre los estilos de comunicación de los interlocutores en el marco del contexto laboral intercultural.

<u>Diálogo</u>	<u>Atribución de significado</u>
(A) ¿Cuánto tardarás en terminar el informe?	(A) <i>Quiero que se responsabilice de la elaboración del informe.</i> (G) <i>No tiene sentido. Es el jefe. ¿Por qué no me lo manda?</i>
(B) No lo sé. ¿Para cuándo debería tenerlo hecho?	(A) <i>No se responsabiliza.</i> (G) <i>Que me lo mande.</i>
(A) Eso nadie lo sabe mejor que tú.	(A) <i>Le presiono para que asuma su responsabilidad en el tema.</i> (G) <i>¡Menuda tontería! Mejor le contesto algo.</i>

¹⁶ Texto adaptado de TRIANDIS, H.C. *Variations in Black and White Perceptions of the Social Environment*. Urbana, IL: University of Illinois Press (1976).

<p>(G) Dentro de diez días.</p> <p>(A) Bueno, quince días. ¿De acuerdo?</p>	<p>(A) <i>No sabe calcular el tiempo. Es imposible hacerlo en 10 días.</i></p> <p>(A) <i>Trato hecho.</i></p> <p>(G) <i>Mis órdenes son hacerlo en 15 días.</i></p>
<p>De hecho, son necesarios treinta días para terminar el informe. El empleado griego trabaja día y noche, pero, pasados los primeros quince días, todavía necesita un día más para concluir el informe solicitado.</p>	
<p>(A) ¿Dónde está el informe?</p> <p>(G) Lo tendré mañana.</p> <p>(A) Pero habíamos acordado que estaría terminado hoy.</p>	<p>(A) <i>Compruebo que ha cumplido el trato que hicimos.</i></p> <p>(G) <i>Quiere el informe.</i></p> <p>Ambos interpretan que el informe no está terminado.</p> <p>(A) <i>Tiene que aprender que es muy importante que se responsabilice de su trabajo.</i></p> <p>(G) <i>¡Menudo estúpido e incompetente! No solo no me da instrucciones correctas sino que, además, no valora que he hecho un trabajo de 30 días en 16.</i></p>
<p>El empleado griego (G) deja el trabajo porque ha llegado a la conclusión de que no puede trabajar para una persona así. El jefe americano (A) se queda perplejo. Y sin el informe.</p>	

Como hemos visto, cada enunciado produce una atribución de significado que,

culturalmente determinado, da paso a ulteriores enunciados en los que, ausente la comunicación, se manifiesta el deterioro de la relación entre los interlocutores. Ciertamente, los empleados griegos suelen percibir el papel del jefe o superior en términos de autoridad, mientras que los americanos prefieren un proceso de toma de decisiones más participativo en el ámbito laboral.

3.5. Cuadro comparativo: estilos de comunicación cultural (contexto e imagen).

El ejercicio final de este capítulo pretende que los estudiantes de ELE comparen el estilo de comunicación de la cultura de origen con el propio de las distintas culturas meta. Reflexionando sobre las normas y expectativas del modelo comunicativo propio y ajeno, los estudiantes identifican las principales diferencias culturales que, a su vez, suelen ser causa y explicación de los malentendidos interculturales. Por supuesto, la realización del ejercicio propuesto implica la necesidad de recurrir a generalizaciones para determinar la *posición típica* de la cultura propia en cada caso.

De manera que no se trata de predecir comportamientos individuales sino de establecer aproximaciones a modos de actuación previsibles en los distintos entornos culturales representados. Concretamente:

a) Lo que la mayoría de los hablantes consideran normal, natural, correcto y apropiado en su contexto cultural de origen.

b) La percepción que tienen dichos hablantes sobre cómo son percibidos por los hablantes de la cultura meta.

c) La perspectiva conceptual utilizada para interpretar y juzgar los comportamientos ajenos.

Es importante recordar que toda interacción humana está determinada por el contexto y que, dependiendo de las circunstancias, la tendencia personal hacia un estilo de comunicación u otro puede resultar decisiva o no a efectos de condicionar el resultado del intercambio comunicativo en particular.

Estilo de comunicación	
_____ _____ _____ _____	
<p>directo: se dice lo que se quiere decir; no es necesario leer entre líneas; <i>al pan, pan y al vino, vino</i>; es mejor hablar claro; no hay lugar para las interpretaciones implícitas: <i>sí</i> significa <i>sí</i>.</p>	<p>indirecto: no siempre se dice lo que se quiere decir ni se quiere decir lo que se dice; hay que leer entre líneas; se suele dar a entender o implicar más de lo que se explicita; no siempre es mejor hablar claro; <i>sí</i> puede significar <i>quizás</i> o incluso <i>no</i>.</p>

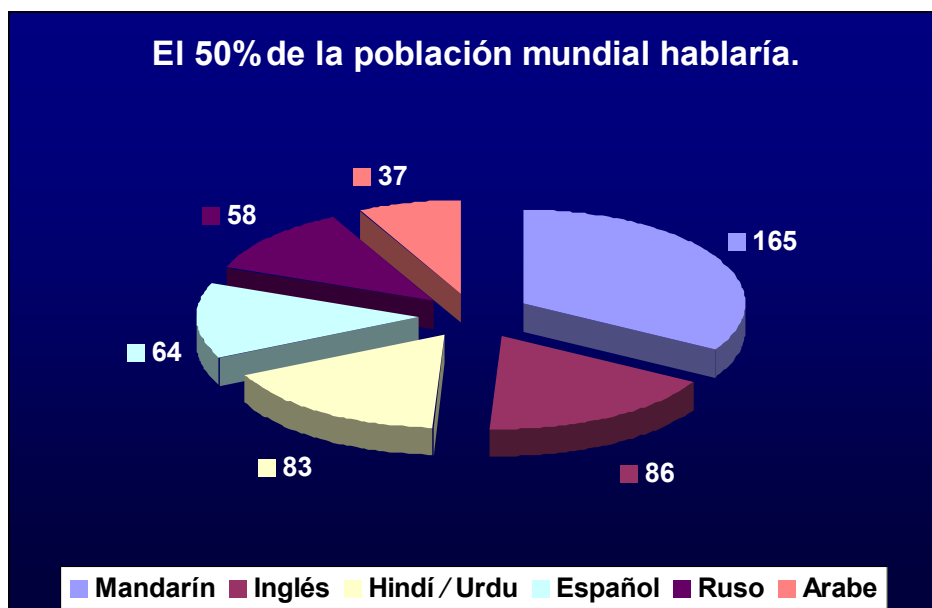
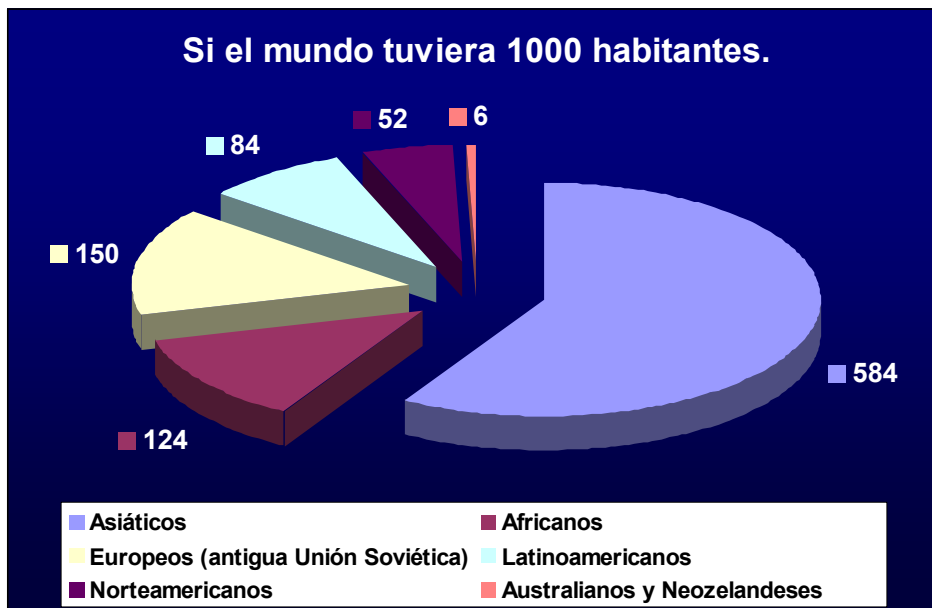
Como hemos visto al analizar los casos anteriores, el hecho de que los hablantes se sitúen en extremos opuestos de la escala no implica necesariamente la imposibilidad de entendimiento entre ellos, siempre y cuando ambos hagan el necesario esfuerzo de comprensión y empatía hacia su interlocutor. Y, como decíamos en la introducción de esta memoria, negociar, más allá del significado, la fuerza ilocutiva del mensaje.

Grado de contextualización	
_____ _____ _____ _____	
<p style="text-align: center;">bajo:</p> <p>individualistas; el grupo no está tan cohesionado como en los entornos culturales de contextualización alta; menos experiencias compartidas y menos entendimiento intuitivo entre los miembros del grupo; es necesario explicitar para hacerse entender; la palabra (oral u escrita) es el principal canal de comunicación; importa más lo que se dice que lo que se deja sin decir.</p>	<p style="text-align: center;">alto:</p> <p>colectivistas; los grupos están muy cohesionados y los miembros comparten mayor número de experiencias que en los entornos culturales poco contextualizados; hay mayor entendimiento intuitivo; se valora lo implícito y no siempre es necesario explicitar para hacerse entender; no siempre la palabra es el medio principal de comunicación; lo que no se dice puede ser más importante que lo que se dice.</p>

Valor de la imagen social:	
_____ _____ _____ _____	
<p style="text-align: center;">menos importante:</p> <p>decir la verdad es lo más importante; la honestidad es la principal norma de conducta; es admisible decir <i>no</i> y discrepar o enfrentarse; <i>guardar las apariencias</i> no es imprescindible; la finalidad del intercambio comunicativo es transmitir información.</p>	<p style="text-align: center;">más importante:</p> <p>mantener la armonía social y <i>guardar las apariencias</i> es lo más importante; es recomendable <i>atemperar la verdad</i> si compromete la armonía social o la imagen del otro; se dice lo que se piensa que el interlocutor quiere oír; no siempre es apropiado decir <i>no</i>, discrepar o enfrentarse; mantener la armonía de las relaciones sociales es el principal objeto de la comunicación.</p>

Antes de presentar la clave de estilos de comunicación, pedimos a los estudiantes que comenten la información contenida en los dos diagramas

siguientes sobre población y lenguas del mundo¹⁷.



La otra mitad hablaría bengalí, portugués, indonesio, japonés, alemán, francés y otras doscientas lenguas.

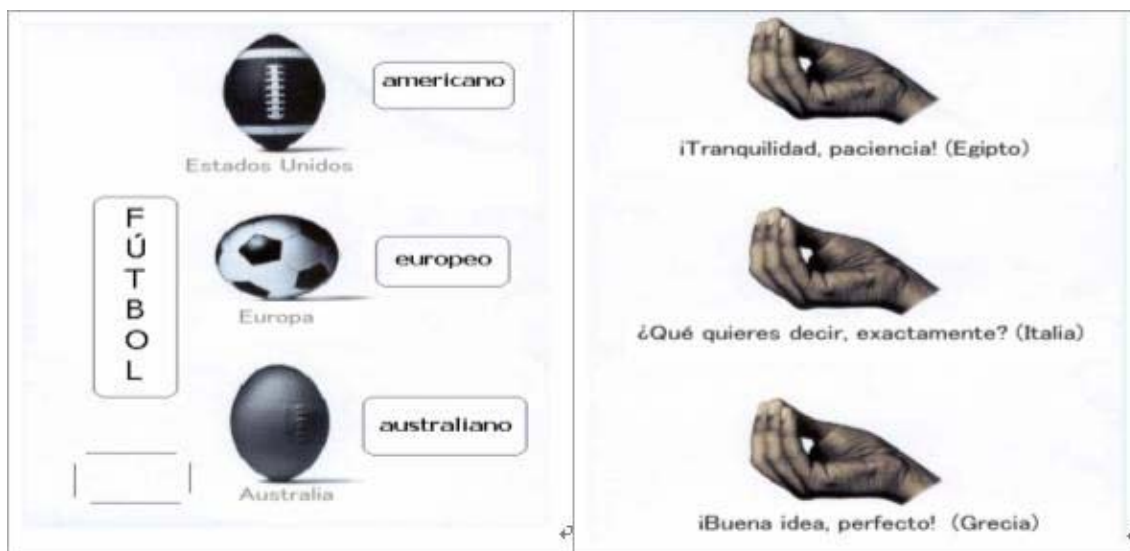
¹⁷ Gráficos adaptados de MEADOWS, D.H. "If the world Were a Village of 1.000 People" en *Futures by Design: The Practice of Ecological Planning*. ABERLEY, D. (ed.) New Society Publishers: Philadelphia, PA. (1994)

DISTRIBUCIÓN DE ESTILOS DE COMUNICACIÓN POR ÁREAS GEOGRÁFICO CULTURALES.¹⁸

		<u>Estilo</u>						
<u>directo</u>	-----	Francia	-----					<u>indirecto</u>
Alemania Estados Unidos		Rusia	ESPAÑA India	Oriente Medio	África	China		
			Reino Unido	México	Sudeste Asiático			Japón
		<u>Contexto</u>						
<u>bajo</u>	-----	Francia	-----					<u>alto</u>
Estados Unidos Alemania		Rusia	India ESPAÑA	México Sudeste Asiático				
			Reino Unido	Oriente Medio	África	China		Japón
		<u>Imagen</u>						
<u>menos importante</u>	-----	Reino Unido	-----					<u>más importante</u>
Alemania Estados Unidos		Francia	Oriente Medio India	China	África			Japón
		Rusia	México ESPAÑA	Sudeste Asiático				

¹⁸ Adaptado de STORTI, C. *Figuring Foreigners Out. A Practical Guide*, Intercultural Press, Inc. Maine, USA. (1999)

3.6. Prácticas de comunicación no verbal.



Para finalizar este capítulo sobre la dimensión intercultural en la enseñanza de ELE, creemos oportuno presentar una actividad sobre comunicación no verbal¹⁹ con la finalidad de llevar al ánimo de los estudiantes de español la necesaria reflexión sobre el proceso de atribución de significados inherente a toda comunicación humana.

Nos interesa la comparación crítica de aquellos comportamientos no verbales que existen en ambas culturas pero conllevan la atribución de significados diversos en cada una de ellas. Como vimos en el caso de Bill y su interlocutor árabe, un comportamiento gestual determinado, incluso inconsciente, puede determinar la atribución de un significado totalmente ajeno y dispar del supuestamente pretendido por el interlocutor y, consecuentemente, se plantea la necesidad de dilucidar la ambivalencia del malentendido comunicativo resultante: la inadecuación del comportamiento gestual, si bien no intencionado, conlleva consecuencias irreversibles.

¹⁹ Imágenes adaptadas de HARRIS y MORAN, *Managing Cultural Differences*, Gulf Publishing Company. Houston, Texas (2000).

Comunicación no verbal.			
Categoría	Norma cultural A	Norma cultural B	Posible malentendido
1. Distancia personal (espacio personal)	Mayor distancia que en cultura B.	Menor distancia que en cultura A.	El interlocutor de la cultura A puede pensar que el interlocutor de la cultura B se acerca demasiado y su comportamiento es agresivo. El interlocutor de la cultura B puede pensar que el interlocutor de la cultura A se muestra distante, reservado y frío en su relación.
2. Contacto físico	Menos frecuente que en cultura B.	Más frecuente que en cultura A.	El interlocutor A puede sentirse incómodo o molesto por el contacto físico de B que le resulta abusivo e intruso. El interlocutor B puede percibir el comportamiento de A como poco amigable, frío y distante.
3. Contacto visual	Los interlocutores mantienen el contacto visual como muestra de atención mutua.	Lo correcto es evitar el contacto visual fijo y prolongado que, en todo caso, se evita cuando el interlocutor es mayor o un superior.	La ausencia de contacto visual puede ser interpretada como falta de atención o desconfianza por parte del hablante del entorno cultural A. Para el hablante del ámbito cultural B, la actitud de A puede resultar agresiva e, incluso, irreverente (por no desviar ligeramente la mirada hacia abajo, especialmente en el caso de superior o mayor). ²⁰

²⁰ Caso de coincidir los tres componentes gestuales descritos, el malentendido comunicativo está asegurado: la dinámica relacional se rompe y ambos interlocutores confirman su recíproca percepción negativa.

4. Ir de la mano en público	Normal entre parejas que tienen una relación íntima, pero infrecuente entre amigos del mismo sexo.	Normal entre amigos del mismo sexo que no tienen una relación íntima, pero muy infrecuente entre parejas.	Las personas de la cultura A pueden pensar que las parejas de la cultura B son extremadamente reservadas y, por otra parte, sorprenderse al ver que personas del mismo sexo van de la mano en público e, incluso, pensar que tienen una relación íntima de tipo sexual o romántico. Por su parte, las personas de la cultura B pueden pensar que las parejas del entorno cultural A son indiscretas o faltas de pudor en público y, al mismo tiempo, sorprenderse ante la frialdad aparente en el trato entre amigos del mismo sexo que no van de la mano.
5. Muestras públicas de afecto entre hombres y mujeres.	Son normales las muestras de afecto en público: cogerse las manos, abrazarse o besarse.	Las muestras de afecto en público son muy extraordinarias o muy poco usuales.	Para el patrón cultural de tipo A, la cultura B aparece como reprimida o, al menos, falta de afecto y calor humano. Y, por el contrario, para la norma cultural de B, las muestras públicas de afecto entre sexos suele resultar indiscreta o poco decorosa.
6. Utilizar la mano izquierda	No tiene especial significado.	Constituye un tabú, a evitar en lo posible: considerada la mano "sucia".	Como comportamiento gestual, pasa inadvertido para los hablantes de la cultura A y, consecuente e inevitablemente, los hablantes de la cultura B se sienten insultados u ofendidos cuando se utiliza la mano izquierda para pasarles o recibir algún objeto o alimento.

<p>7. Tono de voz al conversar</p>	<p>Más alto que en la cultura B.</p>	<p>Más bajo o suave que en la cultura B.</p>	<p>Los interlocutores del grupo A pueden interpretar que los del grupo B hablan demasiado bajo o suave e, incluso, no llegar a advertir la frustración o malestar del interlocutor tipo B que eleva su voz hasta el tono que resulta ser normal para A. Por su parte, los hablantes del tipo B suelen percibir malestar o irritación en los del tipo A, cuyo tono normal de voz coincide con el de irritación o malestar del grupo B.</p>
<p>8. Estrechar la mano (saludo)</p>	<p>Más firme, pero menos prolongado que en los entornos culturales de tipo B.</p>	<p>Más débil que en los entornos culturales de tipo A, pero se suele prolongar o repetir varias veces, soltando y tomando de nuevo la mano del interlocutor.</p>	<p>La debilidad del gesto, propia de los hablantes del entorno cultural B, suele producir la sensación de falta de personalidad o carácter en los hablantes del tipo A, quienes, a su vez, encuentran muy extraño que su interlocutor les tome y retenga la mano, prolongando la sensación de falta de contacto. El típico apretón de manos, propio de los entornos culturales de tipo A, resulta demasiado violento o agresivo para los hablantes de tipo B, quienes, por su parte, tienden a pensar que su interlocutor es demasiado frío o distante, dada la brevedad y no repetición del gesto.</p>
<p>9. Mostrar la suela del zapato al interlocutor</p>	<p>Carente de significado especial.</p>	<p>Comportamiento inexcusable, por ser extremadamente inofensivo e irrespetuoso.</p>	<p>Al igual que en el caso número 6 (uso de la mano izquierda), carece de significado en el entorno cultural A y, por ello, no transmite mensaje,</p>

			pues pasa inadvertido en todo caso entre dichos hablantes. Por lo contrario, como ya se ha señalado, resulta inadmisibile y altamente ofensivo para los hablantes de culturas tipo B.
10. Decir <i>sí</i> con la cabeza (asentir)	Movimiento vertical (ascendente / descendente) de la cabeza: <i>sí</i> . Movimiento horizontal (lateral, de derecha a izquierda) de la cabeza: <i>no</i> .	Leve balanceo de la cabeza de lado a lado: <i>sí</i> .	Para los hablantes del entorno cultural A, el gesto afirmativo de los hablantes tipo B puede confundirse con el propio para negar o disentir y, viceversa, los hablantes de tipo B pueden confundir el gesto negativo de A con el propio para asentir.



Conclusiones.

El grupo de capítulos que ahora cerramos ha intentado demostrar que la comunicación, en cuanto proceso de transmisión y recepción del mensaje, es componente fundamental del comportamiento humano que se manifiesta de modo predominante en la interacción entre personas. Hemos visto también cómo la cultura forma parte indisociable de la comunicación: lo que decimos, cómo lo decimos, lo que no decimos y, especialmente, lo que queremos significar con lo que decimos está inevitablemente determinado por el entorno cultural de pertenencia o referencia.

Cada país tiene su forma de decir las cosas. Lo importante es lo que se oculta tras las palabras de la gente.

(Freya Stark, *The Journey's Echo*)

Superando la concepción tradicional de la comunicación como transmisión de información por medio de un código, entendemos que la comunicación se caracteriza por el comportamiento del hablante que pretende (lo consiga o no, se produzca o no el malentendido) producir en el oyente determinadas representaciones (información nueva o refuerzo de informaciones existentes, actuación sobre las relaciones sociales, etc.). Como señala Escandell,²¹ *esta definición resulta poco usual, pero se ajusta más a la realidad de la comunicación humana: recoge su carácter intencional, sin imponer condiciones ni sobre el tipo de medios utilizados (lingüísticos o no), ni sobre la naturaleza de los contenidos (informativos o no).*

Centrados en la aplicación didáctica del contenido de nuestra memoria de investigación, el capítulo que ahora concluye ha revisado los conceptos básicos de la dimensión intercultural en la enseñanza del español lengua extranjera, con especial dedicación al tratamiento de la comunicación lingüística (verbal), pues nos parece el caso más complejo e interesante de la relación entre cultura y comunicación.

²¹ *Aportaciones de la Pragmática*. Citado en la bibliografía. UNED.

Por razones de espacio, no hemos entrado en el estudio detallado de los otros dos grupos de casos que se suelen citar: significado compartido (supuestos universales culturales) y ausencia de significado en una de las dos culturas relacionadas.

Y, en el marco de nuestro estudio, nos ha guiado la creencia de que enseñar una lengua extranjera lleva asociado enseñar a percibir y evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y evalúan las personas del entorno socio cultural meta. Nos alienta el propósito de prevenir que nuestros estudiantes no sean capaces de hacerse entender en el entorno meta como consecuencia de no adaptar su comportamiento lingüístico a los parámetros culturales de la sociedad donde se habla la lengua meta.

Como tendremos ocasión de ver el siguiente capítulo de esta memoria, los malentendidos interpretativos interculturales más significativos suelen producirse, no tanto por la ausencia de creencias y conocimientos comunes a los interlocutores, cuanto por la incorrecta atribución mutua de representaciones conceptuales no compartidas en el intercambio comunicativo: inadecuación pragmática que da lugar a la creación de estereotipos (negativos) sobre las personas de otra cultura.

Finalizamos con una de las citas recogidas en el trabajo de Soler-Espiauba *La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE*.²²

Las palabras pueden ser lo que emplea el hombre cuando le falla todo lo demás.

(Flora Davis, *La comunicación no verbal*, Alianza, 1976)

²² Soler-Espiauba, Dolores. *La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante*. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/soler.htm> Revista redELE (2004, número 0).

VI. PRAGMÁTICA INTERCULTURAL.

Con la brevedad y síntesis impuesta por la considerable extensión alcanzada, dedicamos el último capítulo de nuestra Memoria de investigación al estudio de los factores culturales que determinan la producción de fallos (malentendidos) pragmáticos en los intercambios comunicativos.

Como anticipamos en las conclusiones del capítulo anterior, parece plausible considerar que los fallos comunicativos interculturales no se deben tanto a problemas en la obtención del significado implicado cuanto a la falta de acceso a la correcta explicatura del enunciado interlocutivo. Es decir, la tensión entre el carácter implícito y explícito del mensaje transmitido constituye la clave para el entendimiento y explicación de los malentendidos pragmáticos.

Esta tesis, defendida por autores como Moeschler en su trabajo *Intercultural pragmatics: a cognitive approach*, recientemente publicado en *Intercultural Pragmatics*, se basa en argumentos recogidos de la Teoría de la Relevancia, fundamentalmente los relativos a la naturaleza ostensivo inferencial de la comunicación lingüística, y la diferencia entre explicatura e implicatura.

La hipótesis de trabajo que nos interesa en el marco de nuestra investigación afirma que el riesgo de malentendido intercultural aumenta en proporción al nivel de competencia lingüístico comunicativa del oyente. Y ello es así por la simple razón de que el hablante nativo tiende a atribuir al oyente no nativo un nivel de conocimiento cultural proporcional al de su nivel de dominio de la lengua y, consecuentemente, no se preocupa de implicar la correcta explicatura del significado pretendido en sus enunciados interlocutivos.

A nivel práctico, la tesis enunciada constituye una importante y útil contribución para la formulación de las bases de un modelo efectivo de comunicación intercultural.

1. Pragmática intercultural.

La pragmática intercultural se ocupa del estudio de los hechos implícitos en el uso de la lengua cuyo conocimiento contextual resulta necesario para el entendimiento y explicación de la intención de los actores del intercambio comunicativo. En este sentido, la pragmática intercultural pretende la explicación científica de cómo y hasta qué punto la ausencia de conocimiento cultural compartido por los hablantes afecta y modifica el proceso de obtención e interpretación del significado pretendido en el acto comunicativo.

¿Hasta qué punto se diferencian los malentendidos interculturales de los meros malentendidos pragmáticos? Parece ser que la línea divisoria se halla en la naturaleza de las causas responsables del error en el proceso de inferencia.

Un ejemplo, tomado del trabajo de Moeschler, sirve para concretar las ideas. Se trata de la experiencia personal del autor al ser invitado como conferenciante en la Universidad de Rabat. Texto de los correos electrónicos cruzados con su colega marroquí:

Primer correo:

- ▲ *¿Podría indicarme cómo ir desde el aeropuerto (Casablanca) a Rabat?*
- *Puede tomar el tren en el aeropuerto (Casablanca) y cambiar de tren en Ain Shaa hasta la estación de Rabat.*

Segundo correo:

- ▲ *No conozco Marruecos y no tengo tiempo para organizar mi viaje. ¿Podrían, por favor, venir a recogerme al aeropuerto?*
- *Por supuesto, habrá alguien para recibirle en el aeropuerto.*

De manera que, concluye el autor, aunque pudiera parecer que no ha habido malentendido comunicativo, lo cierto es que en el entorno sociocultural francés se tiende a la formulación indirecta de las peticiones de ayuda tanto convencional como conversacionalmente. Y cuanto mayor sea el grado de

imposición, mayor el grado de indirección en la formulación de la petición. De manera que la inadecuación pragmática de la primera respuesta no se debe a falta de voluntad o intención de ayudar sino a la indirección del acto de habla inicial.

Y, en el sentido anterior, los malentendidos propios de la comunicación intercultural tienen su explicación y causa en falsas inferencias del oyente producidas por falsas explicaturas del hablante.

2. Nuevas tendencias en pragmática intercultural.

Centrada en la explicación de los malentendidos en comunicación intercultural, la tesis de Moeschler merece atención porque representa una novedosa línea de investigación pragmática: la causa de los malentendidos comunicativos interculturales no está tanto en la falta de acceso al significado implícito del enunciado cuanto en la falta de adecuación de la enunciación explícita del significado e intención del hablante.

Por supuesto, en el ejemplo propuesto, lo que se intenta comunicar no resulta manifiesto sino encubierto, pero el problema surge en el momento en que el interlocutor marroquí obtiene la siguiente explicatura: “Jacques Moeschler quiere saber cómo llegar desde el aeropuerto a Rabat” y, consecuentemente, deja de procesar el contenido del enunciado de su interlocutor francés.

La conclusión teórica derivada de la aceptación del planteamiento expuesto conllevaría una nueva interpretación de los supuestos de fracaso comunicativo en los entornos interculturales. Interpretación continuadora de las tesis basadas en la caracterización ostensivo inferencial de los procesos de comunicación intercultural (Sperber & Wilson, 1995) y consistente en considerar que el éxito de la comunicación intercultural depende del acierto del hablante a la hora de resolver la tensión entre la explicatura y la implicatura del significado pretendido.

Independientemente de la suerte que corresponda a la tesis de Moeschler, nos interesa destacar que no supone una ruptura radical con los postulados de la pragmática cognitiva. De hecho, el trabajo que comentamos con la finalidad de ofrecer una explicación alternativa de los malentendidos interculturales se estructura en torno a la singularidad de la comunicación lingüística como manifestación especial de la comunicación ostensivo inferencial, la relevancia e importancia de la distinción explicatura e implicatura para el éxito de la comunicación en entornos interculturales y las conclusiones relativas a las necesidades de investigación empírica de los temas de pragmática intercultural desde la perspectiva cognitiva.

3. Análisis pragmático de los actos de habla intercultural.

Resumiendo, brevemente, los conceptos tratados por Moeschler en su interesante y novedoso trabajo:

1. La situación contextual se caracteriza por lo explícito del intercambio comunicativo, el dominio de la lengua común por ambos interlocutores y, sin embargo, el fallo comunicativo es el resultado de la falta de acceso al contenido ilocutivo del enunciado del hablante en el primer caso (Searle. 1979).

2. Comparando los dos enunciados del hablante:

(2. a) *¿Podría indicarme cómo ir desde el aeropuerto (Casablanca) a Rabat?*

(2. b) *¿Podrían, por favor, venir a recogerme al aeropuerto?*

La tesis del valor implícito de la proposición nos sirve para explicar por qué (2. a) transmite el significado del enunciado (2.b) mediante las premisas implícitas en (2. c). A saber:

- (2. c)
1. Cuando llegamos a un país extranjero necesitamos ayuda.
 2. No es buena idea desplazarse solo hasta la ciudad de noche.
 3. Preguntar cómo llegar desde A hasta B es equivalente a pedir ayuda para ir desde A hasta B.

La premisa implícita fundamental es, por supuesto, (2.c) 3 y, al menos en los entornos socioculturales europeos, corresponde al anfitrión facilitar al máximo la estancia de los invitados extranjeros o foráneos.

3. La cuestión, por lo tanto, es ¿por qué, sin perjuicio del alto grado de accesibilidad interpretativa contextual del intercambio, no tiene lugar el proceso de inferencia del significado implícito (3) por parte del oyente?

(3) Mi interlocutor está pidiéndome que vaya a recogerle al aeropuerto y le traiga a Rabat.

4. En opinión de Moeschler, para la comprensión de la conclusión implícita en el enunciado, el oyente hubiera necesitado no dejar de procesar el significado una vez obtenida la explicatura de nivel superior (4).

(4) Mi interlocutor me está preguntando cómo llegar desde el aeropuerto (Casablanca) hasta Rabat.

Y, en este sentido, es necesario recordar que las normas que rigen el procesamiento pragmático cognitivo del significado establecen que el esfuerzo inferencial cesa una vez obtenida la explicatura de nivel superior (4).

5. Explicado, pues, por qué la interpretación literal, basada en la explicatura de nivel superior, no determina la atribución de la conclusión implícita en los términos de la proposición enunciativa del hablante, la tesis expuesta no explica, sin embargo, por qué el hablante no solicita explícitamente ayuda en el aeropuerto, si es lo que espera: ¿cuál es la causa de la aparente inadecuación en la formalización lingüística del enunciado por parte del hablante?

Descartada la reticencia del hablante para expresar explícitamente sus expectativas personales de comportamiento por parte de su anfitrión en el caso concreto, parece más interesante dedicar nuestra atención a la consideración

de que el hablante cree que su intención comunicativa es lo suficientemente clara para el oyente y, de este modo, incurre en la falsa atribución de creencias y conocimientos socioculturales que, no compartidos por este, producen un comportamiento no conforme con las expectativas de aquel.

Dicho de otro modo, y citando en este caso de nuevo a Escandell ²³:

La existencia de diferencias culturales sugiere que los principios que determinan el uso e interpretación de algunas expresiones indirectas — precisamente las que no dependen del contexto de emisión — no son de naturaleza general, sino específicos de cada cultura (convenciones de naturaleza socio-pragmática).

En cambio los enunciados cuya interpretación depende de manera decisiva de la situación extralingüística están sujetos a las leyes generales de la inferencia, (principios inferenciales) y no presentan variaciones significativas.

6. En definitiva, pues, dado que las convenciones de naturaleza socio-cultural prevalecen claramente sobre la descodificación composicional del significado (Escandell:1995, 50), la interpretación literal en lugar de la indirecta aparece con mayor probabilidad en los intercambios comunicativos entre hablantes que comparten un alto nivel de competencia lingüística sin pertenecer a la misma cultura (Moeschler:2004, 66).

7. A modo de resumen final, las conclusiones del modelo de análisis propuesto se refieren a la necesaria consideración de la variación intercultural en cuanto a la manifestación implícita o explícita de la intención del hablante. Así, la cultura francesa tiende a la implicatura inferencial y la americana a la explicitación de la intención del hablante.

El segundo grupo de conclusiones se refiere a la necesidad de investigar los actos de habla indirectos y la formalización convencional / conversacional del enunciado en relación con la fuerza ilocutiva que se le atribuye en cada uno de

²³ *Cortesía, formulas convencionales y estrategias indirectas*. Revista Española de Lingüística, 25, 1 (1995: 31-66)

los entornos socioculturales de referencia: ¿cuándo y cómo una petición de información deviene en petición de ayuda?

Y, como tercer grupo de conclusiones, el modelo propuesto apunta a la coincidencia de la pragmática intercultural con la inferencial en cuanto al estudio de la naturaleza convencional / no convencional de las implicaturas.

Terminamos este breve capítulo sobre el tratamiento pragmático lingüístico de la comunicación intercultural con la cita de un episodio o incidente que nos parece interesante por lo que tiene de argumentación contraria del caso presentado:

Quando me preguntaron si vivía en una cueva o en una cabaña antes de venir a vivir aquí, contesté que vivía en lo más alto de un alto árbol. ¿Y cómo subías? En ascensor, por supuesto.

Estudiante etíope en *There Is a Difference*
(John Fieg & John Blair)

CONCLUSIONES

La diversidad lingüística y cultural es consustancial a este mundo caracterizado por la globalización, los movimientos migratorios masivos y la comunicación digitalizada en las fronteras abiertas del ciberespacio.

El objetivo declarado de esta Memoria de investigación es la reflexión sobre la diversidad de modelos socioculturales de comunicación, el reconocimiento ineludible de la existencia de fricciones o conflictos provocados por la diferencia cultural y la posibilidad de superarlos mediante la revisión crítica de conceptos y actitudes asociados a la comunicación en contextos interculturales.

¿Qué entendemos por cultura y cómo la entendemos? ¿Cuál es el papel e importancia del conocimiento cultural para la comunicación entre personas de entornos de socialización plurales y diversos? Y, en definitiva, ¿en qué consiste la aproximación intercultural a la enseñanza y aprendizaje (educación) de las lenguas y, concretamente, del español lengua extranjera o segunda lengua? Vasto panorama de amplio horizonte que, a medida que avanzamos en nuestro estudio, dibuja ondas concéntricas en expansión constante e interminable hacia otras no menos interesantes: ¿cuál es el objetivo de la educación?, ¿qué relación hay entre lengua y el reconocimiento efectivo de los derechos ciudadanos? y ¿hasta qué punto debemos los docentes de lengua española incentivar la enculturación²⁴ de nuestros estudiantes extranjeros?

De ahí la imperiosa necesidad de acotar la investigación en torno al norte orientador de su objetivo implícito: cómo mejorar la competencia comunicativa — destrezas expresivas, comprensivas y metacomunicativas — de nuestros estudiantes en el marco de los intercambios comunicativos interculturales.

²⁴ Enculturación entendida como *síndrome, sea de Nancy* —Iglesias Casal, en referencia al personaje de *La tesis de Nancy* — o *efecto escaparate* como lo denomina la autora, sea de *Aladino*, en alusión a lo que Robinson (1997:76) describe como *the-magic-carpet-ride to another-culture syndrome*.

Nuestro estudio concluye con la sugerencia de considerar la competencia pragmática comunicativa en términos de competencia intercultural y, por ello, en referencia permanente al proceso constante e incompleto de descubrimiento intrapersonal (identidad) e interpersonal (actitud e intención comunicativa) por parte de los estudiantes más que a la adquisición de un conjunto dado de normas de comportamiento lingüístico.

Aceptado que la cultura determina el comportamiento lingüístico, parece razonable concluir que todo intercambio con hablantes nativos constituye un encuentro intercultural y, por lo tanto, la adquisición de una segunda lengua equivale a la adquisición de una segunda cultura: la cultura a ella asociada.

Si bien la didáctica tradicional considera el aprendizaje cultural como proceso paralelo al aprendizaje de la lengua (primera lengua), otra línea de pensamiento concibe la adquisición cultural como proceso de aprendizaje consciente e individualizado. En cualquier caso, resulta demasiado simplista afirmar que la cultura es importante y debe ser aprendida: como hemos tenido oportunidad de comprobar repetidamente a lo largo de esta memoria el componente cultural forma parte de lo implícito y es difícil de explicitar con carácter universal.

De ahí que cada hablante desarrolle un sistema intercultural único y singular para resolver la tensión entre su sistema de valores socioculturales (L1) y los del entorno meta de relación (L2): acomodación o adaptación de la producción lingüística individual (interlengua) que representa un patrón comunicativo intercultural y, consecuentemente, diferente al prescrito por las normas de interacción comunicativa en ambas lenguas.

Finalizamos las conclusiones de nuestro trabajo, continuación y resumen de las expuestas como cierre de los capítulos que lo integran, con una actividad final en la que pretendemos la representación gráfica de su contenido esencial: encuentros interculturales en español (E/LE – E/2L).

¿Nos vamos de viaje?



La actividad final de esta Memoria de investigación pretende incentivar la conciencia crítica de los estudiantes de E/LE.

La interrogación marcada y destacada en el diagrama de comunicación intercultural hace referencia a la necesidad de no olvidar la mochila al salir de viaje. El mejor pasaporte es el que no tiene foto ni datos de identidad impuesta por circunstancias de los azares de la vida.

Decíamos al presentar esta larga exposición de ideas y preocupaciones sobre la enseñanza profesional de la lengua que nos interesan los comportamientos personales: las personas. Y cerramos ahora confirmando que merece la pena dedicarse a la educación de la personalidad en el proceso de descubrimiento de la interculturalidad: nueva perspectiva, tan vieja como el mundo, en realidad.

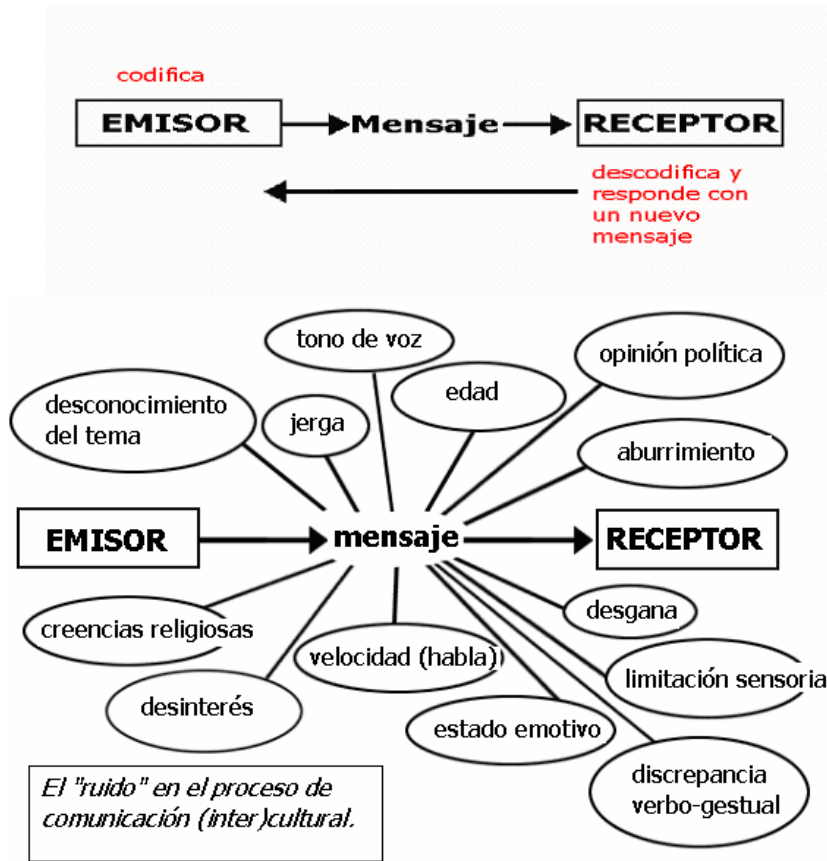
La cita final tiene que ser necesariamente en español:

"Cada lengua es una visión del mundo, cada civilización es un mundo. El sol que canta el poema azteca es distinto al sol del himno egipcio, aunque el astro sea el mismo."

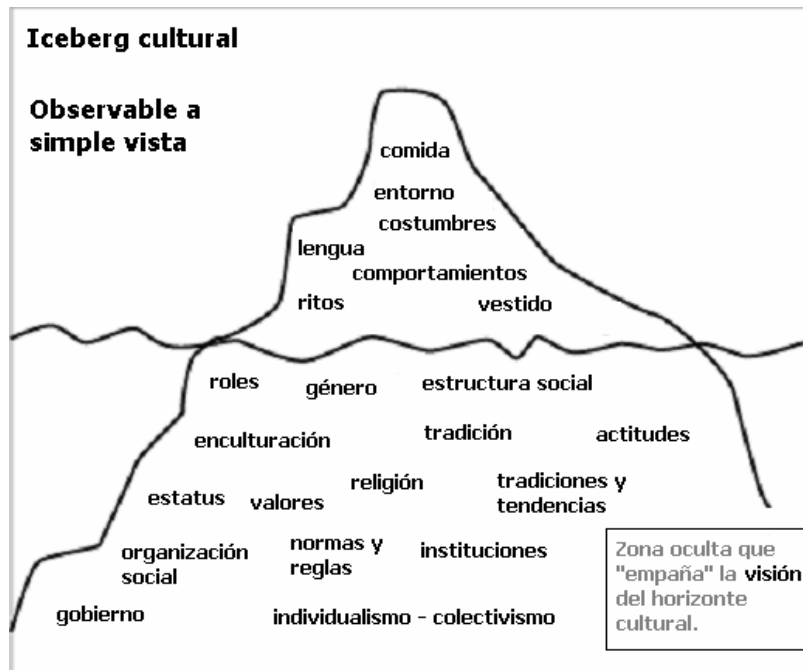
(Octavio Paz, 1973:58) ²⁵

²⁵ La cita de Octavio Paz está tomada de VACAS HERMIDA, Asunción y BENAVENTE, Juan Carlos. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español*. (Julio, 2002)

Anexo 1 Comunicación intercultural²⁶

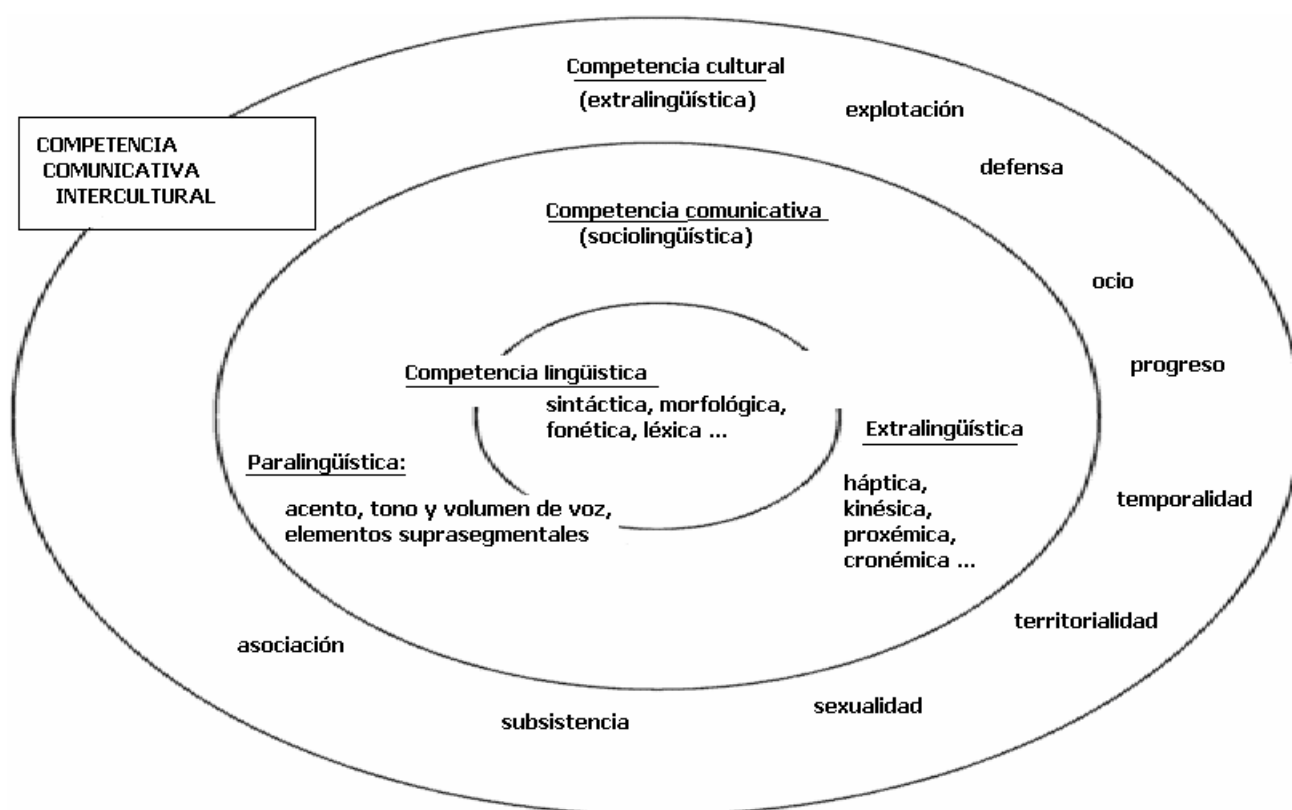


Anexo 2 Complejidad cultural²⁶



²⁶ Diagramas adaptados de SIMPSON, Patrice. *Intercultural Communication*. Society & Cultura Association (2002)

Anexo 3 Competencia comunicativa intercultural ²⁷



Anexo 4 Programación didáctica intercultural ²⁷

	INFORMATIVA	ORIENTATIVA	DESTREZAS	APRENDIZAJE
OBJETIVOS	Cognitiva	Cognitiva Comportamiento	Comportamiento Afectiva	Cognitivo Afectivo Comportamiento
CONTENIDOS	Cultural específico (¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?)	Cultural específico (¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?)	Cultural específico (¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde? ¿cómo?)	Cultural específico y general (¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué?)
PROCESO	Intelectual	Intelectual	Experimental	Experimental Intelectual
ACTIVIDADES	exposición teórica, lecturas y presentaciones de los estudiantes en clase	exposición, lecturas, presentaciones, "dónde fueres, haz lo que vieres", asimiladores culturales	dramatizaciones, simulaciones, estudio de casos, trabajo de campo, experimentación de la diferencia cultural, sensibilidad y concienciación intercultural	aprendizaje acumulativo, <i>aprender a aprender</i> , metodología docente

²⁷ Diagramas adaptados de CHAMBERLAIN, James R. *Getting Started in Intercultural Communication Training*. IATEFL, Brighton (2001).

El europeo perfecto

cocinar como ...



un británico

debería ...



sería ...

tan locuaz como ...



los finlandeses.

conducir como ...



un francés.

estar siempre tan disponible como ...



un belga.

ser tan divertido como ...



... los alemanes.

tan técnico como...



un portugués.

tranquilo como ...



los italianos.

tan flexible como ...



los suecos.

tan famoso como ...



un luxemburgués.

tan paciente como ...



un austriaco.

organizarse como ...



un griego.

humilde como ...



los españoles.

ser tan sobrio como ...



un irlandés.

discreto como un danés.



tan generoso como ...




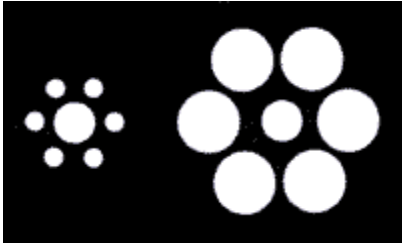
Anexo 6 Tópicos europeos (en serio): reflexión y debate.


En la variedad está el gusto. Y no cabe duda de que, a la hora de fabricar al europeo ideal, la concentración de caracteres y culturas diversas que prevalecen en cada uno de los 25 países de la Unión da como resultado un singular individuo. Raíces milenarias y un imparable impulso creativo caracterizan al nuevo europeo. **Comprueba pasando el ratón por cada país** cómo han cambiado los estereotipos de toda la vida.



<http://www.el-mundo.es/especiales/2004/05/internacional/ue/perfecto.html>

	<p>¿Qué ves en el centro de la imagen?</p> <p>Dependiendo de cómo asocies las imágenes, puede ser el número 13 o la letra B.</p>
---	--

<p>Observa atentamente el punto central de ambas imágenes. ¿Cuál es más grande?</p> <p>¿Seguro que no son del mismo tamaño?</p>	
---	---

	<p>¿Qué ves en esta imagen?</p> <p>¿Una cara o la palabra <i>liar</i>²⁸?</p>
---	---

²⁸ DRAE (4.) tr. coloq. Engañar a alguien, envolverlo en un compromiso. U. t. c. prnl.

BIBLIOGRAFÍA

- **INTRODUCCIÓN**

INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE* en Centro Virtual Cervantes
http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/

- **CAPÍTULO I**

BYRAM, M. NICHOLS, A. Y STEVENS, D. (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon, UK: Multilingual Matters
<http://lrc.cornell.edu/events/past/2003-4/interculturalcomp>

BYRAM, M. GRIBKOVA, B. Y STARKEY, H. (2003) *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Language Resources Center, Cornell University, 2003.
<http://lrc.cornell.edu/events/past/2003-4>

IGLESIAS CASAL, ISABEL (2003) "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas" en *La interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua / lengua extranjera*, CARABELA (número 54: 5-29), Septiembre 2003.
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/810Paricio.PDF>

KASPER, G. (1997) *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [documento HTML]. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. Consultado [30.10.2004]
<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

PARICIO TATO, MARÍA SILVINA (2004) *Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado*, Revista Iberoamericana de Educación, Número 34/4.
http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=316 (versión para imprimir)

- **CAPÍTULOS II, III y IV**

BRISLIN, R. W. CUSHNER, K. CHERRIE, C. y YONG, M. (1986) *Intercultural Interactions. A Practical Guide*, SAGE Publications, London.

ENGLISH, L. M. y LYNN, S. (1995) *Business Across Cultures. Effective Communication Strategies*, Longman, Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

HALL Edward T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.

HALL Edward T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.

HALL Edward T. (1968). "Proxemics." en *Current Anthropology*, 9: 83-108.

HALL Edward T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday

HALL, Edward T. & HALL, Mildred R. (1987) *Hidden Differences: Doing Business with the Japanese*. New York: Doubleday/Anchor Books.

HARRIS, P.R. y MORAN, R.T. (2000) *Managing Cultural Differences*, Gulf Publishing Company. Houston, Texas.

JEWEL, MARK (2001) *Cultural Contexts: Basic Aspects of Intercultural Communication*, Asahi Press, Japan.

SHAULES, J. TSUJIOKA, H. e IIDA, M. (2004) *Identity*, Oxford University Press, England.

STORTI, C. (1994) *Cross Cultural Dialogues: 74 Brief Encounters with Cultural Difference*, Intercultural Press, Inc. Maine, USA.

STORTI, C. (1999) *Figuring Foreigners Out. A Practical Guide*, Intercultural Press, Inc. Maine, USA.

- **CAPÍTULO V**

Además de la citada en la sección anterior:

MEADOWS, D.H. (1994) "If the world Were a Village of 1.000 People" en *Futures by Design: The Practice of Ecological Planning*. ABERLEY, D. (ed.) New Society Publishers: Philadelphia, PA.

TRIANDIS, H.C. (1976) *Variations in Black and White Perceptions of the Social Environment*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

- **CAPÍTULO VI**

ESCANDELL VIDAL, M.VICTORIA (1995) *Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas*, Revista Española de Lingüística, 25,1 (1995:31-66) y, con enlace en la página web de la autora, UNED.
<http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-31-66.pdf>

ESCANDELL VIDAL, M.VICTORIA: "Aportaciones de la Pragmática", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 179-198. También en la página web de la autora en la UNED.
<http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>

ESCANDELL VIDAL, M.VICTORIA (2004) *Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas*, UNED, página web de la autora.
<http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Competencia.%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf>

JUNG, J.Y. (2002) *Issues in Acquisitional Pragmatics*, Teachers College, Columbia University.
<http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/Webjournal/JungFinal.doc.pdf>

MOESCHLER, J. (2004) "Intercultural Pragmatics: a cognitive approach" en INTERCULTURAL PRAGMATICS (Volumen 1-1, 2004: 49-70), Walter de Gruyter GmbH & Co. Berlin, New York.
http://www.degruyter.de/journals/intcultpragm/pdf/1_49.pdf

- **GENERAL**

MARTIN, JUDITH N. y NAKAYAMA, THOMAS K. (2000) *Intercultural Communication in Contexts*, Mayfield Publishing Company, Mountain View, California.

ROGERS, EVERETT M. y STEINFATT, THOMAS M. (1999) *Intercultural Communication*, Waveland Press, Inc.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED) I MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (2003-2004).

RELACIÓN DE GRÁFICOS, TABLAS Y TEXTOS.

CAPÍTULO II.

1. La historia de Esteban y Mulatu.	Textos adaptados de SHAULES, J. TSUJIOKA, H. e IIDA, M. <i>Identity</i> , Oxford University Press, England (2004).	pág. 61 (2.4.)
2. La historia de Keiko y John.	Textos adaptados de ENGLISH, L. M. y LYNN, S. <i>Business Across Cultures. Effective Communication Strategies</i> , Longman, Addison-Wesley Publishing Co. Inc (1995).	pág. 65 (3.1.)
3. Cuadro comparativo: estilos comunicativos.	Reproducido de SHAULES, J. TSUJIOKA, H. e IIDA, M. <i>Identity</i> , Oxford University Press, England (2004). Con permiso de The McGraw-Hill Companies sobre <i>Riding the Waves of Culture 2nd Edition</i> by Fons Trompenaars © The McGraw-Hill Companies, 1997.	pág. 71 (5.)

CAPÍTULO III.

1. Estereotipos (imagen).	Reproducida de ENGLISH, L. M. y LYNN, S. <i>Business Across Cultures. Effective Communication Strategies</i> , Longman, Addison-Wesley Publishing Co. Inc. (1995)	pág. 77 (5.3.1.)
2. Carta al Editor Jefe.	Textos adaptados de ENGLISH, L. M. y LYNN, S. <i>Business Across Cultures. Effective Communication Strategies</i> , Longman, Addison-Wesley Publishing Co. Inc. (1995)	pág. 78 (5.3.2.)
3. Resumen: Reaccionando ante los estereotipos.	Texto adaptado de ENGLISH, L. M. y LYNN, S. <i>Business Across Cultures. Effective Communication Strategies</i> , Longman, Addison-Wesley Publishing Co. Inc. (1995)	pág. 86 (5.3.9.5.)

CAPÍTULO IV.

1. Para gustos hay colores: relatividad lingüística.	Texto adaptado de JEWEL, M. <i>Cultural Contexts: Basic Aspects of Intercultural Communication</i> , Asahi Press, Japan (2001).	pág. 95 (1.)
2. Cuestión de familia: individualismo / colectivismo.	Texto adaptado de JEWEL, M. <i>Cultural Contexts: Basic Aspects of Intercultural Communication</i> , Asahi Press, Japan (2001).	pág. 100 (2.)
3. Hablando claro: contexto comunicativo social.	Texto adaptado de JEWEL, M. <i>Cultural Contexts: Basic Aspects of Intercultural Communication</i> , Asahi Press, Japan (2001).	pág. 105 (3.)
4. La elocuencia del silencio: comunicación no verbal.	Texto adaptado de JEWEL, M. <i>Cultural Contexts: Basic Aspects of Intercultural Communication</i> , Asahi Press, Japan (2001).	pág. 110 (4.)
5. Cada cosa a su tiempo y en su lugar: cuestión de oportunidad.	Texto adaptado de JEWEL, M. <i>Cultural Contexts: Basic Aspects of Intercultural Communication</i> , Asahi Press, Japan (2001).	pág. 115 (5.)

CAPÍTULO V.

1 La estancia de German en Japón.	Texto adaptado de JEWEL, M. <i>Cultural Contexts: Basic Aspects of Intercultural Communication</i> , Asahi Press, Japan (2001).	pág. 122 (1.)
2. Interpretación de técnicas discursivas contextualizadas y prevención de malentendidos comunicativos.	Tabla adaptada de STORTI, C. <i>Figuring Foreigners Out. A Practical Guide</i> , Intercultural Press, Inc. Maine, USA. (1999)	pág. 131 (3.3.)
3. Práctica discursiva alternativa: Boeing 707 de Avianca.	Texto adaptado de HARRIS y MORAN, <i>Managing Cultural Differences</i> , Gulf Publishing Company. Houston, Texas (2000).	pág. 138 (3.4.)
4. Práctica discursiva alternativa: Diálogo entre jefe americano y empleado griego.	Texto adaptado de TRIANDIS, H.C. <i>Variations in Black and White Perceptions of the Social Environment</i> . Urbana, IL: University of Illinois Press (1976).	pág. 140 (3.4.)
5. Si el mundo tuviera 1000 habitantes.	Gráfico adaptado de MEADOWS, D.H. "If the world Were a Village of 1.000 People" en <i>Futures by Design: The Practice of Ecological Planning</i> . ABERLEY, D. (ed.) New Society Publishers: Philadelphia, PA. (1994)	pág. 144 (3.5.)
6. Distribución de estilos de comunicación por áreas geográficas culturales.	Gráfico adaptado de STORTI, C. <i>Figuring Foreigners Out. A Practical Guide</i> , Intercultural Press, Inc. Maine, USA. (1999)	pág. 145 (3.5.)
7. Prácticas de comunicación no verbal.	Imágenes adaptadas de HARRIS y MORAN, <i>Managing Cultural Differences</i> , Gulf Publishing Company. Houston, Texas (2000).	pág. 146 (3.6.)
8. Comunicación no verbal.	Tabla adaptada de STORTI, C. <i>Figuring Foreigners Out. A Practical Guide</i> , Intercultural Press, Inc. Maine, USA. (1999)	pág. 147 (3.6.)

CAPÍTULO VI.

1. Estudiante etíope.	Cita tomada de FIENG y BLAIR, <i>There is a Difference</i> .	pág. 159 (3.)
-----------------------	--	---------------

CONCLUSIONES.

1. Nota sobre enculturación: Nancy / Aladino	La cita de Nancy corresponde a la profesora Isabel Iglesias Casal, trabajo citado en la bibliografía. La de Aladino pertenece a Robinson, G.L. "The magic-carpet-ride-to-another-culture-syndrome: An international perspective." en P.R. Heusinkveld (Ed.), <i>Pathways to culture: Readings on teaching culture in the foreign language class</i> (1997:75-95). Yarmouth, ME, Intercultural Press, Inc	pág. 160
--	--	----------

2. Cita final (Octavio Paz).	La cita de Octavio Paz está tomada de VACAS HERMIDA, Asunción y BENAVENTE, Juan Carlos. <i>Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español</i> . (Julio, 2002) http:// www.tierradenadie.de	pág. 162
------------------------------	---	----------

ANEXOS.

1. Comunicación intercultural.	Diagramas adaptados de SIMPSON, Patrice. <i>Intercultural Communication. Society & Cultura Association</i> (2002) http://hsc.csu.edu.au/pta/scansw/intcultsimpson.html	1
2. Complejidad cultural.	Diagrama adaptado de SIMPSON, Patrice. <i>Intercultural Communication. Society & Cultura Association</i> (2002) que reconoce y agradece la autoría de Robin Julian. http://hsc.csu.edu.au/pta/scansw/intcultsimpson.html	2
3. Competencia comunicativa intercultural.	Diagrama adaptado de CHAMBERLAIN, James R. <i>Getting Started in Intercultural Communication Training</i> . IATEFL, Brighton (2001). http://www.spz.fh-rhein-sieg.de/english/iatefl/getting_started_iatefl.html	3
4. Programación didáctica intercultural.	Diagrama elaborado a partir de CHAMBERLAIN, James R. <i>Getting Started in Intercultural Communication Training</i> . IATEFL, Brighton (2001). http://www.spz.fh-rhein-sieg.de/english/iatefl/getting_started_iatefl.html	4
5. El europeo perfecto.	Elaborado a partir de una imagen del sitio web EDUCATING TV VIEWERS http://ejournal.eduprojects.net/tv/media/Portugal/Perferct_European_1c.jpg	5
6. Tópicos europeos.	Especial sobre ampliación de la UE, <i>Ya somos 25, El europeo perfecto</i> . http://www.el-mundo.es/especiales/2004/05/internacional/ue/perfecto.html	6
7. Ilusiones ópticas.	Tomadas de OPTICAL ILLUSIONS. http://www.liquidgeneration.com/sabotage/optical_sabotage.asp	7

La definición del DRAE está tomada de la versión electrónica online <http://www.rae.es>

Agradecimiento.

Quiero dedicar las líneas finales de esta Memoria a agradecer el trabajo riguroso, apoyo incansable y dedicación constante de mi Directora, la profesora María Luisa Gómez Sacristán.

Los que hemos cursado este Máster de la UNED sabemos que la soledad del estudiante se hace más llevadera cuando se convierte en viaje o aventura, gracias a la presencia de una voz compañera que, paciente, guía y aconseja desde la distancia.

La profesora Gómez Sacristán sabe ser esa voz: sin estridencias, sin imponerse, sin ausencias inexplicables. Y sabe hacerlo tanto en las distancias cortas, del cara a cara, como en las largas de la comunicación a distancia, vía Internet. Gracias, Marisa.