

Universidad de Navarra  
MÁSTER EN ENSEÑANZA DE IDIOMAS

**LA COMPARACIÓN CULTURAL.  
UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE  
DESTREZAS INTERCULTURALES EN EL AULA  
DE ESPAÑOL LE / L2**

**Manuel Elizondo Azagra**

TESIS DE MÁSTER

Director: Dra. Carmen Llamas Saíz

Pamplona, julio 2008

# Índice

---

---

1. Introducción.....	1
2. La competencia sociocultural.....	3
2.1. Marco Común Europeo de Referencia.....	5
2.2. Plan curricular del Instituto Cervantes.....	7
2.2.1. Referentes culturales.....	8
2.2.2. Saberes y comportamientos socioculturales.....	9
2.2.3. Habilidades y actitudes interculturales.....	11
2.3. Conclusión.....	14
3. De la competencia sociocultural hacia la competencia comunicativa intercultural.....	15
3.1. La competencia comunicativa intercultural.....	18
3.1.1. Modelos de aprendizaje.....	21
3.2. Modelos en la interpretación de las culturas.....	23
3.2.1. Contexto, espacio y tiempo.....	23
3.2.2. Dimensiones culturales y software mental.....	25
3.2.3. Aplicación de los modelos de interpretación a la cultura hispánica.....	27
4. Implicaciones prácticas: autoevaluación a través del portfolio.....	39
4.1. La evaluación formativa.....	41
4.2. Fichas.....	43
5. Conclusiones.....	58
6. Bibliografía.....	61

## 1. Introducción

Cuando aprendemos una lengua tenemos, por encima de todo, un objetivo, comunicarnos de manera efectiva, y lograr así lo que nos proponemos al usar esa lengua, evitando malentendidos. Para alcanzar ese estado deberemos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, intervenir en diferentes situaciones de uso de la lengua, unas simuladas y otras reales, siendo capaces de analizar y evaluar nuestra participación en esas situaciones teniendo en cuenta, entre otros factores, al resto de participantes. Es por esto por lo que la importancia de adquirir los comportamientos socioculturales, al mismo tiempo que los conocimientos lingüísticos, será de gran ayuda para que nuestros propósitos comunicativos tengan éxito.

Un hablante no nativo de una segunda lengua puede ser capaz de producir un enunciado totalmente correcto desde el punto de vista gramatical, léxico y funcional, pero que resulte inadecuado por falta de dominio de los parámetros socioculturales de la segunda lengua. En otras palabras, lo adecuado o apropiado de una emisión no está regido básicamente por reglas gramaticales, sino, fundamentalmente, por comportamientos socioculturales.

En el caso del español los contenidos socioculturales son especialmente relevantes, puesto que nuestra cultura está claramente marcada por los estereotipos. Si comparamos a los aprendientes<sup>1</sup> de español con los aprendientes de inglés, nos daremos cuenta que los primeros tienen más suposiciones culturales sobre la cultura meta que los segundos. Los aprendientes de español –en este caso nos referimos sólo al español de España- deberán superar los estereotipos, los tópicos y las ideas preconcebidas para acercarse a la verdadera realidad (o realidades) social y cultural en la que nos encontramos actualmente. Este hecho, el de superar las ideas preconcebidas sobre algo mediante la experiencia y los procesos cognitivos que la acompañan, posibilita que el aprendiente construya un nuevo significado sobre lo que ha conocido. Este proceso supone la superación de la mera adquisición de la competencia sociocultural, dentro del marco de la competencia comunicativa, para dar lugar al acercamiento de la adquisición de lo que algunos autores han venido a llamar *competencia comunicativa intercultural*.

---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo se utilizarán los términos aprendiente/s, aprendiz/aprendices y alumno/s como sinónimos refiriéndonos con ellos, como es lógico, a las personas de ambos sexos.

El presente trabajo no pretende redefinir los complejos conceptos de competencia, cultura, multiculturalidad o interculturalidad entre otros, puesto que son conceptos que actualmente se encuentran en procesos de investigación y estudio por parte de disciplinas como la psicología, la sociología, la lingüística, la sociolingüística, la antropología, la etnografía y la filosofía. Tampoco pretendemos dar respuestas a algo que, somos conscientes, nosotros no podemos contestar, como la actual polémica de si es posible la interculturalidad.

Nuestro propósito es ayudar a forjar una idea, lo más nítida posible, sobre cómo se han tratado los aspectos socioculturales desde que fueron configurados como una subcompetencia dentro del marco de la *competencia comunicativa*, hasta que se reconfiguraron como una competencia que imbrica el conjunto de la llamada *competencia comunicativa intercultural*. Para esto hay que empezar por ver qué visión se establece de ambos aspectos, socioculturales e interculturales, desde el marco Común Europeo de Referencia y, más concretamente en el caso del español, desde el Plan Curricular del Instituto Cervantes, hasta llegar a la visión de algunos expertos en la materia y a los estudios sobre comunicación intercultural nacidos en el ámbito empresarial.

Por último, y motivados por el eje central del presente trabajo, que no es otro que ayudar a los aprendientes de español a conseguir una alta, eficaz y completa *competencia comunicativa*, consideramos oportuno tratar el tema de la evaluación formativa, de la que forma parte la autoevaluación, necesaria por parte de los aprendientes para avanzar en la adquisición de este tipo de destrezas y conocimientos. La complejidad del tema es evidente, pues quizá sean estos los aspectos del español, tanto segunda lengua como lengua extranjera, más afectados por variables subjetivas, personales, afectivas y de contexto. Así mismo, hay que destacar que la aplicación práctica a modo de portafolio y fichas, incluida en el apartado cuarto del trabajo, no ha sido posible empíricamente. Lamento profundamente este hecho, pues de haberse realizado una aplicación práctica experimental de la propuesta, estaríamos en condiciones de dar un paso más allá en nuestra investigación.

## 2. La competencia sociocultural

Son abundantes las publicaciones, estudios, congresos... que tienen como objeto de estudio aspectos pertenecientes al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el nuevo contexto *multilingüe* y *multicultural*<sup>2</sup>, tanto europeo como internacional, en el que nos encontramos actualmente. Ante este reto, el *Consejo de Europa* lanzó su *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*, donde, como veremos, se procura dar definiciones y pautas en la enseñanza de los *contenidos socioculturales*. En el caso del español, al menos de la norma lingüística que a nosotros nos interesa en el presente trabajo, es el *Plan curricular del Instituto Cervantes* el encargado del estudio, ampliación y desarrollo de las pautas ofrecidas por el *MCER*.

Hagamos primero una retrospectiva. Actualmente se habla de *interculturalidad*, pero antes se habló de *competencia cultural* o *sociocultural*. La importancia del componente cultural en la enseñanza de la lengua no es algo nuevo. Ya en el método gramática-traducción se utilizaban textos literarios de la cultura meta como elementos centrales en el proceso de aprendizaje. En enfoques y métodos posteriores al citado, además de enseñar una lengua, se añadían lecturas y documentación sobre diversos aspectos de los países donde se hablaba la lengua meta (Richards J. C. y Rodgers T. S., 1998), con el objetivo de ofrecer información sobre la llamada *cultura con C*. Esta información comprendía nociones básicas de geografía, historia, literatura o arte, junto con una selección de tópicos y estereotipos que hacían referencia a la conducta, y a la forma de vida, de los individuos de los países de residencia de la lengua.

A partir de los años 60 el concepto de cultura da un giro, por influencia de ciencias sociales como la antropología y la sociología, y se habla de cultura no formal o *cultura con c*. Desde ese momento se introducen en el término cultura, al menos aplicado a la enseñanza de lenguas, los hábitos, valores y creencias de los hablantes de la lengua meta.

Fueron varios los autores que propiciaron este cambio desde diferentes disciplinas, pero quizá el más importante fue Hymes, que consideró que la adquisición de la competencia para el uso de una lengua puede formularse en los

---

<sup>2</sup> Nos quedaremos aquí, de momento, con la definición de la *Real Academia de la Lengua* sobre el término *multicultural*: caracterizado por la convivencia de diversas culturas. Por ende, podemos extender dicha definición al término *multilingüe*: caracterizado por la convivencia de diversas lenguas.

mismos términos que la adquisición de la gramática. El niño aprende un sistema gramatical y al mismo tiempo un sistema para su uso, marcado por el contexto social y cultural. Este proceso de adquisición representa la competencia comunicativa del niño, la cual refleja tanto la competencia lingüística, como los factores sociales y culturales que circunscriben al hablante-oyente en su vida social y en su comunicación (Hymes, 1971).

Es a partir de entonces cuando el componente cultural comienza a tener más importancia en el aula de lengua extranjera, pero todavía no tiene efectos en el papel que la cultura juega en clase de lenguas (Areizaga, 2006):

La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más a partir del desarrollo del enfoque comunicativo: cuando el concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos.

Es así como a partir de los años 80, el enfoque comunicativo incluye la *competencia cultural o sociocultural*<sup>3</sup> como parte de las competencias a desarrollar por los alumnos de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Esta competencia requiere un tratamiento didáctico que vaya más allá de la mera acumulación de información sobre la comunidad de la lengua meta. Siguiendo con esta retrospectiva, vemos que a partir de aquí se dieron dos tendencias en el tratamiento de la *competencia sociocultural* en el aula (Areizaga, 2006):

1. Trabajar en clase los aspectos socioculturales de la lengua, centrándose así en la competencia sociolingüística y abandonando el contenido sociocultural que va más allá de la lengua.
2. Integrar los aspectos sociolingüísticos de la lengua con el conocimiento de la cultura, aproximándose a la realidad sociocultural de los hablantes como contexto en que la lengua se usa y cobra sentido.

Ya no se trata de que el alumno recoja toda la información posible, sino de que desarrolle objetivos de instrucción cultural que le permitan relacionar e interpretar distintos sistemas culturales (Seelye, 1984). Así, se incorporan al aula textos originales y variados, diferentes voces, informantes nativos y no nativos,

---

<sup>3</sup> Al conjunto de las cuatro competencias comunicativas del modelo de Canale (1983): *lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica*, J. Van Ek (1986) añade la *competencia sociocultural* y la *competencia social*.

técnicas de dramatización, técnicas de ilustración de malentendidos culturales y resolución de conflictos, etc. (M. Byram y Fleming, M., 2001).

Revisemos cómo se contempla la competencia sociocultural en las dos principales fuentes de referencia que interesan en la enseñanza del español.

## **2.1. Marco Común Europeo de Referencia**

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER en lo sucesivo)*, encontramos el llamado conocimiento sociocultural incluido en el apartado *El conocimiento del mundo*<sup>4</sup>, y no dentro del apartado *Las competencias comunicativas*<sup>5</sup> de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática). Se trata, por lo tanto, de una distinción substancial de este tipo de conocimientos respecto de los lingüísticos, puesto que son representados como parte del bagaje cultural del sujeto aprendiente. Este hecho no sólo se debe a que el conocimiento sociocultural sea un constructo separado del dominio de la lengua, sino también a que los descriptores que se perfilaron eran bastante imprecisos, y se consideraron problemáticos por los redactores del documento<sup>6</sup>. Así, y a diferencia de lo que sucede con las competencias que considera estrictamente lingüísticas, el *MCER* no proporciona descriptores para distintos niveles de competencia sociocultural. A este respecto el *MCER* (5.1.1.2.) dice lo siguiente:

El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

Se establecen siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del *conocimiento sociocultural*:

---

<sup>4</sup> Capítulo 5: *Las competencias del usuario o alumno; 5.1 las competencias generales; 5.1.1 Conocimiento declarativo (saber); 5.1.1.1 El conocimiento del mundo.*

<sup>5</sup> Nótese la diferencia en la nomenclatura empleada por el *MCER*, entre “competencia” y “conocimiento”. La primera se refiere a “competencia comunicativa”, término introducido por D. Hymes (1962) en la llamada Etnografía de la Comunicación, y que abarca las técnicas de organización e interpretación del discurso propias de la “actividad de hablar” (Coseriu, 1967: 282-323). La segunda se refiere al conocimiento del mundo —también conocido como *conocimiento enciclopédico*— y es la información que una persona tiene almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido (Martín Peris, 2003).

<sup>6</sup> Anexo B- Las escalas ilustrativas de descriptores (Consejo de Europa, 2001).

- La vida cotidiana: horarios, comidas, actividades de ocio, etc.
- Las condiciones de vida: variaciones regionales, asistencia social, etc.
- Las relaciones personales: estructura social, relaciones familiares, laborales, etc.
- Los valores, creencias y actitudes: culturas regionales, instituciones, política, religión, humor, arte, tradiciones, etc.
- El lenguaje corporal: conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento.
- Las convenciones sociales: regalos, puntualidad, tabúes, despedidas, etc.
- El comportamiento ritual: ceremonias y prácticas religiosas, celebraciones, etc.

Sin embargo, respecto a las *destrezas y habilidades interculturales*, sólo se dice que incluyen algunas capacidades y sensibilidades (apartado 5.1.2.2., MCER), como la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la capacidad de superar relaciones estereotipadas, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. Sin embargo, se menciona un elemento importante, algo que denomina *consciencia intercultural* (apartado 5.1.1.3., MCER),

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambos en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

Hay aquí dos aspectos clave. Por un lado el hecho de que se reconozca que la adquisición de varias lenguas y culturas supera la consciencia cultural del individuo monolingüe y monocultural, pasando a considerar a éste, tras la adquisición y convivencia de varias culturas y lenguas, y por la toma de conciencia de las similitudes y diferencias entre las mismas, un individuo con consciencia intercultural.

Por otro lado, la distinción que hace entre conocimiento objetivo –que parece se refiere a las realidades socioculturales que el aprendiente va descubriendo con su experiencia- y conocimiento intersubjetivo<sup>7</sup> –con este último

---

<sup>7</sup> Puesto que se hace referencia a la “realidad”, aplicando este concepto a la sociedad, debemos explicar, brevemente, el problema filosófico de la intersubjetividad. Si definimos subjetividad, sin ánimo de profundizar en la cuestión, como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, intersubjetividad será el proceso en

me refiero al que parece se accede a través de la consciencia intercultural, tras la comparación, sea positiva o negativa, entre el mundo de origen y el de destino- quedando patente, desde mi punto de vista, la importancia que desde el MCER se concede a la construcción que de la realidad hace el sujeto, mediante todo su entramado cognitivo, y la importancia de la sociedad y la cultura en esa construcción.

Respecto a la convivencia de varias lenguas y culturas, el MCER dedica explícitamente el apartado 6.1.3. *La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural*. Aquí se dice que el conocimiento de varias lenguas y culturas puede ayudar a evitar ideas preconcebidas y estereotipos, mencionando el desequilibrio y la variabilidad en torno a la convivencia de esas lenguas y culturas en el aprendiente. Con esto se refiere al mayor dominio que una lengua y cultura ejerce, suponemos que irremediabilmente, sobre el resto, y el papel que juegan en este sentido aspectos como el recorrido profesional del sujeto, experiencias vitales, aficiones, etc.

## **2.2. Plan curricular del Instituto Cervantes**

El *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (en lo sucesivo *PCIC*) incluye, entre los cinco componentes en que estructura su contenido, el componente cultural. Si bien el *PCIC* ha desarrollado tres inventarios íntimamente relacionados con los conocimientos socioculturales, aquí sucede lo mismo que en el caso del *MCER*. Éstos no se encuentran enmarcados dentro de los descriptores generales desarrollados para el resto de competencias, sino que aparecen como inventarios separados, distribuidos en fases de aproximación, profundización y consolidación. Los tres inventarios se encuentran, con idénticos contenidos, en los tres volúmenes del *PCIC* correspondientes a los niveles de referencia A1-A2, B1-B2 y C1-C2 respectivamente (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 537):

---

el que compartimos nuestros conocimientos subjetivos con los otros, de manera colectiva en la llamada vida cotidiana. El primer estudio a este respecto lo encontramos en la obra de E. Husserl, *Invitación a la fenomenología*, 1954 [1992], Barcelona, Paidós. En ella se trata la problemática del conocimiento y comprensión de la realidad, así como la descripción del hombre en el mundo a través de las formas y procesos que constituyen objetivamente –e instituyen intersubjetivamente- a las estructuras de la realidad, como una construcción y reconstrucción permanente de la vida social.

El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural.

*Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales* son los inventarios que en el *PCIC* amplían la información que, en el caso del *MCER*, se encontraba en siete áreas características distintivas de una sociedad. Veamos brevemente a continuación estos inventarios.

### 2.2.1. Referentes culturales

Este apartado se refiere al conocimiento de tipo enciclopédico que permitirá al alumno, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad meta. El *PCIC* ofrece aquí una recopilación de la llamada *cultura con C*<sup>8</sup>, tanto de España como de los principales países hispanoamericanos. Como el propio texto explica (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 538-539):

Lejos de cualquier afán de exhaustividad, lo que se pretende es proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad [...] La enorme riqueza y variedad de la dimensión cultural del mundo hispánico impone, como es lógico, la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas del tratamiento del material.

Este inventario engloba los siguientes temas: *conocimientos generales de los países hispanos* (geografía, población, política, organización, economía, etc.), *acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* (personajes históricos, de la vida social, cultural, etc.), y *productos y creaciones culturales* (literatura, música, cine, teatro, arquitectura, pintura, etc.)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> El concepto de *cultura con C* está ligado al modelo de cultura como *civilización*. Este modelo presta la atención, principalmente, a los hechos, productos y personajes destacados en la historia de una comunidad, identificada ésta con un estado-nación (Goodenough, 1971:236).

<sup>9</sup> No es lugar para un análisis detallado de los temas culturales recogidos en los *Niveles de referencia*, ni la aceptabilidad o no de los mismos. Tampoco entraremos en el debate entre partidarios y detractores de la inclusión en el aula de la *cultura con C*. Creemos, y con esto dejamos zanjado el asunto, que hay contenidos literarios, cinematográficos, históricos o artísticos cuyo uso en el aula, sobre todo en niveles superiores y como elemento integrante de una tarea, pueden ser muy útiles y positivos.

### 2.2.2. Saberes y comportamientos socioculturales

En este apartado encontramos, al contrario que en el anterior, contenidos referidos exclusivamente a España. Estos contenidos hacen referencia al conocimiento sobre el modo de vida, los aspectos de la vida cotidiana, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en la sociedad española. A este respecto, el *PCIC* explica (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 571):

La selección y la gradación de los contenidos socioculturales requieren de un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos y costumbres, el estilo de vida, etc. de una determinada comunidad y el acceso a este conocimiento no es posible, como sucede con los referentes culturales, desde un fondo meramente documental.

El contenido de este inventario es complicado, dada la naturaleza del tema, pero imprescindible si se desea una comunicación rentable y eficaz. Estos contenidos están ligados a la llamada *cultura con c*<sup>10</sup>, también objeto de estudio para otras ciencias humanas, como la antropología o la sociología. Esto queda patente al estudiar las definiciones que el *PCIC* hace de *saberes* y de *comportamientos* socioculturales. Los primeros se refieren a conocimientos concretos de tipo declarativo, que responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién (Instituto Cervantes, 2006, volIII: 572):

Los saberes llevan asociados [...] una serie de creencias y valores que dan cuenta del efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de esa sociedad. Las creencias y valores tienen que ver con las ideas, los prejuicios, las convicciones, los estereotipos, etc. que se imponen con fuerza de verdad a los miembros de un grupo social.

Los segundos, los *comportamientos*, se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción. Aspectos éstos relacionados con las convenciones sociales o los comportamientos, como son la hospitalidad, la puntualidad, comportamientos ceremoniales, etc.

---

<sup>10</sup> Visión antropológica tradicional de cultura (Tylor, 1888). Estudia las costumbres, prácticas y procedimientos sociales, creencias religiosas, folclore, etc.

Tanto los *saberes* como los *comportamientos* son presentados paralelamente a las *Nociones específicas*<sup>11</sup>, reflejándose así la imbricación de dos perspectivas de análisis claramente concomitantes (Instituto Cervantes, 2006, vol III: 573).

Puesto que ambos conocimientos son especialmente importantes para el presente trabajo, repasaremos, a continuación, los contenidos más relevantes que nos ofrece el *PCIC*:

- *Condiciones de vida y organización social*: identificación personal, familia (concepto y estructura), calendario, horarios, ritmos cotidianos, comidas y bebidas, educación, trabajo, actividades de ocio, aficiones, medios de comunicación e información, vivienda, servicios, compras, salud, transportes, ecología, servicios sociales, seguridad, etc.
- *Relaciones interpersonales*: ámbito personal y público, ámbito profesional, ámbito educativo, etc.
- *Identidad colectiva y estilo de vida*: sentido de pertenencia a la esfera social, tradición y cambio social, espiritualidad y religión, integración de culturas y pueblos extranjeros, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.

Recordemos que en el texto original estos contenidos están desarrollados y presentados por fases (aproximación, profundización y consolidación), que pretenden graduar la dificultad de los mismos en consonancia con las necesidades del alumno. Así mismo, hay que tener en cuenta que estas fases no tienen una correspondencia sistemática con los niveles de gradación de dificultad establecidos en la dimensión lingüística del inventario. El criterio que se ha seguido, para establecer la distribución en las tres fases, es el de que los contenidos resulten más o menos necesarios para los contactos y las interacciones de los alumnos (Instituto Cervantes, 2006, vol.III: 574).

Volvemos a repetir que hablar de creencias, valores, prejuicios, ideas... evidentemente no es nada fácil. Para un nativo o una persona que lleva años expuesta a una sociedad y una cultura, estos aspectos resultan casi inconscientes. En cambio, para un aprendiente extranjero, estos conocimientos no están tan disponibles, al menos no explícitamente, como ocurre con los contenidos enciclopédicos del anterior inventario. Además, la misma naturaleza del tema exige que seamos cautelosos.

---

<sup>11</sup> Los inventarios de *Nociones específicas* y *Nociones generales* se presentan en los *Niveles de referencia* para el español como los constituyentes del *componente nocional*, centrado en las especificaciones de contenidos que tienen que ver, en sentido amplio, con el significado (Instituto Cervantes, 2006, vol.III: 385).

### 2.2.3. Habilidades y actitudes interculturales<sup>12</sup>

En el presente inventario encontramos los procedimientos que posibilitan al alumno acercarse a otras culturas desde una *perspectiva intercultural*<sup>13</sup>. La *competencia sociocultural*, junto con la *competencia lingüística* y la *intercultural*, conforman un todo, una competencia que trasciende al concepto tradicional de *competencia comunicativa*, algo que podemos observar en la siguiente afirmación (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 619):

La comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno [...].

La *competencia intercultural* está relacionada con la personalidad social del alumno, con su capacidad para adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas con rasgos socioculturales diferentes a los suyos. También cuando el alumno interpreta hechos y productos culturales que le son ajenos. Podemos decir que, según el *PCIC*, el desarrollo de la *competencia intercultural* requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de *conocimientos, habilidades y actitudes*, que posibilitarán al alumno para observar e interpretar desde diferentes perspectivas las claves socioculturales de las comunidades a las que accede.

Esto supone, entre otros factores, el abandono paulatino de filtros y estereotipos por parte del alumno, con el objetivo de afrontar con éxito la inmersión en nuevos entornos sociales y culturales.

Este inventario, a diferencia de los dos anteriores, no está estructurado en tres fases de desarrollo, sino que los contenidos se dividen entre *habilidades y actitudes*. Veamos algunas de las cuestiones presentadas en el *PCIC*:

---

<sup>12</sup> Recordemos que el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* constituye, junto con el de *Referencias culturales* y el de *Saberes y comportamientos socioculturales*, la dimensión cultural de los *Niveles de referencia* para el español (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 619).

<sup>13</sup> La definición que de *interculturalidad* da el Instituto Cervantes es la siguiente (Martín Peris, 2003):

Es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.

Posteriormente, en el presente trabajo, trataremos de analizar el término y sus implicaciones en el aprendizaje-enseñanza del español como lengua extranjera.

### 1. *Configuración de una identidad cultural plural:*

- Conciencia de la propia identidad cultural: autoobservación, valoraciones de las conductas, reflexión sobre comportamientos socioculturales, etc.
- Percepción de diferencias culturales: contraste en el modo en que se manifiestan aspectos concretos, focalización de la atención en las diferentes culturas, asociación y observación de conductas, etc.
- Aproximación cultural: reconocimiento de aspectos comunes o universales, consideración de factores contextuales, revisión crítica y permanente de estereotipos propios y ajenos, etc.
- Reconocimiento de la diversidad cultural: identificación de aspectos de otras culturas, etc.
- Adaptación e integración voluntaria: creación de nuevas categorías, reconocimiento del conflicto cultural, etc.
- Empatía: adopción de diferentes perspectivas, ensayo de rasgos de comportamiento, juicios o valoraciones, etc.
- Curiosidad, apertura: interés manifiesto, búsqueda de otros puntos de vista, etc.
- Disposición favorable: aproximación voluntaria y consciente a otras realidades culturales, etc.
- Regulación de los factores afectivos: identificación de los factores que originan los síntomas del estrés cultural, etc.

### 2. *Asimilación de los saberes culturales* (comportamientos socioculturales y referentes culturales):

- Observación: formulación de preguntas, focalización de la atención en aspectos socioculturales, etc.
- Comparación, clasificación, deducción: comparación de aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren, ampliación de normas que rigen los comportamientos, etc.
- Transferencia, inferencia, conceptualización: formulación de hipótesis, inferencias, conceptualización de referencias, etc.
- Ensayo y práctica: imitación de comportamientos socioculturales, activación estratégica del conocimiento, etc.
- Evaluación y control: valoración cualitativa y cuantitativa de los procesos de aprendizaje, etc.

### 3. *Interacción cultural:*

- Planificación: análisis de la comunicación cultural, identificación y análisis de las variables de comunicación, evolución voluntaria y consciente de encuentros interculturales, etc.
- Contacto, compensación: atención al contexto, adopción consciente de un comportamiento diferente, planteamientos de preguntas, etc.
- Evaluación y control: observación y aprovechamiento de la observación, reflexión, identificación de perspectivas culturales, etc.
- Regulación de factores afectivos: estrés cultural, desconfianza, recelo, uso de recursos para controlar emociones, etc.

#### 4. *Mediación cultural:*

- Planificación: cálculo de recursos y lagunas, identificación de variables, etc.
- Mediación: interpretación de los mensajes de los participantes en encuentros interculturales, imitación de rasgos de comportamiento, etc.
- Evaluación y control: reconocimiento de los factores que generan malentendidos, identificación de hechos o circunstancias que favorecen o dificultan la adaptación a nuevos contextos, etc.
- Tolerancia a la ambigüedad: incertidumbre predictiva o explicativa, acerca de los comportamientos de los participantes en encuentros interculturales, etc.
- Confianza en los conocimientos aprehendidos y en las estrategias desarrolladas.

Durante la realización de tareas en las que se produce interacción o mediación cultural, el alumno necesitará, para llevar a cabo dichas tareas, una serie de competencias de diferente naturaleza. Estas competencias, además de desarrollarse con su uso, remiten a los procedimientos de aprendizaje con los que se vinculan las habilidades y actitudes interculturales. Éstas consisten en operaciones que el alumno puede realizar de forma consciente, controlada y reflexiva, con el objetivo de desarrollar las llamadas estrategias interculturales. Veamos a este respecto qué nos dice el texto (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 620-621):

El uso estratégico de las operaciones que se denominan en el inventario *habilidades* interculturales permite al alumno captar, elaborar, interpretar, etc. la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo que le permitirá desarrollar una capacidad de actuación durante las experiencias interculturales. Los procedimientos que se denominan *actitudes* interculturales permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones *cognitiva* (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores...), *emocional* (reacciones, sentimientos...) y *conductual* (actuaciones, comportamiento...).

En definitiva, lo que condiciona las respuestas del alumno, ante un entorno cultural y sociocultural "nuevo", será el grado de adquisición y de uso que éste haga del llamado conjunto de habilidades y actitudes interculturales.

### **2.3. Conclusión**

En conclusión, si asumimos que la cultura<sup>14</sup> es una parte integral en la enseñanza de las lenguas y, en el caso que nos ocupa, de la enseñanza del español, deberemos analizar cómo se efectúa la enseñanza-aprendizaje de dicha competencia. Así mismo, siguiendo la propuesta del *PCIC* y tal y como están articulados en el texto los contenidos relacionados con la cultura, parece que nos encontramos ante un giro en el tratamiento de los aspectos socioculturales. Este giro supone el paso del concepto de cultura como información a un enfoque formativo de cultura, enfoque que contribuya a crear en el alumno una *competencia comunicativa intercultural*.

Así, como parte de este giro, encontramos que los inventarios del *PCIC* expuestos con anterioridad suponen ambas modalidades. Por un lado, tanto los *Referentes culturales* como los *Saberes y comportamientos socioculturales*, evidencian, en su propia naturaleza, una visión informativa de la cultura. Por otro lado, la relación establecida entre el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, y el de *Habilidades y actitudes interculturales*, muestran el giro hacia un enfoque formativo de la cultura. El *PCIC* deja en manos del profesor de español para extranjeros el qué, cómo y cuándo introducir estos tres inventarios referidos a la cultura y, en cuanto a la evaluación de los mismos, prácticamente no se dice nada.

---

<sup>14</sup> No nos ocuparemos aquí de las múltiples definiciones que existen de cultura, puesto que la complejidad del tema exigiría su propio estudio. En el presente trabajo entendemos que una opción interesante para la enseñanza de lenguas es la definición que hace el antropólogo Clifford Geertz (2001: 88): *Un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actividades frente a la vida*. Aunque creo, siguiendo a Miguel de Unamuno, que un concepto pierde todo su significado y se vuelve vacío con el uso indiscriminado que se hace de él.

### 3. De la competencia sociocultural hacia la competencia comunicativa intercultural

Hemos hablado de cómo la *competencia sociocultural* fue configurada y desarrollada a través de diferentes autores. Mediante la reflexión sobre qué aspectos incluir en dicha competencia, ésta se ha redefinido como *competencia comunicativa intercultural* (Byram, 1997). Prevalece un enfoque formativo de cultura que no imparte hechos, sino que intenta ayudar a los alumnos a alcanzar las habilidades necesarias para extraer significado de los hechos que ellos mismos descubren en su estudio de la L2 (Omaggio, 1986: 358).

Como ya vimos en el segundo apartado, al hablar de cultura en el aula de lenguas podemos referirnos, al menos, a dos enfoques diferentes, el informativo y el formativo. El primero hace referencia a la enseñanza de la cultura como información transmisible, manera que tradicionalmente se ha empleado en la enseñanza de idiomas. El segundo rechaza enseñar cultura como información, y propone como objetivo la formación de una *competencia comunicativa intercultural* (Areizaga, 2006). Veamos algunos de los argumentos que sirven de crítica al modelo tradicional de enseñar cultura, esto es, al enfoque informativo.

El primer argumento corresponde a la complejidad de establecer listas que recopilen todo el conocimiento sociocultural necesario para facilitar al alumno el contexto social en el que tiene lugar la comunicación. Incluso si en estas listas se muestra lo más importante, nos encontramos con preguntas como ¿qué es lo más importante? A esta pregunta podemos responder que dependerá de las necesidades del alumno, para qué va a utilizar éste la lengua. Sin embargo, la dificultad de elaborar un listado es evidente considerando también que el número de listas de temas es prácticamente inabarcable, ya que existen tantas como autores en la materia (Méndez García, 2000: 96). Ahora bien, el conocimiento compartido entre los hablantes de una lengua, necesario para construir sentido, es el resultado de un proceso de socialización cuya adquisición dura años (Arizaga, 2006). Según algunos autores (Hund, 1972), los miembros de una sociedad comienzan durante la infancia su proceso de socialización. Durante ese proceso el individuo acepta un sistema completo de significados compartidos, al mismo tiempo que los medios<sup>15</sup> para poder interpretar esos significados y poder, así, comunicarse. La pregunta ahora, y ésta sí que es más complicada, es cómo incluir dicho conocimiento en una clase de lengua extranjera que se imparte pocas horas a la semana.

---

<sup>15</sup> Estos medios son el lenguaje, la cultura y, por ende, las formas que poseen para interpretar experiencias y expresiones concretas (Hund, 1972).

El segundo argumento se refiere a la enseñanza de componentes culturales de manera informativa, pues supone la adquisición, por parte de los alumnos, de contenidos conceptuales. Esto genera estereotipos y tópicos sobre la realidad cultural. Una afirmación sobre las costumbres, por ejemplo, de la vida universitaria en España implicaría a toda la población universitaria española, y crearía, de este modo, un estereotipo. Como nos muestra un estudio sobre el tema (Ana Barro et al., 2001: 82-83):

La cultura ha venido recibiendo un tratamiento superficial en los libros de texto [...], pero la superficialidad no es el único problema que afecta a los libros de texto. En los discursos de la vida cotidiana, a menudo se recurre a la cultura para explicar la diferencia y justificar la exclusión.

Así mismo, a este respecto, son esclarecedores los resultados de una investigación llevada a cabo por profesores ingleses y franceses (M. Byram y Cain, A., 2001: 38-50). La investigación se refiere a la enseñanza del componente cultural en la enseñanza de idiomas extranjeros en el ámbito de la educación secundaria. De manera muy resumida, los objetivos de los dos equipos de investigación se centraron en:

- Por parte del equipo inglés: establecer y promover actitudes favorables hacia el país extranjero, y desarrollar el conocimiento y el entendimiento en vez de la información estereotipada (Byram y Cain, 2001: 40).
- Por parte del equipo francés: remediar la casi total falta de conocimientos de la cultura meta, por parte de los estudiantes (franceses), y fomentar la implantación de la enseñanza de estudios culturales durante los años de *college*, entre los 11 y 15 años (Byram y Cain, 2001: 40).

Como conclusión a esta investigación resultó que ofrecer información sobre la cultura meta no cambia las actitudes de los alumnos hacia ésta ni mejora su comprensión. Además (Byram y Cain, 2001: 49),

Sostenemos que el aprendizaje lingüístico y el cultural están integrados. El estudio de las estructuras y de la semántica de la lengua hace consciente al alumno de su relación con las culturas que expresa. Por otro lado, las tareas específicas incluidas en las unidades y los informes, que fueron realizadas íntegramente en la lengua extranjera, hicieron que las actividades lingüísticas –a menudo vacías de contenido, dado su exclusivo énfasis en los objetivos comunicativos- estuvieran imbuidas de sentido y finalidad.

El último argumento que trataremos en este trabajo se centra también en los estereotipos y los tópicos<sup>16</sup>, pero referidos éstos a dos dimensiones diferentes. Por un lado, el peligro de que los alumnos se formen cierto grado de atemporalidad relacionada con los tópicos (Areizaga, 2006), fomentando la sensación de que la realidad es estática y no varía con el tiempo. Por otro lado, la acumulación de datos deja a los estudiantes, en cierto grado, desprotegidos para enfrentarse a situaciones culturales que no han estudiado previamente. A este respecto, ¿quién no ha pensado alguna vez que los estadounidenses son todos unos cowboys que se pasan el día devorando hamburguesas? o a la inversa, ¿quién no tiene un amigo extranjero que la primera vez que vino a España tenía en su mente el tópico de que los españoles somos toreros y bailadores de flamenco?. En otra reciente investigación sobre los profesores de lengua extranjera en España (L. Sercu et al., 2004: 90), se ha concluido que enseñar cultura significa proporcionar información sobre la vida cotidiana y las rutinas de la vida diaria.

A mi modo de ver la idea que subyace en estas críticas y, por lo tanto, a la manera en la que se adquiere el conocimiento –puesto que seguimos hablando de dos enfoques referidos a la enseñanza y el aprendizaje– está íntimamente relacionada con las teorías psicológicas en las que se apoyan las teorías en didáctica de lenguas. El enfoque informativo se apoya en la psicolingüística *conductista*, que postula que el lenguaje es un conjunto de hábitos que se adquieren por medio de estímulos condicionados, y que las diferencias existentes entre las personas son condicionadas por el entorno (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004: 149). El enfoque formativo se basa en teorías *constructivistas*, que se refieren al aprendizaje como un proceso mental del aprendiente en el que éste construye las nuevas ideas y conceptos, basándose para ello en su propia experiencia y conocimientos pasados y presentes (Williams y Burden, 1999). Más explícitamente, y en los últimos años, es el *constructivismo social* la base para los nuevos enfoques en la enseñanza. Éste sostiene que el ambiente de aprendizaje óptimo es aquel donde existe una interacción dinámica entre los instructores, los alumnos y las actividades, otorgando gran importancia a la cultura y al contexto social en la creación de significados.

---

<sup>16</sup> En relación con los tópicos podemos hablar de su parte “positiva”, esto es, entender el concepto de tópico no como típico y estereotipado, sino en su acepción original griega de *topoi koinoi* (lugares comunes). En torno a este asunto Romero Gualda (1997: 390) define tópicos como *aquellas preocupaciones relevantes desde el punto de vista social que posibilitan establecer una conversación y a través de las cuales podemos conocer una determinada cultura y civilización*.

### **3.1. La competencia comunicativa intercultural**

La definición de *competencia intercultural* que ofrece el Instituto Cervantes es la siguiente (Martín Peris, 2003):

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Veamos también a qué se refiere cuando habla de *situaciones de comunicación intercultural*, puesto que el término aparece en la definición anterior (Martín Peris, 2003):

Se define como comunicación intercultural aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias.

Desde una perspectiva interaccionista de la cultura, toda cultura es pluricultural, puesto que se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de contactos entre distintas comunidades de vida que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar (Rodrigo Alsina, 1999). Así, mientras el concepto *pluricultural* sirve para caracterizar una situación, el de *interculturalidad* describe una relación entre culturas. Esta relación está marcada por la comunicación, por lo que cuantos más elementos compartan las comunidades de vida, más sencilla será la comunicación entre ellos (Rodrigo Alsina, 1999). Esta comunicación intercultural, o entre comunidades de vida, tendrá unas características distintas que dependerán de diversos factores, entre ellos el grado de proximidad y de lejanía. Por lo tanto, para una comunicación intercultural eficaz, será necesario una nueva competencia comunicativa, la intercultural.

Como hemos visto en el apartado 3, algunos autores proponen un cambio en el modo de enseñar la cultura y, por lo tanto, el conjunto de la segunda lengua o lengua extranjera. El cambio está marcado por enseñar los contextos sociales e históricos que han dado a los fenómenos culturales actuales su significado, en lugar de enseñar hechos concretos y conductas culturalmente apropiadas (Kramsch, 2001:205). Este cambio de orientación propone poner énfasis en el desarrollo de la

capacidad de comprensión y comunicación, no en que los aprendientes adquieran conocimientos sobre la cultura meta o adopten sus comportamientos o valores (Areizaga, 2006). En otras palabras, no se trata de interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura del aprendiz, sino de que éste desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes para acceder al marco de significados compartidos que poseen los miembros de la cultura meta (Rodrigo Alsina, 1999):

La única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales (aunque esto no debe suponer la eliminación de nuestro propio juicio crítico).

Así mismo, Areizaga (2006) ha recopilado una serie de características que reúnen las propuestas que pretenden configurar una *competencia comunicativa intercultural*, basadas todas ellas en un enfoque formativo:

- Para entender otra cultura es necesario tomar conciencia de la propia cultura.
- La toma de conciencia es el paso previo a una necesaria comprensión, tanto interna como externa, de la propia cultura y de la cultura meta.
- La visión de la cultura debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda sociedad, así como presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.
- La dimensión intercultural requiere el desarrollo de una tercera perspectiva, la construcción de la llamada identidad intercultural o socialización terciaria (Byram, 1992: 11), que no representa simplemente la adquisición de tolerancia hacia la diferencia, sino la modificación de los modos existentes de pensar y actuar de los alumnos.

Para Byram (1995: 25), un hablante intercultural es aquel que puede aplicar su competencia lingüística y sociolingüística para anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados y creencias, además de hacer frente a las demandas afectivas y cognitivas cuando interactúa con la cultura meta. Para esto es necesario que el hablante intercultural desarrolle y, posteriormente, sea capaz de aplicar en situaciones concretas una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. Éstas son algunas de las habilidades y actitudes que hemos visto en el inventario *Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC.

Del mismo modo, Kramsch (1993: 205-206) propone cuatro formas de tratar lenguaje y cultura en el contexto educativo, muy vinculadas también a los items del inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* y a la propuesta de Byram:

- La interculturalidad no sólo significa transferencia de información eficaz, sino una reflexión profunda acerca de la cultura propia y la cultura meta.
- Enseñar cultura como un proceso interpersonal con el objetivo de comprender la toma de contacto entre personas y grupos con perspectivas diferentes.
- Cultura como diferencia, en el que factores como la nacionalidad, la importancia de la edad, el género, el origen étnico, la clase social... sirvan de base para la identidad.
- Utilización de procedimientos y saberes de otras ciencias humanas, como la sociología, la antropología y la etnografía.

Para llevar a la práctica estas formas de enseñar la lengua, Kramersch propone las siguientes estrategias (citado por Trujillo Sáez, 2006: 172-173):

- Comparaciones entre fenómenos dentro de la propia cultura –constructos personales– que ayuden al aprendiente a comprender un fenómeno complejo o abstracto a partir de uno más simple o concreto.
- Actividades del tipo del role-play, en las que el objetivo es que los aprendientes tomen el papel de otra persona para ver cómo piensa.
- Actividades que sirvan al aprendiente como reflexión de su propia cultura, como la confección de una postal de su ciudad o país.
- Actividades que sirvan para tomar conciencia sobre los tópicos y estereotipos. Por ejemplo, la redacción de cuentos en los que, además de la acción, se construya un contexto cultural.

Estas propuestas buscan enseñar a los estudiantes a ser hablantes interculturales, concepto que surge como meta en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en lugar del tradicional concepto de hablante nativo<sup>17</sup> (Kramersch, 2001: 23).

Sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con los cuales llegan a entender el mundo que les rodea (Kramersch, 2001: 33-34).

En realidad, los autores mencionados (Areizaga, Kramersch, Byram) proponen un modelo de competencia intercultural cuyo nexo en común responde a que, en cada una de las competencias relacionadas con el aprendizaje de la lengua, el

---

<sup>17</sup> No entraremos en la discusión que, en torno a la figura del hablante nativo, su identidad, autoridad y conveniencia, se ha suscitado en los últimos años.

modelo propuesto no es el modelo del hablante nativo. Para estos autores, cuyo enfoque se ha denominado *Enfoque holístico* (Oliveras, 2000), lengua y cultura son un todo, un conjunto donde la lengua sólo representa la parte más accesible y cuyo aprendizaje supera el aprendizaje por separado de sus partes.

### 3.1.1. Modelos de aprendizaje

Hemos hablado de dos enfoques diferentes a la hora de acercarnos a la enseñanza-aprendizaje de la *competencia sociocultural*. También de cómo el desarrollo de esta competencia ha transformado el conjunto de *competencia comunicativa* en algo mayor, la llamada *competencia comunicativa intercultural*. Pero al tratar de perfilar y describir esta última, lo hemos hecho a grandes rasgos, utilizando para ello varios autores pero sin aproximarnos a propuestas concretas. Ahora veremos los dos modelos más importantes de aprendizaje de la competencia intercultural<sup>18</sup>, que han sido investigados y experimentados hasta la fecha (Oliveras, 2000: 34-36):

- Enfoque de las destrezas sociales (*Social Skills Approach*):

Según este modelo, la competencia intercultural consiste en que el aprendiente sea capaz de comportarse de forma apropiada en los encuentros interculturales. Esto quiere decir que el alumno se comportará de acuerdo con las normas sociales y las convenciones de la cultura meta, teniendo como modelo al hablante nativo. Para que los encuentros resulten exitosos se requieren unas destrezas sociales. Así, para el desarrollo de estas destrezas, y para el amplio conocimiento requerido de situaciones específicas y de la cultura meta, en el aula se trabajan técnicas de asimilación cultural a través del análisis de situaciones conflictivas. Este enfoque pone énfasis en la comunicación no verbal, como gestos, mímica, etc. y la formación de los alumnos se centra en aspectos pragmáticos, como normas de cortesía, de situación y relaciones

---

<sup>18</sup> Existe una gran polémica entorno a si es factible esa interculturalidad, o bien se trata sólo de una utopía y lo posible es la multiculturalidad, la coexistencia de diferentes culturas (Rico Martín, 2005: 80). Desde aquí no queremos entrar en polémicas, ni definir estos complejos conceptos. Sólo consideramos una cosa como evidente: hay aprendientes de español, alumnos extranjeros que vienen a España a estudiar, inmigrantes que vienen a trabajar y tienen que aprender la lengua, etc. y lo que nos interesa es cómo podemos contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

sociales. Así mismo, los alumnos deben adquirir fórmulas de comportamiento, con el objetivo de dejar un poco de lado su propia cultura en los encuentros con la cultura meta. El modelo no ofrece estrategias de prevención del choque cultural, ni tratamiento de los problemas emocionales que surgen del contacto con otras culturas.

- Enfoque holístico (*Holistic Approach*):

Para este modelo la competencia intercultural es cuestión de actitud, la que un individuo tiene hacia otras culturas. El objetivo del método es la adquisición de conocimiento y comprensión de los sistemas culturales, al mismo tiempo que se adquiere conciencia de la propia cultura. Para esto, en el aula están presentes tanto la cultura propia como la cultura meta, y se consideran los aspectos afectivos y emocionales relacionados con el etnocentrismo. Este es el modelo más desarrollado, como consecuencia de tener más partidarios entre los investigadores en la materia, por lo que, cuando en el anterior apartado hemos intentado perfilar la competencia intercultural, hemos incluido los principales aspectos que ahora se exponen. Así mismo, el lenguaje es considerado como la parte más visible de la cultura meta. Al contrario que en el anterior modelo, en el que la persona participante en un contacto con otra cultura dejaba de lado su propia cultura y su personalidad, aquí se pretende que sea capaz de seguir siendo ella misma, pero con la capacidad de ponerse en el lugar del otro. A este respecto, se denomina actor intercultural a la persona que, al adquirir dicha competencia, funciona como mediador entre dos culturas<sup>19</sup>.

Las propuestas didácticas que parten de este modelo son muy amplias, y pasan por métodos etnográficos y antropológicos, como ya hemos visto en el apartado 3.1.

---

<sup>19</sup> En relación con el papel que debe jugar el actor intercultural hay diferentes opiniones. Para unos autores la situación óptima es que el aprendiente, al igual que opta a ser bilingüe, opte a ser bicultural. Sin embargo, otros autores afirman que lo ideal es que se cree una tercera vía, o socialización terciaria (Byram), por la que el aprendiente se sitúe, respecto de su cultura y de la meta, a cierta distancia y neutralidad (Oliveras, 2000: 36).

### **3.2. Modelos en la interpretación de las culturas**

Antes que en el campo de la enseñanza de lenguas, los estudios sobre la comunicación intercultural se efectuaron en el ámbito económico y empresarial. Las grandes multinacionales, presentes en prácticamente todo el mundo, necesitaron comprender al "otro" para hacer negocios, de la misma manera que necesitaban evitar conflictos cuando contrataban personal extranjero en los países de llegada, o enviaban personal a esos países. Dos son los modelos principales de interpretación cultural que han influido notablemente en el ámbito empresarial, el del antropólogo estadounidense Edward T. Hall y el del psicólogo holandés Geert Hofstede. Al primero debemos la introducción de tres conceptos: *contexto*, *espacio* y *tiempo* en la descripción de una cultura. Al segundo la introducción de cuatro conceptos: *distancia de poder*, *incertidumbre*, *individualismo* y *masculinidad*. Veamos ahora, brevemente, ambas teorías, puesto que suponen una aproximación a la descripción de rasgos culturales.

#### **3.2.1. Contexto, espacio y tiempo**

E. T. Hall (1978, 1989) distingue unos sistemas ocultos de comportamiento que dotan a ciertas acciones de significado y llenan de contexto ciertos comportamientos (Oliveras, 2000: 42). Para el presente trabajo, y puesto que son los principales conceptos propuestos por este autor, sólo nos centraremos en el *contexto*, el *espacio* y el *tiempo*.

Contexto: Hay dos tipos de contextualización que proporcionan información. La que tiene lugar en el cerebro del sujeto, en función de su propia experiencia, y la que tiene lugar fuera del sujeto, esto es, el escenario en el que ocurre el acontecimiento. Así, el contexto es información en torno a un acontecimiento, y ésta está relacionada con el significado<sup>20</sup>. Encontramos, entonces, dos tipos de culturas basadas en el contexto. Por un lado, culturas con un contexto de comunicación alto y, por el otro, culturas con un contexto de comunicación bajo. Las primeras comparten mucha información, por lo que necesitan poca información

---

<sup>20</sup> Cuando hablamos con otra persona, parte del mensaje es sobreentendido por el interlocutor. Es aquí donde difieren las culturas, puesto que, la cantidad de información que se da por sobreentendida, varía dependiendo de la cultura. En otras palabras, el caudal de información (concepto acuñado por Hall) es más rápido en culturas de contexto alto, y más lento en culturas de contexto bajo.

en los mensajes para ser interpretados. La comunicación es, por lo tanto, rápida y eficaz, y está marcada por una serie de factores, como cercanía en las relaciones personales, bajo grado de individualismo, etc. Las segundas, con bajo contexto de comunicación, no comparten tanta información, por lo que cada vez que se comunican necesitan más cantidad de información. Si personas de diferentes culturas, con diferentes contextos de comunicación, se relacionan, es muy posible que se den malentendidos. Este hecho se debe a que la persona de contexto alto da información por sabida, y la de contexto bajo necesita más información que la proporcionada por el contexto en el que ha tenido lugar el acontecimiento comunicativo.

Espacio: La percepción que un sujeto tiene del espacio que le rodea, tanto personal como social, está relacionada con la cultura. No sólo se incluye aquí el espacio visual, sino también el espacio auditivo, el táctil y el olfativo. Hay cuatro tipos de distancias espaciales: íntima, personal, social y pública, que varían en significado dependiendo de la cultura. Así, lo que para una cultura es personal, para otra puede ser público.

Tiempo: De entre toda la variedad de formas en la percepción del tiempo, dos son las más importantes, la monocrónica y la policrónica. Están relacionadas con cómo se temporiza una actividad y, por lo tanto, con el grado de concentración de una persona al realizar dicha actividad. Así, hay una serie de características que, más o menos, comparten las personas de cultura monocrónica, como la realización temporal de una cosa, la concentración en el trabajo, el bajo contexto, seguir la temporización establecida, procuran no molestar a los demás, respeto a la propiedad, etc. Por el contrario, las personas pertenecientes a culturas policrónicas son más proclives a la realización de varias cosas al mismo tiempo, se distraen con mayor facilidad, son de alto contexto, priorizan las relaciones humanas, el grado de espontaneidad es mayor, no son tan individualistas, etc.

### 3.2.2. Dimensiones culturales y software mental

Cuatro son las dimensiones principales que Hofstede (1999) observa en una cultura, y que pueden medirse en relación con otras culturas: *la distancia de poder, la incertidumbre, el individualismo y la masculinidad*. Veamos brevemente qué significa cada una de estas dimensiones, para después pasar a la teoría del software mental que defiende este autor y que nos puede servir, en el presente trabajo, como base para aproximarnos a nuestra propia cultura. La primera dimensión, la distancia de poder, se refiere a la distancia que separa a las personas en base a su relación jerárquica, y que está aceptada socialmente y determinada por la cultura. Los índices de distancia jerárquica nos informan sobre las relaciones de dependencia de un país. Así, en los países donde la distancia es pequeña, existe una dependencia limitada de los subordinados con respecto a su jefe y una preferencia por la consulta. La distancia emocional entre ambos es relativamente pequeña: los subordinados hablan y contradicen a sus jefes con bastante facilidad. Así mismo, en los países con gran distancia jerárquica hay una dependencia considerable de los subordinados respecto a sus jefes. La distancia jerárquica puede definirse como el grado en que los miembros con menos poder de las instituciones y organizaciones de un país esperan y aceptan que el poder esté distribuido de manera desigual (Hofstede, 1999: 66).

La segunda se refiere a los rituales y tradiciones que sirven para evitar los dilemas y conflictos primarios, y con los que se consigue el control de la agresión, la expresión o la inhibición del sujeto. El grado de control de la incertidumbre de un país puede definirse como la medida en que los miembros de una cultura se sienten amenazados frente a situaciones desconocidas o inciertas (Hofstede, 1999: 193).

La tercera dimensión trata la relación entre la persona y la colectividad, pues el grado de individualismo y la aceptación de éste depende de las culturas. El individualismo es característico de sociedades en las que los lazos entre las personas son laxos: cada uno debe ocuparse de sí mismo y de su familia más próxima. El colectivismo, por el contrario, es característico de sociedades en las que las personas se integran desde su nacimiento en grupos fuertes y cohesionados que continúan protegiéndolas toda la vida a cambio de una lealtad inquebrantable (Hofstede, 1999: 102).

La última, la masculinidad, versa sobre el grado de importancia que, en las diferentes culturas, representan las diferencias biológicas en las actividades sociales.

Hofstede estudia los contactos interculturales, que define como los contactos entre un individuo y un entorno cultural nuevo. El individuo experimenta, habitualmente y en tal situación, un choque cultural que se da entre la nueva cultura y el software mental que posee el individuo (Hofstede, 1999: 335):

Nuestro software mental se compone de valores fundamentales, adquiridos durante la infancia y la adolescencia, y que son tan naturales que no somos conscientes de ellos. En estos valores se basan nuestras manifestaciones conscientes y más superficiales de cultura: rituales, héroes y símbolos. El individuo extranjero (sin experiencia) puede hacer un esfuerzo por llegar a conocer algunos de los símbolos y rituales del nuevo entorno.

Las diferencias culturales se manifiestan de manera más superficial en símbolos, héroes y rituales, y de manera más profunda en valores.

- Símbolos: palabras, gestos, objetos, etc. con un significado compartido por los miembros de la cultura.
- Héroes: personas y personajes que sirven como modelos por poseer características apreciadas en la cultura.
- Rituales: actividades colectivas consideradas esenciales por los miembros de la cultura.
- Valores: tendencia a preferir ciertos estados de las cosas a otros. Se adquieren en la infancia y después es difícil modificarlos.

Establece así cierta analogía entre el individuo inmerso en una cultura extranjera, y la situación mental de un niño pequeño, por lo que el primero tiene que aprender de nuevo las cosas más simples. Esto genera sentimientos de angustia, impotencia y hostilidad hacia el nuevo entorno, afectando incluso al equilibrio físico. Así mismo, distingue el proceso que experimentan las personas que pasan cierto tiempo en un contexto diferente al de su propia cultura. Este proceso depende de la duración del período de inmersión en la nueva cultura y sociedad, y se compone de las siguientes fases:

1. Euforia: período habitualmente corto, caracterizado por la emoción de viajar y por el interés por lo nuevo.
2. Choque cultural: período más largo que comienza con la vida diaria y real en el nuevo entorno.

3. Aculturación: una vez que la persona aprende a funcionar en las nuevas condiciones, adopta algunos de los valores locales. Este período está marcado por la confianza.
4. Estabilidad: el estado de estabilidad mental se alcanza finalmente, aunque puede ser negativo en comparación con el de la cultura de origen. A este respecto, Hofstede diferencia dos finales del proceso, el bicultural y el neutralizado. En el primero se alcanza el grado de estabilidad que se tenía en el origen, y en el segundo se alcanza un grado mayor de estabilidad.

Las personas que pasan constantemente de un entorno nuevo a otro, según este autor, afirman que el proceso de choque cultural comienza de nuevo, de principio a fin<sup>21</sup>.

### **3.2.3. Aplicación de los modelos de interpretación a la cultura hispánica**

Vamos a intentar aproximarnos a la cultura española a través de los modelos de interpretación que hemos visto. Hay que tener en cuenta que estos modelos son probabilísticos y se basan en estudios realizados sobre partes representativas de la población de un país. Por esta razón, son modelos que, en su misma formulación, crean estereotipos. Extraer unas supuestas cualidades o rasgos de la cultura española, y extrapolarlos a todo el conjunto de españoles, supone realizar una generalización que no está lejos de denominarse falacia naturalista. Sin embargo, parece que este tipo de generalizaciones, lejos de representar un valor científico seguro, interesan más porque funcionan en los estudios de mercado de las grandes multinacionales que por su eficacia al describir una sociedad y una cultura. Así mismo, estudios de esta naturaleza no tienen en cuenta las diferentes culturas que se encuentran dentro de una misma cultura. Si entendemos la estrecha unión entre lengua y cultura, no podemos dejar escapar las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas que enriquecen el conjunto de lengua y cultura en España, y que hacen que generalizaciones sobre el conjunto resulten casi artificiales.

Refiriéndonos al contexto de comunicación, y según el modelo de Hall (1978, 1989) antes expuesto, diremos que la cultura española es de alto contexto. Las

---

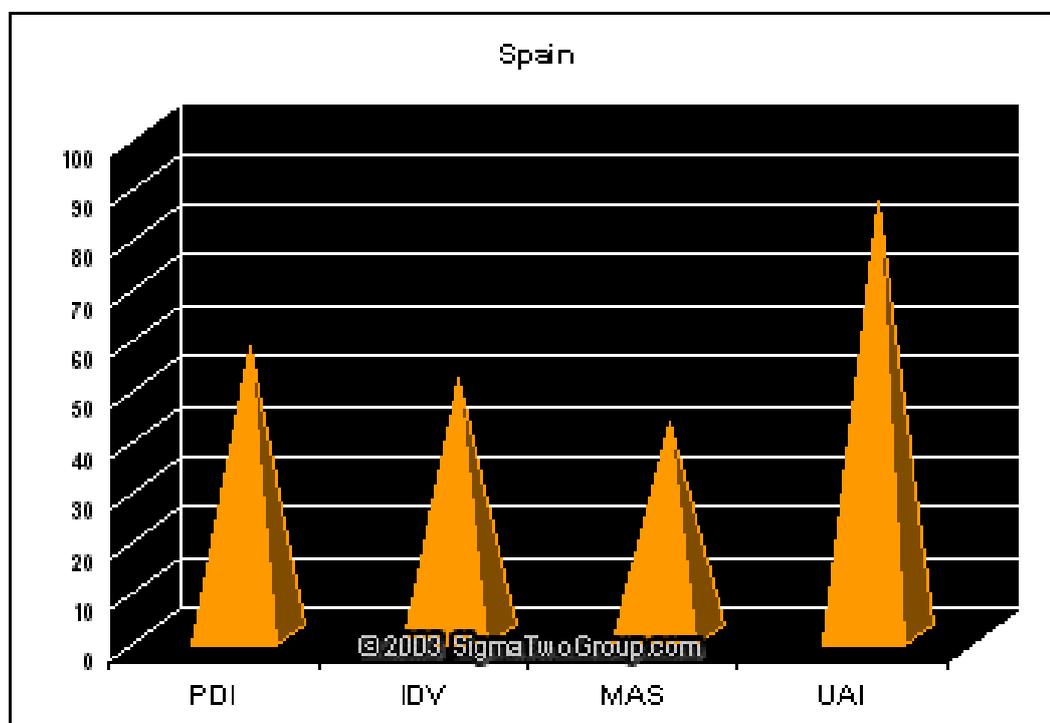
<sup>21</sup> El Instituto Cervantes describe un fenómeno similar respecto del concepto de aculturación. Identifica con este término un proceso compuesto por las siguientes etapas: euforia, choque cultural, stress cultural y asimilación o aceptación. La reacción del individuo a este proceso viene condicionada por factores personales (personalidad, actitud, conocimientos previos, experiencia, expectativas creadas, etc.) y por factores ambientales. Así mismo, cabe destacar tanto la importancia del tiempo de permanencia en el país extranjero, como el establecimiento de vínculos personales o profesionales con los miembros de la nueva cultura (Martín Peris, 2003).

relaciones familiares, entre amigos, compañeros de colegio, universidad, trabajo, clientes, etc. se caracterizan por un alto componente de cercanía. Así mismo, la información compartida, o que se supone compartida, es fruto de esa cercanía en las relaciones sociales. Esto no sólo se refleja en aspectos internos de la cultura, sino también en elementos externos de organización dentro de la sociedad. Un ejemplo son las quejas de muchos visitantes, sobre todo del norte de Europa, sobre la falta de indicaciones y señalizaciones en las ciudades españolas. Por el contrario, en culturas de bajo contexto comunicativo, las relaciones sociales se mantienen a más distancia, algo que supone que la información compartida sea menor.

En cuanto al espacio, podemos decir que, tanto en el espacio visual como en el táctil, la cultura española está organizada en torno a los espacios cortos. Comparada con la mayoría de culturas europeas, nuestra forma de comunicarnos en sociedad presenta cierta cercanía física entre el hablante y el oyente. Mantenemos por esto distancias cortas, comparadas éstas con las de otras culturas, en nuestros encuentros sociales. Además, somos tan propensos a un mayor contacto táctil, que para personas de otras culturas puede parecer que no respetamos su espacio individual. Así mismo, también tendemos a elevar el volumen de voz, sobre todo en reuniones informales entre amigos o familiares. Si comparamos este hecho con otras culturas, para quienes elevar la voz en presencia de desconocidos supone una falta de respeto hacia esas personas, entonces puede parecer señal de mala educación. Así mismo, los solapamientos de palabras en las conversaciones, o los comentarios y cortes de turno en las mismas, son una característica de nuestra cultura.

El último de estos tres conceptos es el tiempo. Si nos acercamos a la cultura española, en términos de organización de la temporalidad, podríamos describirla como policrónica. Estas culturas, entre las que se encuentran los países mediterráneos y América Latina, tienen una concepción del tiempo que, desde el punto de vista de la organización del trabajo, se tiende a planificar las cosas a corto plazo, a tratarse varios asuntos al mismo tiempo o se priorizan las relaciones personales a las profesionales. Por el contrario, las culturas monocrónicas son las que tienen una concepción lineal del tiempo y, por lo tanto, organizan su calendario y su modo de vida de una forma más rígida que las anteriores. Los países del norte de Europa, y también algunos países orientales, comparten esta visión del tiempo.

Veamos ahora cómo se define la cultura española respecto a las cuatro dimensiones propuestas por Hofstede<sup>22</sup>. En cuanto a la distancia de poder, España representaría una puntuación de 57, un rango medio-alto si lo comparamos con Austria (11 puntos – *Figura 1*), cuya distancia de poder es muy baja, o con los países árabes (80 puntos – *Figura 2*), que representan la parte más alta de la escala, junto a países como Venezuela (81) y México (81). En medio de la escala se encuentran países como Alemania (35 puntos – *Figura 3*) o EEUU (40 puntos – *Figura 4*). El grado de distancia jerárquica está relacionado con las relaciones familiares, las relaciones entre alumno y profesor, las relaciones laborales o las relaciones entre los ciudadanos y el Estado. España cuenta, a este respecto, con elementos<sup>23</sup> de ambos extremos, puesto que está entre la distancia alta y la distancia corta.



24

PDI ( Power Distance Index ) = Distancia de poder

IDV (Individualism) = Individualismo

MAS (Masculinity) = Masculinidad

VAI (Uncertainty Avoidance Index) = Principio de incertidumbre

LTO<sup>25</sup> (Long – Term Orientation) = Orientación a largo plaz

<sup>22</sup> Los datos de los países presentados a continuación están tomados de clearlycultural.com, que a su vez están tomados de las investigaciones realizadas en los años ochenta por Hofstede (1999).

<sup>23</sup> Para una descripción completa de los rasgos sociales relacionados con la distancia de poder (Hofstede, 1999: 59-97).

<sup>24</sup> Gráficos tomados de [http://www.geert-hofstede.com/hofstede\\_dimensions.php](http://www.geert-hofstede.com/hofstede_dimensions.php)

### Comparación España - Austria

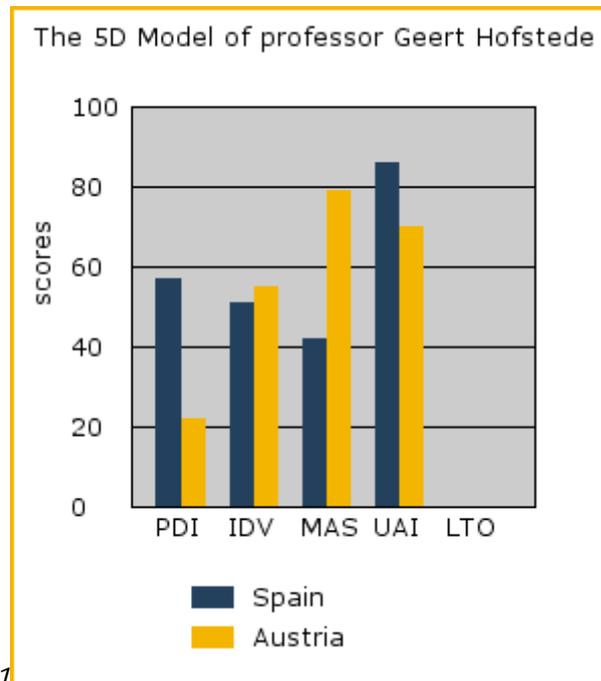


Figura 1

### Comparación España – Países Árabes

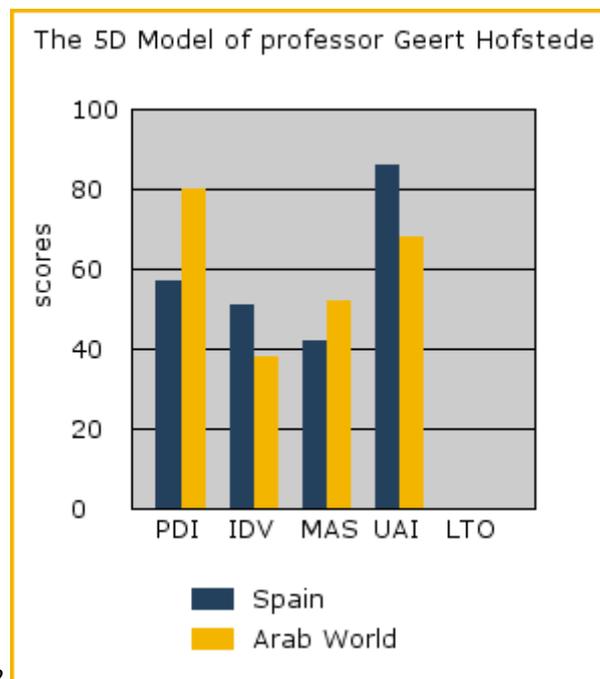


Figura 2

<sup>25</sup> No hemos mencionado esta quinta dimensión del estudio de Hofstede, relacionada con la organización del tiempo, puesto que consideramos que es suficiente con el concepto de *tiempo* de E. T. Hall.

### Comparación España - Alemania

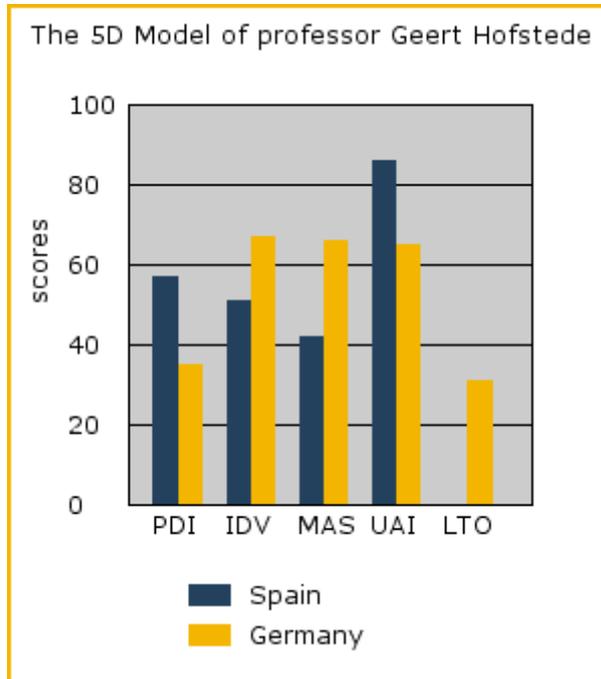


Figura 3

### Comparación España - EEUU

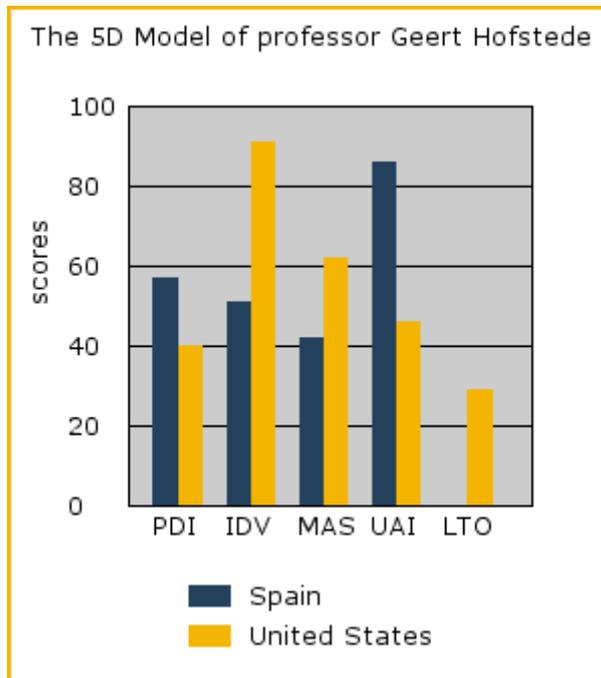


Figura 4

En la siguiente dimensión, el individualismo, España presenta de nuevo una puntuación media (51), por lo que volvemos a ver que no es tan sencillo describir su sociedad. En la parte alta encontramos países muy individualistas, como EEUU (91), Australia (90), UK (89) o Alemania (89). Por el contrario, entre los países con puntuación muy baja y que son considerados colectivistas se encuentran algunos países asiáticos (Pakistán 14 – *Figura 5*, Taiwán 17 – *Figura 6*) o de América Latina (Ecuador 8, Guatemala 6). Al igual que la distancia de poder, el individualismo y el colectivismo marcan varios aspectos de una sociedad, como las relaciones familiares, la educación, el lugar de trabajo o las relaciones con el Estado.

Comparación España - Pakistán

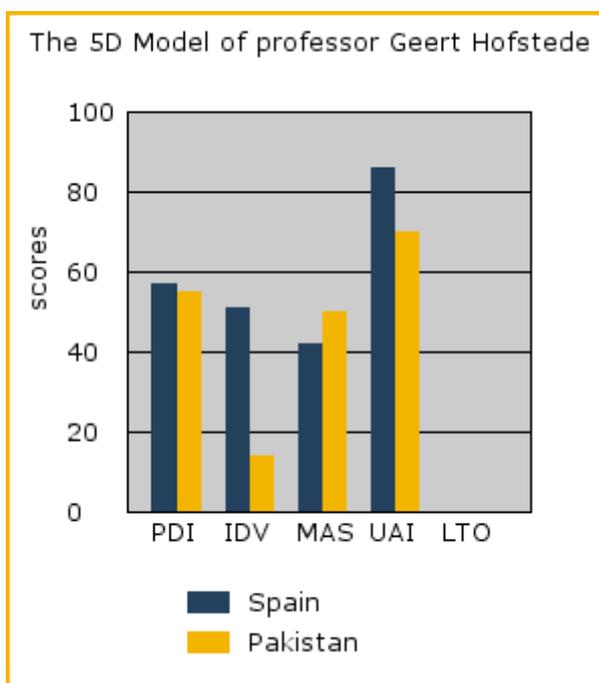


Figura 5

### Comparación España - Taiwán

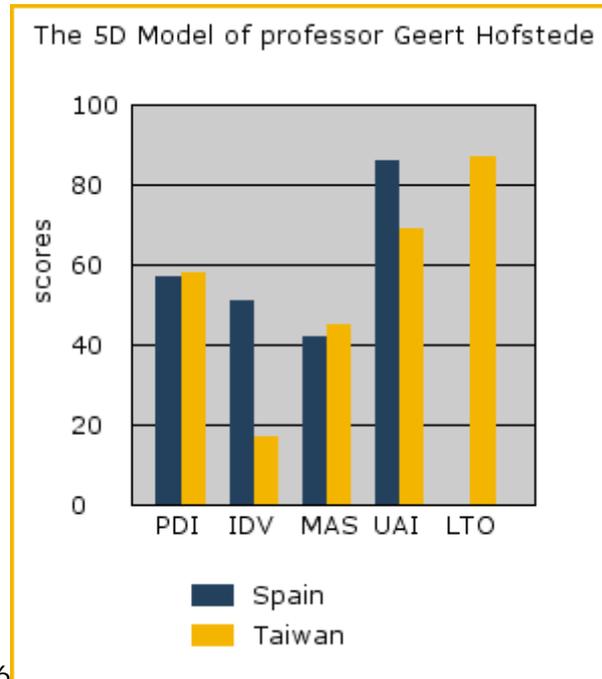


Figura 6

### Comparación España - Australia

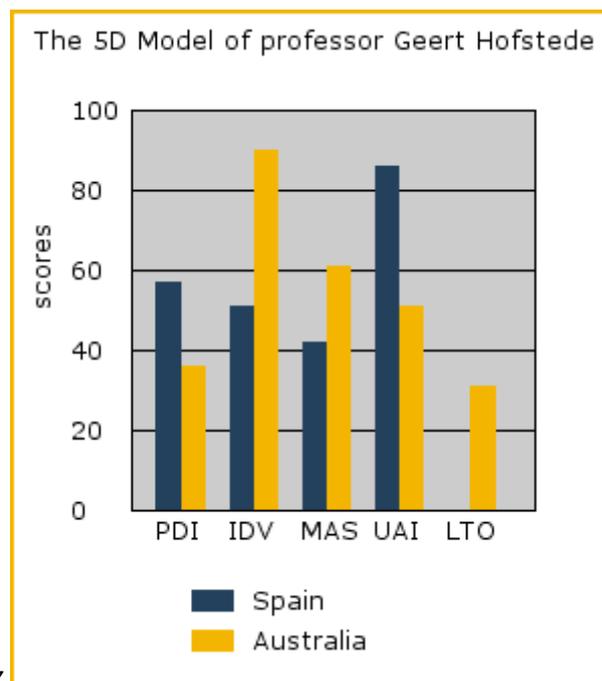
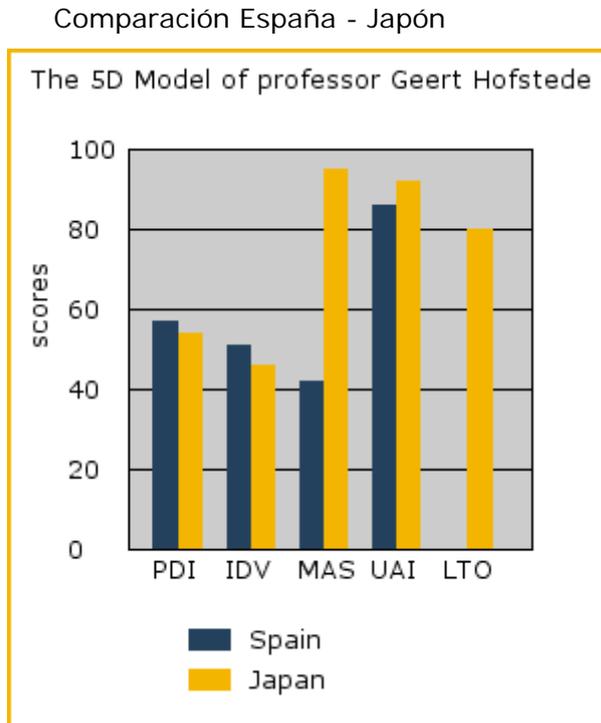
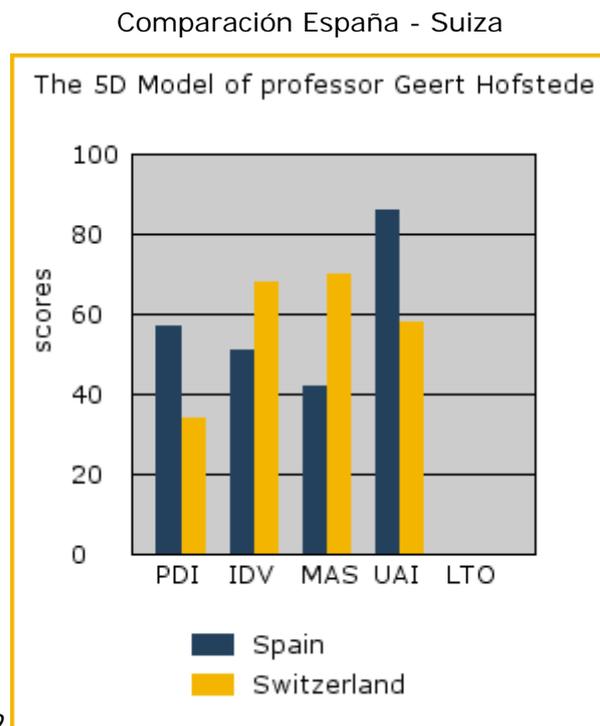


Figura 7

Respecto a la masculinidad, que representa los influjos sociales de las diferencias entre sexos, España se encuentra, de nuevo, en la parte media de la tabla con 42 puntos. Países masculinos son Japón (95 – *Figura 8*), Austria (79) o Suiza (70 – *Figura 9*); países femeninos son Suecia (5 – *Figura 10*), Noruega (8) o Países Bajos (14 – *Figura 11*).



*Figura 8*



*Figura 9*

Comparación España - Suecia

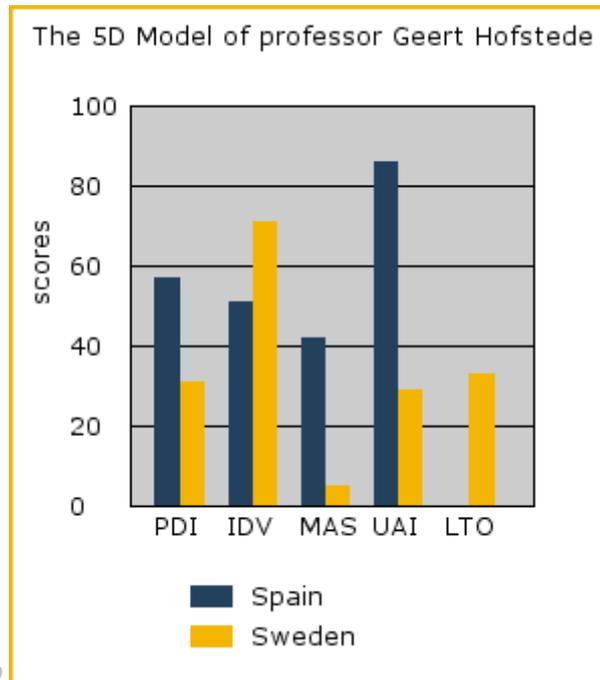


Figura 10

Comparación España – Países Bajos

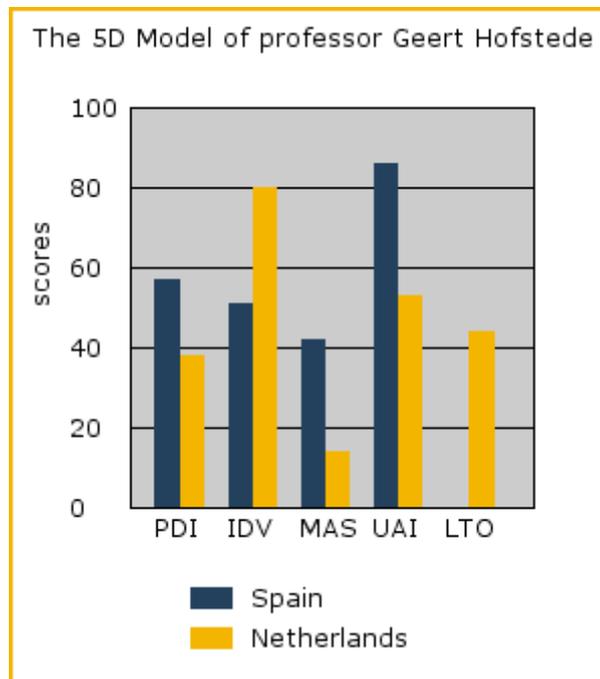
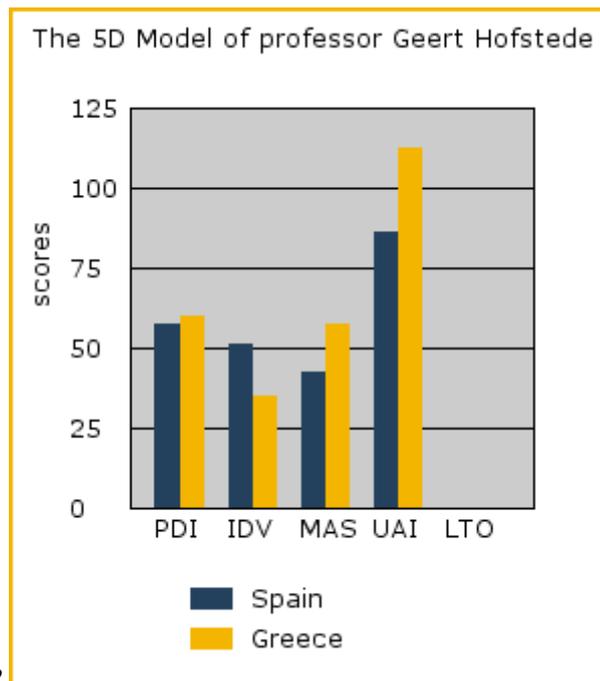


Figura 11

La última dimensión en el estudio de las culturas es el índice de control de la incertidumbre, muy relacionada con la necesidad de previsión y de normas de una sociedad. Las personas se enfrentan al hecho de no saber qué va a ocurrir en el

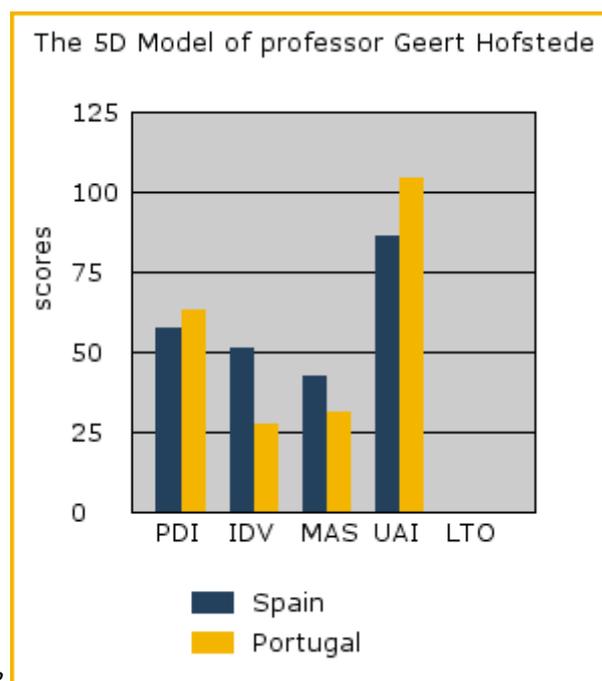
futuro, y alivian la ansiedad generada por este hecho a través de la religión, la ley o la tecnología (Hofstede, 1999: 189). A este respecto, España presenta una puntuación alta, con 86 puntos, sólo superada por países como Grecia (112 – *Figura 12*), Portugal (104 – *Figura 13*), Uruguay (100) o Japón (92). Entre los países con bajo control de la incertidumbre encontramos a Suecia (29), Dinamarca (23) y UK (35 – *Figura 14*); en término medio están EEUU (46), Australia (51) o los Países Bajos (53).

Comparación España - Grecia



*Figura 12*

Comparación España - Portugal



*Figura 13*

### Comparación España – Reino Unido

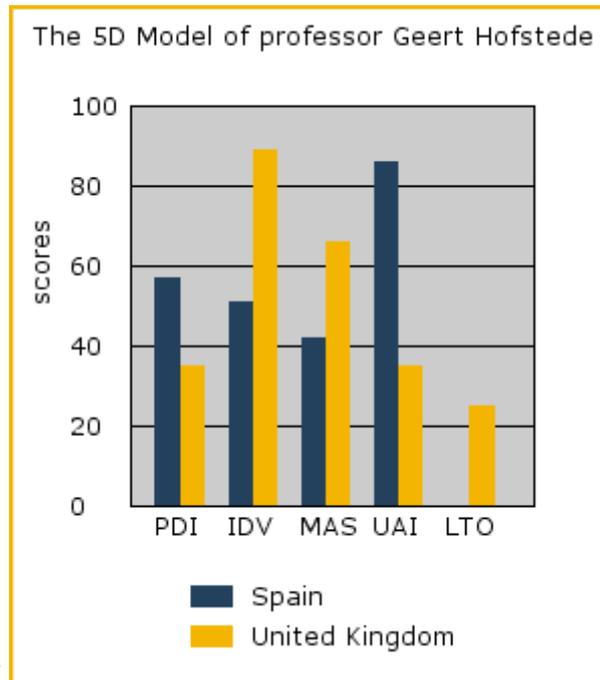
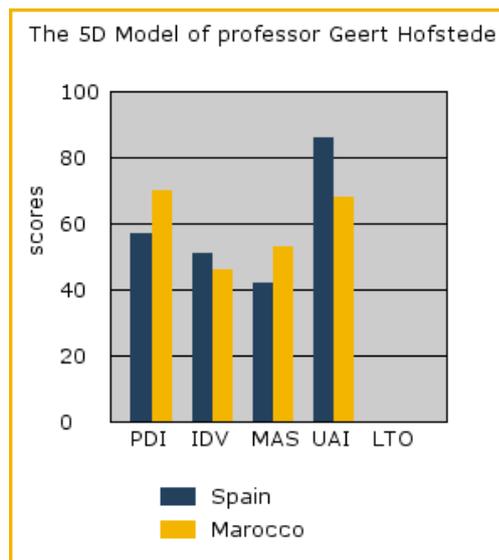
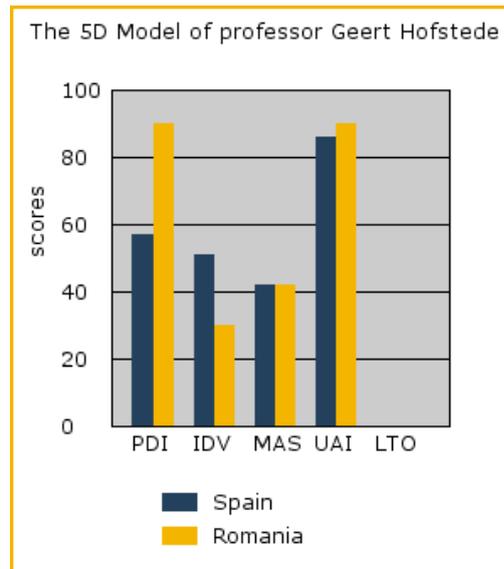


Figura 14

Además de los países citados, vemos necesario introducir las gráficas comparativas de España – Marruecos y España – Rumania, puesto que son los países de origen de un amplio sector de personas residentes en España; muchas de las cuales se encuentran inmersas en programas de español L2.





Para terminar con esta aproximación a la interpretación cultural, que mide las culturas nacionales comparativamente y basándose en escalas descriptivas, puede decirse que la cultura española es de alto contexto, policrónica, con espacios de comunicación cortos. Así mismo, está posicionada, respecto de otras culturas, en la parte alta de la escala que mide el control de la incertidumbre, y en la parte media de las escalas que miden el individualismo, la distancia de poder y la masculinidad.

#### 4. Implicaciones prácticas: autoevaluación a través del portafolio

Es momento de llevar a la práctica algunas de las consideraciones teóricas que hemos tratado en el presente estudio. Nuestro objetivo es formular una propuesta, a modo de portafolio, que ayude tanto al aprendiente como al profesor de español a enfrentarse a situaciones conflictivas que van más allá de la mera competencia lingüística, y que están íntimamente relacionadas con el componente sociocultural.

Somos conscientes de las diferencias existentes entre las distintas formas de enseñanza del español, dependiendo, entre otros factores, del tipo de curso, del objetivo de éste, de las características del aprendiz o de la motivación o necesidad que le llevan a aprender esta lengua. Quizá la idea de un portafolio, entendido éste como una herramienta que ayude al aprendiente a reflexionar sobre el evento comunicativo, se centre en cursos formales de español realizados tanto en un contexto natural<sup>26</sup> de aprendizaje, como en un contexto de inmersión lingüística<sup>27</sup> en España. Aún así, pensamos que esta propuesta también puede ser útil en cursos de español realizados en el extranjero, sobre todo en la realización de tareas auténticas o que requieran cierta relación con la cultura española o con nativos de ésta.

El hecho de vivir en el país de la lengua meta proporciona una serie de experiencias y recursos difíciles de conseguir en los casos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera descontextualizada, por lo que la competencia sociocultural y la competencia intercultural difieren en la adquisición de una L2 y de una LE. La elaboración de un diario de aprendizaje, o una carpeta o portafolio, donde el alumno recoja muestras de conversaciones o situaciones en los que él considera que ha habido un malentendido y tenga que explicarlo, quizá sólo sea posible en la adquisición de una segunda lengua, cuando el alumno está

---

<sup>26</sup> Podemos distinguir, principalmente, entre 3 contextos de aprendizaje (Martín Peris, 2003):

1. Contexto de aprendizaje escolarizado (llamado institucional o formal), caracterizado por las técnicas de atención a la forma.
2. Contexto natural, en el que el aprendizaje se realiza mediante el uso natural de la lengua en interacción con hablantes nativos, y caracterizado por el potencial de interacción social.
3. Personas que participan en los dos contextos. Asisten a clases de lengua y, al mismo tiempo, viven en el país de la lengua meta o tienen contacto directo con nativos de esa lengua en su propio país.

<sup>27</sup> Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una lengua en el que algunas de las materias del currículo escolar (o todas) se estudian en una lengua que no es la L1 de los estudiantes. El objetivo de estos programas es que los aprendientes sean competentes en ambas lenguas (bilingües). Existen diferentes tipos de programas de inmersión lingüística, atendiendo al grado de aplicación de inmersión o al momento de aplicación del programa (Martín Peris, 2003).

inmerso en una situación directa y real de comunicación intercultural, y se adapta a ese nuevo contexto con mayor o menor dificultad, según su contexto cultural, su experiencia previa o su propia personalidad (Rico Martín, 2004: 88).

En definitiva, nuestro objetivo es ayudar al aprendiente de español a superar enriquecedoramente el choque cultural y, con éste, posibles problemas afectivos y cognitivos. Recordemos que el choque cultural se refiere al conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la suya (Oliveras, 2000). Dicho impacto viene acompañado de una variable afectiva –el sujeto experimenta emociones como miedo, desconfianza, ansiedad, etc. – y de una variable cognitiva –conflicto entre su conocimiento del mundo o software mental (Hofstede) y los valores y costumbres de la nueva cultura. Además, durante este proceso, contemplamos al aprendiente de español como un etnógrafo<sup>28</sup>, asunto del que ya hemos tratado en el apartado referente a la competencia intercultural.

Cuando hablamos de ayudar al aprendiente a superar enriquecedoramente el choque cultural, nos referimos a que el estudiante sea capaz de detectar, al menos, el problema o malentendido que se le ha presentado. Observará entonces si éste se ha debido a una insuficiente competencia lingüística que le ha llevado a ignorar de manera inconsciente alguna parte esencial del enunciado pronunciado por su interlocutor. O bien a diferencias culturales o sociales que el aprendiente todavía no alcanza a vislumbrar. De estas cuestiones trataremos más adelante, centrémonos ahora en la evaluación.

---

<sup>28</sup> Decimos que consideramos al estudiante como etnógrafo porque una parte de su aprendizaje lo dedica al estudio de otras gentes y las estructuras sociales y culturales que dan sentido a sus vidas (Barro et al., 2001: 82). Del mismo modo, hay que tener en cuenta que los estudiantes no tienen intención de ser especialistas en antropología social, puesto que son estudiantes de idiomas.

#### **4.1. La evaluación formativa**

Al hablar de la evaluación de la competencia sociocultural, o de la competencia intercultural, no nos referimos a las mediciones que se utilizan para calcular unos determinados conocimientos a través de las muestras que proporcionan los aprendientes en la realización de una prueba. Este tipo de evaluación, llamada sumativa, es válida para medir las destrezas de un aprendiente, su comprensión escrita y oral, su producción o su interacción. Aquí nos referimos a otro significado de evaluar, al que se refiere a señalar el valor de algo (1ª acepción del DRAE), entendiendo éste como recabar datos relevantes acerca de algo. Teresa Bordón (2006: 18), refiriéndose al concepto general de evaluación, dice lo siguiente:

La evaluación, como procedimiento, es algo que con frecuencia realizamos en situaciones de nuestra vida cotidiana. Antes de dar un paso respecto de algo –paso que puede revestir mayor o menor importancia o tener consecuencias más o menos graves para nosotros– solemos evaluar la situación o el asunto, es decir: examinamos las ventajas y los inconvenientes para, de ese modo, hacer lo que consideramos correcto. En eso consiste evaluar en el sentido más amplio del término: en analizar una serie de datos para, en consecuencia, adoptar la decisión adecuada.

Podríamos decir que la verdadera evaluación del componente sociocultural de los aprendientes de español será la proporcionada por la propia experiencia de éstos –lo adecuado o no adecuado de sus actuaciones y emisiones– puesto que no se trata aquí de medir las distintas destrezas lingüísticas. Sin embargo, sí que queremos obtener información del proceso de enseñanza-aprendizaje o, en su caso, que los propios alumnos obtengan esa información. Por ello se deberá adoptar una evaluación formativa, basada en procedimientos de tipo cualitativo, como informes, diarios, carpetas de aprendizaje o portafolios. La evaluación formativa es definida como un proceso continuo de acopio de información (MCER, 2003), por lo que promueve la mejora del aprendizaje.

La evaluación formativa es la recopilación sistemática de evidencia, a fin de determinar si hay aprendizaje y controlar el estadio de aprendizaje y las necesidades de cada estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje (Martín Peris, 2003).

Sin embargo, tal mejora de aprendizaje puede no ocurrir si no se cumplen una serie de condiciones para que el aprendiz sea capaz de asimilar la retroalimentación derivada de la evaluación. Puede ocurrir, por ejemplo, que el propio aprendiente no se fije en la información que le llega, no sepa cómo

organizarla y personalizarla, carezca de conocimientos previos para interpretarla, o que no tenga recursos ni tiempo para integrar la nueva información en su memoria. Para que funcione la retroalimentación, y la evaluación formativa sea eficaz, es necesaria la preparación y concienciación del alumno (Bordón, 2006: 49).

El MCER adopta un enfoque centrado en la acción, que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, esto es, como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo no sólo relacionadas con la lengua (MCER, 2003). Por este motivo fomenta la autoevaluación, por ser la evaluación más formativa y porque desarrolla la capacidad de *aprender a aprender*, ya que se centra en el proceso de aprendizaje y fomenta la toma de conciencia de éste por el propio alumno.

La autoevaluación se debe basar en la capacidad del aprendiz para reflexionar sobre su propio aprendizaje, sus habilidades y sus logros: la reflexión es imprescindible si se pretende que el aprendiz llegue a alcanzar una capacidad de autoevaluación fiable (Bordón, 2006: 293).

Respecto al portafolio podemos decir que su función formativa permite, tanto al estudiante como al docente, tomar conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los objetivos de formación que deben fijarse a partir de esa conciencia (Martín Peris, 2003). La carpeta o portafolio consiste en una serie de trabajos, recopilados por los alumnos, que pretende demostrar, por medio de la mejora progresiva, lo que son capaces de hacer en un área o contenido específico. Teresa Bordón (2006: 289-291) destaca una serie de puntos fuertes en el uso del portafolio:

1. El portafolio favorece que los estudiantes se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje, teniendo así la oportunidad de controlarlo. El profesor adopta el papel de guía o consejero.
2. Si lo que se pretende es medir las destrezas lingüísticas, el alumno tendrá que producir un número variado de textos escritos para formar la carpeta. Así, se tiene una visión más amplia y profunda de las habilidades de los estudiantes, así como de su desarrollo y evolución a lo largo del curso.
3. Promueve la introspección del aprendiz, ya que éste debe hacer una reflexión acerca de sus propios actos-emisiones con la suficiente distancia como para apreciar sus aciertos y sus fallos.
4. Se impulsa el desarrollo de las habilidades cognitivas, puesto que la reflexión no sólo será acerca de lo que ha escrito, sino de cómo lo ha hecho, y de los procesos involucrados hasta llegar a ello.

5. Favorece el aprendizaje porque impulsa el esfuerzo continuo y el afán de superación.

Vemos pues en el portafolio una herramienta útil, que favorece la adquisición de una competencia –llamémosle cultural, sociocultural o intercultural– y, por lo tanto, la capacidad de interpretar los fenómenos sociales y culturales con los que los aprendientes pueden encontrarse durante sus contactos con otra cultura. Así mismo, hay que señalar que estos contactos culturales serán directos, en el caso de que el aprendiente resida en el país de la cultura meta, o serán mediados, en el caso de que estos contactos se realicen durante la clase de idiomas.

#### **4.2. Fichas**

En este apartado presentamos las fichas que servirán para recopilar los datos más relevantes de las situaciones que han producido conflicto entre el alumno y el nuevo entorno social y cultural. Se pretende que el alumno sistematice los datos percibidos, bien de manera autónoma o bien con ayuda del resto de compañeros o del profesor. Esto dependerá del tipo de curso, características, etc. Las fichas están basadas en conceptos que hemos visto a lo largo de este trabajo, como contexto, espacio, tiempo, distancia jerárquica, etc. Puede parecer que los datos con los que los alumnos deberán rellenar las fichas son obvios, puesto que, simplemente, se trata de presentar los elementos que conforman el evento comunicativo que ha dado lugar al choque cultural. Sin embargo, es altamente probable que los alumnos, sometidos entre otros factores a variables afectivas, al estrés o al nerviosismo a los que, habitualmente, suelen estar sometidas las personas que se encuentran en una nueva cultura, tengan cierta dificultad en efectuar el análisis adecuado.

Así mismo, nos parece muy indicado utilizar el término *evento comunicativo* para describir el acontecimiento al que se enfrenta el alumno. El evento comunicativo es una unidad de análisis de la comunicación lingüística establecida en el marco de la etnografía de la comunicación. En el reconocimiento de un evento, esta disciplina contempla el momento y el lugar particulares en los que aquél se realiza y que la comunidad juzga y define como apropiados. Aunque incluye muchos recursos de comunicación no verbal, para que se dé un evento comunicativo es imprescindible el uso de la palabra. Se trata siempre de un acontecimiento concreto, por tanto, de una realidad empírica, que se produce en el

seno de una comunidad de habla particular, por tanto, de una realidad social, y que permite la interacción comunicativa entre los miembros de un grupo, por tanto, de una realidad cultural (Martín Peris, 2003). Podemos decir entonces que la vida social de toda la comunidad de habla se estructura y desarrolla en torno a una sucesión de eventos comunicativos, a los que tendrá acceso el alumno residente en la cultura meta.

Por esto es muy importante que el aprendiente sea capaz de sistematizar y, posteriormente, analizar las situaciones y las percepciones que han dado lugar al malentendido, choque cultural o situación conflictiva en cuestión, puesto que estas dos fases, sistematización y análisis, son previas a la fase de comparación con la propia cultura. En esta fase, lo que se busca es que el sistema nativo deje de ser el dominante, superando el alumno los estereotipos y de las ideas preconcebidas.

Veamos las fichas de análisis del evento. Las fichas 1, 2 y 3 suponen la participación activa del profesor como mediador o guía del alumno. La ficha 4 está pensada para su utilización autónoma por parte del alumno.

## Ficha nº 1

Se refiere al contexto general del evento. Por contexto interior se entiende la parte más subjetiva del evento, una aproximación a cómo ha vivido el alumno la situación conflictiva, y ver si sus expectativas se han visto frustradas o, al menos, si él lo percibe así. Es importante detectar aquí el estado de ánimo en el que se encuentra el alumno: estrés, nerviosismo, confusión, pesimismo, optimismo, etc., tanto antes del malentendido –en la medida de lo posible- como después del mismo

El siguiente paso es contextualizar el evento. Para ello se comienza por situar éste en el espacio físico concreto en el que ha tenido lugar, puesto que de esto dependerá el resto del análisis. Así, lo primero será detectar el carácter público o privado del lugar, y las implicaciones prácticas de este hecho.

<b>Ficha nº 1</b>	<b>-Contexto interior</b> ¿Cómo ha percibido el alumno lo ocurrido? ¿Cómo se encuentra? (nervios, confusión, etc):			
<b>-Contexto:</b>				
	<b>-Contexto exterior:</b>	-Calle, parque, etc.:		
		-Bar, restaurante, discoteca, etc.		
		-Oficina (transacciones, burocracia, etc.):		
		-Supermercado, tienda, mercado tradicional, etc.:		
		-Vivienda particular, casa, piso, etc. :		
		-Universidad, colegio, academia, etc. :		
		-Centro o lugar de trabajo:		

## Ficha nº 2

Esta ficha se centra en el análisis de los participantes que han intervenido en el evento. Factores como la edad, el sexo, el origen, el espacio (contacto físico, auditivo, visual) y el aspecto físico son las cuestiones que conforman esta ficha. El objetivo es ver si la relación percibida entre los participantes, su edad o la distancia física que se ha mantenido durante el evento, entre otros factores, han sido correctamente asimilados por parte del alumno y se han tenido en cuenta para responder a ellos de forma adecuada.

Quizá lo más importante sea el análisis del espacio, puesto que los españoles, habitualmente, nos acercamos demasiado a nuestros interlocutores, elevamos demasiado el volumen de la voz o gesticulamos demasiado, siempre, claro está, en comparación con otras culturas. Estos hechos pueden generar malentendidos, sobre todo en torno a las intenciones que el aprendiente puede otorgar a su interlocutor o interlocutores.

Es evidente que los patrones culturales marcan una sociedad, pero no es menos relevante la importancia del carácter de las personas, su propia personalidad o sus sentimientos. Por este motivo la finalidad de esta ficha es reflexionar sobre esos dos elementos. Por un lado lo marcado culturalmente y que es visible en las relaciones sociales: amigos, conocidos, compañeros de trabajo, etc., las personas del otro sexo o el mundo laboral. Por otro lado, separar lo que pertenece a la personalidad del otro, a su forma de ser y de comportarse. Lógicamente el alumno no es psicólogo, y no tratamos aquí de que se comporte como tal. Pero si el alumno se encuentra sumergido en la cultura hispánica, relacionándose con nativos de ésta y estableciendo relaciones de trabajo, amistad o enseñanza, será conveniente que supere los estereotipos y las generalizaciones indebidas.

Hay que destacar también que, en estas tres fichas, el profesor mediará con el alumno para sistematizar los datos, puesto que los elementos que conforman las fichas pueden resultar una tarea molesta o pesada para algunos estudiantes. En el apartado *Utilización de las fichas* trataremos este asunto.

**Ficha nº2**

**-Participantes:**

**-Edad:**

- Niños:
- Adolescentes:
- Adultos:
- Personas mayores:

**-Sexo:**

- Hombres:
- Mujeres:

**-Origen:**

- País:
- Lengua:
- Grupo social:

**-Relación entre los participantes:**

- Jefe-empleado:
- Cliente:
- Amistad:
- Conocido / desconocido:
- Vecinos:
- Compañeros:

**-Espacio:**

- Contacto físico:
  - La otra/s persona/s estaba demasiado cerca:
  - La otra/s persona/s estaba demasiado lejos:
- Contacto visual:
  - Nada:
  - Poco:
  - Excesivo:
- Espacio auditivo:
  - La otra/s persona/s hablaba muy rápido:
  - La otra/s persona/s gritaba mucho:
  - La otra/s persona/s hablaba muy suave:

**-Aspecto físico:**

- Apropiado:
- Inapropiado:
- Gestos corporales no entendidos:

### Ficha nº 3:

Los factores analizados en esta ficha son el tiempo, la lengua y, a modo de conclusión, la finalidad y el éxito de la actuación. En el primer apartado se pretende ver si la concepción del tiempo –puede que diferente- de los participantes ha generado algún problema en el transcurso del evento. Son habituales las quejas de personas extranjeras sobre la falta de puntualidad de los españoles, además de que, dependiendo de la cultura de origen, también es llamativa la planificación y estructuración del tiempo. Este hecho lo podemos observar, sobre todo, en lo referente a la vida social y laboral. En la primera podemos hacer énfasis en los horarios de las comidas, de las tiendas, bares y restaurantes, así como de las reuniones entre amigos o familiares. En la segunda habrá que destacar los horarios de las jornadas laborales, del sector servicios o de la administración.

En el apartado de lengua no se ha querido profundizar demasiado, puesto que no se pretenden evaluar las destrezas lingüísticas. Sí que es muy importante saber si ha ocurrido algún problema con la comprensión o producción lingüística. Por esta razón, son de gran importancia los elementos pragmáticos y sociolingüísticos del evento, sobre todo los referidos a la cortesía y al trato dado y recibido. Por otro lado, en el apartado de vocabulario pretendemos que el aprendiente sea consciente de si se ha producido algún malentendido motivado por las diferentes concepciones sociales que acompañan el significado y uso de una palabra. Por ejemplo, las palabras fiesta, boda o comida de empresa, pueden significar en el uso algo diferente dependiendo de la cultura. Así, para un español una fiesta suele ser sinónimo de mucha gente, alcohol, música a mucho volumen, etc. y, sin embargo, para un japonés es un acto más íntimo, en el que participan personas del círculo directo de amistad. Del mismo modo, con comida de empresa, boda y otras palabras referidas a acontecimientos sociales, aunque significan prácticamente lo mismo en diferentes idiomas y culturas, la manera de comportamiento social varía. Un estudiante extranjero comprende, como es lógico, qué es una comida de empresa en España, pero puede que, dependiendo de si ésta se celebra un día entre semana o un fin de semana, el alumno entienda que deba ir vestido más formal o informal, o que la forma de comportarse en una comida, con sus compañeros de trabajo, no sea la misma que la manera habitual que tiene de comportarse en la oficina.

**Ficha  
nº3**

- Tiempo:**
- Puntualidad / Falta de puntualidad:
  - ¿Se han respetado los horarios establecidos?:
  - La otra/s persona/s organiza mal su tiempo:

- Registro:**
- La otra persona ha sido cortés/descortés:
  - La otra persona le ha tratado de tú/usted:
  - El alumno ha tratado a la otra persona de tú/usted:

- Lengua:**
- ¿El evento depende de alguna palabra? ¿Ha sido detectada por el alumno?  
Ej: fiesta, boda, comida de negocios, etc.

- Vocabulario**
- ¿Ha habido algún malentendido?:
  - ¿Qué significa para el alumno esa palabra?:

- Nivel:**
- ¿Ha comprendido bien qué le han dicho?:
  - ¿Considera que hay problemas lingüísticos?:

- Finalidad:**
- Comprar – Vender:
  - Enseñar – Aprender:
  - Informar - Pedir información:
  - Conocer gente:
  - Otros:

**-Evento:**

**-¿El alumno consiguió el objetivo que perseguía?:**

#### **Ficha nº 4:**

Esta ficha representa una síntesis de los aspectos que conforman las tres fichas anteriores. Se pretende con ello la claridad en los planteamientos, un intento de simplificación que evite que el propio portafolio se convierta en un malentendido en sí mismo. Además, buscamos el ahorro de tiempo por parte del aprendiente, puesto que la reflexión y el análisis no debe representar algo negativo, un esfuerzo u obligación que deba hacerse porque sí. El alumno debe concienciarse de que los aspectos socioculturales son imprescindibles para una efectiva comunicación, sobre todo en lo concerniente a su propio papel como mediador cultural.

El punto 1 pide al alumno la realización de un pequeño resumen en el que explique cuál ha sido el malentendido. Con esto se pretende que contextualice el evento, lugar donde éste ha sucedido, personas implicadas, etc. sin entrar en preguntas explícitas sobre estos elementos que le puedan inducir a confusión. Se supone que el propio hecho de reflexionar sobre algo, de pensar algo, produce cierta objetivación que lleva a una mejor disposición para la visualización de los elementos que conforman el evento.

La segunda cuestión, el punto 2, se centra en despejar cuál ha sido el objetivo perseguido por todos los participantes en el evento comunicativo, y el éxito o no que se ha obtenido en el mismo. El punto 3 se refiere a si el alumno ha detectado problemas lingüísticos en su relación con el resto de personas implicadas. Es importante la toma de conciencia sobre este asunto, porque puede que el malentendido no se deba a diferencias culturales o sociales, sino a una falta de competencia lingüística.

Las preguntas 4 y 5 suponen reflexionar directamente sobre la actuación de los participantes, del "otro", sobre qué ha dicho y qué ha hecho y, en definitiva, sobre sus costumbres, valores y hábitos. El alumno habrá captado, consciente o inconscientemente, aspectos como la cortesía o falta de cortesía, la relación entre los participantes (distancia jerárquica), el uso del espacio (táctil, auditivo y olfativo) o la concepción del tiempo. Así mismo, las preguntas 6 y 7 son iguales que las dos anteriores, pero referidas a la actuación del propio aprendiente. Son, por lo tanto, complementarias y necesarias a las dos anteriores.

## Ficha nº 4

1- ¿Qué ha ocurrido? Haz un pequeño resumen explicando cuál ha sido el malentendido, personas implicadas, el lugar donde ha tenido lugar, etc.

2- ¿He conseguido mi objetivo? Por ejemplo: comprar / vender, enseñar / aprender, informar / pedir información, etc.

Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ No sé: \_\_\_

3- ¿He comprendido bien qué me han dicho? ¿algún problema con el idioma?

Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ No sé: \_\_\_

4- ¿La otra/s persona/s ha dicho algo que me ha molestado?

Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_ No sé: \_\_\_

5- ¿La otra/s persona/s ha hecho algo que me ha molestado? ¿Su comportamiento ha sido correcto?

Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_ No sé: \_\_\_

6- Pienso que yo he dicho algo que ha molestado a la/s otra/s persona/s.

Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_ No sé: \_\_\_

7- Pienso que yo he hecho algo que ha molestado a la/s otra/s persona/s. ¿Mi comportamiento ha sido correcto?

Sí: \_\_\_\_\_

No: \_\_\_

No sé: \_\_\_

---

### **Utilización de las fichas**

Estas fichas pueden utilizarse de muy diverso modo, pero desde aquí proponemos que sean utilizadas en tres fases: 1ª sistematización de datos / análisis, 2ª comparación cultural / integración, 3ª autoevaluación. Estas fases representan la estructura interna del portafolio, los ejes por los que éste adquiere sentido. Además, el portafolio o carpeta no sólo debe consistir en reflexiones y análisis, sino, y quizá sea esto lo más interesante, puede servir como un "recipiente" en el que el alumno recopile dudas y aspectos que le llamen la atención -elementos chocantes- de la cultura meta. Entre esos elementos podemos destacar actividades, textos (artículos periodísticos, de opinión, literatura, etc.) o material multimedia (blogs, videos, grabaciones, etc.).

### 1ª Fase: Sistematización de datos / análisis

Durante esta primera fase y ayudado por las fichas, el aprendiente deberá ser capaz de analizar el evento comunicativo. Para ello el alumno se preguntará y contestará, durante la elaboración de las fichas, cuestiones de fondo del tipo: cuál ha sido el malentendido, participantes, qué elementos fueron los determinantes, qué cosas se pudieron evitar, ¿me he puesto muy nervioso?, etc.

En el primer conjunto de fichas (fichas 1, 2 y 3), de carácter más analítico que el segundo (ficha 4), el papel del profesor será fundamental durante esta fase, puesto que será quien sistematice los datos que le proporcione el alumno. No obstante, esta primera fase también puede efectuarse en grupos de trabajo dentro del aula. Las experiencias son individuales, por lo que los miembros del grupo escucharán la exposición de la persona seleccionada y, entre todos, sistematizarán los datos. Cuanto más heterogéneo sea el grupo más interesantes serán las conclusiones. Además, al mismo tiempo que se llevan a cabo estas tareas, se puede hacer énfasis en aspectos puramente lingüísticos, por lo que, en caso de llevar este procedimiento a la práctica, se podrían trabajar elementos concretos de gramática, funciones, vocabulario, etc. así como todo el conjunto de las destrezas lingüísticas. El profesor podría incluso evaluar la expresión oral o escrita de los alumnos a través de las exposiciones que éstos hagan de sus portafolios.

Lógicamente, tanto la aplicación de estos planteamientos, como el desarrollo de las actitudes y procedimientos necesarios para llevar a la práctica tales cuestiones, dependerá de varios factores, pero quizá los más importantes sean la concienciación de los aprendientes y del profesor. El objetivo final de esta primera fase es detectar el problema, malentendido o choque cultural o, al menos, detectar si está relacionado con factores de ansiedad, afectividad o nerviosismo o, por el contrario, se deben a una falta de competencia lingüística, o bien a la diferencia de valores, costumbres, comportamientos rituales, etc. Así mismo, se espera que al mismo tiempo que se comienza a hondear en la cuestión, se comience la revisión de estereotipos e ideas preconcebidas.

En cuanto a la ficha nº 4, pese a que los datos que contiene no son de carácter tan analítico como las fichas anteriores, pensamos que la reflexión y la distancia necesaria durante su confección ayudarán, siempre dependiendo de la predisposición del aprendiente, a la obtención de datos interesantes.

## 2ª Fase: Comparación cultural / integración

Después de la primera fase se espera que el alumno supere los estereotipos, y sea capaz de comparar los rasgos socioculturales a los que está expuesto en la cultura meta, con los rasgos socioculturales que le son propios. El objetivo es que el sistema nativo deje de ser el dominante, y los aprendices vayan integrando, mediante las nuevas experiencias y los nuevos descubrimientos, otras culturas diferentes a la nativa.

El modo en el que conviven en la mente de un individuo varias lenguas y culturas no deja de ser un misterio. Parece que los estudios al respecto indican que es inevitable un mayor dominio de una lengua y cultura respecto al resto, por lo que será de gran trascendencia el uso de reguladores de factores afectivos. Estos reguladores tienen como meta la paliación del estrés cultural y el control de las emociones. No se trata de que los estudiantes deban cambiar sus valores o creencias por otros nuevos, para conseguir así integrarse correctamente en la cultura meta. La integración se refiere más bien a conocimiento, al conocimiento de otras realidades, otras formas de vida, otros hábitos, valores y creencias que enriquezcan al individuo como persona, alejándole de la formulación de juicios de valor infundados y superficiales y de los prejuicios habituales en estos casos.

Respecto a la comparación, precedida de la experiencia y observación de las diferentes culturas, deberá producir en el aprendiente la capacidad para contemplar con cierta distancia los aspectos socioculturales, tanto sus elementos comunes como sus diferencias. A este respecto, autores especializados en la materia, como M. Byram, creen que el aprendiente intercultural debe crear una socialización terciaria, llamada tercera vía en el caso de C. Kramsch, desde la cual el aprendiente pueda situarse a la distancia adecuada frente a las dos culturas, consiguiendo así un estado neutral respecto de ambas. Así mismo, parece que ese estadio cognitivo se eleva sobre el ser plurilingüe y el ser pluricultural, al menos tal y como recoge el MCER tales conceptos.

A mi modo de ver es evidente que desde la distancia puede observarse un hecho o acontecimiento con mayor tranquilidad, respecto a la capacidad de análisis, que durante el transcurso o estado natural de dicho hecho o acontecimiento. Sin

embargo, considero que ser observador, reflexivo, analítico, crítico y constructivo son las aptitudes necesarias para llevar a cabo cualquier experiencia intelectual, y no pueden considerarse sólo características inherentes en la óptima adquisición de una lengua, aunque sea en su sentido amplio. A lo que estos autores podrían estar apuntando -más allá de la enseñanza y aprendizaje de idiomas-, es a un cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje en general o, mejor dicho, la necesidad de un cambio de paradigma. En ese nuevo paradigma, las cualidades y rasgos particulares otorgados a la figura del hablante intercultural ideal serían la norma. Por el contrario, esas cualidades y rasgos son generalmente, hoy en día, una excepción respecto a las cualidades, rasgos y actitudes de los aprendientes reales de idiomas. Sea como fuere, considero que no es necesario el debate en torno a si es posible un nuevo concepto en la enseñanza-aprendizaje, o de si, cuanto más perfeccionemos las teorías en las que se fundamenta este concepto, más nos dirigiremos a una utopía o, por el contrario, a un mayor conocimiento. Lo realmente interesante, desde mi punto de vista, es el trabajo diario, el que nos permite experimentar, evaluar, reflexionar y aplicar los procedimientos que funcionan. Por este motivo, considero que si el aprendiente cuenta con suficientes incentivos – reales- durante su proceso de aprendizaje, éste le llevará a una correcta integración cultural, esto es, a una convivencia interior de las diferentes lenguas y culturas que se muestre efectiva en la práctica –al posibilitar la comunicación intercultural- y además se perciba como positiva.

### 3ª Fase: Autoevaluación

En realidad, desde el momento en el que el alumno comienza a reflexionar sobre su propio aprendizaje, ya se está produciendo el proceso de autoevaluación. Sin embargo, hemos querido denominar a esta fase autoevaluación porque en ella el alumno recibirá, esperamos, algunas respuestas a los interrogantes que han ido surgiendo.

Una opción, para que la fase de autoevaluación adquiera el sentido que le corresponde, será que el alumno compare su portafolio con el de otro aprendiente de clase. Será en esta comparación donde el alumno encuentre la retroalimentación necesaria para completar el proceso de aprendizaje. Si el grupo es heterogéneo, será enriquecedor para todos la comparación desde diferentes perspectivas culturales, así como ver en qué aspectos socioculturales se ha fijado cada

alumno, cuáles son los que chocan con cada persona, tipos de análisis realizados, etc. Además, si los datos recopilados en el portafolio se deben a tareas propuestas desde el aula, el profesor deberá actuar como guía, supervisando todo el proceso e interviniendo si lo estima conveniente. Hay que señalar que esta situación que hemos descrito puede darse, tanto en un curso de español lengua extranjera o segunda lengua en España, como en un curso de español lengua extranjera en un país extranjero. En el segundo caso, la labor del profesor deberá ser más activa que en el primero, puesto que los estudiantes no se encuentran en un contexto de inmersión cultural.

Los objetivos de aprendizaje y las tareas deberán quedar bien definidos para alumnos y profesores, y sería conveniente que el uso del portafolio fuera parejo al uso de recursos multimedia y de Internet. Una idea de uso en este contexto sería que, en el transcurso de una tarea en la que los alumnos estén en contacto con la cultura española, bien a través de Internet o con nativos, se analicen los problemas y choques culturales con los que se encuentren, problemas que no se deban únicamente a la lengua. En el primer caso, el de un curso de español en España, el portafolio se podría utilizar más ampliamente, tanto en tareas propuestas en el aula como en situaciones auténticas. En éstas, el análisis del evento -realizado a través de las fichas- será más exhaustivo, puesto que contarán con la interacción directa de la cultura y sociedad meta.

Una segunda opción, que también persigue la búsqueda de retroalimentación por parte del alumno –recordemos que nos encontramos en la fase de autoevaluación- puede darse en el uso del portafolio de manera autónoma, por parte de un único aprendiz y ayudado durante el análisis de la ficha nº 4. En este caso, la ficha servirá para comparar eventos entre sí. Una vez analizado un evento, la siguiente ocasión en la que se enfrente a otro evento en el que detecte características similares, llevará de nuevo a cabo el análisis correspondiente. El siguiente paso será comparar los resultados de ambos análisis, obteniendo así la retroalimentación necesaria para detectar el malentendido o choque cultural.

Un ejemplo muy ilustrativo de autoevaluación, llevado a cabo a través de la comparación de eventos, se encuentra recogido por Angels Oliveras (2000: 74-75) en los resultados de su estudio con alumnos de español extranjeros. El protagonista es escocés, y relata lo siguiente:

Soy escocés y la primera vez que visité España, en el año 1967, llegué a Irún después de 12 horas en un tren procedente de París. Cuando subí al tren español una señorita me ofreció un sandwich. No entendía español y tenía hambre, así que lo acepté gustosamente. Diez años más tarde había aprendido a hablar español y estaba sentado en la sala de espera de un consultorio médico cuando de repente una mujer entró con un bocadillo en la mano y dijo: *¿Gusta?*. Evidentemente, nadie aceptó la oferta. En aquel momento entendí que aquella señorita del tren diez años atrás me había dicho por pura cortesía: *¿Gusta?*.

Podemos deducir de este relato que el protagonista detectó, la primera vez que le ofrecieron y aceptó la comida, algo diferente, en cuanto a normas sociales, de lo que estaba acostumbrado en su cultura de origen. Este podría ser el motivo por el que todavía recuerda el acontecimiento varios años después. El propio protagonista, una vez transcurridos los años, es consciente de que ha adquirido la suficiente competencia lingüística –incluyendo sus subcompetencias y en especial la pragmática, puesto que el ejemplo se refiere a un acto de habla- y la competencia sociocultural, para advertir un gesto cultural y actuar en coherencia.

En la cultura hispánica puede ser algo normal que, alguien que come en público, ofrezca cortésmente parte de su comida a quienes le rodean. La siguiente ocasión en la que se enfrentó al mismo evento, esta vez en la sala de espera de un consultorio médico, el protagonista comparó los dos eventos, aplicando los conocimientos lingüísticos y socioculturales aprendidos, y llevó a cabo la actuación correcta: declinar la oferta.

Este tipo de retroalimentación -que supone tanto la toma de conciencia sobre la cultura y la sociedad meta, como la toma de conciencia sobre la cultura y la sociedad nativa- hace que el aprendiente infiera la manera más adecuada de comportarse. El protagonista declina la segunda invitación porque ha comprendido

el evento, no porque el resto de participantes diga que no, y él los imite en su manera de comportarse.

Este es el objetivo que perseguimos en la adquisición de idiomas, en este caso del español como segunda lengua o lengua extranjera, por lo que pensamos que el uso de la evaluación formativa –portafolios, carpetas, diarios, etc.- es imprescindible para que la retroalimentación necesaria, que nuestro protagonista tardó años en conseguir, se produzca en el menor tiempo posible. A este respecto, no es conveniente forzar el tiempo, ya que cada persona necesitará temporizar su aprendizaje de acuerdo con sus características propias. Pero sí que es interesante recalcar que el aprendizaje de una lengua, incluyendo, claro está, los aspectos socioculturales, es un aprendizaje a lo largo de la vida.

## 5. Conclusiones

Como conclusión me gustaría, en primer lugar, realizar una síntesis de los principios teóricos que han conformado el presente trabajo de investigación, para, a continuación, referirme a la propuesta práctica presentada en el apartado 4, y que pretende trasladar al aula dichos principios.

Queda patente que los aprendices de idiomas necesitan adquirir, paralelamente al conjunto de la *competencia lingüística*, la *competencia sociocultural*. La correcta adquisición de ambas competencias conduce a un tipo de aprendizaje, el que desembocará en la *competencia comunicativa intercultural*, necesaria para una eficaz comunicación intercultural. Durante este aprendizaje, el alumno adquiere consciencia de su propia cultura, conocimiento por el cual será capaz de realizar las comparaciones necesarias que le llevarán a conocer la cultura, o culturas, meta.

Por lo tanto, la consecución de una eficaz competencia comunicativa intercultural se lleva a cabo mediante el desarrollo de una serie de destrezas. Dependiendo de los procedimientos utilizados en el desarrollo de estas destrezas se conseguirá un objetivo u otro. Si el desarrollo de las destrezas pone énfasis en una sociedad y cultura concretas, el alumno podrá acceder a dicha cultura meta, sin embargo, si los procedimientos se refieren al desarrollo de destrezas socioculturales en general, el alumno podrá conocer otras culturas, y no sólo la propia y la meta.

Se abandona así, paulatinamente, el acercamiento de la cultura meta a los alumnos a través de contenidos informativos que “complementan” las clases de idiomas. Se tiende, por consiguiente, a un acercamiento de la cultura de origen a la cultura o culturas de llegada, acercamiento que posibilita su relación y, por lo tanto, que representa un factor significativo en la percepción que los profesores y los alumnos tienen del aprendizaje-enseñanza, sobre todo en cuanto a la actuación de ambos en el aula. Este factor significativo es un requisito para el desarrollo de destrezas interculturales, que posibiliten, como ya hemos mencionado, la toma de consciencia tanto de los rasgos socioculturales propios como de los rasgos socioculturales meta. Será entonces, a partir de esta consciencia, desde donde se puedan desarrollar destrezas culturales generales, que posibiliten la comprensión de otras culturas diferentes a la propia.

Así mismo, hay que destacar la importancia de los protagonistas de estos procesos de enseñanza-aprendizaje, en cuanto que representan distintas experiencias y expectativas culturales:

- profesor nativo / grupo de alumnos homogéneo respecto al origen lingüístico y cultural
- profesor nativo / grupo de alumnos heterogéneo
- profesor no nativo / grupo de alumnos homogéneo
- profesor no nativo / grupo de alumnos heterogéneo
- profesor y grupo de alumnos procedentes de la misma lengua y cultura.

Este mismo hecho, que en circunstancias diferentes a las de enseñanza-aprendizaje de idiomas, podría considerarse un importante obstáculo para la comunicación intercultural, se convierte en un puente para la enseñanza-aprendizaje de destrezas culturales.

Hasta aquí la teoría ha cumplido su función: diseñar los fundamentos que sustenten los procedimientos que se llevarán a cabo en el aula, y que serán los que posibiliten a los alumnos la consecución de sus objetivos de aprendizaje. Pero a partir de aquí, la práctica, ¿cómo ayudar a nuestros alumnos a desarrollar las destrezas necesarias para conseguir una eficiente competencia intercultural? ¿cómo ayudarles a que aprendan a aprender?

Por supuesto que en el proceso de adquisición de una lengua es imprescindible una correcta evaluación, que proporcione al alumno –y al profesor– la retroalimentación necesaria para que ambos sean conscientes de dónde se encuentran y, en consecuencia, enfoquen el proceso de la manera adecuada. Esta misma evaluación, efectuada con éxito sobre el conjunto de las destrezas lingüísticas, es la que debe darse en los aspectos socioculturales, y qué mejor modo de hacerlo que en forma de autoevaluación. Dado que la autoevaluación debe basarse en la capacidad del aprendiente para reflexionar sobre su propio aprendizaje, éste necesitara unas pautas que le ayuden en su análisis y reflexión.

Las carpetas de trabajo, o portafolio, pueden ser una gran ayuda para que el alumno sistematice los datos procedentes del análisis de los elementos que conforman los eventos comunicativos a los que está expuesto en su relación con la nueva lengua y la nueva cultura. Sin embargo, como hemos visto a lo largo del

trabajo, son muchos los factores negativos que pueden obstaculizar el aprendizaje de los aprendientes, comenzando por los propios procesos psicológicos inherentes a la inmersión lingüística, cultural y social.

Por este motivo, hemos basado las fichas presentadas en el apartado 4 en un análisis del evento, facilitando al alumno la comparación sociocultural necesaria, entre su propia cultura y la cultura meta, con el fin de proporcionar el aprendizaje significativo necesario en el desarrollo de las destrezas y capacidades para la comprensión y el conocimiento de otras lenguas y culturas. Así mismo, sentimos profundamente la imposibilidad de llevar a la práctica, en el aula, nuestra propuesta. De haberlo hecho, estamos seguros de que podríamos ser más precisos, en cuanto al uso específico de las fichas por parte de grupos de alumnos concretos, abriendo así un difícil pero fascinante camino dentro de la enseñanza del español a extranjeros.

Queda, todavía, mucho camino que recorrer en esta época en la que la enseñanza de idiomas significa, más que nunca, un puente hacia otras culturas. Esperamos, por lo tanto, que este trabajo sirva para animar tanto a profesores como investigadores en el desarrollo de recursos concretos para el aula de español, ayudando así a los aprendices extranjeros en la extraordinaria aventura de la comunicación intercultural.

## 6. Bibliografía

- ALCARAZ VARÓ, E. Y M. A. MARTÍNEZ LINARES (2004), *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel.
- AREIZAGA, E. (2006), *Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo*, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501205.pdf>
- ASENCIO J. G., Y J. S. LOBATO (eds.), (2002), *Interculturalidad en "Forma"* n° 4, SGEL, Madrid.
- BARRO, A., S. JORDAN Y C. ROBERTS (2001), "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo"; en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 82-103.
- BYRAM, M. (1992), "Language and Culture Learning for European Citizenship", en *Language and Education Vol. 66, n° 2*, 165-176.
- BYRAM, M. (1995), "Defining and Descending cultural awareness" en *Language Learning Journal n°12*, 5-8.
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. Y A. CAIN (2001), "Civilisation / Estudios culturales : un experimento en escuelas francesas e inglesas"; en Byram, M y M. Fleming (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 38-50.
- BYRAM, M. Y M. FLEMING (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press.
- BORDÓN, T., (2006), *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*, Madrid, Arco Libros.
- BURGOS, E. (2003), *Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?*, en [http://www.ugr.es/~didlen/congresos/Elisabet\\_Burgos.pdf](http://www.ugr.es/~didlen/congresos/Elisabet_Burgos.pdf)
- CANALE, M. (1983), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M. et al (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 63-83.
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press.
- COSERIU, E. (1967), *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos.
- GEERTZ, C. (2001), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

- GOODENOUGH, W. H. (1971), "Cultura, lenguaje y sociedad"; en Kahn, J. S. (1975), *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona, Anagrama, 157-248.
- HALL, E. T. (1978), *Más allá de la cultura*, Barcelona, Gustavo Gili (ed.).
- HALL, E. T. (1978), *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza Editorial.
- HOFSTEDE, G. (1999), *Culturas y organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*, Madrid, Alianza Editorial.
- HYMES, D. H. (1962), "The ethnography of speaking", en Gladwin, T. y W. Sturtevant (eds.), *Anthropology of Human Behaviour*, Washington, ASW, 13-53.
- HYMES, D. H. (1971), "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera, M. et al (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 27-47.
- HUND, W. (1972), *Comunicación y sociedad*, Madrid, Comunicación.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- KRAMSCH, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2001), "El Privilegio del hablante intercultural"; en Byram, M. y M. Fleming (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, 23-37.
- MARTÍN PERIS, E., (coord.), (2003), "Diccionario términos clave de ELE", en *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele)
- MÉNDEZ GARCÍA, M. C., (2000), *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural*. Jaén, Tesis Doctoral, Universidad de Jaén.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya.
- OLIVERAS, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen.
- OMAGGIO, A. (1986), "Teaching Language in Context", Heinle & Heinle, Boston, en Russell, E. (1999), *Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura*, en Textos 22, 105-113.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa - Calpe.

- RICHARDS, J. C. Y T. S. RODGERS (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press.
- RICO MARTÍN A. M. (2005), *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*, disponible en Porta Linguarum 3, <http://www.atriumlinguarum.org>
- RODRIGO ALSINA, M. *La comunicación intercultural*, disponible en [http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab\\_lec/rodrigo.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_lec/rodrigo.pdf)
- RODRIGO ALSINA, M. (1999), *La comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos.
- ROMERO GUALDA, M. V. (1997), "La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales", en Celis, A. y J. R. Heredia (1997), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas 7º Congreso ASELE, Ediciones Universitarias Castilla- La Mancha, 389-396.
- SEELYE, H. N. (1984), *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, Lincolnwood, National Textbook Company.
- SERCU, L., M. C. MÉNDEZ GARCÍA Y P. CASTRO PRIETO (2004), *Culture teaching in foreign language education. EFL teachers in Spain as cultural mediators*, en Porta Linguarum 1. Disponible en <http://www.atriumlinguarum.org>
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2006), *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada, Octaedro.
- TYLOR, E. B. (1888, 1987), *Antropología: introducción al estudio del hombre y de la civilización*, Barcelona, Alta Fulla.
- VAN EK, J. (1986), *Objetives for foreign language learning (Vol. I)*, Estrasburgo, Council of Europe.
- WILLIAMS, M. Y R. L. BURDEN (1999), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.