

ÍNDICE

I PARTE: ENSEÑANZA DE LENGUAS Y DIMENSIÓN CULTURAL	Página
1. INTRODUCCIÓN	1
2. EL CONCEPTO DE CULTURA. APORTACIONES DE OTRAS CIENCIAS	3
2.1. Las ciencias sociológicas	5
2.2. La historia	14
2.3. La antropología	17
3. ELABORACIÓN DEL CONCEPTO DE 'CULTURA'	22
4. DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: OBJETIVOS	27
5. LA CULTURA EN EL AULA DE IDIOMAS: BREVE HISTORIA.....	30
5.1. El enfoque tradicional	30
5.2. El método directo y el método audiolingual	31
5.3. El enfoque comunicativo	33
6. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	38
6.1. La comunicación intercultural	40
6.2. El hablante intercultural	45
6.3. El profesor en el aula intercultural	51
II PARTE: EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL	
1. INTERCULTURALISMO Y ENSEÑANZA DE LENGUAS	56
2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	59
3. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	64
3.1. Competencia y contexto	67
3.2. Competencia e identidad	69
4. COMPETENCIA INTERCULTURAL	76
4.1. Conceptualización de la competencia intercultural	76
4.2. Objetivos de la adquisición de la competencia intercultural	80
4.3. Etapas de la adquisición competencia intercultural	83
4.4. Factores que influyen en el desarrollo dela competencia intercultural	84
4.4.1. Factores cognitivos.....	87
4.4.2. Factores motivacionales o afectivos	92
4.4.3. Habilidades o factores conductuales	94
4.5. Modelos de aprendizaje de la competencia intercultural	95
4.5.1. <i>Savoir-étre</i>	98
4.5.2. <i>Savoirs</i>	100
4.5.3. <i>Savoir-apprendre</i>	101
4.5.4. <i>Savoir-faire</i>	102
III PARTE: ANÁLISIS DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	
1. MANUALES DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	104
2. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE MANUALES	113
2.1. Marco de producción	114
2.2. Grado de integración de lengua y cultura	116
2.3. Conocimiento que se posibilite de la cultura meta	117
2.4. Enfoque formativo vs. Enfoque informativo	121
3. ANÁLISIS DE UN MANUAL: ASÍ ME GUSTA 1	124
4. ANÁLISIS DE UN MANUAL: ASÍ ME GUSTA 2	149
IV PARTE: CONCLUSIONES	160
V PARTE: BIBLIOGRAFÍA	162

I PARTE

ENSEÑANZA DE LENGUAS Y DIMENSIÓN CULTURAL

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo versa sobre la introducción de la dimensión sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, el modo y medida en que se desarrolla la ‘competencia intercultural’ y cómo los manuales de español recogen y resuelven este reto.

A veces, la propia experiencia es el detonante del interés intelectual por un asunto. Por ello, relatar cómo transcurrió lo que podríamos titular mi primer ‘encuentro intercultural’, puede ilustrar el asunto que desarrollaremos en este trabajo y que no es otro que el del tratamiento de los contenidos culturales en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera.

Recuerdo cuando aprendí francés. Estaba en cuarto de E.G.B. y mi padre se empeñó en que diera lo que llamábamos, con cierto retintín, clases particulares de este idioma. Creo recordar que, en aquella época, no había enseñanza de lenguas en la educación obligatoria hasta mucho más tarde. Me gustaba ir a las clases, éramos pocos alumnos y la profesora era una francesa muy simpática. Todo fue bien, a esa edad se aprende rápidamente, la gramática francesa me ayudó incluso a comprender la del castellano y, aunque eso suponía prolongar una hora diaria mi jornada escolar, no puedo decir que me pesara.

Cuando tenía once años hice mi primer viaje a Francia. Me quedé durante un mes con una familia, viejos amigos de mis padres, exiliados después de la guerra civil. Y ahí empezaron los problemas: el acento de aquella gente me resultó insufrible, de pronto fui incapaz de reproducir toda la perfección lograda en clase. Con ese acento no me reconocía a mí misma, hablaba con corrección, pero, sencillamente,

ésa no era yo. Pero no era sólo el acento o las inflexiones de la voz que nada me decían, también era desconcertante la hora de las comidas y su contenido; recuerdo cuánto me costó entender, y luego sobrellevar, que entre la hora de la cena –a todas luces absurda– y el fin del día hubiera tantas horas; el orden en que transcurría el día que lo hacía aún más largo; la programación televisiva, el silencio de las calles vacías, sin niños con los que jugar ... Era un alivio poder hablar en mi lengua materna. En resumen, no aprendí nada de francés durante la estancia allí. A la vuelta a Madrid, continué con la rutina de las clases.

Con dieciocho años regresé a un pueblo del Valle del Loira con una amiga. Íbamos a trabajar durante el verano. Los malos recuerdos eran sólo anécdotas que no habían ocupado espacio alguno en mi memoria, así que, digamos que volvía sin prejuicio alguno, quizá porque era muy pequeña cuando fui por primera vez; también porque mis objetivos ahora eran distintos y mi predisposición hacia el nuevo contacto más que positiva. Pero en esta ocasión fue peor aún: la gente me resultó profundamente antipática, con ese acento terriblemente burgués –así lo bauticé–, con sus gestos incomprensibles. Todos me parecían parodias de sí mismos, intentaba averiguar qué demonios escondían todo el tiempo tras todas esas frases. Ellos nos consideraban trabajadoras casi exóticas, nos pedían que cantáramos flamenco o que bailáramos, se extrañaban de que habláramos y riéramos tan alto como solíamos. A nosotras ellos nos parecían prepotentes e ignorantes de nuestra cultura, sentíamos que tras el uso continuo del ‘usted’ no se escondía nada bueno, y no digamos nada tras esa costumbre de besarse hasta cuatro veces.

En el otro lado de la balanza, debo colocar un suceso que nos conmocionó: era el 14 de julio, día nacional en Francia; el desfile previsto lo realizaba, no el ejército como en España, sino los ciudadanos, es una fiesta puramente civil y republicana. Así que allí estaba todo el pueblo pasando bajo nuestra ventana; el único uniforme que pude distinguir fue el del cuerpo de bomberos y el de los policías desfilando. La amiga con la que había ido a Francia se había tejido un jersey de colores (rojo, amarillo y morado) y ese día, después de lavarlo, lo había tendido en un balcón

para que se secase. Al cabo de un rato de contemplar el desfile, empezamos a notar que algunas personas miraban hacia el balcón cercano al nuestro, los más ancianos levantaban el puño y sonreían. De repente, todo el mundo nos saludaba; no entendimos nada hasta que miramos al balcón de al lado y vimos el jersey: los colores de la bandera de la II República española habían despertado, sobre todo en los más ancianos, viejos recuerdos. Toda la distancia que parecía haber entre aquellas personas y nosotras había desaparecido, algo nos unía, recuerdos, cosas que nos habían contado los mayores y que habíamos aprendido aquí y allá. Cosas que, en ningún caso, habían surgido en las clases de francés, desligadas completamente de la existencia de un país real llamado Francia.

Estos ejemplos son tan sólo una muestra de la profunda perplejidad que puede producirse en un encuentro con otra cultura y lengua. Cuando parecía que lo más difícil era hablar un idioma extraño, cuando uno cree que domina la gramática, la semántica, la fonética y decide que ha llegado el momento de demostrar sus conocimientos, se da de bruces contra una cultura que no comprende, que no ha aprendido a conocer e interpretar y para cuyas particularidades no ha sido preparado.

2. EL CONCEPTO DE CULTURA. APORTACIONES DE OTRAS CIENCIAS

El progresivo interés que la dimensión cultural ha despertado en el campo de la didáctica de lenguas es consecuencia, entre otras cosas, de la evolución que el concepto mismo de cultura ha sufrido desde la Ilustración hasta nuestros días. Interesa centrar la génesis del concepto de cultura que vamos a utilizar en esta memoria por dos razones:

- en primer lugar, su propia amplitud podría, y menudo lo hace, disimular la falta de rigor en el tratamiento de este tema;

- y en segundo lugar, dada la enorme cantidad de fenómenos que abarca, podríamos dar por válido prácticamente todo el material de ELE que señale como objetivo explícito introducir a los alumnos en una cultura nueva.

La Ilustración partía de la existencia de una naturaleza humana que compartía con el mundo natural unas leyes invariables y simples. Esta noción no tenía en cuenta la enorme variedad de diferencias que presentan los hombres en cuanto a creencias, valores, modos de vida e instituciones, según el tiempo o el lugar en que se hallen. Desde esta concepción, todo ello es un mero aditamento que recubre y oscurece lo realmente humano y universal en el hombre.

Tras la demolición de este concepto de naturaleza humana que domina durante el siglo XVIII, se hace extraordinariamente difícil seguir manteniendo que la naturaleza humana es constante e independiente del tiempo, del lugar y de otras circunstancias, es decir, de un contexto social y cultural concreto. Se introduce así un concepto nuevo de cultura complejo, lleno de matices y en cuya construcción intervienen nociones procedentes de diversas disciplinas: sociología, historia, antropología, psicología, arqueología, etc.

Sucede que en las ciencias sociales es casi imposible ocuparse de una única célula de la realidad, como hacen las ciencias llamadas puras. El concepto de cultura que pretendemos utilizar no debe centrar su interés en lo individual desde un enfoque particularista e inductivo, sino que, desde una perspectiva holística, ha de descubrir la interrelación de todas las caras de la vida humana. Pero dicho esto, nuestra perspectiva no debe ser tan panorámica que nos condene a recurrir a un conjunto de categorías necesariamente reductoras y esquemáticas. Cualquier visión global es fundamentalmente conservadora y se convierte en lo que Edward Said (1998) llama «un sistema estático de esencialismo diacrónico» que presupone que todo puede verse panópticamente, de una vez y para siempre. Por el contrario, la narración, –la historia, la antropología– introduce la diacronía en este sistema estático, introduce un punto de vista, una perspectiva y una conciencia que se oponen al tejido unitario de la visión.

Con estos presupuestos de partida, vamos a proceder desde la definición más amplia, ejemplificada en la que proporciona Sigmund Freud, para quien la cultura sería «la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la naturaleza y regular la relación de los hombres entre sí» (1981: 33). El concepto engloba desde el empleo de herramientas y la dominación del fuego, a las actividades psíquicas superiores y las producciones intelectuales, científicas y artísticas. Nos hallamos, pues, ante la concepción extensa de la cultura de la que destacamos los siguientes aspectos:

- gama de actividades humanas no biológicas, no instintivas (lenguaje, comunicación);
- se aprenden;
- se transmiten de generación en generación por medio de diversos procesos de aprendizaje.

Ésta ha sido, a grandes rasgos, la conceptualización clásica de cultura que han manejado las distintas disciplinas sociales, reelaborándola en función del objeto de cada una de ellas.

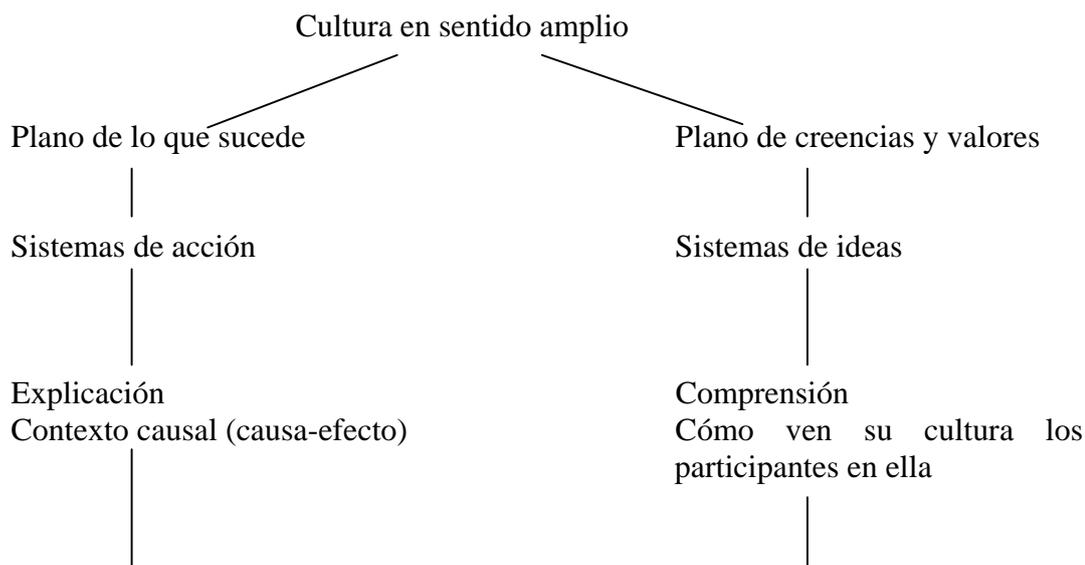
2.1. Las ciencias sociológicas

Las ciencias sociológicas intentan explicar causalmente, al mismo tiempo que interpretar de manera comprensiva, las circunstancias que provocan cierto acontecimiento y la relación entre dos fenómenos. Las proposiciones históricas y sociológicas se refieren a hechos observables y procuran alcanzar la conducta de los hombres según la representación y el significado que le atribuyen los propios actores. Se proponen comprender, apartándose del interés personal, cómo los hombres han podido vivir en distintas sociedades en función de distintas creencias.

Expresado por Raymond Aron: «toda la sociología es una reconstrucción que tiende a la inteligibilidad de existencias humanas que son confusas y oscuras» (1980: 247). La sociología es la ciencia del acto social, esto es, la ciencia del comportamiento humano que se vincula a un significado y que se realiza en presencia de la actuación y representaciones que de la situación se hacen otros participantes, de modo que los actos se orientan recíprocamente uno hacia el otro. A poco que reflexionemos nos damos cuenta de que esto es precisamente lo que define la interacción que tiene lugar cuando los hablantes se comunican. Y también vemos que los tres términos decisivos son: comprensión-explicación interpretación, representación.

Merece la pena detenerse en estos conceptos por cuanto articulan el modo en que accedemos, percibimos, entendemos y explicamos una lengua y cultura extranjera. Son nociones que aparecerán continuamente a lo largo de nuestro trabajo por lo que es imprescindible perfilar su contenido:

COMPRENSIÓN–EXPLICACIÓN: hay dos modos importantes de aprehender los significados de una cultura desconocida: podemos aprender lo suficiente acerca de la cultura en la que nos encontramos como para ver la situación de la manera en que la ven los que participan en ella y la podemos colocar en un contexto causal, articulando el mecanismo causa-efecto. Estas dos clases de comprensión corresponden respectivamente a la comprensión como tal y a la explicación. Además, siguiendo a John Beattie (1972), estas dos clases de comprensión se corresponden con los dos aspectos principales de las relaciones sociales humanas: su aspecto como sistemas de ideas y creencias, y su aspecto como sistemas de acción. Así:



(Figura 1)

En la enseñanza de lenguas trabajamos con ambos sentidos del término comprensión ya que ponemos las relaciones interpersonales en contexto e intentamos imaginar cómo ven las personas sus creencias, valores y cultura y por qué. El filósofo Peter Winch hace una observación acertada cuando dice que comprender una cultura se parece más a «la aplicación de nuestro conocimiento de una lengua para comprender una conversación, que a la aplicación de nuestro conocimiento de las leyes de la mecánica para entender cómo funciona un reloj»¹.

La comprensión implica no sólo ver las cosas desde la perspectiva de una persona de otra cultura, sino entender los puntos de vista no declarados y falsamente naturales de los que parten sus criterios. Porque, tal y como ya señalara Adorno (2001), lo que habría que hacer es comprender la incomprendibilidad, deducir la opacidad de una sociedad que se ha independizado de los hombres a partir de las relaciones existentes entre ellos. Así planteado el objetivo, la comprensión es un proyecto, no una captación súbita y definitiva, en el que arriesgamos nuestros prejuicios a base de sentido crítico, paciencia y entusiasmo.

¹ Winch, Peter, citado por John Beattie (1972: 91)

No basta, pues, con conocer el idioma para comprender. El conocimiento del lenguaje es sólo una parte de todo el saber necesario para comunicarnos. Para entendernos unos a otros, además del lenguaje, apelamos a nuestra experiencia previa, a nuestras intenciones, a nuestros saberes (*savoirs*), a nuestras capacidades de procesamiento cognitivo, en fin, a muchos factores extralingüísticos (pragmáticos, contextuales, sociales, etc.) que determinan el uso del lenguaje en cada situación. Como señala Habermas, la comprensión «se dirige por su estructura misma a garantizar, dentro de las tradiciones culturales, una posible autocomprensión orientadora de la acción de individuos y grupos, y una comprensión recíproca entre individuos y grupos con tradiciones culturales distintas» (1982: 183).

La comprensión hace posible un consenso sin coerciones y el tipo de intersubjetividad discontinua de los que depende la acción comunicativa. De este modo, se elimina el peligro de ruptura de la comunicación tanto en la vertical respecto a la biografía individual, la identidad y la cultura a la que se pertenece como en la horizontal de la mediación entre tradiciones de culturas diferentes.

INTERPRETACIÓN: puesta en común de ideas o representaciones mentales para conseguir un entramado que tenga algún tipo de coherencia rastreable. La interpretación permite organizar en conceptos el sentido subjetivo de los acontecimientos. Michael Agar señala que

«a cada elemento discursivo se le adhieren otros fragmentos de significación como pegotes de plastilina. El receptor del discurso modela los pegotes según marcos interpretativos (...) que tienen que ver con los conocimientos del receptor de contextos culturales, situaciones y comportamiento (...) El marco es una estructura de expectativas relacionadas entre sí que proveen a la expresión de un contexto de sentido y de unas coordenadas de discusión» (1999: 38)²

² Agar, Michael, citado por Laura Binotti (1999: 38)

Si la relación causa-efecto típica de la explicación traza flechas que indican direcciones, que si bien pueden ser sucesivas, son irreversibles, la interpretación dibuja mapas con los que orientarse, pero también con los que descubrir tesoros ocultos, con los que perderse o encontrarse. Aplicado a nuestro trabajo, esto vale tanto como decir que los materiales elaborados para la enseñanza de lenguas deberían ser más parecidos a un buen mapa que a un circuito cerrado lleno de señales de dirección obligatoria.

Tal y como lo describe Habermas, el proceso por el que comprendemos comienza con una interpretación a partir de una precomprensión inicialmente difusa del todo y continúa con la corrección de esta preconcepción por la fuerza modificadora de las partes al interactuar con uno mismo y entre ellas. Cada vez que iniciamos una interpretación escogemos un esquema exegético provisional que desde el inicio anticipa el resultado de todo el proceso de interpretación. Pero si nos conformamos con eso, sólo lograremos una redistribución de las representaciones dadas por naturales y, por tanto, nos acomodaremos en categorías estáticas y estereotipadas. Al contrario, se trata de que, aunque al principio interpretamos las partes sobre el trasfondo de un todo prejuizado, debemos aceptar con gusto el hecho de que se produce una retroacción entre las partes que puede transformar nuestro juicio inicial hasta lograr una nueva interpretación comprensiva.

La comprensión tiene un componente introspectivo, pero también liga al intérprete al papel de interlocutor en el diálogo y, por tanto, es una experiencia comunicativa. No podemos sin más librarnos de una interpretación de partida, pero «la comprensión es alcanzable en la medida en que el sujeto que comprende aprende, a través de la apropiación comunicativa de las objetivaciones ajenas, a comprenderse a sí mismo en el propio proceso de información» (Habermas, 1982: 188). Pero comprender no es sólo interpretar; la interpretación emite juicios, la comprensión es receptora, inmediata, sin mediación de interpretación.

Como nos hace ver Susan Sontag (1996), cuando interpretar empobrece y reduce el mundo a un esquema estrecho e incuestionado, cuando la interpretación pierde

la sorpresa de la inmediatez, deja de ser un acto liberador y pasa a ser «reaccionaria, impertinente, cobarde y asfixiante». Sucede que las interpretaciones de este tipo indican insatisfacción consciente o inconsciente ante los hechos y un deseo de reemplazarlos por otros cuando deberíamos centrarnos en lo que es, cómo y por qué.

REPRESENTACIÓN: en sentido general, es una composición determinada de figuras a través de la que se concretan y dirigen las acciones humanas. No son fruto de la inventiva individual, sino que combinándose de diversos modos, acaban por conformar la representación de aquello que vemos, de lo queremos y de lo que nos pasa.

Viniendo de fuera, se depositan en nuestra mente para quedar coleccionadas en el álbum de nuestro repertorio disponible. Este origen exterior de las figuras, unido a la mayor o menor pasividad de los sujetos a la hora de recibirlas, puede dar paso a la aceptación de toda clase de estereotipos, más fuertes y peligrosos cuanto mayor sea el poder de la fuente de la que proceden. Por eso, se impone la tarea de desvelar los mecanismos por los que se construyen las representaciones cotidianas del mundo que manejan estudiantes y profesores y expuestas en los materiales de enseñanza. Porque toda representación es ya, inevitablemente, una interpretación, hay que escapar de lo más simple para alcanzar a vislumbrar la complejidad de la cultura extranjera y lograr, al tiempo, situar a la propia cultura en sus justos términos.

A modo de caramelo reflexivo, proponemos un concepto de representación que combina la dramatización y la perspectiva jurídica.

– Como dramatización: dice Sánchez Ferlosio que «siempre necesitamos un espejo, para saber lo que nos ha pasado» (1992: 140). Habla de la necesidad de proyección que abarca

«una tendencia o impulso general del alma humana a reaccionar frente a la muda y arrollante inmediatez, de aquello que ... le sobreviene y la rebasa mediante el expediente de abrirle un escenario sensorial, esto es, de desdoblar en una escena y una platea ese espacio unitario en el que, como en un bloque opaco, como en una única maraña, se siente de pronto, inextricablemente aprisionada y englobada con el hecho feliz o doloroso que de pronto ha venido a invadirla y envolverla» (1992: 170).

– En cuanto término jurídico, la representación supone una cesión de derechos a favor de alguien que actúa por nosotros. Es el caso de la representación política o jurídica.

Tras este pequeño desvío, que luego se revelará atajo, volvamos al camino de la sociología. Tradicionalmente, esta disciplina ha tratado los conceptos de sociedad y cultura desde dos perspectivas: una materialista y otra que podríamos identificar como idealista:

a) Desde una perspectiva materialista, la sociología crítica marxista supedita la cultura en cuanto superestructura a los resultados de las relaciones de producción (infraestructura). Esto es, las relaciones económicas influyen de manera decisiva en la estructura social y en el modo en que los hombres construyen su universo de creencias y se relacionan entre sí. Las relaciones económicas son determinantes en la configuración de las relaciones políticas y sociales.

b) Desde una perspectiva opuesta, el sociólogo alemán Max Weber intentó elaborar una ciencia de la cultura que fuera la reconstrucción y comprensión de los actos humanos de elección mediante los cuales han edificado su universo de valores. Todos sus ensayos, desde los centrados en sociología de la religión hasta el clásico *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, pretenden demostrar cómo la articulación en una especie de red de distintas maneras de ver el mundo configuran una sociedad, por encima de los factores económicos.

La relación dialéctica entre relaciones de dominación y relaciones económicas y sociales constituye el espacio en el que se ventila la experiencia de los hombres. Su conducta es inteligible únicamente en el marco de la concepción general que estos hombres se forjan de su existencia. El universo de valores al que cada uno se adhiere en cada tiempo y lugar sería, pues, la creación colectiva e individual que resulta de la respuesta mediatizada de nuestra conciencia a un medio o a una situación.

Pero no es éste el único sentido en que la sociología será útil a nuestra disciplina y en concreto al plan de nuestro trabajo, sino que participa por derecho propio a través del concepto de socialización: los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann (1983) tratan de una manera esclarecedora y sintética este asunto: la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social no resulta de las creaciones autónomas de significado de individuos aislados, sino que comienza cuando cada individuo asume el mundo en que ya viven otros. Una vez asumido, el mundo puede ser creativamente modificado o recreado. Yo no sólo comprendo los procesos subjetivos del otro sino que comprendo el mundo en que él vive y ese mundo se vuelve mío; compartimos, por tanto, el tiempo y una perspectiva comprensiva que vincula subjetivamente series de situaciones entre sí. El proceso por el que el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad se llama socialización. Tradicionalmente se habla de la existencia de una socialización primaria y una socialización secundaria:

–La socialización primaria designa el proceso de interiorización que se da en la niñez y mediante el cual el individuo asume el mundo –y la lengua– en el que viven otros y se convierte en miembro de la sociedad. La interiorización constituye la base para la comprensión de los procesos subjetivos del otro y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social desde el momento en que asumo ese mundo como propio. Berger y Luckmann sostienen que sólo tras ser asumido, el mundo puede ser creativamente modificado o recreado.

A través de la internalización, el individuo percibe la estructura social como algo objetivo, y lo hace tanto cognoscitiva como afectivamente.

«De esta manera, la socialización primaria logra lo que (...) puede considerarse como el más importante truco para inspirar confianza que la sociedad le juega al individuo con el fin de dar apariencia de necesidad a lo que, de hecho, es un hato de contingencias y así volver significativo el accidente de su nacimiento» (1983: 171).

–La socialización secundaria supone la interiorización de los «submundos» institucionales cuyo carácter y alcance están determinados por la complejidad de la sociedad en que vivamos. En esta fase se internalizan los roles, interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional concreta. La socialización secundaria se realiza sobre un mundo ya internalizado lo que crea un importante problema de coherencia: a través del proceso de socialización primaria, el niño hace suyo el mundo, no como uno de tantos posibles, sino como el único que existe.

El mundo interiorizado en la socialización primaria se implanta con más firmeza que los mundos interiorizados posteriormente lo que provoca que la identificación del sujeto sea más profundamente afectiva. En cambio, el contenido que se aprehende en la socialización secundaria tiene una inevitabilidad subjetiva mucho menor que la que poseen los contenidos de la socialización primaria. Se aprehende el contexto institucional prescindiendo de la carga emocional presente en la socialización primaria, lo que provoca que su realidad se halle menos arraigada en la conciencia y resulte más susceptible al cuestionamiento.

El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado mediante técnicas pedagógicas específicas para hacérselo sentir al individuo como algo familiar. Es éste el papel que juegan las escuelas como reproductoras y transmisoras de cultura: como organización integrada en un todo más amplio, no

es una institución que distribuye de manera neutral información y conocimiento, sino que tiene una cultura de referencia que es la del sector dominante de la comunidad de la que es parte.

El lenguaje se ve inmerso en este mismo proceso de interiorización primaria en el que cristalizan subjetivamente la cultura, la identidad y la realidad y se constituye como el contenido más importante de la socialización y como el instrumento que aporta los esquemas motivacionales e interpretativos que el individuo utilizará en el mundo. De aquí deriva también la cualidad afectiva de la lengua materna y el hecho de que una lengua nueva se adquiera construyéndose sobre la realidad ya establecida de la lengua materna. De aquí también que el aprendizaje de una lengua extranjera suponga lo que algunos han llamado «socialización terciaria» (Byram, 2001): se designa así a la socialización referida a un sujeto que ha pasado por una primera y segunda socialización en su sociedad de origen y llega al aprendizaje de una lengua nueva con su propio concepto de la realidad y sus propios valores tan naturales, al menos, para los miembros de la cultura meta como eran para el aprendiz los suyos. El aprendizaje de una lengua ya viene cargado con un bagaje cultural que, ya le impida o facilite el acercamiento a una nueva realidad, ha de ser tenido muy en cuenta a la hora de plantearse las técnicas y materiales con que se realizará el aprendizaje.

2.2. La historia

El recurso a la historia permite reconstruir el modo en que la cultura ha ido cambiando, trabajar la evolución de las representaciones en el tiempo y en el espacio,

«(...) à condition toutefois que la description des pratiques culturelles passées ne se fasse pas au seul nom du progrès. Une mise en perspective du passé qui ne servirait qu'à justifié l'état des lieux actuel, aux dépens de la

rigueur descriptive qui, elle, doit rendre compte des enjeux contemporains du document» (Zarate, 1995: 39)³.

Esto es, sería un grave error suponer lo nuevo como válido, sin restricciones de ninguna especie, y, por consiguiente, estimar lo pasado como carente de mérito o de significado. Como señaló el filósofo Wilhelm Dilthey, manejar la historia como un mero repertorio de errores que hay que corregir en el presente, es desconocerla e ignorar que la experiencia vital pasada forma parte del tejido de la propia especie.

Hay una larga tradición teórica, que va desde Nietzsche a Foucault, que trata de desmontar la idea de una historia que tendría por función recoger, en una totalidad cerrada sobre sí misma, la diversidad, al fin reducida, del tiempo; una historia que nos permitiría reconocernos en todo y reconciliar falsamente los hechos pasados en un hoy percibido como necesario. Los historiadores tratan de borrar aquello que puede traicionar su perspectiva, aquello que puede desmentir el final feliz.

Como señala Foucault (1992), el sentido histórico tal y como nos es presentado parodia y destruye la realidad, la identidad y la verdad. Por tanto, propone hacer de la historia una contramemoria, desplegando una forma distinta del tiempo; propone en fin, una genealogía que no pretenda remontar el tiempo hasta un origen imaginario para establecer la evolución de la especie o de un pueblo, sino que siga el hilo complejo de los acontecimientos, localizando los accidentes, las desviaciones, los errores. Esta búsqueda descubre lo fragmentado, la heterogeneidad de lo que imaginábamos conforme a sí mismo.

La historia vista como un proceso dialéctico, con rupturas y saltos atrás y adelante, no contemplada como una línea recta, desde el infierno de una edad oscura al paraíso, salpicada de batallitas y grandes hombres. «Por eso el mundo tal y como lo conocemos no tiene esa forma, en la que todos los acontecimientos se han

³ “siempre que la descripción de las prácticas culturales del pasado no se haga sólo en nombre del progreso. Esta forma de ver el pasado sólo serviría para justificar el estado de cosas actual a expensas de una descripción rigurosa que dé cuenta de los contenidos contemporáneos del documento” (Traducción propia)

borrado para que poco a poco se acusen los rasgos esenciales, el sentido final, el valor primero y último; al contrario, es una miríada de acontecimientos enmarañados» (Foucault, 1992: 50). La historia de una cultura que el lenguaje transmite también está sujeta, como imperativo didáctico, a la crítica. Su comprensión abre caminos a la interpretación de la realidad de la cultura meta.

Pero además la historia coopera con el profesor en su tarea de explicar los significados en cuanto que, como afirma George Steiner,

«el lenguaje es su propio pasado. El significado de una palabra es su historia, conservada o no; es su uso. (...) Cada palabra nos llega, cuando aprendemos y usamos una lengua, con una mayor o menor carga indeterminada de precedentes. Cuanto pertenece a la lengua común, ya ha sido pensado, pronunciado y escrito millones de veces. Esta circulación determina, sobredetermina, su sentido y significado» (2001: 146).

La comunicación ocurre a través de la historia y la comprensión es el resultado de definiciones e implicaciones previas. Los hechos históricos, como tales no existen: nada nos dice el enunciado «la Revolución Francesa tuvo lugar en 1789» si no comprendemos qué significó el siglo XVIII en Europa, qué significa ahora y entonces la palabra ‘revolución’ y por qué ocurrió en Francia. Nada nos dice «Cristóbal Colón descubrió América» si no analizamos la palabra ‘descubrimiento’ y sus implicaciones para descubridores y descubiertos. Y continúa Steiner con una metáfora magistral:

«La casa del significado está ya amueblada y siempre en exceso (a veces incluso de modo sofocante). Es una aparente prisión de infinitas potencialidades combinatorias cuyos fundamentos, contenido y modos de elaboración nos anteceden» (2001: 147).

2.3. La antropología

Se asocia con el estudio de las culturas primitivas porque sus formulaciones son producto de una situación histórica determinada, el colonialismo. Sin embargo, en décadas recientes, los antropólogos han desarrollado intereses más amplios, estudiando también subculturas dentro de las sociedades más industrializadas con una metodología determinada.

La diferencia entre la antropología y otras disciplinas sociales es su carácter global y comparativo. Como resultado de su amplia experiencia intercultural, los antropólogos han desarrollado investigaciones que permiten comprender los fenómenos de otras culturas y de la propia y desarticular aquellas ideas y teorías basadas en nociones etnocéntricas y estrechas del potencial humano.

Una parte más compleja de la antropología, la etnología, se dedica al problema de explicar las semejanzas y diferencias entre culturas incorporando nuevas perspectivas y marcos teóricos, como por ejemplo el papel del individuo en la sociedad y la relación de la personalidad con la sociedad. Es este sentido el que interesa a la didáctica de lenguas por cuanto la *etnografía* proporciona métodos asequibles para que los estudiantes desarrollen su comprensión de otros entornos y de otros idiomas en contexto.

La influencia que la etnografía viene teniendo en la didáctica de lenguas se manifiesta en los nuevos enfoques que subrayan la importancia de comprender las prácticas culturales y de desvelar el modo en que se construye la realidad social de una cultura: el movimiento de estudios culturales y la etnografía de la comunicación.

–Movimiento de Estudios Culturales: de carácter multidisciplinar, se basa fundamentalmente en la interpretación de textos escritos u orales, análisis de imágenes, etc., en un intento de despertar una conciencia cultural a través de técnicas como la reconstrucción de un tema o problema desde el punto de vista del

hablante de la otra lengua o la comparación con el mundo cultural del estudiante que permite relativizar su propia experiencia.

Sin embargo, esta corriente se enfrenta a una serie de limitaciones, sobre todo la que se refiere a que aprender sobre una serie de prácticas culturales no es lo mismo que aprender con y a través de esas prácticas. Como ha señalado Byram (2001), entre otros, el análisis de una cultura a través de textos conllevaría cierta cosificación que impediría a los estudiantes relacionar sus propias experiencias culturales con la de los miembros de la cultura meta debido a la distancia entre el texto y la experiencia, entre leer algo y vivirlo.

– Para llenar esta importante laguna, muchos autores han adoptado los métodos de la etnografía para ayudar al estudiante a que interprete y comprenda al otro observando, escuchando y participando en el mundo cultural de otra lengua. Este acercamiento asume las técnicas etnográficas del trabajo de campo y la redacción del proyecto etnográfico llevado a cabo a través de propuestas como la entrevista etnográfica donde el estudiante participa activamente en una conversación escuchando al hablante nativo y retomando lo que dice para hacer nuevas preguntas.

Siguiendo a las autoras Barro, Jordan y Roberts «la etnografía de la comunicación reúne la práctica lingüística con la cultural mediante la consideración del habla como sistema cultural» (2001: 86). Estamos ante un enfoque que une lo intelectual a lo experiencial fomentando que los estudiantes desarrollen un pensamiento reflexivo y crítico sobre las prácticas cotidianas ajenas y propias. De este modo, los estudiantes empiezan a cuestionar su propia identidad social y a desarrollar nuevas formas de pensar y nuevas emociones.

La antropología puede aportar propuestas metodológicas y puntos de vista a la enseñanza de lenguas, en primer lugar, por su interés y tratamiento de la cultura y, en segundo lugar, por su interés en el ‘otro’ en cuanto objeto de estudio. Veamos esto más detalladamente.

Por su interés por la cultura: la antropología pretende dar cuenta de la heterogeneidad humana. El hombre no puede ser definido solamente por sus aptitudes innatas, como defendía la Ilustración, ni por sus modos de conducta efectivos, como tratan de hacer en buena parte las ciencias sociales contemporáneas, sino que ha de definirse por el vínculo entre ambas esferas, por la manera en que la primera se transforma en la segunda y la forma en que las potencialidades genéricas del hombre se concentran en sus acciones específicas. La cultura nos formó para constituir una especie, y la cultura nos da forma como individuos distintos.

El modo en que opera la antropología se adapta a las necesidades de la enseñanza de lenguas extranjeras de una manera fundamental. Autores como Barro, Jordan y Roberts (2001), siguiendo la estela de Hymes, sostienen que todos somos etnógrafos por naturaleza por cuanto nos ocupamos de entender el mundo que nos rodea observando, escuchando y hablando. Aprendemos a funcionar dentro de una realidad social concreta, aprendemos, en suma, a tener una competencia comunicativa que, más allá del limitado concepto de uso apropiado de la lengua, forma parte de las prácticas sociales y culturales de una comunidad. La utilización espontánea que hace el nativo de sus referentes culturales enmascara y dificulta la toma de conciencia sobre el componente convencional de los mismos. Para el que nace en el seno de una cultura determinada su propia cultura es opaca; susceptible a cualquier fenómeno ajeno a su universo cultural «no ve las pautas culturales, presuposiciones, valores y creencias que están en el núcleo del hacer cultural y comunicativo» (Miquel, Lourdes 1999: 35).

En este contexto, la posición del extranjero es privilegiada por cuanto a la vez que aprende una lengua percibe la opacidad de la cultura meta. Para ir levantando los velos que recubren esa nueva realidad necesita información, hacer explícitos los implícitos, contextualizar los fenómenos para poder interpretar los mensajes. Mientras realiza este trabajo, descorazonador a veces, es imposible que no aplique esas mismas estrategias a la cultura de la que procede. Ésta es una de las tareas

fundamentales que han de encomendarse a los materiales de enseñanza, la de estimular este tipo de reflexión sobre la cultura meta y la cultura de origen.

El estudiante de lenguas actuaría, así, como un etnógrafo. Sin embargo, acercarse al punto de vista del nativo no es un asunto moral que requiere que el estudiante tenga una constitución psíquica determinada, sino que estamos ante un problema epistemológico: se trata de descifrar qué creen los otros que son analizando las formas simbólicas –palabras, imágenes, comportamientos– en los términos en que, en cada lugar, la gente se representa a sí misma y entre sí.

La estrategia que adopta el etnógrafo –el aprendiz– consiste en mantener un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local y lo más global, de modo que podamos formularlos en una concepción simultánea. Esta estrategia es también fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera y la aprehensión y comprensión de su cultura por cuanto guía la penetración en los modos de pensamiento de otros pueblos.

Lo que distingue la actitud del etnógrafo de la del aprendiz –o la del profesor– puede expresarse a través de la distinción que hace entre conceptos de experiencia próxima y conceptos de experiencia distante:

– Un concepto de experiencia próxima es el que se emplea sin esfuerzo alguno para definir lo que un individuo o sus próximos ven, sienten, piensan o imaginan; un concepto que cualquiera podría comprender con rapidez cuando es aplicado de forma similar por otras personas.

– Un concepto de experiencia distante es, en cambio, el que emplean los especialistas para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos.

El ‘amor’ es un concepto de experiencia próxima, mientras que la ‘catexis objetual’ lo sería de experiencia distante. La ‘estratificación social’ o la ‘religión’ serían conceptos elaborados de experiencia distante, pero ‘casta’ o ‘paraíso’ son de

experiencia próxima, al menos para hindúes o católicos respectivamente. La diferencia es de grado y la cuestión clave, a efectos del aprendizaje de lenguas, reside en encontrar un equilibrio entre ambas explicaciones de manera que la interpretación que el estudiante hace de la cultura meta escape tanto a la inmediatez de la experiencia próxima como a la abstracción de la experiencia distante. La interpretación así generada sobre la forma en que vive una comunidad deja de ser prisionera de los horizontes mentales del aprendiz o del profesor y permite librar a la cultura meta de las opacidades e implícitos que velan su comprensión.

Debido a su interés en el 'otro' y en el sentido de su conducta, la antropología siempre ha basculado entre lo exótico digno de ser conservado y protegido, como mariposas clavadas con alfileres, y una interpretación distante y crítica de la relación entre culturas. La aproximación a la cultura meta requiere de un análisis de la misma alejado de la descripción etnocéntrica y más próxima a una interpretación crítica del modo en que se articula una cultura ajena en relación con la propia.

El filósofo Jean Baudrillard sostiene que en todo acercamiento se puede hablar del 'otro' en tanto alteridad y en tanto diferencia. El 'otro' de la alteridad es exótico, lejano, casi se podría decir que no existe para nosotros. En cambio, el 'otro' de la diferencia es próximo, tan cercano que no nos gusta confundirnos con él. Esta distinción explica el racismo: cuando los marroquíes están en su país, son 'otro' para los turistas españoles o para los lectores de *National Geographic*, pero cuando llegan a España y se instalan para vender en las calles se vuelven un 'otro' que hay que combatir y expulsar. Lo mismo podemos decir respecto a los españoles de los años 60, excelentes bailarines de flamenco se convertían en 'otro' diferente cuando llegaban a trabajar a Alemania o Francia. Pero también explica aspectos de ciertos hechos históricos como la actitud de los indios americanos frente a los españoles, concebida en términos absolutos de alteridad.

El 'otro' con el que se trabaja en la enseñanza de lenguas es visto por el estudiante a través del filtro de su propia cultura. Pero inferir o generalizar comportamientos a partir de lo conocido no basta ya que esta estrategia deja intactos los implícitos y es fuente de malentendidos y juicios negativos. El aprendiz-etnógrafo tiene por delante la difícil tarea de observar, interpretar y comprender al hablante de otra lengua a través de la creación personal de nuevos mecanismos que le permitan acceder a un conocimiento empático de la nueva cultura.

3. ELABORACIÓN DEL CONCEPTO DE CULTURA

Hemos visto las razones por las que debíamos centrar claramente el concepto de cultura y hemos repasado las aportaciones principales de otras ciencias. Hemos expuesto que la antropología y la sociología constituyen una manera de entender las prácticas culturales, significados y creencias de distintos grupos sociales y que su metodología puede ser útil para la enseñanza de idiomas si consideramos la lengua como herramienta de comunicación e interacción con gentes de otras sociedades y culturas.

En nuestra elaboración del concepto de cultura acudiremos a una fuente ya tradicional en este asunto: el antropólogo Clifford Geertz al que se considera el creador de la llamada antropología simbólica que se centra en las distintas maneras en que la gente interpreta su entorno y las acciones de los demás miembros de la sociedad.

Geertz reelabora, de manera extraordinaria a nuestro entender, la noción de cultura de Max Weber que mencionamos antes: «cultura es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción» (1995: 133). Por tanto, estamos ante una definición de cultura que va más allá de ser un esquema de la conducta observable de los individuos y más allá de ser una realidad superorgánica con sus fuerzas y fines propios y de la que podemos extraer las siguientes características fundamentales:

- a) La cultura se teje a partir de una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, no explícitas y que se hallan superpuestas, entrelazadas, formando tramas en las que se inserta la actuación del hombre. Por tanto, no estamos sólo ante un fenómeno psicológico o una característica del espíritu o de la personalidad. Toda cultura es, desde este punto de vista, un precipitado histórico, resultado de evoluciones, rupturas e influencias innumerables. No hay ‘esencias’ eternas que descubrir, sólo presencias en continuo cambio. El empeño de los materiales de enseñanza de ELE en buscar lo peculiar puede caer en la veneración de los aspectos de la cultura más reacios al cambio, haciendo así de la tradición un valor en sí mismo inmune a toda explicación.

Los sistemas de símbolos que definen a los sujetos de una sociedad no están dados en la naturaleza de las cosas, sino que han sido construidos históricamente, son socialmente mantenidos e individualmente aplicados a todos los ámbitos de la vida (relaciones, actos de comunicación, toma de decisiones, etc.).

- b) En la compleja red en que se sitúa la experiencia de cada individuo y de los grupos que forma, la cultura actúa a modo de las ondas que se dibujan en el agua al lanzar la piedra: en círculos cada vez más amplios que abarcan desde lo individual y familiar hasta lo universal. Así, uno construye su identidad cultural como hijo de una clase social determinada, como mujer u hombre, como empleado, como universitario, como madre o padre, como aficionado al arte, como directivo de una empresa, etc.

Las personas adquieren a lo largo de su vida una amplia gama de normas de interpretación que utilizan según los diversos contextos sociales en que viven y con las que llegan a entender el mundo que les rodea. Desde este punto de vista, uno pertenece a una sociedad y cultura multidimensionales. Por ello, es inútil tratar de enseñar una supuesta ‘cultura nacional’, como si tal cosa existiera como algo compacto. Como afirma Karen Risager, «la enseñanza de idiomas, durante muchos años, ha conceptualizado la cultura como la

expresión de la nacionalidad y la historia nacionales, y en la que la nación, el pueblo y el idioma se entretejen de una manera íntegra» (2001: 252). Esto nos llevaría a la metafísica de considerar que existe algo parecido a un 'ser español' o un 'ser japonés', cuando ese pretendido ser nacional es fruto de relaciones de dominación históricamente configuradas. Considerar un país como un organismo vivo aboca a considerar irrelevantes a los individuos que lo habitan y éstos son, precisamente, los que a nosotros nos interesan.

- c) La conducta del hombre se dirime en el marco de un incesante tráfico de significaciones que hace de la cultura algo público y social que el individuo encuentra ya elaborado en la comunidad en que nace y que utiliza espontáneamente. Sin este auxilio seríamos lo que siempre creyeron los psicólogos conductistas: una caja estímulo-respuesta, un puro caos de actos al vaivén de emociones sin finalidad.

El hombre es, por tanto, un ser cultural. Pero además, siguiendo a Coseriu, si aceptamos que el lenguaje es la forma más universal de cultura y la primera que distingue al hombre de los demás seres de la naturaleza, es un ser lingüístico que organiza, interpreta el mundo y actúa sobre él a través del filtro de la lengua y la cultura. El estudiante de lenguas debe, pues, entender que la cultura es un sistema que puede ofrecerle pautas de comportamiento, perspectivas que le permiten medir las consecuencias de sus actos y palabras, interpretar las representaciones que de la realidad se hacen los otros y generar unas nuevas propias e integradoras.

- d) Los recursos culturales de los que dispone cada individuo no son sólo esenciales en el aspecto cognitivo, sino también en el afectivo, ya que también las emociones y sentimientos son resultado de cierta construcción histórica y cultural que se puede rastrear, por ejemplo, en el modo en que los mitos o el arte nos han proporcionado ciertas imágenes de sentimiento. Así, tanto los sistemas de símbolos cognitivos como expresivos constituyen mecanismos extrapersonales para percibir, comprender, juzgar y manipular el mundo; esto

es, son construcciones sociales, representaciones de las que el hombre se sirve para orientarse en el mundo.

La propuesta de Geertz, además de ser intelectualmente sugerente, proporciona a la didáctica de lenguas dos magníficos medios para transmitir a los estudiantes una idea de lo que pueden encontrar al acercarse a una lengua y cultura extranjeras: la descripción densa y el pensamiento reflexivo.

- a) La descripción densa es un modo de acceder al conocimiento y entendimiento de una cultura nueva. Se trata de una descripción, alejada tanto de la minucia exótica como de las caracterizaciones extensas, que da cuenta, mediante la combinación de observación e interpretación, de esa multiplicidad de estructuras entrelazadas que constituye la cultura materna y la cultura meta. Esta descripción se enfrenta absolutamente a lo que Barro, Jordan y Roberts (2001) llaman «descripción rala» para caracterizar el tratamiento superficial que la cultura suele recibir en los libros de texto.

La descripción se articula a través del análisis que el aprendiz realiza de la cultura meta: se pregunta sobre la realidad tangible y sobre cómo nos representamos los unos a los otros cualquier aspecto de la misma. En su análisis, el aprendiz va enriqueciendo el contenido de las respuestas, alejándose de las sencillas afirmaciones que contienen los tópicos o los libros de texto y acercándose a un entendimiento articulado y lleno de matices.

Este análisis cultural consiste, pues, en interpretar y desentrañar las estructuras de significación en las que se localiza la actuación del individuo. El estudiante de una lengua lee en la cultura extranjera, en la conducta de sus miembros y en el modo en que éstos se expresan, como si de un texto –oscuro muchas veces– se tratara y, en este proceso de interpretación y análisis elabora hipótesis, estima conjeturas y llega a conclusiones explicativas partiendo de las mejores hipótesis. El aprendiz actúa como un etnógrafo que realiza un trabajo práctico sobre el terreno, convive con un grupo nuevo, participa en sus vidas y recoge y

analiza datos. El proyecto etnográfico vincula, pues, los conocimientos y la sensibilización culturales al progreso de la competencia comunicativa.

Además de interpretativa, la descripción que propone Geertz es microscópica: si pretendemos alcanzar una comunicación intercultural entre semejantes, debemos descender a los detalles, pasar por alto equívocos rótulos, hacer a un lado tipos metafísicos y más o menos teñidos de esoterismo (el ser de un pueblo, los ortegajos con los que el filósofo solía obsequiarnos, etc.) y vacuas similitudes. El camino que conduce a lo general pasa por el interés por lo particular y circunstanciado, así como por la interacción entre los análisis teóricos procedentes de la psicología, la sociología o la antropología.

- b) La función del pensamiento reflexivo: «es transformar una situación en la cual se experimenta oscuridad... de algún género en una situación clara, coherente, ordenada, armoniosa»⁴. Dispuesto a interactuar en el seno de la nueva cultura, el aprendiz se enfrenta a una gigantesca brecha de información que sólo puede soldar mediante una reflexión que desentrañe lo oculto mediante un proceso casi arqueológico de excavación de significados e intencionalidades ocultas, suprimidas o falsificadas .

Lo que falta, la brecha de información, es un modelo simbólico en el que hacemos entrar «algo no familiar» para hacerlo familiar, consciente. El modo en que se produce el reconocimiento de un hecho, un acto o una emoción es similar al modo en que vamos definiendo un objeto lejano a medida que nos acercamos a él. Al aproximarnos hacemos suposiciones sobre lo que pueda ser; la luz, el aire mismo va cambiando su forma lo suficiente como para ir rechazando una tras otra todas las hipótesis. Se trata de una operación de cotejo y aproximación hasta dar con la interpretación más ajustada a la realidad.

Como ya mencionamos, para Geertz la cultura tiene un carácter público y social:

⁴ Dewey, John *Intelligence an the Modern World*, citado por Geertz en pág. 79

«la acción de pensar, la conceptualización, la formulación, la comprensión... consiste, no en un espectral proceso que se desarrolla en la cabeza de alguien, sino en un cotejo de los estados y procesos de modelos simbólicos con los estados y procesos del mundo exterior» (1995: 187).

Este pensar del que hablamos no consiste simplemente en «sucesos que ocurren en la cabeza», sino que el hecho de pensar como acto público, abierto, supone la manipulación deliberada de materiales objetivos. Y aunque la reificación opere sobre tales materiales una especie de naturalización, es preciso disponer de las herramientas adecuadas para escapar de ella mediante una profunda reflexión sobre lo observado.

Por tanto, mediante una descripción abarcadora, compleja y un estímulo a la reflexión del estudiante, éste puede dar sentido a su experiencia en el seno de una nueva cultura. Los símbolos son, como afirma Geertz, estrategias para captar situaciones; por ello, necesitamos prestar mayor atención a la manera en que las personas definen las situaciones y al modo en que esto se plasma en la interacción y en los actos de comunicación. Como muy bien expresan Barro, Jordan y Roberts

«la cultura dista de ser algo pasivo, que espera a ser descubierto, sino que es un sistema activo de experiencias para la construcción de significados que confluyen con (y se construyen dentro de) cada acto de comunicación» (2001: 89).

4. LA DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: OBJETIVOS

La dimensión cultural introduce tres aspectos en la enseñanza–aprendizaje de una lengua:

- La dimensión cultural es ese aspecto de la competencia comunicativa que permite al aprendiz de lenguas entender los modos en que un idioma se utiliza en

contextos socioculturales concretos y la forma en que se reflejan en la lengua el conocimiento cultural y los presupuestos de los hablantes de la cultura meta.

– Enmarca la capacidad del hablante extranjero para reflexionar sobre su propia cultura y facilitar la conexión entre ésta y la cultura meta, así como la comunicación intercultural entre personas de distintas culturas, de modo que el aprendiz pueda desarrollar destrezas cognitivas y afectivas y se vea capaz de «establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone» (2001: 15).

–Un tercer elemento es la capacidad del docente para mediar entre la cultura del aprendiz y el otro y para contribuir a que el estudiante desarrolle su propia capacidad de mediación en situaciones interculturales.

Con el fin de sistematizar un poco más los objetivos, de carácter afectivo, cognitivo y lingüístico, que se persiguen al introducir el elemento cultural en la enseñanza de una lengua, vamos a exponer dos propuestas diferentes, aunque en cierto modo complementarias: la de Lies Sercu (2001) y la de María Luisa Coronado (1996).

El planteamiento de Lies Sercu constituye el nudo de nuestra argumentación y será desarrollado en la segunda parte cuando tratemos de la competencia intercultural y los distintos *savoirs*. Entendemos que los materiales de enseñanza han de recoger los objetivos que aquí se describen con el fin de estimular en los alumnos las actitudes, destrezas y habilidades que le permitan, no sólo desenvolverse óptimamente en situaciones interculturales, sino también desarrollar su capacidad de analizar críticamente la realidad y tomar decisiones de manera autónoma.

El planteamiento de María Luisa Coronado nos interesa por cuanto alude a unos objetivos ético-afectivos, más generales si se quiere, pero con claras implicaciones sociales y políticas. Mostraremos ambos planteamientos en una propuesta única a

través de los puntos de conexión en los que se revela de manera más completa la complejidad de los objetivos:

OBJETIVOS DEL TRATAMIENTO DE LA DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL

ACTITUDES	<p>1. Ayudar a los alumnos a comprender la naturaleza de su propia identidad cultural. Sólo desde esta primera condición se puede alcanzar lo que algunos autores han llamado «el entendimiento crítico de la alteridad».</p> <p>En campos concretos de la enseñanza de lenguas, como puede ser la enseñanza a inmigrantes, este objetivo implica la promoción de la autoestima personal y el autoconcepto étnico-cultural ya que la enseñanza del idioma supone, para estos aprendices, un factor de integración en la vida del país de acogida en todos los ámbitos (social, laboral, educativo, sanitario, administrativo, personal, profesional, etc.). El conocimiento de la lengua y de la cultura actúa, en estos casos, como amortiguador del choque cultural y previene sentimientos de falsa inferioridad cultural que pueden originarse por el etnocentrismo dominante en los materiales de enseñanza.</p> <p>2. Desarrollo de una conciencia intercultural que supone, en palabras de Iglesias, «el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros» (1998: 467). Por tanto, se trata de ir más allá de lo que también Iglesias llama en su artículo «efecto escaparate», esto es, más allá de una comprensión periférica y superficial de los significados de la cultura meta.</p> <p>El distanciamiento crítico de la cultura propia del estudiante extranjero y su aproximación comprometida a la cultura meta, cumple otro objetivo fundamental, según Coronado: la prevención o erradicación de la xenofobia mediante una educación basada en la interpretación y comprensión de las diferencias, tópicos y estereotipos y la difusión de las distintas culturas.</p> <p>3. Animar a los alumnos a que pongan a prueba sus convicciones y prejuicios, ayudándoles a adquirir y desarrollar una actitud crítica sobre temas sociales, políticos y culturales.</p>
HABILIDADES	<p>4. Desarrollar destrezas para interpretar significados, creencias y prácticas de la cultura meta a través de un análisis comparativo de las similitudes y diferencias entre culturas, pero también a través de la interpretación, discusión y otras formas de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero.</p> <p>5. Desarrollar habilidades para desenvolverse de forma adecuada en situaciones comunicativas interculturales. Si no se desea perder parte de la comunicación o no poder acceder a ella con plenitud, junto al dominio lingüístico han de compartirse determinados conocimientos socioculturales para comprender el mundo circundante y, sólo si el aprendiz lo desea, adoptar las normas que lo rigen.</p> <p>6. Desarrollar la capacidad del alumno para ser mediador entre personas de distintas culturas.</p>

(Figura 2)

5. LA CULTURA EN EL AULA DE IDIOMAS: BREVE HISTORIA

Haremos un breve repaso de los distintos enfoques utilizados para el aprendizaje de lenguas para conocer el modo en que los manuales y materiales de enseñanza han ido introduciendo el componente cultural en la enseñanza de idiomas y de qué modo ha sido tratado.

5.1. El enfoque tradicional

El enfoque tradicional de enseñanza de idiomas surge para la enseñanza de las lenguas clásicas y, por tanto, parte de la idea de que al hablante no le iba a resultar nada fácil entrar en contacto con personas nativas de esas lenguas. Lo importante era que el aprendiz aprendiese a conocer otra cultura a través de los grandes textos literarios, personajes famosos, información geográfica, histórica, económica, etc. El interés se centrará en la gramática estudiada de manera inductiva para lograr una perfección que nada tiene que ver con la comunicación, ya que el contexto de la lengua que se aprende queda excluido del aula. La enseñanza se realiza en lengua materna y se pone especial énfasis en la corrección como un «valor moral intrínseco»⁵.

En consonancia con el objetivo de este método, los materiales y técnicas más usados serán el libro de texto, el diccionario, la traducción directa e inversa de oraciones y la memorización de los paradigmas gramaticales a través de ejercicios de huecos y similares. La secuencia de aprendizaje se establece en función de los contenidos gramaticales, y no de los objetivos comunicativos ya que, como hemos visto, ni la comunicación ni la interacción se consideran factores que haya que tener en cuenta.

⁵ Howatt citado en Richards y Rodgers (1998)

5.2. El método directo y el método audiolingual

A partir de los años 50 del siglo XX, el Método Directo y el Método Audiolingual introducen algunas novedades directamente relacionadas con los hechos históricos que suceden en esas fechas: se entiende que el aprendiz de una lengua extranjera aprende igual que el hablante nativo, esto es, por contacto directo con la lengua lo que implica que la enseñanza ya se hace en la lengua objeto. La diferencia es que el hablante extranjero no pasa por las etapas de aprendizaje infantil del hablante nativo, sino que ha de poner en funcionamiento las cuatro habilidades ya adquiridas que le permitan aprender la lengua (comprensión y expresión oral y escrita). Se espera que el estudiante, de manera espontánea y semejante a la de un niño, empiece a hablar, olvidando que los adultos arrastran en su experiencia prejuicios, temores y predisposiciones de todo tipo que influyen en el modo en que aprenden. Aunque estos métodos proponen que el estudiante utilice la lengua para comunicarse, se considera al alumno un simple mecanismo de estímulo-respuesta, carente de autonomía.

La influencia de la psicología conductista, en boga en aquella época también en otros ámbitos disciplinarios, se deja ver en que se considera que el estudiante debe aprender a usar la lengua de forma automática, espontánea, buscando nuevos hábitos en la lengua extranjera y adoptando los de la lengua que se aprende. Los errores, desde este punto de vista, son sólo la expresión de un fracaso, no hay nada positivo en ellos. Los nuevos hábitos se adquieren por repetición de las estructuras lingüísticas, utilizando diálogos que se ponen en práctica a través de la imitación. Éste es uno de los puntos débiles fundamentales de este enfoque: de ser esto cierto, el aprendiz no podría expresar cosas que no haya oído y practicado antes; queda así anulada su personalidad, su cultura, sus conocimientos adquiridos y todo aquello que lo constituye como sujeto y motor de su aprendizaje. Según los seguidores de este enfoque, la presentación en clase de situaciones estereotipadas e interacciones con roles pautados servirían para prevenir los malentendidos. El problema es que es imposible enfrentar al estudiante al catálogo completo de equívocos que pueden producirse en la interacción humana.

Si el método tradicional parte de un programa gramatical que se adquiere por inducción, el programa del método audiolingual es estructural y deductivo: de cada problema presentado en un diálogo del manual, se saca la estructura lingüística correspondiente. Aunque se intenta que los diálogos y situaciones que aparecen en los manuales sean lo más ‘reales’ posibles, estamos ante una enseñanza descontextualizada donde el factor cultural apenas se tiene en cuenta.

Las destrezas de comunicación oral se desarrollaban en una progresión graduada cuidadosamente y organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en grupos pequeños y clases intensivas. Las técnicas y tipos de ejercicios característicos de este enfoque son: ejercicios cerrados en general, en los que el estudiante no puede añadir nada (ejercicios de rellenar huecos), ejercicios de mutación de algún elemento dentro de la frase, ejercicios de sustitución de elementos dentro de la oración, ejercicios de referencialidad (establecer relación entre la palabra y el objeto que designa), ejercicios de conocimiento general del mundo, ejercicios de implicación léxica entre palabras con significado próximo, etc.

Hasta aquí, la cultura quedaba confinada entre los límites de las producciones artísticas, intelectuales o científicas superiores y los simples datos históricos, políticos y geográficos del país cuya lengua se pretendía enseñar. El profesor conocía todo lo que había que saber y decidía el modo y secuencia en que había que transmitirlo sin contar con los intereses, capacidades, necesidades y personalidad del aprendiz cuya participación activa en el aprendizaje quedaba, así, excluida. Estos enfoques de la didáctica de lenguas no tenían en cuenta, por tanto, el componente cultural implícito necesariamente en el hecho de adquirir o aprender una segunda lengua. Esto ha cambiado sensiblemente en los últimos 30 años con el desarrollo del enfoque comunicativo que ha traído a nuestra disciplina una nueva manera de concebir la adquisición de las competencias necesarias, no sólo para comunicarnos en otra lengua, sino también para comprender otra cultura.

5.3. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo otorga una nueva importancia al componente cultural. Hemos visto cómo siempre ha existido cierto interés por la introducción de la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas: desde la tradición del *Landeskunde* en Alemania y de *Civilisation* en Francia, pasando por los métodos audiolinguales. Y hemos visto cómo estos enfoques no funcionaron del todo por la tendencia a considerar la lengua como un sistema casi exclusivamente gramatical y la cultura como un añadido que daba cuenta de los grandes logros de una sociedad. Con el método comunicativo se adopta una nueva perspectiva: el objetivo pasa a ser fomentar la interacción social ampliando el abanico de situaciones en las que el estudiante pueda actuar, centrándose en el significado, sin ser obstaculizado por la atención que ha de prestar a la forma lingüística. Pero también aparece otro objetivo: conocer y saber interpretar esa otra cultura no formal, apegada a lo cotidiano y a los valores y cosmovisiones de los hablantes de la lengua meta. Este objetivo es coherente, como señalamos más arriba, con el desarrollo en la antropología y otras ciencias de un nuevo concepto de cultura.

El enfoque comunicativo pretende, no un aprendizaje o memorización de las reglas gramaticales, ortográficas o fonéticas, sino una interiorización de las reglas a través del uso de la lengua en situaciones reales, esto es, tratando de que el *input* que recibe el estudiante de lenguas se halle debidamente contextualizado en una interacción social. El objetivo es que los estudiantes usen la lengua para transmitir significados con los recursos lingüísticos a su alcance de modo eficaz y apropiado al contexto social.

Así, una clase no es ya sólo la actividad que se desarrolla en un espacio –el aula– provisto de un determinado mobiliario que sirve al propósito de reunir a diversos actores –alumnos y profesores–. Sino que, más allá, una clase es, tal como lo definen algunos autores ‘una situación de habla’ característica y también un microcosmos en el que se reproduce la sociedad en que aquélla se desarrolla.

La clase, como otras situaciones de habla, tiene una estructura determinada: es el resultado de los esfuerzos del profesor por dirigir el proceso de enseñanza para que el aprendizaje se cumpla en el tiempo disponible; pero también es el fruto del esfuerzo activo de los alumnos por entrar en el juego propuesto por el profesor, en la ficción destinada a adquirir una lengua nueva. Esta percepción de la clase como simulacro puede derivar en que el compromiso comunicativo sea, al final, casi exclusivamente lingüístico. Por ello, para lograr superar ese carácter de simulacro, es necesario concentrarse en contenidos que interesen a los estudiantes, de manera que se vean estimulados a actuar de la forma más natural posible.

Por tanto, la comunicación en clase tiene que partir de la situación, de los conocimientos previos e intereses de los estudiantes y dedicarse a actividades en las que éstos puedan actuar espontáneamente. El evento que tiene lugar en el aula

«consta en su médula de una negociación: la que existe entre uno de los participantes, el profesor, que sabe algo que los otros participantes, los alumnos, no dominan (la L2), y la finalidad de este proceso debería residir básicamente en conocer y aprovechar las posibilidades que existen en este marco para actividades que resultan interesantes para los estudiantes y el profesor; (...) lo importante es centrarse, desde el principio, en el acto social que sea, y no en el sistema lingüístico de la L2»⁶ (1996: 392).

El aprendizaje de una lengua extranjera es, a partir de aquí, un proceso de construcción creativa donde la iniciativa corresponde al alumno y donde el componente cultural del aprendizaje de una lengua va adquiriendo la relevancia debida.

Veamos más detenidamente cómo se establecen las prioridades en el proceso de aprendizaje y qué papel juegan aprendices, profesores y materiales en el mismo:

⁶ Widdowson, citado por Antón Haidl Dietlmeier.

1. El eje de este proceso enseñanza–aprendizaje cambia radicalmente: ahora son las necesidades de los estudiantes, analizadas en términos de necesidades de comunicación, las que determinan el programa y las actividades; el profesor ya no es la única fuente de lengua. Estar en contacto con las necesidades del estudiante significa procurar que el uso de la lengua sea interesante, práctico y entretenido dentro de unidades diseñadas de modo coherente.

El tipo de lengua que se presenta tiene por objetivo cumplir con las intenciones comunicativas del estudiante, teniendo en cuenta que el que aprende una lengua pretende usarla de manera autónoma en contextos reales. Estamos, pues, ante un enfoque que prima la acción sobre la abstracción, por cuanto considera la lengua no sólo como un instrumento de representación del mundo, sino también un instrumento de acción.

El desarrollo de las destrezas comunicativas sólo puede tener lugar si los estudiantes están motivados y se les ofrecen oportunidades para expresar su propia identidad y para relacionarse con las personas a su alrededor. Éste es otro elemento importante del enfoque comunicativo de los últimos años: el aprendizaje tiene en cuenta los aspectos afectivos por cuanto requiere una atmósfera que proporcione al alumno seguridad e importancia como individuo. Frente al papel dominante del profesor en el enfoque tradicional, la prioridad dada a la interacción comunicativa ofrece más oportunidades de que surja la colaboración entre estudiantes y entre éstos y profesores. Ello permite al aprendiz mostrar su propia personalidad expresándose en la lengua meta e implicarse más en el proceso escapando al control del profesor –hecho que estimula también la reflexión del enseñante– y manifestando a través de actividades cada vez más comunicativas su creatividad y autonomía.

2. El papel de los profesores consiste en ayudar y apoyar a los que aprenden, que son los que toman las riendas de su propio aprendizaje. Por lo tanto, su capacidad y su confianza para desarrollar y practicar métodos de enseñanza y aprendizaje abiertos y participativos ha de ser un requisito profesional esencial

para los educadores y formadores. Así mismo, el profesor es responsable de proporcionar un ambiente seguro en el que los alumnos se encuentren relajados y dispuestos a aprender y desarrollarse. Esto implica que no debe verse por encima del proceso que se desarrolla en el aula, sino que debe sumergirse en la misma dinámica que el alumno, olvidando la vieja y querida autoridad de que estaba investido y aprovechando su ventaja para impulsar a los aprendices.

El aprendizaje activo parte de la motivación del alumno para aprender, de su capacidad para emitir un juicio crítico y de la facultad para saber cómo aprender. El cometido insustituible del enseñante consiste en alimentar precisamente esa capacidad del ser humano para crear y usar los conocimientos.

3. Estos elementos se traducen en la elaboración de manuales muy variados que utilizan como base de sus actividades material auténtico procedente de la cultura meta. William Littlewood (1981) establece una clasificación de actividades a través de las cuales se pueden introducir en el aula, de modo equilibrado, los distintos componentes de la lengua y, en concreto, el componente cultural.

Así, distingue entre actividades de comunicación funcional y de interacción social: las primeras pretenden que el alumno salve un vacío de información o que valore datos para resolver un problema (identificar imágenes, descubrir ubicaciones o secretos, reconstruir secuencias narrativas, completar información para resolver un problema, etc.). Ello exige principalmente compartir e interpretar información: pueden ser actividades donde la interacción está más controlada, o resulta más imprevisible, pero en todas ellas se destacan los significados de lo que se quiere comunicar por encima de las formas lingüísticas.

En cuanto a las actividades de interacción social, están más cerca del tipo de situación comunicativa que se da fuera del aula ya que en ellas aparece un

contexto social claramente definido. Están encaminadas a que los alumnos no sólo sean capaces de comprender el significado funcional de las formas lingüísticas, sino que además comprendan su significado social y puedan elegir la lengua apropiada para el contexto en el que se encuentren. Así, se plantean simulaciones o juegos de rol con distintos grados de control por parte del profesor, pero en los que la iniciativa corre a cargo del estudiante. El lenguaje que se produzca con estas actividades se valorará tanto desde el punto de vista de la aceptación social como de la eficacia funcional.

Se atiende, así, tanto a factores lingüísticos como extralingüísticos que incluyen conocimientos pragmáticos, comunicación no verbal y, lo que más nos interesa ahora, una comprensión de la cultura meta más allá de los tópicos, a la hora de elaborar un discurso adecuado a la situación en la que uno se encuentra. Cuando hablamos estamos constantemente valorando el conocimiento y las suposiciones de nuestro interlocutor para seleccionar los enunciados que serán interpretados de acuerdo con el significado que intentamos transmitir. Por tanto, el estudiante necesita no sólo un repertorio de elementos lingüísticos, sino también un repertorio de estrategias para usar en situaciones concretas.

Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas se trata, entonces, de entrenar las estrategias que permitan al alumno desarrollar una conciencia intercultural para actuar socialmente en otras culturas. La comunicación deja de ser un simple intercambio de información para constituirse en el modo en que los hombres descubren, y luego se transmiten, nuevos significados, valores y prácticas sociales. Con el descubrimiento viene la negociación de los significados y la creación de una realidad social con sus interlocutores, un nuevo mundo compartido de interacción y de experiencia creado por los estudiantes y sus semejantes.

6. ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Creemos que, aunque hijo del enfoque comunicativo, el enfoque intercultural supone un salto cualitativo importante en la enseñanza de lenguas. Desde una perspectiva amplia, el enfoque intercultural es una visión de las relaciones humanas que busca la valoración del otro en función de un proyecto común construido con los siguientes elementos:

–Equidad: porque se aprecian en forma horizontal las potencialidades y límites de las diversas culturas.

–Interaprendizaje: porque se trata de incorporar los aportes de otras culturas con visión incluyente.

–Participación: porque en esta labor de convergencia de los aportes de otras culturas se promueve que todos sean protagonistas.

–Manejo de conflictos: porque se reconoce que existen visiones e intereses diferenciados e incluso opuestos entre los actores de las distintas culturas y que, por tanto, pueden surgir confrontaciones entre ellos. Estas situaciones requieren poner en práctica estrategias de comunicación para solucionar los conflictos.

Estos mismos elementos definen el interés del enfoque intercultural para la didáctica de lenguas. Frente al enfoque tradicional monocultural que tiene por objetivo lograr de los estudiantes la competencia comunicativa y cultural que se supone en un indefinido hablante nativo, el enfoque intercultural se basa en la existencia de diferentes culturas relacionadas estructuralmente entre sí. El objetivo huye del intento de elaborar un catálogo clasificatorio de lo bueno y lo menos bueno de cada cultura, para centrarse en la permeabilidad entre ellas, su posibilidad de cambio y sus conflictos internos.

El interés se centra en la cultura y lengua del país objeto de estudio, pero también en la del país de origen de los estudiantes que, a través del encuentro entre culturas, reflexionan sobre su propia identidad concebida más allá de lo nacional. El propósito final consiste en desarrollar una competencia intercultural y comunicativa que permita al estudiante actuar como mediador entre las dos culturas. Vemos que aquí aún se habla de países y de lo nacional, es decir, de la onda amplia que proyecta la piedra de la que hablábamos en el epígrafe 3. Según autores como Risager (2001), aunque el enfoque intercultural trata seriamente de huir de la perspectiva etnocéntrica mediante la comparación consciente entre los países objeto de estudio y el país del estudiante, sigue considerando la cultura como una entidad homogénea –aunque variada social y geográficamente– omitiendo muchas veces el carácter multicultural y multilingüe de casi todos los países del mundo. Compartimos esta opinión y por ello trataremos de incluir en nuestra perspectiva los puntos de vista de enfoques que, como el multicultural o el transcultural, tienen algo interesante que aportar a este respecto.

El enfoque multicultural se basa en un concepto de cultura que incluye la coexistencia de varias culturas dentro de las fronteras de un estado o nación, mientras que en el enfoque transcultural las culturas se entrelazan e interpenetran en combinaciones cambiantes en virtud de factores como la emigración, el turismo a gran escala, los grandes aparatos mediáticos internacionales, los desplazamientos masivos de población, la interdependencia económica, etc. El objetivo sigue siendo aquí conseguir un hablante-mediador competente, pero ahora la competencia se basa en la utilización de la lengua como lengua de contacto en toda la gama de situaciones provocadas por la complejidad cultural y lingüística. No sólo se trata ya de emplear la lengua meta como lengua de contacto con los hablantes nativos de esa lengua, sino emplearla también como *lingua franca* –y en este sentido, el castellano está en una posición inmejorable– para comunicarse con otros hablantes.

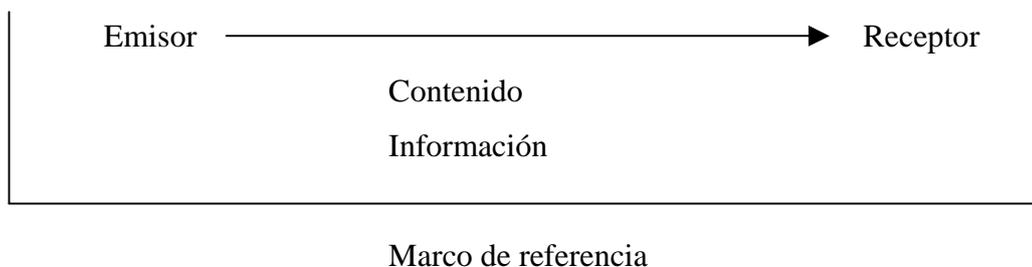
En los siguientes epígrafes vamos a ocuparnos con más detalle de algunos de los términos centrales del enfoque intercultural. En primer lugar del nuevo concepto de comunicación intercultural y la complejidad que encierra (epígrafe 6.1.); a continuación nos ocuparemos de los tres elementos que se dan cita en el aula de lengua extranjera: trazaremos el perfil del hablante intercultural (epígrafe 6.2.), hablaremos del nuevo papel del profesor en el aula intercultural (epígrafe 6.3.) y analizaremos la selección y producción de manuales para la enseñanza de la lengua extranjera, aunque este último asunto lo aplazaremos hasta la tercera parte del trabajo, una vez que hayamos completado el estudio de cuestiones profundamente relacionadas con la creación y uso de los manuales.

6.1. La comunicación intercultural

Desde esta perspectiva, una teoría de la comunicación intercultural parte del supuesto de que las distintas culturas interactúan y se comunican entre sí, que no son mónadas aisladas en un universo inextricable. Frente al etnocentrismo del discurso pretendidamente universalista que trata de imponer de manera acrítica los valores, ciertamente decadentes, de la cultura más poderosa, la comunicación intercultural concibe el proceso comunicativo como una actividad que estimula la capacidad interpretativa del otro y como la voluntad de acceder a territorios y experiencias nuevos. En otras palabras, comunicar ya no es imponer determinadas visiones del mundo, sino que, como afirma Hernández, es

«una actividad asociada al conversar o interactuar verbalmente con el otro, esto es, una práctica en la que cuentan como datos relevantes todos aquellos elementos de la situación que afectan a los intereses de los participantes y a su imagen social. Comunicar no puede entenderse como ‘transmitir’ al otro mi pensamiento, imponerle de alguna forma mi pensar, sino como un acto que estimula la capacidad interpretativa del otro» (1999: 17).

Si el proceso comunicativo sólo funcionara según el esquema tradicional representado en la figura 3 la comunicación sería imposible por cuanto se basa en la necesidad de un código común que, ni en el mejor de los casos –entre hablantes de la misma lengua–, existe.



(Figura 3)

Es preciso contar con los elementos no codificados –lo que no se dice, el contexto en que se dice y la persona que lo dice– que guían la interpretación de las palabras y la actuación del otro porque partimos de la creencia de que aquéllas tienen sentido y deseamos conocer cuál es. Es esa necesidad o impulso tan característicamente humano lo que provoca la comunicación y no la existencia de un código.

Además, los participantes en la comunicación, sobre todo en la que se desarrolla cara a cara, poseen varias identidades sociales que les ligan a ciertos grupos y prácticas culturales. La lengua no es sólo la forma de referirse al mundo y su contenido, sino que engloba connotaciones compartidas que ayudan al hablante a mantener su sentimiento de pertenencia a distintos grupos sociales.

Consideramos que la lengua sirve, pues, como vehículo de una serie de elementos de los que somos más o menos conscientes cuando usamos nuestra lengua materna; siendo así no puede negarse que ocurra lo mismo cuando aprendemos una lengua extranjera. Podríamos aplicar aquí lo que dice Escandell: «comunicarse no consiste simplemente en ‘empaquetar’ los pensamientos e ideas en forma de palabras y enviarlos al destinatario para que, al ‘desempaquetarlos’, recupere los

pensamientos e ideas que estaban en la mente del emisor» (2002: 109). Cuando esto ocurre, estamos en presencia de un uso perverso del lenguaje, convertido en lo que George Steiner llama «un detergente (...) corrosivo que empaqueta y convierte en rutina todas las falsedades, todas las bestialidades (...) y que también comercia con el arte y el pensamiento» (2001: 271).

Si consideramos el lenguaje sólo como un código transparente y sujeto a validaciones empíricas o lógicas, no sería concebible para expresar problemas filosóficos o dilemas morales, no sería posible el ámbito de lo imaginativo, de los relatos de Tolstoi, la música de Bach o el *Quijote*. Y, del mismo modo, sería imposible percibir, como señalaba Borges, la carga emocional de una frase como «la anciana estaba ‘sentadita’ a la puerta de su casa».

Lo que sucede es que el modo en que se vienen enseñando las lenguas extranjeras, impone la idea de que el aprendizaje es neutral y que es posible simplemente «traducir» mi universo significativo a otra lengua, al modo en que traducimos «perro»-«dog», cuando sabemos que incluso esto es en sí mismo discutible, como ha demostrado Gerd Wessling (1994). Este autor mantiene que no se debe indicar sencillamente el significado de las palabras sino el sentido que éstas tienen en una sociedad determinada. Así, en su artículo, explica el modo en que la palabra ‘perro’ remite al problema general hombre/animal, a la soledad en nuestra sociedad, los experimentos con animales, etc. Hace la misma operación con la palabra ‘plaza’ dejando que los estudiantes capten las diferencias entre la vida en la calle de los alemanes y los españoles. Otro tanto hace Lies Sercu (2001) con el concepto de ‘café’. Este tipo de sugerentes planteamientos, que bucean en la investigación de conceptos, inducen la sensibilización y reflexión sobre la propia cultura e identidad.

Por tanto, describir el sistema de la lengua como si se tratara de un código tiene considerables ventajas, pero trasladar ese esquema al uso de la lengua resulta a todas luces inadecuado por cuanto la interpretación de un enunciado no se queda en la representación meramente semántica del mismo, sino que en él hay

implícitos otros contenidos, la mayor parte de las veces misteriosos para el que aprende una nueva lengua.

Ha cundido la idea de que a un aprendiz le basta con transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura, así como la distribución de estas formas y los significados, a la lengua y cultura extranjeras. La consecuencia inmediata de este punto de vista es fiar la comprensión del otro a cualidades ininteligibles. Si lo que deseamos aprender es a desenvolvernos en la vida cotidiana, –ir al mercado, comprar tabaco o poder abrir una cuenta bancaria en un país desconocido–, nos bastará, dependiendo de nuestra destreza, con la simple transcripción de fórmulas más o menos contextualizadas, pero si lo que queremos es convivir con hombres y mujeres, ampliar nuestros puntos de vista sobre las cosas y traspasar las fronteras que se ocultan tras las lenguas, deberemos implicarnos en una comunicación con muchos más matices.

La identidad absoluta semántico-funcional de lo que se dice en dos lenguas diferentes no existe, por lo que si por comunicación entendemos una operación centrada en preservar invariantes de significado y función, deberíamos concluir que no hay posibilidad de comunicación. Sin embargo, si por comunicación intercultural entendemos, como venimos haciendo, una actividad interpretativa, en lugar de pretender identificar la posición funcional de un elemento de un determinado sistema lingüístico-cultural en nuestro propio sistema y hallar, así, el sosia, lo que hacemos es ‘construir’, ‘idear’ una posición virtual equivalente a partir de los supuestos e inferencias de que disponemos. Aprender las reglas propias de cierto complejo lingüístico-cultural requiere algo más que el establecimiento de equivalencias o la memorización de experiencias e informaciones. Supone, por el contrario, reorganizar todo el espacio nocional desde una perspectiva diferente: la relación entre los términos que ocupan posiciones estructurales equivalentes en sistemas lingüístico-culturales diferentes se basa, no en una relación de identidad, sino en lo que Hernández Sacristán (1999) llama «una relación lógica de alteridad» que podríamos caracterizar así:

- Permite una apreciación incluyente y horizontal de las distintas culturas.

- Permite interpretar las diferencias, participando activamente en la construcción de los significados. El acto mismo de construir deja de ser un signo de poder que sólo pretende confirmar cierta cultura dominante y su carácter de hecho natural.

- Permite valorar y entender soluciones antagónicas.

La comunicación intercultural es un proceso de toma y daca en el cual las dos partes de la ecuación quedan modificadas. Un proceso del que emerge una realidad compleja que no es resultado de una suma mecánica de caracteres, ni siquiera es un mosaico, sino un fenómeno nuevo colectivo e individual.

Si partimos de que hablar una lengua no consiste sólo en establecer las diferencias gramaticales o léxicas entre la lengua meta y la lengua de origen, un paso más nos lleva a la necesidad de introducir en el aula los mecanismos que permitan una reflexión profunda sobre los aspectos culturales a los que sirve la lengua que se aprende y de los que es, así mismo, reflejo.

No se trata simplemente de dedicar una parte de la clase de lenguas a instruir, con carácter informativo, a los alumnos sobre la cultura de la lengua que desean aprender, porque todo lo que ocurre en el aula está necesariamente empapado de aquella y, más importante aún, porque esa forma de trabajar impone una visión monolítica y falsa de la cultura que se pretende mostrar. Hacer reparar al alumno durante una hora en aspectos de la cultura concretos, seleccionados por el profesor, equivale a mostrar la realidad del enseñante o del manual que se utilice, no la de la cultura meta. La imagen falsamente sólida que así se transmite refuerza los estereotipos e impide la comprensión de la realidad diversa, compleja y cambiante de las distintas sociedades. Ésta es la carencia fundamental que presenta el enfoque informativo que normalmente vemos aplicado en los manuales: se limita a proporcionar información sobre la cultura meta, de manera más o menos explícita, como marco para la práctica lingüística.

Por esta razón se ha pasado del planteamiento de enseñar primero la lengua en los niveles elementales y después la cultura en los niveles más avanzados, a la defensa de la integración de lengua y cultura desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua meta. Autores como Byram y Zarate, se inclinan por un enfoque formativo que utilice la cultura meta para conformar una nueva competencia comunicativa intercultural, dando tanta importancia a los contenidos procedimentales y actitudinales como a los conceptuales.

Siguiendo el esquema utilizado en el tercer epígrafe, vamos a intentar caracterizar a los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje desde una perspectiva intercultural: el hablante intercultural, el profesor y los materiales para la enseñanza desde una perspectiva intercultural.

6.2. El hablante intercultural

Hasta hace poco se consideraba la capacidad de hablar como un nativo el objetivo último de la enseñanza de lenguas. El hablante nativo era el modelo utilizado por los profesores, divulgado en los materiales de enseñanza y aceptado incuestionablemente por los estudiantes. Este modelo presuponía la existencia de una correspondencia absoluta entre los siguientes términos:

MODELO DE HABLANTE NATIVO UNIDIMENSIONAL → UN IDIOMA → UNA CULTURA NACIONAL

Pero tal idea fue y es una falacia. Si pensamos en nuestro país: ¿qué modelo de hablante adoptaremos para enseñar en el aula?: ¿el del hablante catalán de castellano, el del hablante gallego o el del hablante mexicano o sefardí? Respecto a un idioma, cualquier lengua hegemónica es fruto de un proceso histórico coercitivo que implica la simplificación forzosa de la diversidad lingüística, y paralelamente cultural, de los pueblos. Y respecto a una cultura nacional, qué sea eso está por descubrir: podemos meter en una coctelera unas sevillanas por aquí, el supuesto carácter huraño castellano por allá, unas gotas de campechanía vasca y de

morriña gallega, pero quién se reconocería en ese monstruo. En consecuencia, debemos retener que lo fundamental no es tanto conocer toda la variedad de culturas y lenguas, algo humanamente imposible, sino desarrollar la conciencia de esa diversidad y saber ubicar la cultura propia y la cultura meta en ese contexto.

El idealizado hablante nativo, representante del discurso de una comunidad monolingüe nunca ha existido. La mayor parte de la gente del mundo pertenece a más de una comunidad lingüística y cultural; conocen más de un idioma no sólo por razón del contexto (su casa, la escuela o el trabajo) sino también por las circunstancias históricas o políticas: tenemos el ejemplo de los habitantes del viejo Imperio Austro-Húngaro que hablaban el alemán del imperio, el idioma local que podía ser una lengua eslava, italiano, hebreo o sefardí, sin que ello se correspondiera con las fronteras políticas, sino más bien con las naturales. Y tampoco hay que olvidar el ejemplo de los países colonizados que adoptaron la lengua de la metrópoli para comunicarse con la Administración, y luego utilizaban su lengua materna y los dialectos que necesitaran para sus transacciones comerciales o de cualquier clase.

Por todo ello, autores como Claire Kramsch (2001) consideran llegado el momento de cambiar ese modelo por otro en el que el centro del proceso lo ocupe el modelo del hablante intercultural. El modo en que el hablante intercultural es tratado en los diversos ensayos que hemos podido consultar es un tanto ambiguo por cuanto se le define, por un lado, como punto de partida y motor del proceso de enseñanza–aprendizaje dotado de unas características personales que, se diría, innatas y, por otro lado, como objetivo del proceso de enseñanza–aprendizaje, esto es, como el ideal que se pretende conseguir.

Frente al hablante nativo que percibe su identidad y la realidad en que se inserta como un producto de la naturaleza de las cosas, el hablante intercultural es consciente de su identidad y aprecia la existencia de otras culturas distintas, a las que trata de comprender partiendo del reconocimiento de otras formas de ver las

cosas y del carácter convencional de los sistemas culturales y de la estructura social en que éstos se constituyen.

Disfruta de la capacidad de descubrir nuevas realidades, predisposición que debe fomentarse en clase a través de diversos métodos de sensibilización cultural y lingüística que, por un lado, lo enfrenten a elecciones y, por otro lado, le hagan receptivo, no sólo a las novedades lingüísticas sino a los implícitos existentes en la cultura meta. Esta receptividad ha de ser crítica, el hablante debe tener la libertad de adoptar los juicios de valor del hablante nativo o de rechazarlos y sustituirlos por otros en vez de permanecer como un turista pasivo o un simple consumidor de la C₂.

Los estudiantes han de comprender los valores culturales que les transmiten los profesores auxiliados por los materiales, pero deben cotejar tales valores y decidir si van a ponerlos o no en práctica. Para el hablante intercultural, que no ambiciona la asimilación, la base de la cultura no es la información compartida, sino un *savoir interprétatif* (Zarate, 1995), las normas compartidas de interpretación que, utilizadas según los distintos contextos sociales, le permiten llegar a entender la cultura meta sin que su propia individualidad se diluya.

Desde esta perspectiva, la posición del hablante intercultural respecto a la nueva cultura y la nueva lengua es privilegiada por cuanto está situado a una distancia que le facilita captar los matices y contradicciones que se le escapan al hablante nativo, inmerso en una realidad que muchas veces percibe como inevitable. Este distanciamiento le permite:

–en un movimiento hacia fuera, de cuestionamiento explícito, contextualizar y explicar las diferencias entre culturas;

–y en un movimiento hacia adentro de cuestionamiento implícito, reconocer y reconstruir la influencia de su cultura en su visión del mundo y calibrar el «impacto reflexivo» del que hablan Byram y Fleming (2001), esto es, la

repercusión que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene en su propia identidad. El aprendiz descubre así aspectos de su propia identidad que no había explorado: su propia cualidad de extranjero vista en el otro y la convencionalidad de unas prácticas que creía naturales.

Situado en un tercer lugar que no es ni su cultura nativa ni la cultura meta, el aprendiz de lenguas busca tender puentes a partir de su conocimiento de los límites. Kramsch concibe lo que llama *the boundary* no como un acontecimiento concreto sino como un estado de la mente, como el posicionamiento del aprendiz en la intersección de múltiples roles sociales y selecciones individuales

Podríamos caracterizar la posición estratégica del hablante intercultural con los rasgos que Alfred Schutz (1999) atribuye al forastero. Para Schutz, el actor situado dentro de cierto mundo social organiza el conocimiento de su cultura, no en términos de un sistema científico, sino de lo que Schutz llama «la significatividad de sus acciones», esto es, del peso de los elementos de que puede servirse para lograr sus fines, promover sus objetivos y superar obstáculos. No debemos pensar que los agentes construyen un conocimiento sobre el mundo monolítico y coherente. Por el contrario, los individuos cambian sus objetivos continuamente y su conocimiento es contradictorio y sólo parcialmente claro ya que el individuo puede manifestar opiniones distintas según el rol que desempeñe.

Como ya mencionamos, este sistema de conocimiento adquiere para los miembros del endogrupo una apariencia de coherencia, claridad y congruencia que se manifiesta en el manejo en las circunstancias cotidianas de lo que Berger y Luckmann (1983) llaman ‘conocimiento de receta’. Este conocimiento de receta es la manifestación más clara del cúmulo social de conocimiento que permite la ubicación de los individuos en la sociedad y es el resultado de un proceso de sedimentación de las experiencias de una comunidad o de un grupo social. La transmisión mediante el lenguaje, provoca que esas experiencias queden, en cierto modo, estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles que sirven a los individuos como esquema de interpretación y de expresión.

Frente a este conocimiento de receta, útil en situaciones rutinarias y consensuadas, proponemos derribar el sistema de significatividad establecido, verificando las recetas con un criterio independiente y libre de prejuicios. La persona mejor situada para llevar a cabo esta tarea es el aprendiz de una lengua extranjera, *el forastero*. Para él la pauta cultural del grupo cuya lengua aprende no tiene la autoridad de un sistema verificado de recetas, ni es integrante de su biografía.

El forastero es un observador, pero al incorporar a su conciencia la lengua meta, incorpora ese nuevo conocimiento a su experiencia. La lejanía desde la que observa la cultura meta se convierte en experiencias vívidas que desintegran las tipologías que había elaborado. El conocimiento que le había proporcionado el aprendizaje mecánico de la lengua era un conocimiento aislado que no podía ser verificado ni refutado y que le servía como esquema cómodo pero no como guía para la interacción con otros grupos. Algunas consecuencias de esta nueva situación son:

–El esquema hasta entonces incuestionado de interpretación queda invalidado y se produce una dislocación de sus perfiles de significatividad.

–El forastero no puede dar por descontado que su interpretación del nuevo esquema cultural coincidirá con la de los miembros de la cultura meta. Se manifiesta aquí la diferencia entre la comprensión pasiva de una lengua y su dominio activo como medio para concretar los propios actos y pensamientos.

–El forastero percibe las recetas y las pautas del grupo desprovistas de la naturalidad con que las perciben los nativos. Ello le impele a conocer el por qué y el cómo de las acciones y expresiones de los hablantes de la lengua meta. Del mismo modo que obramos en nuestra experiencia habitual cuando encontramos algo desconocido, este proceso de indagación es el que caracteriza a un hablante intercultural competente y autónomo.

–Percibe, por tanto, la incoherencia e incongruencia de las pautas culturales nuevas con una sensibilidad que, al regresar, también aplicará a la cultura adquirida en su propio grupo. Ha conocido por propia experiencia los límites del ‘pensar habitual’, ahora sabe que las reglas pueden cambiar y que la manera normal de vida está mucho menos garantizada de lo que parece.

–Este proceso continuo de indagación le permite orientarse en el laberinto de la nueva cultura. Si este proceso tiene éxito, las pautas y elementos de la cultura meta pasarán a ser algo que va de suyo, una manera de vida, un refugio y una protección.

La observación participante –observación de la cultura meta en situación de inmersión, participando en situaciones de interacción– por parte del aprendiz implica un análisis reflexivo, emparentado con el análisis cultural del que hablamos más arriba, y trata de transformar la vivencia compartida en una mirada distanciada que permite al hablante intercultural una actitud comprometida con su aprendizaje, por una parte; y por otra, una actitud racional que pone en suspenso, momentáneamente, la implicación afectiva de su ego en la interacción, de manera que el primer impulso de proteger su fachada social no interfiera en el aprendizaje.

Con el objeto de participar en la comunicación de manera significativa, el hablante intercultural corre riesgos, construye hipótesis en su búsqueda de significados, dispuesto a perder sus propios referentes y elaborar otros nuevos, consciente de que el privilegio de disponer de una perspectiva comparativa conlleva una gran responsabilidad personal en el uso de las palabras y sus significados. El hablante intercultural no actúa imaginando que posee la identidad del nativo para observar luego lo que pasa por su cabeza, sino que reconstruye la trama de significados dotándola de sentido y racionalidad, desarrollando destrezas conocidas y generando otras nuevas. Evalúa la calidad de su sistema explicativo, poniéndolo a prueba y construye uno a la medida de su interlocutor. Esto es, actúa, como ya vimos antes, como un etnólogo intentando construir un sistema o marco de interpretación que, utilizado de modo consciente según los distintos contextos, le

permite no sólo entender e intervenir espontáneamente en el mundo que le rodea y construir una idea propia de la nueva cultura a través de una reflexión metacultural que parte del respeto a los universos de creencias del otro.

Este proceso de interpretación le sirve también para:

- reflexionar sobre las condiciones de utilización del código comunicativo;
- interpretar, incluso con poca información, intenciones ambiguas, significaciones y connotaciones en el uso de la lengua, comportamientos no verbales o usos del espacio;
- superar bloqueos y resolver conflictos y para enfrentarse a los malentendidos utilizando estrategias verbales y no verbales.

6.3. El profesor en el aula intercultural

Ya vimos en el epígrafe 5.3. que los nuevos enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras han perfilado un nuevo papel para el profesor de lenguas. En concreto, el enfoque intercultural de la enseñanza supone para los profesores un reto por cuanto conlleva importantes cambios en el concepto que tienen de sí mismos y de la tarea que se exige de ellos.

El desafío tiene dos dimensiones que, siguiendo a Edelhoff ⁷, se resumen así:

- 1) La primera afecta al desarrollo de nuevas destrezas y cualificaciones profesionales.
- 2) La otra se refiere a nuevas actitudes personales e individuales.

1. Cualificaciones profesionales:

⁷ Citado en el artículo de Lies Sercu (2001: 255)

- a) Respecto a sus cualificaciones profesionales, se precisa de una formación más amplia, menos dogmática, orientada a la naturaleza cambiante de la sociedad y a un alumno autónomo capaz de tomar decisiones sobre su aprendizaje. Pero, además, sus conocimientos, lejos de ser meramente lingüísticos, se extienden a un conocimiento sobre el entorno e historia cultural de la comunidad objeto de estudio y sobre los métodos pedagógicos que se usan para mediar entre las culturas en cuestión.
- b) Por otro lado, los profesores deben dominar:
 - Destrezas de comunicación que le permitan negociar con los aprendices en el aula, pero también en los encuentros interculturales en que se encuentren fruto de su actividad pública o privada.
 - Destrezas textuales, esto es, la capacidad para seleccionar y procesar información procedente de los materiales auténticos que emplea y de la interacción cara a cara.
 - Destrezas para vincular la experiencia de los alumnos al mundo objetivo y para hacer surgir de los entornos de aprendizaje nuevas experiencias.

2. Actitudes personales:

- a) Los profesores deben saber ser también alumnos interculturales que continúan aprendiendo y desarrollando sus destrezas. En este papel de hablantes interculturales, es probable que se involucren en peripecias no previstas y para las que no habían sido preparados. De este modo, el impulso dado a los estudiantes actúa, por reacción, sobre el profesor, alentándolos a verse a sí mismos también como agentes capaces de operar en distintas culturas.
- b) Los profesores aprenden a desarrollar ciertas predisposiciones a la curiosidad, a considerar cómo los perciben otras personas, a experimentar y negociar entre partes, a compartir significados, experiencias y afectos. En su nuevo

papel, no actúan ya como embajadores o representantes del país cuya lengua enseñan, sino como intérpretes sociales e interculturales.

- c) Los profesores adquieren un nuevo compromiso que implica saber detectar las dificultades, errores y prejuicios de los estudiantes, tomar en cuenta las percepciones de los otros e intentar un análisis esclarecedor del funcionamiento de los estereotipos nacionales.
- d) Los profesores desarrollan una aptitud o talento para escuchar que no sólo tiene por objetivo escuchar para corregir lo que se dice o se usa mal gramaticalmente, sino que se orienta a saber escuchar las creencias o presuposiciones que se expresan a través de las palabras y silencios de los estudiantes y de sí mismo.

La simple relación de actitudes y nuevos conocimientos da cuenta del salto de un proceso de enseñanza–aprendizaje vertical a uno horizontal. No se trata tanto de que el profesor lo sepa todo de una sociedad y sepa enseñarlo, como de

«emplear sus conocimientos profesionales en preparar a sus alumnos para cuestionar las creencias, valores y prácticas culturales, poniendo de manifiesto la necesidad de mejorar su propio conocimiento de la interacción cultural y el de sus estudiantes, así como las destrezas y aptitudes que les permitan entender la diferencia cultural» (Byram y Fleming, 2001: 17).

Creemos necesario insistir en que no se exige de los profesores que sean psicólogos o sociólogos, ni siquiera periodistas, ya que su obligación es la de enfrentar –más que enseñar– a sus estudiantes a los significados asociados a los usos de las palabras y no con ideas y creencias abstractas. Digamos que éstas son el puerto de llegada al que el estudiante podrá acceder o no según desee. También, en este caso como en el del hablante intercultural, el privilegio del profesor implica una gran responsabilidad.

La guía de uso del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* expone las competencias que los formadores en lenguas vivas deben adquirir:

- Una serie de competencias en la lengua y la cultura: capacidad para aprender una lengua extranjera de manera autónoma, técnicas de aprendizaje, capacidad para preparar e impartir cursos lingüísticos y culturalmente adaptados a los alumnos.
- Unas competencias generales como profesor: capacidad de gestión de una clase, aptitudes interpersonales como la sensibilidad hacia el otro, aptitudes para cooperar con sus colegas, alumnos e instituciones, aptitud para adaptar las normas pedagógicas a la situación real, entre otras.
- Una competencia metodológica que se manifiesta, entre otras, en la capacidad de motivar a los alumnos, generar confianza, definir, aplicar y evaluar objetivos, analizar, adaptar y crear materiales pedagógicos, hacer elecciones pedagógicas en cuanto a métodos, materiales, etc., conocer los distintos enfoques y su incidencia en el aprendizaje.



(Figura 4: Competencias de base para enseñar una lengua viva)

Barro, Jordan y Roberts (2001: 87) mencionan algunos de los factores que permiten al enseñante dar cuenta de tal responsabilidad combinando el aprendizaje lingüístico y el cultural:

- Trabajar sobre el terreno, pero, como ya dijimos, no como representante de cierta cultura, sino como mero intermediario.

–Desarrollar un agudo sentido de convivencia dentro del grupo.

–Posibilidad de acumulación de ideas, valores y conocimiento sobre la interacción necesarios para ser un miembro culturalmente competente del grupo.

–Enfoque holístico que considere el entorno en que ocurre y se interpreta la acción.

–Hábito intelectual, pero también experiencial de la comparación e interpretación minuciosa dentro de un análisis cultural detallado. Esto es, el profesor también como etnógrafo.

Ni el profesorado como colectivo, ni el sistema escolar están a veces preparados para estos cambios. Sin embargo, los profesores pueden desarrollar ciertos mecanismos fruto de su contacto cotidiano con la realidad palpable que es el aula, espacio al que no son ajenos las relaciones y tensiones sociales de la realidad en que se enmarca y donde tanto enseñantes como aprendices deben estar dispuestos a cooperar, contradecirse, cambiar de opinión, exponerse a nuevas experiencias y todo lo que implica conocer una nueva cultura y una nueva lengua.

PARTE II

EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL

1. INTERCULTURALISMO Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

La interdependencia creciente de las sociedades actuales impone, como nunca antes, la necesidad de conocer otras lenguas y culturas para desenvolverse y hacer frente a los conflictos inevitables procedentes de los rápidos cambios a que estamos asistiendo:

1. Descomposición del modelo político basado en el estado-nación tradicional desbordado por los flujos globales: el estado-nación constituido alrededor de la adhesión nacionalista se resquebraja al tiempo que los principios que sustentaron la Ilustración –igualdad, ciudadanía, derechos humanos– son cuestionados y redefinidos. Asistimos a una reformulación del concepto de individuo y de ciudadano.

2. Desaparición, con la globalización, de la línea que divide lo nacional de lo internacional, y lo interior de lo exterior: asistimos a una reacción contra la uniformización que implica la globalización puramente mercantil, apoyada en medios técnicos, financieros e informacionales que sólo sirven a los intereses de los más poderosos.

3. Conflictos vinculados al aumento de la diversidad interna de nuestras sociedades: inmigración, desplazamientos masivos, y generalmente forzados, de población, por razones siempre relacionadas con intereses económicos o estratégicos ajenos a tales poblaciones. Este aumento de la diversidad sirve de coartada simplificadora a los partidos de extrema derecha que han experimentado un sensible crecimiento en el ámbito occidental, crecimiento alimentado por la reorganización del mercado laboral y el déficit demográfico de los países receptores de inmigrantes.

4. Emergencia de grupos sociales antes invisibles: la falta de respeto social hacia el colectivo homosexual y la desigual posición de las mujeres en la

estructura social y política ponen de manifiesto la existencia de grupos sociales con sus propias identidades y dejan al descubierto la falta de homogeneidad social interna de nuestras sociedades. Todo ello implica una redefinición del concepto de minoría.

5. Mundialización y concentración de los sistemas de comunicaciones que facilitan la comunicación masiva y privada, la interdependencia económica y la globalización de la producción de mercancías.

6. Democratización de las costumbres: conocemos la importancia del turismo en España tanto sociológica como económicamente o la cada vez más asentada práctica de continuar los estudios en un país extranjero (España ha sido en el año 2002 el primer país europeo receptor de estudiantes del programa Erasmus).

Todos estos fenómenos y la rapidez con la que se producen han provocado por un lado, la repentina visibilidad de las diferencias culturales, étnicas, sexuales y de géneros, entre otras muchas y, por otro lado, la imposibilidad de asimilar los cambios debido a la vertiginosa velocidad con que se producen y transmiten. Las sociedades y los individuos asisten a todo esto desde distintas posturas:

–Etnocentrismo: creer que la sociedad occidental, mejor aún, que el estereotipo que de ella nos hemos creado, es la medida de todas las cosas. Desde este punto de vista, los otros siempre son inferiores.

–Relativismo cultural: todas las culturas son sometidas a una nivelación que, por un lado, arrasa con las particularidades y las vuelve insignificantes y, por otro lado, toma por culturales algunas manifestaciones que sólo lo son del poder desnudo. Bajo el barniz de la tolerancia y de la diferencia se oculta la consideración del otro como exótico y, en el fondo, inferior.

–Interculturalismo: definido en la primera parte de este trabajo, plantea una noción más equilibrada de la relación con los otros, aunque no escapa a la crítica, como iremos viendo.

Alcanzar una comprensión amplia y profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos, así como desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país o simplemente ser capaz de actuar como mediador entre personas de distintas culturas, es una de las nuevas tareas para las que todos hemos de estar preparados.

El conocimiento de una lengua y una cultura distintas se convierten, así, si no lo eran ya, en un salir al mundo, abrir puertas y ventanas, airear nuestras convicciones y exponerlas al sol, contrastarlas y no tener miedo a cambiarlas por otras, estrenar acentos y extraer nuevas consecuencias de esta realidad múltiple en la que vivimos. Preparar a nuestros alumnos para estos desafíos, propiciando el entendimiento y el respeto hacia los otros, ha de ser, pues, uno de los objetivos más enriquecedores de la enseñanza de lenguas.

Este objetivo no ha de entenderse simplemente como el primero de una lista ordenada y jerarquizada de objetivos, sino que guía el diseño de cualquier relación de objetivos por cuanto su cristalización actúa como motor del aprendizaje de los aspectos formales de la lengua. Esto es, la lengua no sólo como medio de comunicación, sino como medio de expresión; la lengua no sólo como un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Se cumple así de manera profunda uno de los requisitos imprescindibles de la enseñanza de lenguas: centrar el interés en el alumno y fundamentar el aprendizaje en sus necesidades, motivaciones y recursos.

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o más lenguas cada una considerada de forma aislada sino que «el objetivo es el desarrollo de una repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas» (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, 2001: 16). Más aún: no sólo se trata ya de alcanzar objetivos lingüísticos concebidos de manera amplia, sino otros relacionados con el aprendizaje de nuevas actitudes y nuevos modos de ser y expresarse. Esto es lo que los manuales y materiales de enseñanza han de recoger como reflejo de una nueva competencia y como guía para desarrollar las capacidades

necesarias para que los individuos sean capaces de desenvolverse en la enorme variedad de contactos a los que estarán expuestos a lo largo de su vida.

Exponemos este planteamiento para una mejor comprensión del profundo cambio que experimenta el contenido de las competencias que entran en juego al aprender una lengua. Examinaremos a continuación esta cuestión.

2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En este epígrafe haremos un pequeño recorrido por la evolución del concepto de ‘competencia comunicativa’. Haremos un repaso de las más recientes aportaciones al tema formulando nuestra propuesta con el objetivo de determinar qué es lo que buscamos en los manuales que analizaremos en la tercera parte del trabajo.

Desde Noam Chomsky a la propuesta de Van Ek, que pretende catalogar qué se incluye bajo el término ‘competencia comunicativa’, retendremos aquellas ideas que nos ayuden después a conceptualizar lo que venimos llamando la ‘competencia intercultural’.

Ya vimos que el origen del término ‘competencia comunicativa’ está en los estudios de la antropología de la comunicación donde se define como una aptitud que forma parte de las prácticas sociales y culturales de una comunidad en la que la lengua ocupa un lugar central. Aplicado después a la enseñanza de lenguas extranjeras, su significado perdió el matiz que aludía a tales prácticas y se interpretó casi exclusivamente como el uso apropiado de la lengua. Sin embargo, el concepto ha ido perfilándose más nítidamente a medida que las aportaciones de distintos teóricos lo han ido enriqueciendo.

Noam Chomsky introdujo el término ‘competencia’, para definir el conocimiento que se tiene de una lengua, entendido como conocimiento interiorizado de la gramática y, en menor medida, de otros aspectos que permiten al hablante reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número limitado de reglas. Se trata de la capacidad innata de un hablante ideal en una comunidad homogénea. Diversos autores, entre ellos

Pierre Bourdieu, han criticado este modelo de competencia que presupone la lengua como un tesoro universal, propiedad indivisa de todos, con independencia de quiénes la utilicen y cómo. El mismo Chomsky redefiniría más adelante esta noción en el sentido de que la competencia depende del conocimiento tácito y también de la habilidad para usar tal conocimiento para alcanzar los distintos fines. Elabora, así, una nueva definición que ya tiene en cuenta el contexto en que se desarrolla la interacción.

La etnografía de la comunicación, con aportaciones de otras disciplinas, ofrece una noción de competencia comunicativa, que comprende lo que un hablante-oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significativas y para emitir mensajes verbales adecuados a la situación. Se trata, por tanto, de un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por tanto, está socioculturalmente condicionado. Mientras los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, la etnografía de la comunicación considera a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y trata de explicar cómo usan el lenguaje para identificarse y llevar a cabo sus actividades.

La conducta comunicativa de una comunidad abarca patrones determinados de actividades de habla, de modo que la competencia comunicativa de las personas comprende también el conocimiento que tengan de tales patrones. Aunque la consideración de los hablantes como meros exponentes de funciones sociales supone una concepción cosificada y alienante de los individuos, nos interesa subrayar la importancia que estos autores conceden a los determinantes sociales a la hora de definir lo que es la competencia comunicativa.

Hymes y Gumperz entienden la competencia comunicativa como el conjunto de procesos y conocimientos de distinto tipo (lingüístico, sociolingüísticos,

discursivo y estratégico) que el hablante deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a una situación de comunicación concreta.

«Le problème essentiel pour tous ceux qui ne se connaissent presque pas et qui doivent entrer en contact est de réussir à établir une ‘flexibilité communicative’, c’est-à-dire à adapter leurs stratégies à leur auditoire et aux signes tant directs qu’indirects, de telle manière que les participants soient capables de contrôler et de comprendre au moins une partie du sens produit par les autres. Le sens, dans n’importe quelle rencontre en face à face, est toujours négociable et la découverte des fondements de la négociation exige des compétences spécifiques de la part des participants» (Gumperz 1989: 21)¹.

Los hablantes, al emitir un mensaje, eligen entre múltiples opciones hasta hallar aquella que mejor responda a las necesidades comunicativas del individuo y de la situación. Esta elección está guiada por normas o principios de carácter sociocultural –*habitus* en palabras de Pierre Bourdieu– propios del grupo al que pertenece el hablante y que varían de una cultura a otra. El grado en que podamos contar con nuestra competencia comunicativa para enfrentarnos a los distintos contextos de manera satisfactoria, permite medir el éxito o fracaso de la comunicación con los otros y facilita o impide la consecución de nuestros fines.

Del mismo modo que hacemos elecciones al enunciar un mensaje, cualquier enunciado puede ser entendido de varias maneras y la gente decide cómo interpretarlo basándose en el tipo de actividad que está teniendo lugar, en la información general que los participantes tienen sobre la situación y en lo que Gumperz (1989) llama las ‘claves de contextualización’ presentes en tal situación. Estas ‘claves de contextualización’ que incluyen elementos verbales, paraverbales y no verbales, le dan al hablante pistas sobre las intenciones comunicativas probables de los hablantes y sobre el resultado de la interacción

¹ «El problema para los que apenas se conocen y deben entrar en contacto es lograr establecer una flexibilidad comunicativa, es decir, adaptar sus estrategias a su auditorio y a los signos directos e indirectos, de tal manera que los participantes sean capaces de controlar y comprender al menos una parte del sentido producido por los otros. El sentido, en cualquier encuentro cara a cara, es siempre negociable y el descubrimiento de los fundamentos de la negociación exige de los participantes unas competencias específicas» (Traducción de la autora)

y le proporcionan las referencias necesarias para comprender el mensaje y comportarse de manera adecuada. Esto es, ayudan a los hablantes en su intento de orientarse entre el enorme surtido de los potenciales factores relevantes del contexto a la hora de fijar sus interpretaciones y expectativas. Cuando estas señales no se comparten se producen incomprensiones y malentendidos que cristalizan en prejuicios duraderos e impermeables a cualquier interpretación racional.

Las ‘claves de contextualización’ se construyen a partir de la participación de los individuos en distintas redes de relaciones; evocan el bagaje cultural y las expectativas sociales necesarias para interpretar el discurso y se reformulan según se vean confirmadas o refutadas por la experiencia.

Tal y como recoge Olivera (2000), Canale y Swain distinguen los siguientes componentes de la competencia comunicativa:

–Competencia gramatical: utilización correcta del sistema lingüístico y sus subsistemas. La adquisición de esta competencia conlleva poner en práctica las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.

–Competencia discursiva: utilizar correctamente el discurso y organizarlo teniendo en cuenta la cohesión formal y la coherencia de sentido.

–Competencia sociolingüística: adecuación del discurso a las situaciones de comunicación, teniendo presentes factores como el rol del interlocutor respecto a los otros, la situación y necesidades de comunicación y la intención.

–Competencia estratégica: capacidad de definir, corregir, matizar o realizar los ajustes necesarios para que la comunicación no se interrumpa y sea lo más eficaz posible.

–Competencia sociocultural: conocer los aspectos relevantes de la cultura de los países donde se habla la lengua meta, de forma que se posean las claves culturales fundamentales que inciden en la lengua.

Es preciso, por tanto, conocer las normas de uso del repertorio verbal y comunicativo que los hablantes de una lengua poseen por el hecho de participar en unas redes de comunicación de carácter social, lo que implica distinguir claramente entre el simple hablar y el comunicar. Gracias a este

conocimiento, el hablante será capaz de interactuar de forma adecuada y estará capacitado para valorar críticamente su actuación, esto es, para comprender los distintos tipos de mensajes, analizando y valorando su uso según los contextos y situaciones y también para expresarse con coherencia, corrección y creatividad.

La importancia del contexto en que se desarrolla la comunicación implica considerar la lengua, no sólo como un instrumento para transmitir información, sino también como un medio dinámico para la acción social. Esta noción de competencia supone, por tanto, sobrepasar los estrechos límites de la competencia tal y como venía siendo considerada, para concebirla como parte de una competencia cultural general que tiene que ver, como señala Oliveras, con el «dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos» (2000: 23).

El conjunto de las propuestas hasta ahora mencionadas se resumiría, en el que, podríamos considerar como el modelo más acabado de descripción de la competencia comunicativa: el propuesto por J. Van Ek² que distingue los siguientes componentes de la competencia comunicativa:

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia estratégica
- Competencia discursiva
- Competencia sociocultural
- Competencia social

Para Van Ek, estos componentes de la competencia no actúan aislados, sino que se solapan. Cada lengua se sitúa en un contexto sociocultural e implica el uso de un marco de referencia particular que es diferente del que posee quien aprende una lengua extranjera. Las situaciones en que el hablante deberá hacer uso de la lengua meta están impregnadas de este marco, de este conjunto de

² Extraído de Ángels Oliveras (2000)

referencias. Otros autores, como Canale y Swain ya habían destacado la importancia de estos nuevos componentes, pero consideran que son posteriores a los aspectos gramaticales en la enseñanza de la lengua. Por tanto, la principal aportación de Van Ek es presentar las competencias social y sociocultural, en el mismo nivel de importancia que las estrictamente lingüísticas.

Uno de los objetivos de esta competencia comunicativa sería incorporar lo que Bachman llama la ‘habilidad lingüística comunicativa’, esto es, la habilidad para crear significados negociando la interpretación convencional de los mismos en respuesta a los retos que la comunicación plantea continuamente. Se trata de una habilidad que combina:

- Una competencia lingüística, esto es, conocimiento del sistema de la lengua.
- Una competencia estratégica que proporciona los medios para relacionar la competencia de la lengua con los aspectos del contexto en que la usamos y las estructuras de conocimiento sociocultural del mundo del usuario.
- Unos mecanismos psicológicos destinados a modificar nuestras respuestas en función de los cambios que se produzcan en el contexto y a solucionar los problemas que tales cambios supongan.

3. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Hemos visto que algunas propuestas de definición de la competencia comunicativa se presentan a modo de catálogo de aquellos elementos imprescindibles para adquirir la capacidad ‘suficiente’ para desenvolverse bien en una nueva lengua y en una nueva cultura. Sin embargo, creemos que en las sociedades actuales lo suficiente ha dejado de serlo. Como ya hemos comentado al inicio de esta segunda parte, las situaciones de encuentro entre culturas diferentes se han multiplicado de tal manera que los individuos se ven expuestos continuamente a contactos en los que es preciso poner a prueba, no sólo el conocimiento de la propia cultura y de la lengua y cultura de otros grupos para desenvolverse adecuadamente en los cuatro ámbitos descritos en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (personal, público, profesional y educativo), sino

también nuestras propias actitudes respecto a los otros. Ello exige de los hablantes un nuevo tipo de competencia que los especialistas han llamado ‘intercultural’.

Esta competencia va más allá del concepto de competencia sociocultural por cuanto hace recaer el acento sobre el aspecto cultural de la enseñanza de idiomas, en vez de considerarlo como un elemento más, a veces simplemente decorativo. Se trata de una competencia que podríamos denominar integral por cuanto involucra actitudes, valores y motivaciones no sólo relacionadas con la lengua sino con el deseo de conocer y comprender al otro. Es, por tanto, una noción que va más lejos que el concepto de competencia comunicativa que habíamos visto hasta el momento ya que se despliega sobre una noción de cultura amplia y que huye de lo folklórico.

Algunos de los ejes sobre los que se ha desarrollado la crítica de la noción de competencia comunicativa, tal y como era definida hasta ahora, son:

–El concepto de competencia comunicativa está basado en el hablante nativo ideal. Como vimos en el epígrafe 6.2 de la primera parte, ha habido un cambio de paradigma por cuanto se considera que el aprendiz de una lengua no se enfrenta a ella como lo hizo con su lengua materna, sino que encara el aprendizaje provisto de un bagaje cultural, una identidad, un estatus social, una biografía –un *habitus* en definitiva– que deben ser tenidos en cuenta.

–En el aula se encuentran dos o más lenguas y culturas. El alumno no es sólo receptor de información y conocimiento sobre la cultura meta, sino que se produce un intercambio continuo, inadvertido o consciente, entre su cultura y la cultura extranjera. Estamos, por tanto, en un aula intercultural y para operar en ella no basta con poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia, sino que es necesario ser capaces de solucionar los problemas interculturales que de tales diferencias se derivan.

–Y, por fin, aunque no menos importante, la competencia comunicativa se centraba sobre todo en los aspectos cognitivos. Sin embargo, recientes estudios han demostrado la importancia fundamental que tienen los aspectos

emocionales en el aprendizaje de una lengua, a la hora de estar dispuesto a asumir o poner en tela de juicio los sobreentendidos, los prejuicios, los estereotipos sobre nuestra cultura y sobre la cultura meta.

El sentido de las lenguas humanas cobra su auténtica dimensión en el ámbito de su uso para permitir la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal cotidiano, la vida en sociedad. Así entendidas, las lenguas dejan de ser meros sistemas abstractos, ajenos a las intenciones y necesidades de los hablantes y se convierten en teatros, en espacios de representación, cuya significación se construye y renueva de manera permanente. Por tanto, la capacidad para manejarse en el seno de una lengua extranjera tiene que ver con la experiencia social, las necesidades y motivaciones de los hablantes, es decir, con la conducta comunicativa de los mismos. Y ello porque el lenguaje «es el medio en el que los significados se comparten no sólo en sentido cognitivo, sino también en el sentido más amplio de una significatividad que incluye igualmente aspectos afectivos y normativos» (Habermas, 1982: 164).

Ya no hablamos de una competencia que, finalmente, remite a lo lingüístico, sino que en ella están implicadas otras disciplinas. El contexto ya no es exclusivamente lo visible que envuelve una situación, sino lo que está oculto, lo que Byram llama *hidden culture* (2001), la cultura velada a la que aluden implícitamente los hablantes de una lengua; lo que existió y ya no existe, lo que el poder quiere que se sepa y lo que no; lo que sabemos e imaginamos sobre el entorno en que desarrollamos nuestra vida.

El contexto ya no es aquí un simple adorno, sino el núcleo que hay que explorar para identificar y resolver una situación comunicativa concreta. Estamos hablando del contexto en el sentido en que lo describe Coseriu: el *contexto extraverbal* corresponde a conceptualizaciones del mundo hechas por los hablantes y determinadas empírica, social o culturalmente. Se trata de un contexto que remite no sólo a ciertas coordenadas espacio-temporales, sino también a los distintos tipos de relación entre los sujetos que se comunican y todo lo demás. La exploración que proponemos restituye el concepto de competencia a su marco original e involucra la personalidad entera de los individuos y, por tanto, el entorno en que se desarrollan.

3.1. Competencia y contexto

Si, como dice Bourdieu, «toda teoría es un programa de percepción» (2001: 97), vamos a exponer cuál es el nuestro. Una reflexión sobre el modo de conocimiento que vamos a aplicar al concepto de competencia será esclarecedora más adelante cuando, en la tercera parte, bajemos a la arena del análisis de manuales.

Cuando un hablante se dispone a emitir un mensaje, elige entre diversas opciones siguiendo unas reglas o principios o, tal y como las llama menos rígidamente Bourdieu ciertas «disposiciones», *habitus*. Este concepto hace referencia a los mecanismos por los cuales se produce la inculcación de valores en los individuos y los principios y esquemas, ajustados a cada grupo social, por los que se regulan sus categorías de percepción y valoración de la realidad. La competencia comunicativa forma parte del *habitus* de los agentes sociales y estos *habitus* y su interacción con el entorno social generan la enorme diversidad de prácticas y movimientos discursivos que el hablante competente en una lengua es capaz de desarrollar según las situaciones y los interlocutores.

Enlazando con los planteamientos de Erving Goffman (1981) que ha centrado sus investigaciones en el modo en que los individuos se desenvuelven en el juego de la interacción poniendo en juego su imagen y arriesgando hipótesis sobre los otros, diremos que los movimientos discursivos mencionados sirven para fijar el valor social de los hablantes en su interacción con los demás al obligarles a dar la cara y poner en juego sus certezas. Los individuos se desenvuelven a través de las redes sociales de su cultura nativa, se familiarizan con unos espacios, prácticas y discursos que reproducen los esquemas fundamentales de división del mundo y del grupo en que se hallan. Accedemos de este modo a una competencia comunicativa, un aprendizaje práctico de las situaciones sociales, de los rituales de interacción y de la estructura de constricciones propia de cada sociedad.

Nos implicamos en el juego de las interacciones y adquirimos una competencia comunicativa que, más allá del aprendizaje de una habilidad, supone, por un

lado, una implicación afectiva y cognitiva en el aprendizaje de la lengua y de la cultura en la que se despliega y, por otro lado, la adquisición de una competencia social, interpretativa y cognitiva para movernos en las situaciones cotidianas.

El conjunto de modos de ver, sentir y actuar de los agentes que constituye el *habitus*, se nos impone como si de algo natural se tratara a través del proceso de socialización del que hablamos en la primera parte –en gran parte encomendado a instituciones como la escuela–. Se ocultan así los condicionamientos sociales presentes en todo hacer o decir y, por tanto, se ocultan las claves para una interpretación comprensiva del mundo. Así operaría, por ejemplo, la pragmática. Por eso, Bourdieu critica la pretensión de la lingüística de excluir del conocimiento de la lengua sus condiciones sociales de producción, reproducción y utilización con el fin de producir una apariencia de cientificidad. Pretensión en la que, por otra parte, coinciden los creadores y editores de manuales de enseñanza y que persigue forzar la idea de neutralidad y objetividad.

La capacidad de hablar es universal y esencialmente no distintiva, pero la competencia necesaria para hablar depende del patrimonio social y reenvía a una lógica de la distinción. Por tanto, el profesor y el estudiante de una lengua son seres culturales activos imbuidos de una orientación de la cultura determinada más que meros distribuidores o consumidores neutrales de información o conocimientos. La aparente coherencia que otorgamos a la realidad circundante es fruto de una determinada historia y se explica por los conjuntos de relaciones sociales en que se producen las distintas prácticas

Se plantea, por tanto, la necesidad de desmontar los elementos ideológicos, políticos, históricos y sociológicos presentes en las percepciones que los actores tienen sobre su actuar social. Adentrarnos en el mundo de los hablantes de otra lengua nos lleva a plantear el problema del consenso y el disenso y a enmarcar nuestras interpretaciones dentro de los espacios de confrontación en que se ponen en juego los significados localmente contruidos.

Si, como afirmamos antes, consideramos la lengua como un sistema de acción social, la competencia implica el dominio práctico del uso de la lengua y el dominio práctico de las situaciones en que ese uso es socialmente aceptable. La competencia se adquiere a través «del sistema de refuerzos y desmentidos sucesivos (que) constituye para cada uno de nosotros una especie de sentido del valor social de los usos lingüísticos» (Bourdieu, 2001: 56). Siguiendo este razonamiento, Bourdieu (2001) y Goffmann (1981) presentan al hablante competente de una lengua no como el individuo diestro en el manejo de las gramáticas y diccionarios, o en el pequeño catálogo de elementos culturales que se expone a veces en los manuales, sino como el bailarín que aprende a bailar bailando, que adquiere en la práctica el sentido de los movimientos que tiene que hacer en cada momento hasta no tener que contar los pasos para ejecutar la danza.

Este ‘sentido práctico’ permite al hablante nativo ajustarse de manera inconsciente y sin cálculo a las más dispares situaciones y marca la diferencia con la posición en que se encuentra el aprendiz de una lengua nueva. Sólo en la medida en que ha aprendido el sentido de las situaciones sociales y de las prácticas adecuadas a ellas, logrará el aprendiz una expresión personal en la lengua meta que, olvidándose de la traducción, consiga la espontaneidad de que goza en su lengua materna.

3.2. Competencia e identidad

La identidad, como afirma Todorov (1988) nace de la toma de conciencia de la diferencia; una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es, en este sentido, constitutivo de lo cultural. Frente a la metáfora tendenciosa del enraizamiento y el desarraigo, que supone una apreciación positiva de todo lo que se rotula como «con raíces», habría que decir que el hombre no es una planta y que eso mismo constituye su privilegio; y que así como el progreso del niño consiste en pasar del estado en que el mundo sólo existe en y para el sujeto a otro estado en que el sujeto existe en el mundo, el progreso *cultural* consiste en el ejercicio de una mirada crítica sobre uno mismo y su entorno.

Autores como Cuprach e Imahori (2002), influidos por las teorías de Goffmann, sostienen que la identidad «gives one a sense of one's own ontological status and serves as an interpretative frame of experience» (Gudykunst, 2002: 217). La comunicación intercultural plantea una mayor complejidad que la comunicación puramente interpersonal porque cada actor posee su propia identidad cultural que debe negociar y mantener. Desde este punto de vista, la competencia incluye la capacidad de negociar con éxito identidades mutuamente aceptables en el proceso de interacción: el destinatario del mensaje construye una imagen de las intenciones y propósitos del emisor y se la devuelve; el emisor descubre así una imagen de sí mismo distinta a la que deseaba proyectar. Este proceso continúa en el diálogo a través de los turnos de palabra, generando nuevos niveles de interpretación, nuevas dimensiones de la comprensión de uno mismo y de los otros

Tenemos la impresión de que las categorías con que uno fija su identidad son biológicas o naturales, pero la reflexión evidencia que se trata de categorías socialmente construidas. Y esto vale tanto si uno se define como mujer, católico, francés o ingeniero. El hecho de pertenecer a un grupo no depende sólo de uno mismo, sino también de la forma en que los otros nos califican. Por tanto, la afiliación a un grupo es un fenómeno social que engloba «les atentes d'autrui en même temps que ses propres souhaits» (Byram, 2000: 21).

La pertenencia a un grupo se define, tradicional y acríticamente, por oposición a otros grupos, hasta el punto de que como dice Tajfel³ «la definition d'un groupe (...) n'a aucun sens en l'absence d'autres groupes». La identidad así creada no sólo ata, de manera perversa, a los individuos al cumplimiento de unos roles, sino que influye decisivamente en la manera en que nos percibimos a nosotros mismos y percibimos a los otros y en las expectativas que depositamos en ellos. Es un círculo vicioso porque aunque pretendamos escapar a la clasificación que otros hacen de nosotros, el problema es no cuestionar el mecanismo mismo de la pertenencia.

El modo de distinción excluyente se considera un principio necesario desde el punto de vista antropológico, biológico, sociológico, politológico y lógico, un

³ Citado en Byram (2000: 21)

principio que impone la delimitación entre grupos de todo tipo: etnias, naciones, religiones, clases, familias. Como muy bien expresa el sociólogo Ulrich Beck⁴, «la leyenda afirma que es necesario limitar y delimitar lo propio frente a lo extraño para que sean posibles la identidad, la política, la sociedad, la comunidad y la democracia» (2003: 13). Esta teoría de la ‘identidad territorial excluyente’ sienta la lógica de que consolidar un espacio mediante cercados mentales permite la formación de la autoconciencia y la integración social. Esta es la misma idea que subyace en los materiales de enseñanza de lenguas extranjeras: a través de unos mecanismos de valorización y desvalorización de la cultura local y extranjera implícitos y nunca declarados, el manual pretende la asimilación de los principios de pertenencia nacional al servicio de intereses identitarios nacionales.

Sin embargo, esta teoría de la identidad y la sociedad es empíricamente falsa: universaliza la experiencia histórica concreta de unas sociedades y estados determinados convirtiéndola en la lógica de las cosas. Esta idea territorial de la identidad es un error que Beck llama «error de la prisión» de la identidad: no se debe separar y organizar a las personas unas contra otras para que tengan conciencia de sí mismas y puedan actuar en sociedad. No podemos situar a los individuos ante la elección entre una desmedida perseverancia en su identidad (fundamentalismo) o la renuncia a ella (lo que este autor llama «suicidio cultural»). Sobre todo cuando, como sucede actualmente, las distinciones y dicotomías aparentemente eternas devienen estériles.

Beck va más allá y propone como contraimagen de la teoría carcelaria territorial de la identidad, unos principios constitutivos mutuamente relacionados que remiten a un paisaje identitario transnacional. Los mencionaremos rápidamente, ya que nos parecen pertinentes para encarar el aprendizaje de una lengua-cultura extranjeras:

–Principio de la ‘experiencia de la crisis de la sociedad mundial’ como manera de superar las fronteras entre lo interior y lo exterior, entre nosotros y ellos.

⁴ *La cuestión de la identidad* publicado en el diario El País (11/11/03)

–El principio del ‘reconocimiento de las diferencias de la sociedad mundial y del carácter conflictivo’ de esa sociedad que se deriva de ellas, así como la curiosidad por los otros.

–El principio de la ‘empatía cosmopolita y del cambio de perspectiva’ y, con ellos, de la intercambiabilidad virtual de las situaciones (como oportunidad y como amenaza).

–El principio de *mestizaje*, es decir, las culturas y las tradiciones locales, nacionales, étnicas, religiosas y cosmopolitas se interpenetran, relacionan y mezclan: «el cosmopolitismo sin provincialismo en vacío, el provincialismo sin cosmopolitismo es ciego» (Beck, 2003: 14).

Éstos son los mismos dilemas a los que se enfrenta el aprendiz de lenguas. Intentar desmontar ese proceso envenenado que nos encarcela es una buena manera de romper con la dinámica que sujeta el pensamiento simplemente a aquello que se espera de nosotros, o mejor, al esquema en que la identidad termina convirtiendo a los individuos, eliminando toda particularidad. No olvidemos que cuando dos individuos de dos culturas distintas se encuentran, no son culturas las que lo hacen, sino agentes que no son la encarnación de culturas, ni siquiera su representación, sino mediaciones culturales.

No podemos reducir a nuestros estudiantes a muestras representativas de este o aquel grupo social porque los individuos pertenecen a diversos grupos y tienen, por tanto, numerosas identidades sociales, perspectivas y puntos de vista entre lo original y lo transferible. Una de estas identidades viene dada por la pertenencia a un grupo nacional, concepto que puede no coincidir con el de nacionalidad, como saben todos los pueblos sin Estado que conocemos (kurdos, palestinos, chechenos, etc). En este contexto, el concepto de representación del extranjero, fruto de las tesis de Geneviève Zarate (1995), supone colocar en el centro de nuestra reflexión la relación dialéctica entre la identidad social de los alumnos y la cultura que se enseña.

Recordar a los estudiantes el modo en que todas estas identidades conviven en uno es una buena manera de mitigar los efectos negativos de los prejuicios. Hacerles descubrir que pertenecen a varias categorías sociales

simultáneamente y el modo en que éstas se solapan con las de los otros en un dibujo de identidades entrelazadas.

Cuando una persona aprende a conocer la lengua y cultura de otro país, su sentimiento de identidad nacional puede verse afectado y generar reacciones desconocidas incluso para ella. Según Ting-Toomey⁵, si los sentimientos de pertenencia del individuo son vulnerables, experimentará más ansiedad en la interacción; cuanto más necesita sentirse incluido, más valora al propio grupo y cuando más necesita la diferenciación más distancia pone entre él y los otros. La autora establece una relación entre las autoidentificaciones de los individuos y su grado de autoestima para explicar el modo en que se negocian las identidades en la interacción. Concluye que cuantos más recursos cognitivos, afectivos y conductuales sepa utilizar el aprendiz, más eficaz será la negociación de la identidad y más flexible será para colaborar en la comunicación y desarrollar medios para crear una identidad intercultural en la que convivan en relación dialéctica, múltiples puntos de vista.

Si aprender una lengua es abrir el camino a una voz personal y social propia, estamos, por un lado, ante el proceso que en la primera parte denominamos de socialización terciaria y, por otro lado, ante un proceso de adquisición de la lengua-cultura como medio de expresar los significados personales que pueden cuestionar los significados de la comunidad nativa y de la comunidad que nos acoge.

En esta senda, es preciso ayudar a los aprendices a comprender que sus percepciones están influidas por categorizaciones socialmente construidas, simplificaciones y estereotipos, esto es, por representaciones derivadas de la influencia de los *habitus* de los grupos sociales a los que pertenecen. El *habitus* actúa como principio activo de la unificación de las prácticas y de las representaciones, y propicia la experiencia corriente de la vida y de uno mismo como unidad y totalidad, pero no debemos olvidar que «esta identidad práctica sólo es accesible a la intuición en la inagotable e inasible serie de sus manifestaciones sucesivas» (Bourdieu, 2002: 77). Ante la fragmentación, la sobreabundancia y lo efímero de la información a través de la que percibimos

⁵ Citado en *Intercultural communication theories* de William B. Gudykunst en [Handbook of international and intercultural communication](#)

el mundo actual, el individuo sólo puede mantener una relación con la realidad fundamentada en la complejidad, la polisemia y la aparente relatividad de los puntos de vista y percepciones.

Algunos teóricos de la identidad social, como los citados Cuparch e Imahori y también Collier, M.J. y Thomas, M. (2002), sostienen la necesidad de que los individuos negocien sus identidades con el único fin de mantenerlas a toda costa, sin pararse a discutir si eso vale la pena, sino considerando este objetivo como bueno en sí mismo. A nuestro juicio esto supone instalarse en una idea preconcebida, la de que es bueno y conveniente tener una identidad, ser uno mismo, lo que Sánchez Ferlosio llama el «kikirikí autoafirmativo».

Frente a ello, proponemos que más que guiar a los estudiantes para que tomen conciencia de sus identidades sociales, en particular de la nacional, y descubrir cómo esta identidad es definida por los otros, sería interesante desvelar el mecanismo mismo de la identidad y su operatividad cuando lo aplicamos a todas las identidades que pretenden definirnos (sexual, profesional, familiar, etc.).

Estimular la simple comparación entre culturas e identidades es obviar el carácter de construcción de aquéllas y sólo tiene por horizonte una emulación estéril que desemboca en el reforzamiento de los estereotipos. Generalmente, los aprendices no saben desvelar críticamente los conceptos de su propia cultura por lo que reducen el proceso comparativo a una comparación de bajo nivel entre lo que suponen simples hechos dados. Además, los manuales por ejemplo, o los textos que se usan en clase, suelen utilizarse para minimizar las diferencias. De este modo, se asientan los prejuicios y se les garantiza una larga vida, ahora, además, con el fundamento, –escaso–, que les presta el manual.

Es preciso, pues, construir, en primer lugar, las condiciones de la comparación, comparar categorías homólogas y conducir la comparación hacia la objetivación y la explicitación, persiguiendo una comparación más descriptiva o expositiva que evaluativa. En esta tarea es imprescindible la reflexión o investigación de la genealogía y arqueología de la identidad que puede, en sí

misma, resultar mucho más creativa y esclarecedora para lograr el equilibrio entre el valor que se conceda a la propia identidad y el respeto que se debe a la alteridad.

Pero no sólo se trata de comparar. Dentro del modelo de representación del extranjero propuesto por Zarate (1995), la autora establece tres etapas que se deben seguir para comprender el modo en que se construyen y se interiorizan las representaciones:

–Diagnóstico de las representaciones iniciales: el diagnóstico permite cartografiar la experiencia que los alumnos tienen de la relación con el extranjero. De este diagnóstico se deducirán los objetivos explícitos articulados no sólo sobre el nivel lingüístico de los alumnos, sino también sobre la especificidad de su relación identitaria con la cultura enseñada.

–Aprender a identificar el modo en que se construyen las representaciones: analizar el funcionamiento de los estereotipos y a través de qué experiencias se interiorizan.

–Aprender a releer la relación con lo real: aprender a valorar la fiabilidad de la información recibida, cuestionar la evidencia de las relaciones sociales, desmontar los procedimientos a través de los que se actualizan los mecanismos de imposición simbólica, conocer las reglas del discurso oficial.

El enfoque intercultural implica que, a través del diálogo y de la búsqueda de la comprensión del otro, cada persona intente ver el mundo a través de los ojos del otro. La meta no es el equilibrio de los opuestos, o un moderado pluralismo de opiniones, sino una confrontación dialéctica que puede cambiarnos en el proceso.

Los manuales que saben explotar la cualidad porosa de la propia identidad para absorber lo que se percibe como nuevo e insertarlo en la red de referencias que nos son propias, reflejan una predisposición profundamente relacionada con las emociones y actitudes del estudiante. Y si uno de los objetivos que nos fijamos

al encarar la enseñanza/aprendizaje de una lengua se remite al terreno de las actitudes, deberemos tener esto en cuenta.

4. COMPETENCIA INTERCULTURAL

En una primera versión, según Oliveras, «la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país e intentar simular ser un miembro más de la comunidad» (2000: 35).

Esta definición presenta una visión simplista y estática de la cultura, enfrentando la cultura, supuestamente nacional, del aprendiz con la cultura (¿ideal?) de la comunidad de hablantes de la lengua meta. Sin embargo, el contexto de la enseñanza de idiomas por su carácter dialógico y realmente interactivo es un lugar y momento perfecto para el desarrollo de una concepción de la competencia intercultural más compleja.

La competencia intercultural supone un paso más allá de la competencia sociocultural. No estamos hablando ya de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino de un nuevo concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales en un diálogo constante con individuos de otras comunidades. Esta nueva competencia implica tanto los conocimientos como las actitudes de los aprendices hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular con la finalidad de reducir el etnocentrismo y desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más abiertas.

4.1. Conceptualización de la competencia intercultural

En las dos últimas décadas se ha perfilado una nueva categoría de «intercultural competence (that) involves the knowledge, motivation and skills to interact effectively and appropriately with members of different cultures»⁶

⁶ «Intercultural Communication Competence» en *Handbook of International and Intercultural Communication*.

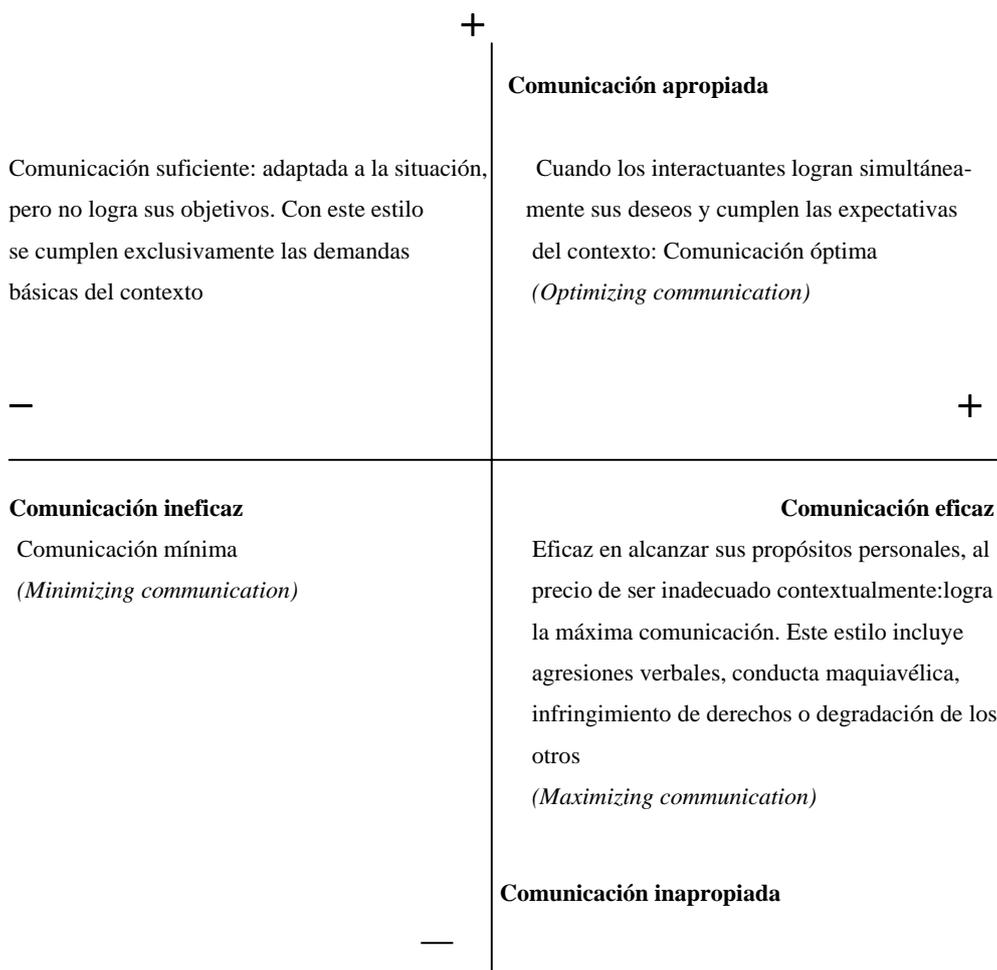
(Wiseman, 2002: 208). Las implicaciones de esta definición afectan al concepto de cultura que ya vimos en la primera parte y a los siguientes elementos:

–¿Qué es una comunicación efectiva? Este término hace referencia al hecho de que la gente sea capaz de conseguir los resultados personales deseados. Con el objetivo de lograr sus propósitos, los hablantes competentes deben controlar su entorno social. Esto supone que los hablantes deben poder identificar sus objetivos y valorar los recursos necesarios para obtenerlos, predecir las respuestas de los otros, elegir las estrategias de comunicación factibles, poner en acción esas estrategias y valorar correctamente los resultados de la interacción.

–¿Qué es una comunicación apropiada? El agente debe comprender que la conducta que se espera de él ha de ser aceptable en una situación dada y reconocer las constricciones impuestas a su conducta por las reglas que regulan las respuestas inapropiadas. Esta comprensión abre al hablante el camino de adaptarse o rebelarse ante las expectativas ajenas.

Richard L. Wiseman⁷ (2002) presenta un esquema de cuatro posibles estilos de comunicación que, aunque pueda parecer un poco simple, es el resultado del cruce dialéctico entre los elementos mencionados y nos puede ayudar a comprender cómo funcionan en episodios concretos:

⁷ «*Intercultural Communication Competence*» en *Handbook of International and Intercultural Communication*



(Figura 5)

Una comunicación, no sólo eficaz sino también placentera, entre personas de distintas culturas depende de la adquisición de habilidades, aptitudes y actitudes que ayuden a entender los distintos modos de pensar y de vivir, incrustados en la lengua que deseamos aprender, a desentrañar los mecanismos que subyacen a nuestra propia forma de pensar y vivir y, a consecuencia de este trabajo, a ser capaces de mediar en cualquier interacción posible. Esto ya no es la competencia comunicativa que todos poseemos por ser hablantes de una lengua, sino una competencia comunicativa intercultural que posee características únicas y que, por encima de la enseñanza de culturas específicas fosilizadas, pretende mover a estudiantes y profesores a conocer e interpretar la diversidad cultural.

Cuando hablamos de adquirir la competencia en una lengua, no hablamos de un proceso evolutivo en el que los conocimientos se suman a los que preceden. Más bien lo que ocurre es que los nuevos conocimientos se enfrentan a los viejos y más establecidos desafiando su posición en el juego de poder de los saberes y de esta confrontación dialéctica surgen nuevas intuiciones e ideas. De manera que a medida que se adquiere la competencia en una lengua extranjera, los aprendices tratan de articular sus nuevas experiencias con las viejas haciéndolas relevantes para sus vidas. Así, los significados que se tenían por seguros son desafiados y cuestionados. De la capacidad de producir nuevos significados se deriva para los aprendices una satisfacción personal que hace avanzar la tarea del profesor de manera sensible.

Este nuevo espacio creado por el ensanchamiento de la competencia intercultural no sólo es la zona de conexión entre lengua y cultura, sino también, tal y como expone Lourdes Miquel (1997: 22–23):

–La «zona de los presupuestos y presuposiciones» ya que los nativos de una lengua hablan con su voz a través del conocimiento compartido de su comunidad, sus metáforas y categorías. La comunicación se construye, así, a través de una tensión permanente entre lo compartido y lo nuevo.

–Es la «zona de la actuación»: en esta situación comunicativa tengo que hacer esto y decir esto otro; se trata de crear las condiciones para hacer posible una acción automática y espontánea que evite la falsificación o la sobreactuación, esto es, alcanzar ese punto en que más que ser consciente de la lengua, se sienta.

–Es la «zona de la interpretación», del juicio: si esos presupuestos y expectativas no se cumplen, si no hay cooperación, se rompen los esquemas y se entra en un terreno de incertidumbre donde el hablante trata de guiarse por inferencias sin saber en qué basarse para hacerlas.

Al hablar de competencia intercultural consideramos prioritaria la relación que se establece entre la cultura que los alumnos llevan al aula y la cultura meta. Esta perspectiva tiene un efecto profundo en la percepción que tanto profesores

como alumnos tienen del aprendizaje de una lengua y pone en juego, no sólo sus opiniones y creencias, sino su identidad y capacidad de descentrarse de la propia cultura. Esto es, esta noción de competencia pone en el centro del debate las actitudes hacia uno mismo y los otros desde el momento en que el individuo sale del ámbito de lo que cree conocer y se interna en lo que cree desconocer.

4.2. Objetivos de la competencia intercultural

Lies Sercu⁸ sostiene que el objetivo fundamental que persigue la adquisición de la competencia intercultural es el entendimiento crítico de la alteridad y para alcanzar este objetivo se han de dar las siguientes condiciones:

a) Desarrollar la conciencia de uno mismo: «consiste en el reconocimiento de que la cultura propia influye sobre las observaciones que se realizan, en las interpretaciones y el comportamiento, así como la conciencia del momento y lugar en que esto ocurre» (2001: 260).

Podríamos añadir que esta concienciación incluye, tal y como señala Wessling (1999), el hecho de aprender nuevas estrategias para investigar e interpretar las palabras, actitudes y situaciones de la lengua-cultura extranjeras y aprender a compararlas. En suma, despertar la conciencia lingüística y la conciencia actitudinal positiva hacia otras culturas.

b) Aprender a comparar y evaluar las culturas, de manera empática y siendo conscientes de que los criterios utilizados para ello están determinados culturalmente; que nuestro modo de ver las cosas no es el único posible y entender cuáles son los factores que condicionan nuestra percepción. La empatía supone abrirse a otras culturas como paso previo a usar, asimilándolo o desechándolo, nuestro conocimiento sobre ellas.

Toda experiencia intercultural entraña la transformación del individuo, una metamorfosis que le permite construirse una ‘metacultura’: «acceder a una

⁸«Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural» en *Perspectivas interculturales en la enseñanza de idiomas* (2001: 54)

metacultura supone considerar al otro como sujeto y no como objeto, reconocer la alteridad y la extrañeza de sí mismo, tomar conciencia de la dinámica cultural que caracteriza el mundo contemporáneo». ⁹

c) Mantener una actitud crítica, aprendiendo a hacer frente a la dificultad que entraña mantener el equilibrio entre la empatía y la distancia emocional necesaria para encarar las situaciones interculturales.

Lejos de una relativización que entiende que todas las normas y actitudes son igualmente válidas o respetables –atribuir a la tradición o a una supuesta esencia prácticas indignas o crueles desvirtúa la comprensión de la diferencia–, nos referimos aquí a la necesidad de aprender a interpretar la diferencia de forma positiva a través del diálogo, el contraste de puntos de vista y la reflexión crítica. El soltar amarras nos conduce a un replanteamiento de lo que creíamos saber y una reubicación de lo que empezamos a saber y absorber de la nueva cultura.

d) Capacidad para mediar entre culturas por medio de la negociación de significados y el aprendizaje del modo de verbalizar la incertidumbre, la ambigüedad, las emociones, las diferencias y similitudes que se producen entre distintas culturas. El aprendiz de una lengua se compromete en el juego de la interacción con los hablantes de esa lengua, se implica en una reflexión metacultural y una actitud comprometida y, a la vez, autónoma frente a las diversas realidades.

El macroobjetivo del que habla Sercu engloba, en la línea de los enfoques propuestos por Claire Kramsch (1993):

– Objetivos pragmáticos por cuanto pone énfasis en que la comunicación sea efectiva y apropiada al contexto.

– Objetivos cognitivos al proponer una pedagogía crítica de las ideas e intuiciones sobre las actitudes y opiniones extranjeras de los aprendices.

⁹ Ladmiral y Lipianski, citados en Denis, M. y Matas Pla, M (2002: 27)

– Enfoque hermenéutico que pone el énfasis en el objetivo del conocernos mejor a través de los otros y ser capaces de comparar el propio mundo con el de los otros, transmitir nuestra experiencia a través de la lengua y adquirir una nueva forma de ver el mundo.

El auténtico entendimiento de la alteridad requiere un esfuerzo para aprender desde dentro, para ponerse en el lugar del otro. El otro hace acto de presencia en el propio sentimiento, en la propia vivencia, tal y como describe Beck, de manera que la autoobservación y la observación de lo ajeno dejan de ser mutuamente excluyentes. Un esfuerzo que es cognitivo pero que requiere sobre todo imaginación. Se trata de un entendimiento que, en cierto modo, trasciende la comprensión e implica empatía en un sentido tanto cognitivo, como afectivo. Estos dos términos ‘empatía’ e ‘imaginación’ son de esa clase de palabras que todo el mundo parece entender porque se explican por sí mismas. Y, sin embargo, creemos que, muy al contrario, este sobrentendido nunca explicado oculta una auténtica y profunda irreflexión. Hemos seleccionado dos autores para ilustrar esta idea de empatía y su necesario complemento, la imaginación:

– Consideramos que es una buena aproximación a lo que llamamos empatía la noción de ‘metamorfosis’ que aplica, para tratar cuestiones próximas a la que nos ocupa, el ensayista Elías Canetti. La metamorfosis describe la posibilidad de captar lo que de reserva vital hay en cada ser humano; de percibir lo que un ser humano es realmente detrás de sus palabras. Es un proceso misterioso y casi inexplorado que constituye para Canetti el único acceso real a otro ser humano ya que impide afincarse en una identidad única y monolítica y desplegar las aptitudes que han convertido al hombre en hombre al permitirle incorporar a sí mismo todo lo existente.

Por el contrario, la antimetamorfosis lleva a una reducción del mundo; no se da ningún valor a la riqueza de sus manifestaciones y toda multiplicidad resulta sospechosa; lo múltiple se hace uno, el mundo se vuelve rígido y pobre. En la antimetamorfosis «algo es remitido por la fuerza a sí mismo, a una posición o actitud determinadas para nosotros y que consideramos las apropiadas y auténticas» (2002: 587).

– Byram utiliza la expresión «saut par la imagination» (1992: 120) para referirse a los procesos que llevan a un individuo a situarse en las significaciones culturales de otra cultura y abandonar, por el tiempo que sea, las significaciones culturales que entran en conflicto con las de la otra cultura y le impiden aprehenderla. La dimensión connotativa y afectiva de la lengua materna no existe cuando aprendemos una lengua extranjera (ya tratamos de este asunto en el epígrafe 2.1. de la primera parte, al hablar del proceso de socialización). Sin embargo, Byram afirma que gracias al aprendizaje consciente y, en particular, usando la imaginación, el extranjero puede aprehender el corazón de las significaciones y de las connotaciones culturales compartidas supliendo así la ausencia de connotaciones ligadas a la afectividad y a la vivencia subjetiva presentes en el proceso de socialización de los individuos en las primeras etapas de su vida.

4.3. Etapas de la adquisición de la competencia intercultural

Combinaremos la perspectiva de tres autores a modo de prisma cuyas caras den una imagen lo más completa posible de los estadios por los que transcurre la adquisición de la competencia intercultural.

- Meyer¹⁰ traza tres etapas en el proceso de aprendizaje;
- Cuprache e Imahori¹¹ (2002) estudian, desde las teorías de la identidad y en la estela de Goffmann, el modo en que el aprendizaje afecta a la percepción que el hablante tiene de sí mismo y de los otros;
- D. Buttjes¹² considera que existen tres etapas de aproximación a la cultura.

Elías Canetti lo dice mejor que nosotros en el siguiente fragmento : «Llegamos a un país cuyo idioma nos es totalmente desconocido. Cuanto menos entendemos, más conjeturamos. Sólo conjeturamos cosas desconocidas. Tememos la hostilidad, y, algo incrédulos, nos sentimos aliviados, aunque, finalmente, un poco decepcionados, cuando las palabras de la lengua extranjera son traducidas a una que nos es conocida. ¡Qué inofensivas! ¡Qué poco

¹⁰ Extraído de Ángels Oliveras (2000)

¹¹ Citados en «Intercultural Communication Theories» de William B. Gunkykunst y en «Intercultural Communication Competence» de Robert L. Wiseman, ambos en *Handbook of International and Intercultural Communication*

¹² Citado en Michael Byram (1992:87)

peligrosas! Todo el idioma totalmente extraño es una máscara acústica; pero en cuanto lo entendemos se convierte en un *rostro* comprensible y, muy pronto, familiar” (2002: 483)

	Meyer	Buttjes	Cuprach e Imahori
Primer estadio Monocultural	En esta fase la persona basa sus acciones en las normas, interpretaciones, usos y convenciones aprendidos de su propia cultura. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.	El aprendizaje de la cultura sirve para reducir los problemas de comunicación (etapa de orientación pragmático-comunicativa). El aprendiz es un observador y actúa para reducir las distancias culturales que le impiden la comunicación.	Esta fase se caracteriza por un proceso de ensayo y error en la búsqueda de identidades que los participantes en la comunicación puedan compartir.
Segundo estadio Intercultural	En una segunda fase, nivel intercultural, el aprendiz está mentalmente situado entre las dos culturas, es capaz de compararlas y tiene recursos para explicar las diferencias culturales.	Los aprendices reflexionan y comparan los distintos fenómenos culturales y toman conciencia de las posibles diferencias (etapa de comprensión ideológica).	Se produce en esta etapa un enredarse de las identidades de los participantes en una identidad convergente y mutuamente aceptable a pesar de que sus identidades sean divergentes.
Tercer estadio Transcultural	Estadio de aprendizaje transcultural en el que el estudiante se sitúa a cierta distancia de las culturas implicadas y desarrolla su identidad utilizando los principios de cooperación y comunicación que le permiten actuar como mediador entre culturas.	El aprendiz profundiza en la comprensión crítica, participa en los eventos sociales y analiza los fenómenos socioculturales (etapa de orientación a la acción política)	Asistimos a una renegociación de valores a través de la cual los hablantes competentes interculturalmente usan su recién surgida identidad de la segunda fase para renegociar sus identidades culturales separadas.

(Figura 6)

4.4. Factores que influyen en el desarrollo de la competencia intercultural

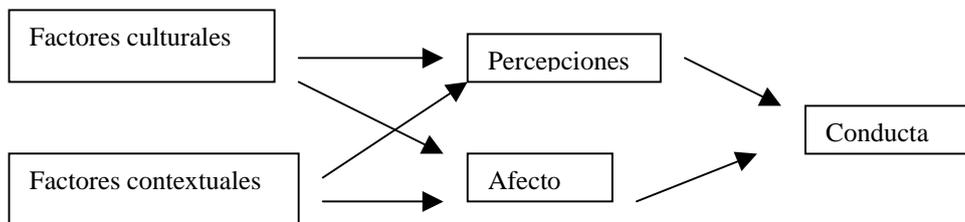
Para lograr la competencia comunicativa intercultural son necesarias ciertas condiciones. Autores como Spitzberg, Cupach o Gudykunst (2002) aíslan tres que nos interesa explorar por cuanto son susceptibles de influencia mediante la educación, la experiencia y la práctica guiada:

- Conocimiento o factores cognitivos
- Motivación o factores motivacionales
- Destrezas o factores conductuales

Estos tres factores influyen en los niveles de ansiedad e incertidumbre y en las estrategias que el aprendiz adopta para administrarlas. Si un hablante carece de

alguna de ellas, la comunicación se verá disminuida de manera significativa. Pero esto es casi lo de menos porque la competencia intercultural significa no sólo ser capaz de codificar y decodificar la palabra escrita o hablada y de hacer un análisis detallado de todo ello, sino poseer la capacidad de comprender y manipular los significados culturales y sociales del lenguaje a través del pensamiento, los sentimientos y las acciones.

Stephan y Stephan (2002) han creado un modelo relativo al papel de la cognición y el afecto en las interacciones interculturales a partir del argumento de que las respuestas afectivas y las percepciones de los individuos están determinadas, en parte, por el bagaje cultural y el contexto en el que se encuentran.



(Figura 7) Stephan, W.; Stephan, W.G.: «Cognition and Affect in Cross-Cultural Relations» en Handbook of international and intercultural communication

La cultura influye, como ya sabemos, en la percepción individual creando estructuras cognitivas que utilizamos para procesar la información. Los aspectos simbólicos de la cultura –lengua, socialización, normas, roles, etc– son fundamentales para crear estas estructuras ya que contribuyen a construir una visión del mundo que se toma sin reflexionar y que es la raíz de la mayor parte de los malentendidos y fallos de la comunicación. La cultura opera del mismo modo con las emociones fijando su expresión, definiendo qué emociones son socialmente aceptables y las circunstancias en que pueden expresarse. No hay más fijarse en el modo tan diferente en que cada cultura codifica la reacción ante la muerte.

Los factores situacionales influyen en la percepción y en el afecto, por lo demás íntimamente relacionados ya que se evocan mutuamente. Aunque supongamos, como lo hacen gran parte de los autores que se han interesado por este asunto, que los miembros de una cultura comparten cierta visión de las

situaciones, las percepciones que se activan en cada situación concreta dependen del contexto en que tal situación se desarrolla. En cuanto al afecto, el contexto influye en las reacciones emocionales que se generan en cada situación.

Como dijimos antes, el afecto y la percepción están íntimamente relacionados y se evocan mutuamente: así situaciones que implican incertidumbre, temor, frustración, como las que acompañan al aprendizaje de una lengua, tienen consecuencias negativas en la percepción y las emociones. Como ya expuso Krashen, en la adquisición de una lengua intervienen tres variables importantes:

–Motivación: es más fácil para un estudiante motivado adquirir la lengua meta, ya sea que persiga parecer un hablante nativo de esa lengua e integrarse en esa nueva cultura o que, simplemente, tenga la urgencia o necesidad de aprenderla por razones prácticas y su motivación sea puramente instrumental.

–Autoestima: para Krashen los estudiantes con una buena imagen de sí mismos tienden a adquirir mejor la lengua meta. Creemos que esto se logra mejor no ateniéndose al comportamiento que implica un rol determinado en la interacción, sino de manera espontánea. Recogemos aquí la definición de de autoestima de Hirsjarvi¹³: «a person's view of himself as he experiences himself, as others experience him and as he would wish to be as a psychological and physical being». Vemos que, más allá de la prosaica utilización actual, se trata de un término complejo que habla de la identidad de las personas y de la imagen que dan y que reciben de sí mismas.

–Ansiedad: todas las personas, incluso aquéllas con alta autoestima, poseen cierto grado de ansiedad social cuyos componentes cognoscitivos, afectivos y de comportamiento actúan unos sobre otros. Así, cuando el profesor pregunta al alumno puede provocarse un estado de ansiedad que preocupa al estudiante y lo hace estar pendiente de dos cosas a la vez: las reglas gramaticales y el impacto de su respuesta en la clase. La ansiedad actúa en un movimiento

¹³ Tomado del artículo de Mónica Botta (2002: 33)

circular ya que el estudiante, al dividir la atención, tiene más posibilidades de equivocarse, lo que alimenta, de nuevo, su ansiedad.

La ansiedad influye en las habilidades para escuchar, aprender y comprender y puede actuar por reacción cuando el estudiante se adelanta a la dificultad y se predispone a recibir, procesar y producir negativamente la información.

4.4.1. Factores cognitivos

Richard L. Wiseman¹⁴ (2002) los define como la conciencia o comprensión de la información y de las acciones que hacen a uno interculturalmente competente. Sin el conocimiento sobre la gente, sobre las reglas de la cultura implicada en cada caso y de las normas que rigen la comunicación; sin un conocimiento del contexto y de las expectativas que gobiernan la interacción con un miembro de otra cultura, el hablante hará atribuciones equivocadas (*missattributions*), elegirá estrategias comunicativas incorrectas, violará las normas de etiqueta o, siguiendo la estela de Goffman, pondrá en peligro su imagen o la del otro. No será capaz de encontrar las razones por las que se producen los errores y no sabrá, por tanto, ponerles remedio. La situación se agrava porque, como señala Lourdes Miquel (1999), al contrario que el error lingüístico, que despierta el afán cooperativo, el error cultural genera animadversión en el interlocutor.

Para obtener este conocimiento tan necesario, los individuos deben ser sensibles al intercambio con los otros y cognitivamente flexibles para adaptarse a ese intercambio. Por tanto, estamos hablando de la información que uno necesita tanto como del esquema cognitivo preciso para asimilar ese conocimiento y lograr así la competencia. En este sentido, Spitzberg y Cuparch consideran orientaciones cognitivas favorables rasgos como ser de mentalidad abierta, no emitir juicios, la habilidad para autocontrolarse y para resolver problemas y la sensibilidad para percibir la complejidad de la realidad y evitar aventurar juicios poco fundamentados o generalizar la actuación de un individuo a todos sus compatriotas.

¹⁴ «Intercultural Communication Competence» en *Handbook of International and Intercultural Communication*

Estas habilidades son las que recoge Robinson (2001: 236)¹⁵ cuando habla de tres factores cognitivos importantes en la evolución de los estudiantes y los profesores que se entregan a nuevas experiencias interculturales:

–La «prominencia de estímulo» describe la mayor persistencia y durabilidad de las impresiones negativas que recibimos de los comportamientos, actitudes o valores diferentes.

–Una manera de confrontar estas actitudes es realizar lo que Robinson llama una «reevaluación benigna» de la diferencia y adoptar estrategias para conseguir que tales diferencias resulten complementarias y no confrontativas, es decir, que sean percibidas como diferencias aparentes absorbidas por un todo coherente.

–Una correcta atribución de las razones que explican el comportamiento de los agentes contribuye también a esta *reevaluación benigna*. Invertir la tendencia a atribuir comportamientos y valores distintos a un supuesto carácter de los agentes en vez de a situaciones concretas que hay que examinar, es un proceso sutil que hay que estimular en los aprendices de una lengua.

Algunos de los elementos cognitivos que pueden tener un impacto negativo en las relaciones interculturales son los siguientes:

A) Etnocentrismo: Krashen (2002) habla de la importancia de la actitud del estudiante hacia la cultura y grupo étnico en el que se sitúa la lengua meta: si el estudiante siente su cultura como superior a la que está aprendiendo, su actitud será hostil y desinteresada. Autores como T.Y. Todorov (1988) hablan de la existencia de un etnocentrismo inconsciente en el hecho de pronunciar juicios de valor en nombre de criterios absolutos, sin darnos cuenta de que tales criterios no son más que la proyección acrítica de nuestras propias opiniones y expectativas respecto a la interacción. En este sentido, el etnocentrismo está inscrito en la estructura misma de las sociedades occidentales y podríamos decir que forma parte del *habitus* de los individuos de esta parte del mundo.

¹⁵ Citado en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*

El etnocentrismo provoca reacciones negativas como desconfianza, hostilidad y desprecio respecto a los otros grupos y sus acciones, que son percibidas como inapropiadas. Pero también genera esa sustancia viscosa llamada ‘tolerancia generalizada’: una actitud insostenible que reniega del esfuerzo intelectual y de la sensibilidad; que excluye implícitamente la idea de contacto y que consiste en pensar que todas las actitudes son equivalentes y en preferir una a todas las demás: la propia. «La tolerancia es un pacto perverso en el que cada parte renuncia a la pasión pública de sus razones y las convierte en estólicas e impenetrables convicciones, o sea en verdades encerradas en un ghetto, a cambio de una paz que no es concordia sino claudicante empecinamiento y ensimismada cerrazón» (Sánchez Ferlosio, 1993: 139) Además, como dice Todorov (1988), la tolerancia sólo es una cualidad cuando se aplica a objetos inofensivos: así la tolerancia no puede dirigirse a las cámaras de gas o al modo en que es tratada la mitad de la humanidad –la femenina o la infantil- en todo el mundo.

Por ello, Todorov (1998) propone lo que llama *transvaloración* y que define como «esa vuelta sobre sí mismo de la mirada previamente informada por el contacto con el otro» (1988:23). El ejercicio de la *transvaloración*, frente al etnocentrismo, constituye para este autor un valor en sí mismo por cuanto supone una reflexión crítica sobre uno mismo que no implica la xenofilia irreflexiva ya que «el conocimiento de los otros es un movimiento de ida y vuelta; quien se contenta con sumergirse en una cultura extranjera se queda a mitad de camino» (1988: 30).

El etnocentrismo es hijo ideológico de las condiciones socio-económicas que se han creado a lo largo de la historia, fijadas en los *habitus* de los individuos y grupos que lo perciben como natural, negándolo si se les reprocha. No percibimos lo que de prejuicio e ignorancia hay en nosotros. Stephan y Stephan (2002) dicen que la parte que podemos atribuir a la ignorancia puede ser corregida mediante programas didácticos –manuales de enseñanza incluidos–, que presenten la información de una manera no evaluativa, exponiendo, o mejor haciendo descubrir a los estudiantes, las razones prácticas que hay detrás de las normas y valores de la otra cultura para minimizar las reacciones

negativas a las diferencias culturales. Stephan y Stephan hablan de poner en práctica técnicas experimentales que permitan confrontar el mundo del estudiante con el de los otros para facilitar la comprensión y, si lo desean, la adquisición de nuevas normas, valores y conductas. La utilización de lo que estos autores llaman *sensitizers*, sensibilizadores, proporciona información de otras culturas a través de ejemplos de malentendidos culturales para mostrar al aprendiz la cultura meta y que aprecie lo que subyace y se oculta en sus propias normas y valores.

B) Estereotipos: en situaciones inciertas, aparentemente, proporcionan guías para la interacción cara a cara y esquemas de expectativas sobre la actuación de los otros, pero, en realidad son siempre, como dice Sánchez Ferlosio (1993), índice de una actitud mental inerte, o sea ideológica, ya que resultan generalizadores, inexactos, negativos y frecuentemente son utilizados para dominar, menospreciar y deshumanizar a los miembros de otros grupos. Los estereotipos culturales se crean a través de la socialización, las representaciones de los medios de comunicación, las normas, las leyes y a través de la experiencia directa, aunque siempre inevitablemente mediatizada. Stephan y Stephan señalan que los rasgos concretos de un estereotipo cultural que se activan en cada momento dependen del contexto: el estereotipo activado en una batalla no es el mismo que en un concierto, por ejemplo.

Los estereotipos se basan en entidades impuestas a nuestra conciencia desde fuera y se convierten en una amenaza a la propia imagen y a la de los otros. Además plantean un problema fundamental: si la gente relaciona con ellos sus expectativas, tiende a comportarse de modo que las mismas se cumplan. Es el viejo mecanismo de la profecía autocumplida de Merton que se produce porque, como sabemos, aunque algo no sea real suele tener consecuencias reales. Los aprendices pueden contrarrestar estas profecías si son conscientes de las expectativas negativas de los otros. Lies Sercu (2001) señala que probablemente nadie está dispuesto a desembarazarse de todos los estereotipos, que sólo podemos rebajar y moderar las ideas tópicas mediante la ironía humorística y la exageración bienintencionada y con cualquier otro arma que se enfrente al mejor aliado del estereotipo: la indiferencia.

María Luisa Coronado (1999) ha expuesto los resultados de algunos estudios sobre la evolución de las actitudes de estudiantes estadounidenses de español. Éstos muestran una tendencia a separar o compartimentar las actitudes de los aprendices hacia la lengua como materia de estudio y sus actitudes hacia los hablantes de esa lengua. Si esto es así, estamos, por un lado, ante una declaración de impotencia de manuales y enseñantes para transmitir a los estudiantes un universo cultural ajeno y darles la posibilidad de que se apropien de él. Pero también ante algo peor: un reforzamiento de una idea de cultura ajena a sus verdaderos artífices y de unos individuos alienados de su propia cultura. También el estudio de James A. Coleman (2001: 51-81)¹⁶ arroja conclusiones bastante desalentadoras a este respecto.

C) Prejuicios: cuando los estereotipos de un grupo están activados, consciente o inconscientemente, influyen negativamente en el proceso de información y este prejuicio es más fuerte cuanto más elaborado sea el estereotipo (esto es lo que ocurre con la nacionalidad y la raza). Los estereotipos son mantenidos en parte por la tendencia de la gente a recordar la información sobre el otro que ha sido confirmada, aunque sea aparentemente, por encima de aquélla que se vio desmentida. Estos prejuicios son almacenados en la memoria a largo plazo, como vimos al hablar de las *claves de contextualización*. Así, ocurre que la gente establece una correlación entre los comportamientos negativos del pasado y los actuales aunque éstos hayan cambiado. En el prejuicio no transcurre el tiempo, por eso es tan difícil desmontarlos, resisten a la razón y a la actualidad. Por ello, la gente conserva el estereotipo respecto a los otros si esto es coherente con los sentimientos que tienen hacia ellos –ya hablamos de que la percepción y el afecto se evocan mutuamente–.

Hay otro prejuicio cognitivo que debemos destacar: la tendencia a no tener en cuenta la evidencia que contradice el estereotipo a base de atribuir la desviación a factores oportunistas o casuales. Los individuos tienden a culpar a los miembros de otros grupos de las conductas negativas, mientras atribuyen las positivas a los de su mismo grupo. Esta atribución de rasgos negativos, que ya mencionamos al hablar de Robinson, alimenta la profecía autocumplida.

¹⁶ «Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes» en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*.

Los prejuicios basados en las expectativas construidas en falso pueden ser reducidos,

- si el alumno se compromete con un proceso de información que contradiga tales expectativas, distinguiendo entre observación e interpretación;
- si es capaz de separar la conducta observable de su interpretación personal, despersonalizando aquellos acontecimientos que le afectan negativamente y expresando las emociones que le provocan;
- si juega a cambiar sus puntos de vista, buscando explicaciones a los hechos en el contexto de la cultura meta.

Stephan y Stephan (2002) relatan una experiencia con alumnos de EE.UU. en la que se les daban datos sobre mortalidad infantil en su país y en Cuba. Había alumnos que no se creían que hubiera una mortalidad infantil superior en su país que en la isla lo que les obligó a un proceso de recopilación de información contrastada y la revisión de los prejuicios y estereotipos.

4.4.2. Factores motivacionales o afectivos

Bajo este epígrafe englobamos, el conjunto de sentimientos, intenciones, necesidades y mecanismos asociados con el compromiso de lograr una comunicación intercultural. También incluimos las emociones, percepciones y presuposiciones internas sobre uno mismo y los otros. Factores como la ansiedad, la distancia social percibida, la atracción, el etnocentrismo y el prejuicio pueden influir en la decisión individual de comunicarse con otros.

Si nuestros miedos y antipatías dominan nuestra inclinación hacia el otro, estaremos motivados negativamente y tenderemos a evitar la interacción, incluso si los requisitos de conocimiento y destrezas se cumplen. En cambio, si dominan nuestros gustos, intereses y buenas intenciones hacia el otro, estaremos motivados positivamente y buscaremos entablar una interacción con él.

Se asocian positivamente a la competencia intercultural rasgos como la sensibilidad intercultural, el afecto positivo hacia otras culturas, la empatía hacia los otros, mientras que se asocian negativamente factores como la

ansiedad, la incertidumbre, sentimientos de injusticia y el afecto negativo asociado con los prejuicios. Estos factores negativos alimentan la ansiedad y generan, en alumnos en situación de inmersión lingüística, fatiga cultural (confusión, frustración, irritabilidad), sensación de pérdida al sentirse desarraigados del entorno familiar, rechazo o sentimientos de impotencia derivados de la incapacidad de tratar con el entorno nuevo. Consecuencias todas ellas negativas para la conducta y que afectan negativamente a las evaluaciones del otro.

Gudykunst (2002) y otros autores piensan que existe un tipo de ansiedad útil que mantiene alerta a los alumnos frente a la ansiedad perjudicial que paraliza la participación del alumno en el aula y favorece su inhibición. Cuando el grado de ansiedad es demasiado alto, los aprendices no pueden interpretar adecuadamente los mensajes de los anfitriones o hacen predicciones sobre sus conductas y se comunican en piloto automático, interpretando las conductas del otro según sus patrones o referencias culturales. Cuando la incertidumbre es demasiado baja, el extranjero se confía demasiado y no se cuestiona si sus predicciones e interpretaciones sobre el comportamiento del anfitrión son adecuadas. Administrar la ansiedad requiere que el aprendiz se vuelva consciente, esto es, cree nuevas categorías, que se abra a información nueva, que esté atento a nuevas perspectivas para lograr predicciones precisas sobre las actitudes, sentimientos y conductas de los otros que le permitan formarse un juicio propio sobre la cultura meta. Aunque pensamos, como Krashen, que ningún nivel de ansiedad es productivo, habría que buscar un término para definir el estado de concentración expectante que supone aprender una nueva lengua.

No podemos, ni es deseable, controlar las emociones de los alumnos, pero sí ser conscientes de que se actúa sobre ellas en el aula a través de la actuación del profesor y de los manuales, y materiales en general, que se utilicen en clase. Y podemos hacerlo mejor si tenemos presentes los factores que estudia Rebecca L. Oxford¹⁷:

¹⁷ Tratados en el ensayo de Jane Arnold (2000: 77)

–La competitividad derivada de que el estudiante se compare con otros, puede ser un factor estimulante o desmotivador, según los casos.

–La ansiedad social: miedo a hablar en público, timidez, temor a la evaluación o a la comunicación. Temor, en suma, a poner en peligro la autoidentidad al exponerla al juicio de los demás.

–El choque cultural que experimentan los individuos al entrar en contacto con otra cultura y tener que experimentar una nueva realidad. Los alumnos adultos temen que las palabras que dicen en la lengua meta no reflejen sus ideas adecuadamente y que esto les haga parecer ridículos.

–Ansiedad derivada de la relación alumno-profesor por conflictos entre los estilos de aprendizaje, por la corrección severa de los errores, etc.

–Ansiedad derivada de las actividades que se realizan en clase: las narraciones y presentaciones orales generan más desasosiego, aunque para algunos alumnos de idiomas escribir, leer y escuchar también puede crear temor. A este respecto, diversas corrientes metodológicas plantean la conveniencia de postergar la actividad oral en el aprendizaje de lenguas.

4.4.3. Habilidades o factores conductuales

Este componente alude a la necesidad de que los actores se representen apropiadamente el contexto en que se desarrolla la interacción. Para Spitzberg, no basta con que el hablante accidentalmente produzca un comportamiento percibido como competente si esa persona es incapaz de repetir la misma conducta con el mismo efecto. Esto es, el individuo ha de racionalizar su comportamiento y orientarlo a un fin para lograr lo que llama una *skilled behavior*. Las destrezas necesarias para alcanzar este objetivo se ponen en marcha a través de la observación y la escucha consciente, a través de la administración de la propia imagen y la construcción de la confianza y de un diálogo cooperativo con la otra cultura.

Distintas investigaciones han descubierto que se asocian positivamente a la competencia intercultural factores como implicarse en la interacción, el reconocimiento de mensajes no verbales, un autodescubrimiento consciente, la flexibilidad en el comportamiento, saber administrar la interacción o utilizar estrategias para reducir la incertidumbre.

Según la teoría de la acción razonada, que sostiene que las intenciones de las personas al actuar son función de sus actitudes hacia el acto y de sus percepciones, es posible incrementar las conductas positivas modificando las actitudes respecto a los resultados de tales conductas y cambiando sus percepciones. El sujeto percibe como amenazas simbólicas los valores y creencias distintos de una nueva cultura. Podemos paliar este sentimiento de amenaza que atenaza la conducta mostrando información sobre los valores comunes a todas las culturas o proporcionando información sobre la naturaleza exagerada de tales creencias para reducir el prejuicio. Los relatos en primera persona o los ejercicios de rol pueden ser útiles en este sentido.

También pueden utilizarse técnicas basadas en la teoría de la disonancia: si la gente se presenta ante los demás con discrepancias entre sus valores positivos y sus conductas negativas hacia los miembros de una cultura desconocida, pueden cambiar sus conductas para que sean coherentes con sus valores. Y también personas con muchos prejuicios y unas actitudes fuertemente etnocéntricas pueden modificar sus actitudes negativas al desarrollar conductas positivas para lograr esa misma coherencia.

4.5. Modelos de aprendizaje de la competencia intercultural

Los modelos más importantes de aprendizaje de la competencia intercultural, son, según Angels Oliveras (2000):

- Teorías del comportamiento adecuado: enfoque de las destrezas sociales (Social Skills Approach).
- Teorías de la actitud personal: enfoque holístico (Holistic Approach)

Los trataremos en el siguiente cuadro donde se explicitan las grandes líneas de cada modelo entorno a algunos conceptos básicos.

COMPORTAMIENTO ADECUADO

ENFOQUE HOLÍSTICO

DEFINICIÓN COMPETENCIA

Ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, esto es, según las convenciones sociales y normas vigentes.

La competencia intercultural es un cuestión de actitud hacia otras culturas, de conocimiento y comprensión del sistema cultural propio y de otros sistemas culturales.

EL APRENDIZ

Al actuar de acuerdo con las normas del país donde se habla la lengua que estudia, el aprendiz intenta ser un miembro más de esa comunidad. Se proporciona al aprendiz las herramientas necesarias para desenvolverse en una cultura distinta de acuerdo con los patrones de la cultura meta.

Se trata de un enfoque que trata no sólo de proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para desenvolverse en una cultura, sino que pretende desarrollar formas de comprensión general de la cultura. En el encuentro intercultural, el sujeto no es un simple receptor de información sobre la cultura meta, sino que entre ambos se produce un intercambio de experiencias, actitudes, experiencias, etc., de manera consciente o inadvertida.

OBJETIVO

Este enfoque hace hincapié en la comunicación no verbal y la formación se centra en aspectos pragmáticos de la competencia lingüística (cortesía, práctica conversacional, etc.) que permitan al hablante asimilarse a la otra cultura dejando de lado su propia cultura y personalidad.

El objetivo es lo que podríamos llamar la asimilación desapasionada.

Lo importante es promover y estimular aquellas actitudes que suponen una valoración positiva de la propia cultura e identidad y de la de los demás. Este enfoque se centra en el papel de la personalidad y la identidad y en el desarrollo de la empatía.

Implica trabajar, por tanto, los aspectos emocionales y afectivos que influyen en el modo en que vemos nuestro mundo y el de los otros, pero también trabajar con la capacidad cognitiva de comprender puntos de vista diferentes y de saber ponerse en el lugar del otro.

La perspectiva holística, como ya mencionamos al tratar en la primera parte de este trabajo de la forma en que debía integrarse el elemento cultural en la didáctica de lenguas, nos parece el enfoque más adecuado para desarrollar la competencia intercultural: no es sólo la habilidad de actuar y hablar de forma adecuada, sino que implica el conocimiento de las diferencias culturales, la habilidad para solucionar los problemas interculturales que de tales diferencias se derivan y la predisposición positiva a enriquecer la propia identidad y la de los otros con las aportaciones de otras culturas.

Vemos que el concepto así configurado tiene implicaciones teóricas, metodológicas y sociales muy importantes ya que supone una enseñanza que no pretende sólo la excelencia fonética, gramatical, pragmática incluso, sino una postura crítica ante la sociedad, alejada de toda complacencia y de lo que hemos llamado ‘asimilación desapasionada’. Al contrario, implica una postura activa frente al propio aprendizaje que persigue una comunicación real y profunda con las personas que hablan otro idioma y tienen otros modelos y maneras de interpretar la realidad, no sólo en razón de que tengan una lengua distinta, sino de múltiples condicionantes sociales, culturales, políticos, históricos, etc. Por tanto, es un modelo de competencia que incide en las actitudes de los sujetos frente a la diferencia y la diversidad, frente al racismo y al clasismo y frente al modo en que el poder y el cambio acelerado al que asistimos actúa sobre los individuos y las sociedades concretas. Nos implica, por tanto, desde una perspectiva global, pero también narrativa y dinámica, sujeta dialécticamente a lo que ocurre por todas partes.

Byram (2002), partiendo del modelo de Van Ek, construye una estructura sobre la que edificar esta nueva competencia intercultural, en la que destacan cuatro pilares básicos, los llamados *savoirs*: *savoir-être*, *savoirs*, *savoir faire* y *savoir apprendre*. Para introducir en detalle estos conceptos, vemos que los *savoirs* están profundamente imbricados en los objetivos de la dimensión cultural en la enseñanza de idiomas de Lies Sercu que tratamos en el epígrafe 4 de la primera parte. Así, como paso previo, podríamos relacionar ambos conceptos en el siguiente esquema:

<u>Lies Sercu</u>	<u>Michael Byram</u>
<u>Objetivos</u>	<u>Savoirs</u>
Entendimiento crítico de la alteridad	<i>Savoir-être</i>
Desarrollo de la receptividad y empatía ante distintas lenguas y culturas	<i>Savoir-être</i>
Desarrollar una actitud crítica, poniendo a prueba las convicciones y prejuicios de los aprendices	<i>Savoir-être</i>
Desarrollo de destrezas de interpretación, negociación de significados y comparación entre culturas	<i>Savoir-apprendre</i>
Desarrollo de habilidades para desenvolverse en situaciones comunicativas interculturales	<i>Savoir-faire</i>
Desarrollo de la capacidad de mediación entre personas de distintas culturas	<i>Savoir-faire</i>

(Figura 8)

Desde un punto de vista holístico, es oportuno que en la clase de lengua extranjera se desarrolle un trabajo que permita al aprendiz:

- objetivar sus representaciones:
- elucidar su manera de vivir ciertos hechos culturales así como su relación con el otro;
- lograr una reflexión sobre su cultura y la cultura meta.

De ahí, la importancia de considerar la interacción entre las cuatro competencias que a continuación detallamos:

4.5.1. *Savoir-être*

Competencia central ya que pensar la alteridad supone adquirir actitudes positivas hacia el otro. Ese ambivalente *être* alude, por un lado, a un ‘saber-estar’ en la clase, entre los distintos interlocutores implicados en el proceso intercultural que tiene lugar en el aula; pero, por otro lado, nos habla también del ‘saber-ser’ en el mundo desarrollando la empatía, reconociendo la pluralidad y arriesgándose al encuentro con el otro.

Ésta cuestión de los valores nos podría llevar tan lejos como deseemos, pero no es el tema de nuestro trabajo. Qué valores se prefieren: si lo decide el profesor, la modificación de la personalidad se hace de manera autoritaria y si se optamos por el modo cooperativo hay que ver si es realmente así, ya

que el sistema institucional puede desmentir el planteamiento. En una sociedad jerarquizada y fracturada, quién decide qué valores fomentar y con qué contenido.

Describiremos sucintamente los objetivos específicos de esta competencia:

A. Desarrollar comportamientos y actitudes que ayuden a la comunicación intercultural, una capacidad afectiva para alejarse de actitudes etnocéntricas, habilidad para establecer relaciones con personas de otras culturas.

B. Desarrollar una actitud crítica que permita descubrir, tras la aparente naturalidad de los hechos, las razones y el modo en que se construye la realidad de una cultura. Reconocer, por tanto, los efectos etnocéntricos en un documento de la propia cultura y saber leer entre las líneas de nuestra socialización.

C. Estimular la curiosidad intelectual y una actitud entusiasta ante lo desconocido, siendo conscientes de las distintas etapas de adaptación, sobre todo en caso de una estancia de larga duración en el extranjero. El conocimiento de las etapas de entusiasmo, choque cultural y estrés cultural para ser conscientes de las razones de nuestro rechazo, adaptación o asimilación final, así como de las emociones que surgen en el camino.

D. Utilizar los conocimientos habilidades ya adquiridas haciéndoles ver que sirven para encarar una cultura nueva. Del mismo modo, reflexionar sobre la propia cultura y sobre las de otros es un costumbre transferible que pueden aplicar en el futuro sean cuales sean los contextos en los que trabajen o vivan.

E. Identificar las situaciones, los temas conflictivos y los tabúes culturales; ser capaz de mediar en situaciones en que se dan comportamientos y creencias que se contradicen, resolver conflictos o aceptar la negociación de conflictos que no se pueden resolver.

F. Dominar categorías para la puesta en relación de culturas diferentes como la analogía, la generalización o la comparación, la norma social, situaciones de exclusión social y la oposición espacio público y espacio privado.

G. Trabajar el miedo de los alumnos a perder su identidad.

4.5.2. *Savoirs*

Llamamos así a la capacidad de producir un sistema interpretativo para acercarse a las creencias y costumbres de una nueva cultura. Lo que incluye el conocimiento de los grupos sociales y sus prácticas y de los procesos generales de interacción individual y grupal.

A. Desarrollar un sistema de referencias culturales que estructure el conocimiento implícito y explícito que el aprendiz debe adquirir de acuerdo con sus necesidades específicas de interacción. Un sistema que le permita identificar y comprender el funcionamiento y evolución de las prácticas culturales.

B. Conocer los datos socioculturales generales, teniendo en cuenta que, desde Zarate (1995), ya no se trata de ordenar la descripción de las prácticas sociales en sujetos-objetos de estudio diferenciados (así, los jóvenes, las mujeres, los parados, la pintura, la música, etc.) sino poner en evidencia los principios de coherencia que gobiernan:

- estructuración del tiempo y el espacio;
- la relación con el cuerpo (alimentación, ropa, enfermedades, relaciones amorosas);
- los gestos y la proxémica característicos de la comunidad;
- referencias ligadas a las estructuras sociales, los hechos históricos y sociales;
- la evolución de los agentes de socialización y las instituciones;
- peso de las tradiciones de los distintos territorios de la comunidad nacional.

D. Saber interpretar, calibrar y manejar la comunicación intercultural e intersubjetiva y las variaciones contextuales a que está sometida (normas que rigen la interacción, saber localizar y leer lo implícito, modalidades de discurso, etc.).

E. Reflexionar sobre la interacción entre las culturas: vínculos históricos entre cultura de origen y cultura meta y también entre las culturas de origen presentes en el aula; conocimiento de la posición geopolítica en el espacio internacional; evolución histórica de los contactos entre las culturas de los aprendices; referencias a terceras culturas; influencia de la emigración, relaciones políticas, económicas y afectivas entre los países de origen de la emigración y los receptores, etc.

4.5.3. *Savoir-apprendre*

Este *savoir* gira alrededor de la relación que el aprendiz mantiene con su propio aprendizaje y el modo en que activa y readapta sus métodos de trabajo para lograr actuar con autonomía y responsabilidad. La concienciación sobre su propia cultura, al embarcarse en el proceso de aprendizaje de otra distinta, genera nuevas experiencias y expectativas que contribuyen a enfocar su propio aprendizaje de un modo nuevo y más comprometido.

A. Desarrollar un conocimiento y uso de estrategias de localización, análisis e interpretación de conceptos, significados, creencias, prácticas culturales y contenidos socioculturales transmitidos a través de la lengua objeto en la interacción o en los documentos auténticos.

B. El objetivo es una mejor comprensión e interpretación de los documentos auténticos y de las situaciones de interacción.

C. Utilizar métodos etnográficos de entrevistas y de interpretación lingüística y cultural para una mejor comprensión de las situaciones.

D. Interpretar informaciones presentadas bajo distintas formas: gráficos, planos, mapas, diagramas o de forma visual o audiovisual, así como los elementos de la comunicación no verbal.

E. Utilizar procedimientos de comprensión global de textos escritos y orales; analizar el funcionamiento de una mirada exótica, estereotipada y reconocer la proximidad y la distancia cultural utilizando diferentes criterios.

F. Identificar las referencias compartidas por las dos culturas presentes en la interacción y las connotaciones que se asocian a esas referencias en su propia cultura y en la cultura meta.

4.5.4. *Savoir-faire*

Bajo este término se nombra la capacidad de emplear el sistema de referencias culturales explícito e implícito que se ha integrado durante el aprendizaje previo de lenguas y culturas y la habilidad para aplicar todo ello en el marco de la comunicación e interacción reales.

A. Se trata de una competencia integradora por cuanto aglutina actitudes, destrezas y conocimientos (*savoir-être, savoir-apprendre y savoirs*) en situaciones específicas de contacto intercultural: habilidades para participar en intercambios comunicativos interculturales y para saber actuar y reaccionar en situaciones de comunicación imprevisibles, así como a tratar los datos según el contexto y la situación de la interlocución.

B. Ante la pluralidad de interpretaciones de un mismo hecho, identificar situaciones en las que entran en juego representaciones conflictivas y conocer los temas que pueden producir conflictos entre las dos culturas. Empleo de estrategias de comunicación y modos de acción acordes a la situación, utilización de fuentes de información distintas, etc.

C. Dominar el entorno cultural extranjero, el metalenguaje (raza, nacionalidad, clase social, estereotipo, etc.), el análisis reflexivo de representaciones de la cultura extranjera y de la cultura materna.

D. El aprendiz debe saber definir su propio contexto de percepción e interpretación y ubicarse en función de los discursos que va encontrando.

E. Desarrollar una mirada crítica sobre los documentos que le proponen. Contextualizar una referencia por ejemplo poniendo en relación una opinión con el medio de comunicación que la manifestó o con la posición de dominante o de dominado del que la expone, con la época histórica a la que se refiere, etc.

F. Establecer puentes con otras disciplinas (historia, geografía, actualidad, sociología) u otras situaciones resultantes de su propia cultura o de la cultura meta o de una tercera cultura, poniendo en relación el hecho cultural con el contexto que se percibe. Dominar el uso de las referencias geográficas, históricas, económicas y políticas propias de la cultura extranjera más frecuentes en la relación entre las dos comunidades.

G. Saber explicar un hecho de la propia cultura a un interlocutor extranjero y dar cuenta de un hecho de la cultura meta adaptado a los conocimientos del nativo de su propio país.

H. Identificar e interpretar los autoestereotipos de la comunidad extranjera y las representaciones estereotipadas que sobre la cultura meta circulan en el país de los aprendices.

III PARTE

ANÁLISIS DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Nuestro objetivo será ahora exponer los factores que debemos tener en consideración para analizar y valorar el tratamiento didáctico que los materiales hacen del componente cultural. Lo haremos, en primer lugar, de una manera teórica, retomando el punto que dejamos pendiente en el epígrafe 6 de la primera parte y, en segundo lugar, en su aplicación práctica.

1. MANUALES PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

El enfoque comunicativo postulaba la necesidad de utilizar en el aula materiales auténticos, esto es, materiales que al no tener por finalidad explícita enseñar la lengua, actúan inadvertidamente como testigo de lo cotidiano, proporcionando pistas, no sólo sobre los significados, valores y formas de entender el mundo, sino también sobre la realidad social y política de la sociedad en la que circulan. El enfoque intercultural recoge esta misma idea dándole una dimensión más amplia y profunda: el material auténtico se ha creado con un propósito social en la comunidad donde se ha producido y por ello da fe de un doble efecto retroalimentador:

–El que se da entre la expresión lingüística y la realidad por ella referida.

–La que se produce entre los estudiantes, entre éstos y el profesor, y entre ese espacio privilegiado que es el aula y el entorno social.

Desde el punto de vista que defendemos, la autenticidad es un concepto relacional y socialmente determinado ya que es una función de la interacción entre el

hablante y el texto. La autenticidad no reside, por tanto, en el texto sino en el uso que el hablante hace de éste. Como señala Widdowson¹

«authenticity depends on a congruence of the language producer's intentions and language receiver's interpretations, this congruence being effected through a shared knowledge of conventions».

Si, como vimos en el epígrafe 5.3. de la primera parte, el enfoque comunicativo ponía el énfasis en las situaciones y las funciones de la lengua reflejadas en actividades que se inscriben en situaciones reales, trabajar con materiales lingüísticos auténticos, desde una perspectiva intercultural, responde a la necesidad de acercar los significados de la lengua meta. Se utilizarán para este fin aquellos elementos que reflejan y ponen de manifiesto los hábitos culturales implícitos en una situación dada. Esto es, se trata de dar un uso 'auténtico' a los documentos auténticos (por ejemplo, utilizar el menú de un restaurante para elegir platos y no sólo para trabajar los precios o el vocabulario). Los estudiantes creen, generalmente, que los significados se encuentran encerrados en el texto. Sin embargo, el significado de los materiales auténticos no está codificado en las estructuras léxicas y gramaticales, sino que se fundamenta en la construcción de la realidad hecha por una sociedad concreta.

El documento que refleja la cotidianidad de los nativos de la lengua estudiada se presenta como una muestra de realidad social en la que se manifiestan las estructuras profundas y los implícitos compartidos por una cultura. Y, efectivamente, puede funcionar de ese modo siempre que se respete la integridad del documento o se dé cuenta de las mutilaciones que ha sufrido para que sea el alumno el que señale los efectos. De otro modo, la autenticidad se vuelve pura falsificación e intercambiabilidad.

Pero no sólo cuenta la autenticidad. Algunos autores, como Zarate (1995), denuncian que la introducción de documentos auténticos se haga sin tener en cuenta su pertinencia –entendida en sentido sociológico– y que se dé prioridad,

¹ Citado en Kramsch, C. (1994: 178)

debido a razones comerciales y económicas, al soporte tecnológico sobre la relevancia de los contenidos. Se olvida así que la calidad del documento deriva del hecho de revelar las formas de lo real, los márgenes de interpretación, la complejidad de las prácticas sociales y las reivindicaciones de identidad. Por tanto, el enseñante, o quienes seleccionan y elaboran los materiales disponibles en el mercado editorial, tienen una responsabilidad indelegable a la hora de orientar la utilización de los documentos de manera crítica.

Junto al papanatismo implícito en el deslumbramiento por los nuevos soportes tecnológicos, que, en múltiples ocasiones, sólo sirve para enmascarar los viejos planteamientos sobre la cultura en la clase de lenguas, también hay que estar en guardia contra el desprecio por todo documento que no sea estrictamente actual. El uso desmedido de textos extraídos de la prensa implica, por un lado, una enorme presión de la actualidad en la selección de documentos y la decisión de qué hacer con ellos y, por otro lado, considerar al periodista, sin que él lo haya pedido, como un experto. Sin embargo, se nos ocurren al menos dos razones por las que debemos defendernos de esta presión:

–La primera es que un documento que ha perdido actualidad permite distanciarse de una realidad que ya no existe, pero cuyos efectos probablemente permanecen permitiendo establecer la evolución histórica de una sociedad. Permite, pues, releer lo real en el rastro que el cambio histórico ha inscrito en el presente, siempre que se muestre claramente que esos elementos históricos son fruto de su época.

–La segunda razón es que esa carrera por lo actual, inscrita en la carrera de las empresas editoriales por alcanzar cada vez una mayor cuota de mercado, es un esfuerzo que tiene algo de inútil por cuanto lo actual cada vez dura menos.

La operación de seleccionar un documento tiene doble alcance:

1. Contiene implícitas una serie de decisiones pedagógicas a las que el profesor y los diseñadores de manuales no pueden sustraerse y que se refieren a lo que pretendemos conseguir del aprendiz de lenguas:

–¿Comunicar apropiadamente con el hablante nativo? La tradición pragmática se centra en que el estudiante sea eficaz para participar de una manera socialmente apropiada en los intercambios verbales con otros. Corre el riesgo de promover el mantenimiento de las cosas como están.

–¿Comprender a los otros? La tradición crítica recalca la importancia del modo en que los aprendices construyen una idea de las actitudes y valores de la cultura meta. Predica la paradoja, el conflicto y los modos dialécticos de ver el mundo.

–¿Comprenderse a sí mismo en el proceso? El enfoque hermenéutico mide la eficacia por el modo en que los aprendices se descubren y se comprenden a sí mismos a través de los otros.

La respuesta a estas preguntas ubica las intenciones pedagógicas, no necesariamente incompatibles, de los materiales seleccionados. Los creadores y editores de material realizan elecciones que afectan a las dimensiones del área de intersección entre los tres propósitos.

2. Seleccionar documentos constituye una operación cargada de significado por cuanto las representaciones implicadas en ella inducen efectos de valoración y desvalorización de la cultura meta y estos efectos afectan decisivamente a la percepción positiva o negativa que de aquella tenga el alumno. Tal y como señala Zarate (1995), la valorización de la cultura local no es objeto de un discurso explícito y las reglas de desvalorización tampoco están explícitamente codificadas, sino que se constituyen más bien en un tabú que es necesario desentrañar. Por debajo de la visión «agnóstica» (Byram, 1992) que pretenden dar los manuales discurren las tendencias ideológicas del sistema educativo, de los creadores de manuales y de las editoriales, la visión que se quiere dar del país, la visión que se tiene de los clientes de los otros países, etc.

Los documentos adquieren su sentido, no cuando se presentan aislados, sino en su entrecruzamiento con otros en una red de informaciones que hay que desenmarañar a partir de la lógica, intereses y contexto que han presidido su producción y que han de ser conocidos por el estudiante a fin de que saque sus propias conclusiones. Esto implica también que la evaluación de la calidad del material de enseñanza de lenguas debe dedicarse a señalar esos efectos de valorización o desvalorización en las ilustraciones, en el diseño de la página, en la organización de los capítulos y en la concepción general de la obra.

Una buena selección de documentos permite al estudiante construir una interpretación propia de la cultura meta –esa tercera perspectiva de la que hablábamos cuando tratábamos del hablante intercultural en el epígrafe 6.2. de la primera parte–, a través de la deconstrucción y reconstrucción de las representaciones de la realidad que en ellos se expresan. De lo que se trata es de que el estudiante aprenda a leer e interpretar el material auténtico y ayudarle a desarrollar estrategias para hacerlo con autonomía. Los resultados de esta lectura y análisis se traducen en hipótesis, tanteos, interpretaciones, no hay una respuesta correcta que evaluar.

Por otra parte, una adecuada selección es la que parte de objetivos que permiten orientar el aprendizaje y optimizar la relación entre la cultura meta enseñada y la cultura del alumno. En muchos manuales de enseñanza de español la organización y selección de los documentos privilegia los contenidos informativos (la mujer, el paro, los jóvenes, etc.) o los temas de interés general, con contenidos independientes unos de otros, para luego evaluar la comprensión y las adquisiciones lingüísticas. Esta organización más bien caótica, como si de un catálogo se tratara, provoca una sensación de falta de criterio en el descubrimiento de la realidad de la cultura meta, prescinde de la progresión y hace que la evaluación, a la postre, se centre en los aspectos lingüísticos.

Cuando se toma la decisión de utilizar materiales auténticos para dar a conocer una lengua, el profesor lo que decide es exponer a los estudiantes a una nueva

realidad, a una nueva cultura oculta o francamente visible en el documento auténtico con el que se trabaja.

«The issue that is raised by the use of real-life materials is that culture is a reality that is social, political and ideological and that the difficulty of understanding cultural codes stems from the difficulty of viewing the world from another perspective, not of grasping another lexical or grammatical code» (Kramsch, 1994).

Si tomamos el término ‘auténtico’ en el sentido simple de fidedigno, cargado de credibilidad, y no se introducen explicaciones relacionadas con el sentido social de los hechos que el documento reproduce, los aspectos culturales que el documento presuntamente desvelaba quedan reducidos a anécdotas banales, inmunes a toda penetración intelectual. El simple uso de material auténtico no garantiza una enseñanza de la cultura adecuada, sino que es necesario:

–Que los materiales sean rigurosamente seleccionados en función de su pertinencia y posibilidades de explotación.

–Que sean trabajados en profundidad por el profesor antes de exponerlos y exponerse a la clase. Al contrario de lo que pueda creerse, este trabajo facilitará nuevas elecciones espontáneas a medida que la clase lo exija.

–Que sean tratados con dinamismo, dejando que sean los alumnos quienes nos lleven a puerto.

La utilización del material que venimos describiendo se inscribe en una pedagogía dinámica y flexible en la que el profesor hace elecciones reflexivas pero no inamovibles, una enseñanza para la comunicación y para la comprensión profunda de nuestra relación con los otros. Un modelo que podríamos caracterizar, frente al modelo tradicional, del siguiente modo:

Modelo tradicional	Modelo de representación
<p>La descripción de las prácticas culturales extranjeras se presenta como algo dado, sin indagar las condiciones de producción, ni el contexto. Privilegia la monografía y el recurso al discurso del experto, sin tener en cuenta que el experto depende, como todos los agentes sociales, de reglas particulares que valen en el espacio profesional que ocupan: reglas de prestigio, de rentabilidad económica, exclusiones y solidaridades profesionales, etc.</p>	<p>La prioridad está del lado del proceso de construcción de los conocimientos. Frente a la noción de experto, la del informador es mucho más estimulante pues subraya la relación orgánica entre la información dada, quién la da y con qué interés. El alumno debe valorar la calidad científica del discurso que, de otra manera, le será propuesto como “palabra de autoridad” (Bourdieu).</p>
<p>El modelo tradicional impone autoritariamente ciertas representaciones de la cultura extranjera en una construcción lineal y objetiva guiada por el discurso del experto. La descripción del experto impone un esquema interpretativo que deja al alumno sin voz, privado de todo derecho interpretativo ya que la legitimidad queda del lado del experto.</p>	<p>El alumno aprende a valorar la calidad descriptiva de las informaciones aportadas no en función de una legitimidad impuesta, sino según un dispositivo de interpretación que debe aprender a construir e identificar para descodificar las distintas dimensiones de la producción científica del experto. El alumno debe tener una competencia interpretativa avanzada para poder descubrir las relaciones de fuerza que son inducidas en su perjuicio y llevar a cabo un análisis reflexivo de sus propias representaciones</p>
<p>Las innovaciones tecnológicas se presentan como innovaciones pedagógicas cuando la realidad es que enmascaran los viejos cánones del catálogo. La descripción tradicional se limita a transmitir información, la mayor parte de las veces libresco, centrada en la cultura enseñada. Se opta por un enfoque informativo que elude la cuestión del sentido, centrándose en la evaluación del resultado, casi exclusivamente lingüístico.</p>	<p>La noción de objetivo invita a definir los <i>savoirs</i> que permiten pasar de una cultura a otra y que no pueden dominarse con el aprendizaje estrictamente lingüístico. Entre el aprendizaje lingüístico y un aprendizaje cultural que estimula el descubrimiento del sentido se produce una relación de solidaridad ya que la lengua extranjera se encara como una práctica social, dependiente de actitudes y representaciones construidas en la cultura materna. El modelo se inclina por un enfoque formativo en el que prima la consecución de un conocimiento nuevo con el que encarar realidades nuevas.</p>
<p>El aprendizaje de la lengua extranjera se concibe como una opacidad lingüística que se va disolviendo con el tiempo, mientras que el toque cultural es simplemente decorativo. El modelo tradicional busca dibujar los contornos de las prácticas culturales «<i>moyennes</i>», recurriendo al proceder del nativo medio en un proyecto de simplificación y uniformización.</p>	<p>La toma de conciencia de las representaciones se abre a la máxima variedad de contextos culturales y sociales. La progresión, frente a la linealidad del modelo tradicional, se da como una sucesión de rupturas, de construcciones provisionales sometidas continuamente a nuevos descubrimientos.</p>
<p>El modelo tradicional extrae su legitimidad de su carácter monocultural. Las culturas extranjeras se oponen en una relación de competencia dentro del mismo sistema educativo: la enseñanza de la cultura alemana no tiene nada en común con la cultura inglesa, etc.</p>	<p>El trabajo sobre las representaciones autoproducidas en los países estudiados, no excluye las que circulan en el país del alumno. Medir los efectos provocados por su propia pertenencia, inscribir la identidad de los principales actores escolares –alumnos y profesores- en el desarrollo de la enseñanza es un objetivo de la formación en lengua. La descripción diversificada de las representaciones funciona sobre la base de una construcción identitaria explícita y dialéctica. El trabajo sobre las representaciones se basa en una relación como mínimo bicultural y abierta a todo tipo de combinaciones. El funcionamiento de la clase de lenguas se ve afectado inevitablemente por la descripción que el aprendiz hace de su cultura de origen. La interacción de las culturas presentes en el aula hace que el aprendizaje de cada uno sea solidario con el del compañero.</p>

Figura 9: esquema creado a partir de Geneviève Zarate (1995)

Para resumir todas las consideraciones hechas hasta aquí, diremos que:

1. Se elegirán los documentos en función de su pertinencia, esto es, deben dar cuenta de la distancia entre la realidad de la cultura extranjera y lo que por tal se manifiesta en el aula. Los documentos serán tanto más pertinentes cuanto más orientados estén a precisar la naturaleza de la relación entre el que describe y lo que se describe.
2. Además de pertinentes, los documentos habrán de ser variados, pero coherentes a la hora de presentar la información y de atender a las distintas formas de aprender de los alumnos.
3. Han de aunar la dimensión desmitificante, –resultado del cuestionamiento de lo que nos resulta familiar y del cruce y contraste de informaciones–; y la dimensión reflexiva que implica reconocer la parte que tiene la propia historia social del estudiante en la interpretación que hace de la cultura meta.
4. Motivadores: han de ofrecer al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre la propia cultura e implicarlo cognitivamente y afectivamente en tal objetivo. Tomamos el término ‘motivador’ en el sentido más alejado de lo deportivo que caracteriza a algunas actividades de los manuales como concursos, competiciones puras, etc. Consideramos que estas actividades reflejan un modo behaviorista de crear alicientes exteriores.
5. Desafiantes no sólo respecto a la habilidad para aprender la lengua, sino respecto al estilo intelectual del aprendiz. El documento exige del estudiante un esfuerzo de comprensión y de interpretación crítica tanto de la nueva cultura como de aquella de la que procede. Todo documento que induce una ruptura con las representaciones de una cultura, un tiempo y un espacio, tiene un gran interés didáctico si es capaz de generar extrañeza o asombro. El asombro actúa como incentivo para ver lo que jamás se vio y para revelar lo que la mirada miope de la familiaridad nos oculta. En este sentido, los materiales deben

contribuir a ampliar la experiencia y a descubrir nuevos significados y contextos de la realidad alternativos.

6. Comprometedores: textualmente que logren el compromiso del aprendiz con su propio proceso de aprendizaje, pero también que empeñen al estudiante en la difícil labor de distanciarse tanto de las referencias socioculturales aprendidas de su cultura como de las representaciones iniciales que tuviera de la cultura meta (prejuicios y estereotipos). Los materiales deben invitar al estudiante a reconstruir las percepciones de la cultura extranjera desde una tercera perspectiva alejada de los puntos de vista etnocéntricos. A veces, aceptamos que se enseñe a los extranjeros una cultura estereotipada en la que no creemos como si para ellos ya valiera, menospreciando el interés y la capacidad del aprendiz y del profesor.
7. Las actividades deben recoger las perspectivas y opiniones del aprendiz, de manera que los temas o su tratamiento no parezcan inaprensibles, lejanos o demasiado abstractos, sino que sepa leer o interpretarlos con autonomía y perspectiva crítica. Nada mejor que pedir su colaboración estimulándole a buscar sus propias fuentes y aportar su propio conocimiento y experiencias para contrastarlas en clase.
8. El documento ha de responder a tantas preguntas como provoca ya que es tarea del alumno también estimar los datos que faltan en el documento a partir de los que proporciona. En la primera parte del trabajo hablábamos de la cultura como un mapa. Pues bien, es tarea del documento trazar nuevas rutas y destinos no sólo entre la cultura de origen y la cultura meta, sino entre todas las posibles opciones con las que se encuentren los aprendices.
9. Ya vimos que el aprendizaje de una lengua extranjera es un factor de socialización por lo que los manuales deben proporcionar la ocasión de una experiencia real de la sociedad que dicen querer representar. Algunas veces los manuales aparentan una neutralidad ideológica cuando en realidad toda elección de contenido o simplemente de variedad lingüística, comporta ya una

dimensión ideológica. Por ello, el contenido social debe ser representativo: el manual debe evitar dar informaciones dispersas que sólo aportan confusión y debe proporcionar una idea de conjunto de las normas, conflictos sociales y estructuras subyacentes de la cultura extranjera. Tal y como lo expresa Byram (2001: 269)):

«Determinar si el libro de texto ofrece una visión completa, actualizada, realista y representativa de la sociedad intercultural extranjera. Si se omiten ciertos aspectos o puntos de vista, las declaraciones se tornan falsas y tendenciosas. Esta visión descompensada se ve reforzada por medio de una caracterización estereotípica y generalizadora de las culturas basada únicamente en lo que producen en el plano material (...) y que omiten referencias a otras cosas que ofrecen las culturas (...) además de no prestar atención alguna a la gran diversidad interna de cada cultura»

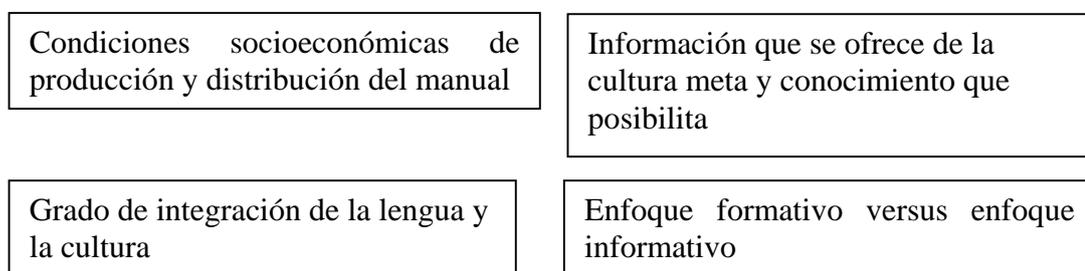
2. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE MANUALES

El aula es un espacio social donde se desarrolla una realidad cultural cuya inmediatez nos remite directamente a la diversidad de las sociedades actuales. En ella interactúan la cultura meta que se va a aprender, la cultura de origen de los estudiantes y la cultura educativa del país. Esta interacción es exactamente la misma que se produce en el manual de lengua extranjera y todos estos aspectos son importantes a la hora de entender el componente cultural de los materiales en el aprendizaje de lenguas. Los aprendices necesitan herramientas culturales que les permitan descifrar contactos y experiencias interculturales nuevos en lugar de datos positivistas sobre otros países, estructuras y sistemas. El riesgo es que los manuales de lengua extranjera congelen estos datos y los conviertan en artículos de información de aspecto fresco y digerible, sustrayéndolos al cambio y a la contestación a la que están expuestos continuamente.

Podemos empezar por decir lo que no es un manual de lengua extranjera: no presenta la vida real de la lengua y la cultura meta. No es un ensayo histórico, no es una guía turística, ni un manual de buenos modales. No es un catálogo de

tradiciones, ni una lista de frases hechas, no es un manual de instrucciones ni de primeros auxilios, tampoco es un prospecto con sus dosis, sobredosis y contraindicaciones. No es una antología poética, ni un periódico.

El manual o el libro de texto de lenguas contiene una representación de la forma en que conciben la lengua, la cultura y el aprendizaje, editores, autores y un sistema institucional determinado, sometidos todos a la dinámica y las presiones financieras y políticas de un mercado competitivo. A la hora de ponderar la presencia y tratamiento de la cultura en el material didáctico, Elisabet Areizaga (2002) propone el análisis de cuatro aspectos básicos:



(Figura 10)

2.1. Marco de producción

Podemos establecer, a partir del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (Guía de creadores de materiales del Marco)*, los factores que determinan la elaboración de un manual:

–Tipos de aprendices: influyen factores horizontales como la edad y el sexo y otros verticales como el status, clase social, habitus. Si se trata de grupos monolingües o plurilingües, nivel, cultura general, competencias, objetivos que se han fijado; si son visitantes, inmigrantes, refugiados, residentes temporales, etc.

–Contextos de aprendizaje: es importante determinar para qué medio está pensado el manual. ¿Es un material concebido para aprender la lengua en situación de inmersión o para aprender fuera de un país hispanohablante?

–Contextos institucionales: El marco institucional influye desde la elección misma del idioma que se va a enseñar en las escuelas. Recordemos el caso español durante el franquismo, o el de algunos países del este de Europa durante la Guerra Fría: se nos enseñaba francés como un modo de aislarnos de un mundo que ya se comunicaba básicamente en inglés.

Como señala la *Guide à l'usage des auteurs de matériel pédagogique et de manuels*, el sistema institucional determina las posibilidades y restricciones con las que los autores de materiales deben trabajar y va acompañado de disposiciones o directivas relacionadas con los currículos y los procedimientos de evaluación.

–Perfil de los profesores que van a enseñar esa lengua y cómo van a utilizar el manual: como simple apoyo o como recurso fundamental; en qué ámbitos académicos van a operar (colegios, universidades, escuela pública o privada, etc.) y qué recursos didácticos están a su disposición. Y también elementos como el grado de conocimiento de los profesores de la lengua meta, experiencia, metodología en la que se han formado y si la han actualizado, actitudes ante la lengua y cultura que enseñan, etc.

– La tradición e influencia que las corrientes metodológicas ejercen tanto sobre los profesores-destinatarios como sobre los autores de manuales. Los principios que rigen la organización del curso: gramatical, léxico, gramatical-léxico, situacional, basado en temas, determinado por el elemento léxico, multidimensional, en términos de tareas comunicativas, en función de los tipos de texto útiles. Debemos preguntarnos si se produce un movimiento gradual desde un enfoque comunicativo a uno intercultural, desde el discurso al metadiscurso y la reflexión.

2.2. Grado de integración de lengua y cultura

Se trata de observar la información explícita e implícita que ofrece el manual sobre la cultura meta, tanto a través de los ejercicios e ilustraciones como del material auténtico, para comprobar si la contextualización de la lengua que se aprende sitúa la cultura meta en primer plano de las actividades del aula.

- **Concepto de cultura que se transmite:**

- ¿Transmite el manual un concepto coherente de cultura?
- ¿Qué enfoque o tradición se privilegia: pragmático, crítico o hermenéutico?
- ¿Presentan los diálogos, lecturas y actividades referencias a la cultura meta?
- ¿Se presenta la información explícita sobre la cultura meta en lengua materna o en lengua extranjera?
- ¿Se usan fotos, mapas, dibujos como soporte del significado y de las actividades?
- ¿Qué papel cumplen las ilustraciones y el material auténtico en el material? ¿Su uso es circunstancial o meditado?
- ¿La proporción de muestras del comportamiento comunicativo en escenas de la vida cotidiana es significativa en el manual?
- ¿Se ocupa el manual de los usos sociales del vocabulario, connotaciones socioculturales y políticas, y de las valoraciones positivas o negativas?
- ¿Se estimula el examen crítico de tales connotaciones y valoraciones?
- ¿Se ocupa de las diferencias culturales y del problema de la traducción (falsos amigos, palabrotas, palabras que no existen en la lengua de origen y su relación con aspectos culturales, etc.)?

- **Hay que analizar si el manual recoge los aspectos socioculturales de la lengua meta:**

- ¿Trata las variedades lingüísticas (registros, dialectos, sociolectos)?
- ¿De qué modo se valora la significación o relevancia social de su uso?

–¿Se valoran como parte de la riqueza cultural de la comunidad meta o como si de un exotismo se tratara?

• Otro factor que se debe examinar para comprobar en qué grado son cómplices el aprendizaje de la lengua y la cultura en un manual, tanto en un sentido cualitativo como cuantitativo, es el tratamiento que en aquél se hace del comportamiento comunicativo que incluye los elementos verbales y no verbales que aparecen en las situaciones de comunicación. Para valorar el modo en que el libro de texto se ocupa de esto podemos preguntarnos:

–¿Hay una programación funcional del material lingüístico dedicando cada parte del manual a determinadas funciones comunicativas?

–¿Son las situaciones comunicativas que se presentan variadas y recogen tanto los elementos lingüísticos, como los paralingüísticos y extralingüísticos?

–¿Se trabaja sobre los estereotipos, los malentendidos culturales? ¿De manera implícita o explícita? ¿El manual permite al enseñante desarrollar el tratamiento de estos asuntos o requiere su iniciativa?

–¿Se trabajan los turnos de palabra y las normas de interacción social?

2.3. Conocimiento que se posibilita de la cultura meta

Hemos visto en el epígrafe 1 como el modelo de representación optaba por un enfoque formativo frente al enfoque informativo tradicional. Ya no se trata de aportar información, sino de dotar al aprendiz de las habilidades y actitudes necesarias para comprender y reflexionar sobre otras culturas: reflexionar, evaluar, investigar, mostrar curiosidad. En suma, de ayudar a alcanzar a los estudiantes las habilidades necesarias para extraer significado de los hechos que ellos mismos descubren en su estudio de la lengua extranjera.

Si el conocimiento compartido necesario para construir sentido es el resultado de un complejo proceso de socialización, como vimos en el epígrafe 2.1. de la primera parte, cómo enlazarlo en libros de texto, en listas y clasificaciones

imposibles. El proceso de socialización primaria que tiene lugar en la infancia no puede reproducirse en la adolescencia o en la edad adulta. No obstante, la experiencia directa de la lengua extranjera puede enriquecer la descripción de las significaciones compartidas culturalmente y de las connotaciones e impulsar asociaciones personales dentro del flujo de interacciones complejas entre las significaciones culturales. Este flujo no es trasladable a listas, clasificaciones o datos simples ya que la imagen que así se ofrece de una cultura siempre será necesariamente parcial, sesgada, generalizadora y, al final, monolítica y estereotipada. Como afirma Elizabet Areizaga,

«enseñar cultura como información es pretender que podemos describir objetivamente una realidad cultural, partiendo de la visión del aprendiz como la norma de la que los otros se apartan curiosamente» (2002: 3).

Ofrecer información sobre la cultura meta no cambia las actitudes de los aprendices ni mejora la comprensión de su propia cultura y de las otras y supone presentar a los individuos en términos de identidades nacionales en lugar de como actores sociales, conscientes de sí mismos y que regulan su acción en respuesta a aquéllos con los que interactúan.

Hemos hablado de nuevo de comprensión de otra cultura y no de tolerancia porque, como ya mencionamos en el epígrafe 1 de la segunda parte, la tan reclamada tolerancia implica mirar a los demás desde la superioridad del que se considera a sí mismo el punto de referencia y sólo contribuye a crear barreras en la comprensión de otras formas de ver las cosas. Cuando nos encontramos con otros significados y optamos por ser tolerantes, renunciamos a la comprensión y al compromiso con los otros.

Aunque no podemos tratarlo con la atención debida, para centrar el enfoque que damos a este elemento del análisis, nos parece interesante plantear el par conocimiento/información por cuanto alude a círculos de experiencia y de saber distintos en amplitud y profundidad que podríamos concretar así:

INFORMACIÓN	CONOCIMIENTO
Datos objetivados procedentes del experto	Alude a saberes de distinta procedencia, contextualizados e interconectados.
Aceptación de la voz del experto. Asimilación acrítica y selectiva de los datos a convicciones inamovibles	Pone en juego la experiencia biográfica y social. Cuestionamiento reflexivo ² . Imaginación en el sentido que le otorgamos en el epígrafe 4.2 de la segunda parte.
Puede permanecer ajena a la biografía al establecerse en la periferia del sujeto	Se incorpora a la personalidad y se proyecta en el futuro
Saber que opera por dicotomías. El árbol opera conectado a un centro del que procede la savia.	Saber que procede por rizomas. Las raíces tienden conexiones heterogéneas, imprevistas.
Enfoque informativo	Enfoque formativo

(Figura 11)

A la hora de examinar qué conocimiento ofrece el manual sobre la cultura meta, tendremos en cuenta factores como:

- Si la perspectiva adoptada favorece el desarrollo de una competencia intercultural. Si estimula la toma de conciencia sobre la cultura propia del aprendiz ofreciendo una doble perspectiva tanto de la cultura meta como de la cultura de origen;
- Si se presenta el significado culturalmente condicionado de los fenómenos sociales en su dinamismo y diversidad;
- Si el conocimiento que se trasmite se fundamenta en datos y fuentes fiables, en material auténtico con aportaciones de las ciencias sociales;
- Si tal conocimiento procede de la autorizada voz del experto o se presenta también a través de diálogos y actividades, textos literarios o de los otros aprendices;
- Si se estimula la investigación en otras fuentes para obtener información nueva y contrastada;
- Si el tratamiento del contenido permite la construcción de una tercera perspectiva.

² Ya aludimos al pensamiento reflexivo en la primera parte de este trabajo como herramienta para desentrañar lo oculto en los significados que la cultura transmite.

Podemos formular al manual una enorme batería de preguntas entorno a:

- Los temas

–¿Qué temas elige el manual? ¿Los plantea de forma interesante o rutinaria?

–¿Los temas interesan a los aprendices y son útiles?

–¿Se tratan temas problemáticos o se opta por la complacencia?

–¿Los temas son adecuados al tipo de aprendiz presente en el aula?

–¿Se plantean los temas básicamente a través de textos?

- Los textos

–¿Cómo se abordan los textos? ¿Cómo un elemento significativo de la comunicación?

–¿El tipo de texto propuesto forma parte de los tipos de texto que el aprendiz puede encontrarse en su vida cotidiana?

–¿Son textos auténticos y su uso también?

–¿Se explican al aprendiz la génesis y cambios introducidos en el texto?

–¿Están adaptados en términos de complejidad estructural, longitud y carga léxica?

–¿Se pone la atención sobre la comprensión del sentido?

–¿Se identifica la función comunicativa de las partes del texto?

–¿Se discute sobre el contenido relacionándolo por ejemplo con una experiencia personal?

–¿Los textos elegidos en el manual contienen todos los significados o permiten al estudiante construir los suyos?

– ¿Son los documentos motivadores, desafiantes, comprometedores, pertinentes, variados, coherentes?

–¿Fomenta el manual la comprensión de la situación cultural que se presenta en los documentos?

- El tratamiento de la información:

–¿Dónde se encuentran las referencias a la cultura meta? ¿Son explícitas o implícitas?

–¿De qué tipo son: formales o informales?

–¿Cómo se trata esa información?

–¿Logra el manual estimular que el estudiante relacione la información que se le da con otra información procedente de su cultura?

–¿El manual intenta desarrollar capacidades o proporcionar sólo información cultural explícita?

–¿El manual ofrece explicaciones (causa-efecto) o se presta a interpretaciones?

–¿Los textos elegidos en el manual contienen todos los significados o permiten al estudiante construir los suyos?

–¿Presenta sólo el aspecto nacional de una cultura o plantea también otros factores culturales como la edad, el sexo, la clase social, la raza, la religión, etc.?

–¿Se incluyen además de la literatura otras disciplinas como la etnografía, la sociología, etc.?

2.4. Enfoque formativo vs. enfoque informativo

El aspecto que tratamos en este epígrafe está muy relacionado con el primero –el marco de producción– por cuanto se trata de averiguar si el enfoque elegido por el autor del manual da prioridad a los contenidos procedimentales y actitudinales sobre los conceptuales y si, en función de esta prioridad, existe una programación más o menos explícita de la cultura meta junto con la programación de contenido lingüístico. Se trata de examinar si existe la intención explícita de transmitir, no sólo información más o menos exhaustiva, sino un conocimiento de los mecanismos de construcción, interpretación y comprensión del otro que nos sirvan también para desvelar nuestras actitudes y crear nuevos hábitos de pensamiento.

Habrá que analizar si la cultura se trata como simple contexto en el que se aprenden los aspectos socioculturales de la lengua meta o si la cultura meta es parte intrínseca de la enseñanza–aprendizaje de la lengua extranjera. Si nos encontramos en el segundo caso, ya hemos visto que se favorece el conocimiento consciente tanto de la cultura de origen como de la cultura meta; se facilita el desarrollo de habilidades comunicativas interculturales implicando los aspectos afectivos y cognitivos del aprendizaje.

- La unidad:

- ¿Cómo se organiza una unidad en el manual? ¿Tiene cada unidad objetivos específicos y hace avanzar el programa en todos los dominios?

- ¿Se trata la cultura desde los primeros niveles de manera interesante?

- ¿Tiene una coherencia interna y posee un nexo definido con las otras unidades?

- ¿Es motivadora, útil, variada, pertinente y ayuda a los alumnos a progresar en su propio aprendizaje?

- ¿Existe coherencia en el tratamiento que se hace de la cultura? ¿Desborda este tratamiento el apartado concreto asignado en la unidad? ¿De manera consciente o inconscientemente?

- ¿Están meditadas las instrucciones para obtener el máximo de rendimiento del aprendiz?

- ¿Las instrucciones limitan la iniciativa del aprendiz o la estimulan?

- ¿Qué se destaca más en el manual: las similitudes o las diferencias entre culturas?

- ¿Se plantea correctamente el enfoque contrastivo?

- ¿Se configura un *otro* definido? ¿En qué términos?

- ¿Las tareas son reales, parecidas a una tarea comunicativa del mundo real, o pedagógicas, esto es, se justifican por la necesaria preparación para llevar a cabo las tareas comunicativas reales?

- ¿Obligan las tareas a que los aprendices actúen en papeles distintos: mediador, receptor, emisor?

- ¿Existe un intento de diagnóstico de la situación o se opta por lo que se supone sabido por todos y transmitido por un experto?
- ¿Se desarrollan ejercicios de sensibilización del funcionamiento de las representaciones estereotipadas?
- ¿Se estimula el aprender a releer lo real?

- ¿Qué pretende el manual de aprendices y profesores?

- ¿Contiene el manual fuentes que permitan al aprendiz estudiar solo? ¿Existe material de referencia o se le pide participar buscando en fuentes distintas del libro de texto?
- ¿Ofrece la posibilidad de establecer un acercamiento a la experiencia personal y los gustos y aversiones de los aprendices?
- ¿Proporciona el manual ayuda y apoyo al profesor? ¿El manual es lo suficientemente flexible para que los enseñantes experimentados lo exploten de diferentes maneras? ¿Qué capacidades requiere del profesor?
- ¿Pretende el manual hacer de los estudiantes malos imitadores de lo socialmente correcto para la cultura meta estándar?
- ¿Ofrece el manual la posibilidad de múltiples interpretaciones? ¿Está abierto a los significados que el alumno le pueda dar?
- ¿Estimula la expresión personal y creativa del alumno en la lengua meta o persigue una respuesta puramente imitativa y ya memorizada?
- ¿Pretenden las actividades alcanzar una solución correcta o que el alumno encuentre su propia solución?
- ¿Desarrolla el manual la capacidad de investigar, contrastar y debatir en clase sobre hechos sociales y significados culturales?
- ¿Se estimula explícitamente la actitud crítica hacia los textos?
- ¿Se estimula la cooperación de los aprendices en tareas?
- ¿Se tienen en cuenta los distintos *savoirs*? ¿De qué modo? ¿Cuál prevalece?
- ¿Estimula el manual la reflexión o el simple hacer cosas con la lengua?
- ¿Presenta el manual los hechos y conductas o muestra un proceso que sirve a la comprensión del otro? ¿Pone en relación la cultura de origen con la cultura meta?

–¿Favorece el manual la implicación cognitiva y emocional del aprendiz y las habilidades comunicativas interculturales?

3. ANÁLISIS DE UN MANUAL: ASÍ ME GUSTA 1

Se trata de un manual editado por Cambridge University Press España, una editorial con sede en el Reino Unido, elaborado por autores españoles. Estas dos circunstancias dan cuenta del interés de los editores de manuales de enseñanza de español para extranjeros por introducirse de manera significativa en el mercado de la enseñanza de español en el mundo, así como de su inclinación por que sean autores españoles los que se ocupen de la creación de un producto nuevo, confiando en su mayor experiencia y conocimiento del mundo hispánico y su lengua.

Carece de una introducción que explicita los planteamientos metodológicos, los objetivos de los autores o los aprendices a los que va destinado, aunque sí se expone la programación de las 11 unidades de que consta el manual:

– La unidad 0: tiene una estructura distinta de las demás unidades. Incluye funciones como saludar, preguntar en clase y una pequeña introducción geográfica y cultural del mundo hispano descontextualizada y tópica, como detallaremos en el análisis.

– Unidades 1 a 10: organizadas todas ellas entorno a las siguientes secciones:

ESTRUCTURA DE LAS UNIDADES	
TEMA	El tema que da título a cada unidad guía los objetivos, funciones y actividades que van a desarrollarse en la lección, desde el calentamiento previo a la autoevaluación final.
COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL	Se presentan y trabajan funciones o formas gramaticales de manera implícita, a través de actividades individuales o en pequeño grupo. Se utilizan muchas fotos, bien seleccionadas, y dibujos más bien sencillos.

GRAMÁTICA EN CONTEXTO	Se trabajan explícitamente las estructuras gramaticales en el recuadro de <i>Formas y funciones</i> y a través de viñetas atractivas. En la parte inferior otro apartado titulado <i>Así hablamos</i> intenta resaltar informaciones previas o llamar la atención sobre palabras o estructuras que requieren alguna reflexión más profunda.
TEXTOS PARA ...	Se plantean actividades de expresión escrita, desde textos para presentarse en un chat (unidad 1) a escribir titulares de un periódico (unidad 10) pasando por elaboración de encuestas o una carta personal.
CULTURAS	Sección dedicada explícitamente a algún aspecto de la cultura española.
PUNTO DE VISTA	Actividades orales o escritas en las que, a partir de fotografías, se plantean situaciones que estimulan la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
PAUSA	Esta sección sólo aparece en las unidades pares y está dedicada a hacer reflexionar al aprendiz sobre su propio aprendizaje. No es el único lugar donde esto se hace en el manual, pero sí es ésta la sección donde se hace explícitamente.
ACTIVIDAD FINAL	Se propone una tarea para realizar en grupo clase sobre el tema de que se trate en cada unidad.
AUTOEVALUACIÓN	Es la sección de repaso de la unidad. Preguntas cortas con respuestas sí y no acompañadas de un divertido icono asociado al tema de la unidad.
APÉNDICES	Referencia al final de cada unidad al repertorio gramatical de formas y funciones y la tabla de verbos que, para auxilio de los aprendices, se ubica al final del manual.

(Figura 12)

La estructura del manual prioriza los temas frente a las funciones e intenta sacar de ellas todo el partido posible tanto gramatical como léxico, funcional, paralingüístico y cultural. Es un manual destinado a un nivel A1, según la clasificación del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*.

Ya sabemos que, a pesar de que sus niveles léxico y gramatical sean limitados, podemos trabajar las habilidades y capacidades interculturales de los aprendices a partir del interés y conocimiento que tengan de su cultura de origen. Como señala Kramsch (1994), las dificultades con que nos encontramos en los niveles bajos del aprendizaje de una lengua extranjera son de distinto grado, pero no de distinta naturaleza a las que nos enfrentamos en los niveles avanzados.

Esta autora sostiene que, en contra de lo que se suele creer, los significados que los principiantes expresan no son simples porque no tengan recursos gramaticales o sean limitados. Lo que suele ocurrir es que la manera en que los profesores y los

manuales fijan su atención en el bajo nivel gramatical les impide comprender el discurso o la lógica cultural del discurso de sus estudiantes. Desde este punto de vista, la tarea no es hacer hablar a los estudiantes, sino ser más sensibles y comprender de qué hablan, por qué lo hacen, cómo lo hacen, por qué se callan y darles la oportunidad de aprender de distintas maneras a través de la interacción que se produce en el aula.

3.1. Grado de integración de lengua y cultura

Como hemos señalado, en cada unidad hay una sección dedicada de manera abierta a la cultura. En ella se ofrece información explícita sobre la cultura española en general y de una manera muy limitada sobre la de los países de habla hispana. Sin embargo, tanto en los ejercicios puramente gramaticales como léxicos, se intentan reflejar distintos aspectos culturales unas veces de manera inadvertida y otras explícitamente.

- **Concepto y tratamiento de la dimensión cultural**

Asistimos a una clara inclinación por el enfoque pragmático en combinación en cierto grado con la tradición hermeneútica a la hora de tratar la cultura en el manual. Queda excluida casi por completo y en un sentido profundo la perspectiva crítica confinada a lo políticamente correcto y, por tanto, acotando la discusión y limitando la exploración de las construcciones culturales que el alumno pudiera realizar. Podemos caracterizar la cultura que se transmite como una cultura consensuada entorno a eso que se ha dado en llamar acríticamente valores occidentales. Sólo se contemplan, como veremos más detalladamente en el volumen 2 del manual, las fracturas horizontales (sexo, edad, profesión) y permanecen intactas las fallas verticales que vertebran tales sociedades (clases sociales, imperialismo, relaciones norte-sur, etc).

Podríamos decir que el manual adopta una postura ambivalente: por un lado, se revela insuficiente por cuanto huye de la densidad que atribuíamos al concepto de cultura como urdimbre de significados, elaborado en la primera parte de este

trabajo; por otra parte, presenta una propuesta dinámica y atrayente por cuanto introduce una imbricación significativa de lengua y cultura meta en su estructura, aunque aplicando de manera superficial las nuevas corrientes metodológicas.

Así, por ejemplo, en la unidad 5 “*Diviértete*”, en las secciones *Comprensión y expresión oral* y *Gramática en contexto* se hacen una serie de observaciones sobre cómo invitar y rechazar una invitación que está muy bien planteada. Existe un objetivo claro: trabajar un posible malentendido a la hora de rechazar una invitación de manera descortés insistiendo, a través de actividades de audición y fotografías, en el modo pragmático y culturalmente adecuado de responder a una invitación.

Después de la sensibilización realizada a través de las actividades de comprensión y expresión oral, se sistematiza gramaticalmente la función de aceptar/rechazar una invitación para terminar con una actividad en la que se propone confrontar estas formas de cortesía con las de los países de los aprendices. Este mismo planteamiento se repite en la unidad 6 con la función de los elogios y cómo reaccionar ante ellos.

En otro nivel, tenemos otro ejemplo en la unidad 1 con la actividad 23 sobre los números: a través de ella se introduce información cultural sobre las matrículas de los coches, paradas de autobús, billetes de avión, direcciones postales. Esto es, datos útiles para manejarse en España de manera eficaz. Esta actividad ilustra el enfoque que privilegia el manual al tratar la integración de lengua y cultura: como ya dijimos, se inclina decididamente por un enfoque pragmático en intersección media con la tradición hermenéutica a costa de excluir claramente la perspectiva crítica.

En ambos casos, estamos ante un buen ejemplo del uso de los sensibilizadores de Stephan y Stephan (2002) de los que hablábamos en el epígrafe 4.4.1. de la segunda parte de nuestro trabajo: recordemos que se trataba de proporcionar información de otras culturas a través de ejemplos de malentendidos culturales

para mostrar al aprendiz la cultura meta y que aprecie lo que subyace y se oculta en sus propias normas y valores.

También las fotos y dibujos se utilizan como soporte del significado. Por ejemplo, en la unidad 1 están muy bien elegidas las fotos de las personas que se saludan (actividad 20, pág. 17). Hay cuatro fotos: en unas aparecen personas del mismo o distinto sexo y hay una quinta foto con tres personas. Todas transmiten muy bien cómo las diferencias sociales o sexuales se reflejan en las distancias y modos de saludarse, de manera que ayudan al aprendiz a interpretar un fenómeno que a veces no comprende, le resulta agresivo o descortés.

Después de la revisión de conceptos y de la reflexión sobre la forma de interpretar las actitudes que se manifiestan en el hecho de saludar, por qué no pasar a la acción: podemos pedir a los alumnos que se presenten dándose dos besos o que intercambien los saludos más frecuentes en sus culturas y que intenten explicar por qué usan determinadas fórmulas de saludos y no otras. O podemos optar por la reflexión sobre este particular modo de encontrarse: podemos hacer una mención al carácter históricamente determinado de los distintos modos de saludarse o plantear qué ocurre si no quieres besar a nadie. Esta última propuesta implica además a los nativos –nos da pereza repartir besos en las presentaciones o nos incomodan los besos al aire– y escapa, por tanto, a la problemática puramente lingüística del aprendizaje de una lengua

En el manual todo está bastante medido. Hay un propósito de gradación que recorre desde la elección de los temas al de las formas y las actividades. Sin embargo, hay algún intento fallido y rutinario en el tratamiento de los contenidos culturales en todas las secciones. Por ejemplo, en la unidad 2 en la sección *Textos para ... presentar información* (26: 2003), se plantea a los aprendices que definan cómo es el idioma español. La instrucción es: «*Para ti, ¿cómo es el idioma español?*» «*Compara la información con tu compañero*». La información, no es tal, sólo son opiniones estereotipadas. Vemos aquí un ejemplo de instrucción mal planteada, los tradicionales globitos y unos adjetivos estereotipados sobre los que no hay ninguna propuesta crítica.

Las preguntas que intentan provocar el diálogo de los aprendices son también, a veces, poco estimulantes. Se repite demasiadas veces como única instrucción el imperativo *habla* sin más, lo que no favorece la cooperación en el aula. En estos casos, por tanto, no se plantea cómo desarrollar las estrategias subyacentes a la elaboración de una tarea o la realización de una actividad.

Esto mismo ocurre también en la sección *Culturas* de la unidad 3 (37: 2003) donde nos encontramos con una página llena de fotos de distintos paisajes de España e Iberoamérica. El enunciado dice: «¿Qué fotografía te parece más representativa de España? ¿Y de Iberoamérica? Compara tu información con tus compañeros». Entre las fotos está el consabido toro de Osborne, una escultura de Gaudí, una estatua de Don Quijote y Sancho Panza, la terraza de un bar, la playa, un valle, etc. Por qué no sugerir que sean los aprendices mismos los que aporten las fotos que crean más representativas, acudiendo a sus propias fuentes. Instrucciones que tengan en cuenta los conocimientos previos del aprendiz estimularían el debate entre los aprendices. Otro posible enfoque de esta misma actividad sería el sugerido por González (1999): los estudiantes disponen de unas fotos en las que se han colado algunas que no son de España. Tienen que explicar por qué creen que la foto es de nuestro país o no y comentar los indicios que les han llevado a pensar así. Así formulada, la actividad ayudaría a interpretar aspectos de la cultura española a partir de los conocimientos previos del aprendiz, pero poniendo en juego estrategias que le permitan llegar a nuevas conclusiones como resultado del intercambio de impresiones con los compañeros. Por tanto, le ayuda a tomar conciencia de sus representaciones de la cultura española y a reformularlas. En suma, se ponen en juego todos los *savoirs* interculturales que tan importante papel juegan en el aprendizaje.

En las primeras unidades ocurre que las buenas ideas no se acompañan del mismo nivel de exigencia en las propuestas. Se prefieren las actividades individuales, aunque sin excluir del todo el trabajo por parejas o grupos y los diálogos son muy guiados. En la sección *Comprensión y expresión oral* de la unidad 4 (42: 2003) encontramos la siguiente instrucción: «Pregunta a tu compañero si los horarios de

su país son diferentes o parecidos a los de España». Y pone un ejemplo que recuerda a los ejercicios repetitivos de los métodos de enseñanza estructurales. Después, en la sección *Gramática en contexto* (44: 2003), hay un conjunto de viñetas muy interesante que podría ser utilizado por su pertinencia cultural y social, para aclarar malentendidos y que no recibe más tratamiento que un «Observa la gramática de los textos». Por qué no haber utilizado esta observación para que surja un debate sobre si existe una concepción propia del tiempo en nuestra cultura y su relación con los hábitos de los españoles y ciertos prejuicios y estereotipos de los extranjeros. Aunque las actividades plantean abiertamente algunos de los estereotipos más conocidos sobre los españoles, no hay una intención explícita de cuestionarlos: así en las mismas viñetas que mencionábamos antes dos personajes reprochan a un tercero el desbarajuste horario de los españoles sin que ese tercero apenas logre explicar el fondo de la cuestión.

Lucía Binotti (1999) expone en su artículo el concepto de *rich points* de Michael Agar: en la enseñanza de lenguas hay obstáculos fáciles de superar y otros insalvables. Lo ideal sería atraer la atención del aula sobre estos obstáculos, menos numerosos pero cruciales, y que llevan adheridos fragmentos de significación que forman una espesa capa difícil de desentrañar porque en ellos se da una compleja red de asociaciones y situaciones de uso. Estas cuestiones son los *rich points*: este asunto de la unidad 4 –el tiempo– es uno de estos conceptos clave cuyo contenido va de lo sociológico a lo personal y que no deberíamos permitir que se quedara en un asunto puramente anecdótico si queremos dar a la dimensión cultural toda la profundidad que tiene. Así, el tratamiento de la puntualidad que hace Gerd Wessling (1994) es modélico a este respecto. Este autor intenta en su artículo desarmar el tópico sobre la impuntualidad de los españoles explicando que para nosotros ‘ser puntual’ podría significar ‘cuando todo esté a punto’. Es una propuesta interesante porque va más allá de lo evidente y da pie a plantear críticamente cuestiones como el diferente valor que conceden al tiempo las sociedades capitalistas (donde el tiempo es oro) o las sociedades con estructuras socio-económicas distintas; o a tratar el tópico de la impuntualidad de las mujeres.

Además, como señala Binotti, estos puntos « fuerzan los hábitos semánticos de los estudiantes de L2 ya que eluden la traducción literal y, puesto que no tienen correspondiente directo en la L1, el reconocimiento y uso de los *rich points* implica la apropiación de un fragmento de cultura de forma personalizada, individual, interactiva y dialéctica» (39: 1994). La localización y utilización de estos *rich points* tiene valor en sí misma con independencia de los procedimientos que use para mostrarlos que pueden ser los tradicionales leer un periódico o degustar tapas.

Ya mencionamos que los contenidos culturales se introducen no sólo en la sección que les está explícitamente destinada, sino también en las actividades gramaticales, por ejemplo. Así ocurre en la misma unidad 4 (45: 2003) donde se plantea una audición de tópicos sobre los españoles y sobre otras naciones para introducir un pequeño debate sobre estereotipos. No se pretende una gran discusión, pero sí, al menos, que escuchen la opinión de cada compañero con el objetivo de desarrollar la empatía, comparar y razonar nuevos puntos de vista y cuestionar juicios como estrategias que proporcionan a los alumnos herramientas para entender la realidad.

Se echa de menos un tratamiento más completo del vocabulario, de sus usos sociales y connotaciones positivas y negativas, de los conceptos que se asocian a un término, etc. Algo en la senda abierta por Gerd Wessling (1994) o Kramsch (1994): los estudiantes asocian a un concepto (amistad, éxito, trabajo, etc.) otros conceptos. Se eligen las asociaciones más significativas y se explotan. Esto hace que comparen y contrasten fenómenos. Lo que hemos señalado de la unidad 4 sobre el vocabulario relacionado con la familia o la actividad 11 de la unidad 8 (86: 2003) con su lista de objetos de un botiquín es la tónica en el manual. Es decir, no hay un auténtico trabajo léxico por campos de interés o contextualizado y acorde a las necesidades de la comunicación.

A partir de la segunda parte del manual se percibe un grado mayor de infiltración de los elementos culturales en el planteamiento y contenidos que se transmiten en

los ejercicios de todas las secciones y una escalonada confianza en las posibilidades del aprendiz. En la unidad 5, tenemos un buen ejemplo en la sección *Culturas* (57: 2003): se presenta un texto sobre los hábitos alimentarios de los barceloneses que se utiliza para una comprensión lectora indirecta. No hay preguntas sobre el texto, sino que el texto se utiliza para incitar al alumno a concentrarse en el tema, movilizar todos sus conocimientos lingüísticos sobre el mismo y después expresar sus opiniones personales a través de las preguntas que se plantean. Nos llama la atención la primera de ellas: «¿Son similares tus hábitos alimentarios a los de los barceloneses?». Aunque sigue tratándose de una generalización –barceloneses–, al menos aquí queda claro que hablamos de datos estadísticos de los barceloneses con una intención sociológica y no tópica. En cambio, cuando en la unidad 4 (48: 2003) se plantea el test: «¿Eres un buen invitado según la cultura hispana?», uno duda seriamente de su hispanidad y de su capacidad de ser un buen invitado en cualquier cultura. Estas generalizaciones estériles no favorecen en absoluto la sensibilización ante la alteridad y el cuestionamiento de prejuicios.

No obstante, en la misma unidad 6, *Vete de compras*, la sección *Comprensión y expresión oral* (62-63: 2003) es un buen ejemplo del planteamiento de no dejar que la gramática guíe prioritariamente los objetivos. Se trabaja sin explicitarlo la forma *estar+gerundio*, los posesivos, las cantidades y unidades de medida y las descripciones y se hace de una manera dinámica que combina la sensibilización lingüística, la observación, la comparación y el trabajo con el vocabulario. El punto de partida es una foto de un centro comercial como modelo de establecimiento donde se hacen las compras en España. Esta elección no excluye, y esto es lo que más nos ha gustado, otras clases de establecimientos comerciales tanto de otras culturas como de la nuestra todavía y que podemos ver más adelante en la sección *Culturas*. Aunque planteado de manera equilibrada para dar cabida a los elementos gramaticales, léxicos y culturales, su explotación es complaciente en cuanto al examen crítico de cuestiones que podrían ser interesantes: el consumo, la publicidad, el libre mercado en las sociedades occidentales o el asunto, –ya que el manual parece destinado por su diseño a aprendices jóvenes–, del consumo de artículos por su marca. En la sección *Textos para ... hacer una*

encuesta (66:2003) se plantea más directamente ya un debate sobre hábitos de compra que puede dar lugar a las cuestiones antes mencionadas si el grupo tiene iniciativa y el profesor sabe guiar la discusión.

En el manual, la profusión de ilustraciones y fotos es enorme y a veces resta un espacio precioso al planteamiento de cuestiones interesantes o al desarrollo de las actividades de una manera más acabada.. Las viñetas de la sección *Gramática en contexto* son muy buenas, no resultan infantiles, como ocurre muchas veces, y hay una gran variedad de personajes que resultan reconocibles y cercanos. Las viñetas, además, transmiten elementos gestuales, pragmáticos y lúdicos de gran valor para la enseñanza de la lengua.

Las fotografías se utilizan casi siempre como base de distintas actividades orales. Como señala Lies Sercu «las fotografías son realmente útiles a la hora de desencadenar reacciones inmediatas, poco pensadas y por consiguiente reveladoras» (2001: 261). Es muy interesante su uso como forma de estimular la imaginación, ponerse en el lugar del otro en actividades como la número 16 de la unidad 6, complementada con la 17 de la misma sección. Las fotografías de la sección *Punto de vista*, por ejemplo, extraídas de una teleserie, se utilizan aquí para estimular la observación (unidad 2, actividad 22). La fotografía es transmisora de múltiples enfoques: sobre todo, el histórico (aunque hay que tener cuidado con que la actualidad no devore la vigencia de algunas imágenes) y el hermenéutico que obliga al aprendiz a interpretar lo que aparece en la foto.

A medida que avanzamos en el manual se observa una mayor complejidad de las propuestas, una mayor variedad de situaciones comunicativas a través de las que se introducen cuestiones más relacionadas con las actitudes y el desarrollo de la empatía. Aparece clara la conciencia de que los progresos lingüísticos deben acompañarse de nuevos contenidos más estimulantes y complejos. Así, por ejemplo, en la actividad final de la unidad 6: «Organizar un mercadillo virtual con productos originales y preparar un catálogo para incluir en Internet». Es una tarea realmente compleja que pone en juego habilidades, funciones comunicativas, connotaciones sociales y significados.

Esta progresión en la profundidad de los temas y su tratamiento se refiere más a los textos y a las actividades basadas en fotos o audiciones. Se juega poco con los elementos extralingüísticos; ya mencionamos nuestra propuesta para los saludos. Ahora nos centraremos en la unidad 8 *Cuídate*: comienza con un calentamiento sobre las estaciones del año para continuar en la sección *Comprensión expresión oral* desarrollando el tema de la salud a partir de audiciones. De las nueve actividades de esta sección, la 7 y la 9 (83: 2003) son las únicas de expresión oral. En ellas se invita a los aprendices a olvidarse del lenguaje y centrarse en las sensaciones: es una actividad muy participativa y muy bien graduada. Vemos que la actividad 7 sólo plantea una pequeña pregunta introductoria sobre los sentidos para favorecer la sensibilización de cada aprendiz sobre cuál es el que más y mejor usa. Después se propone una audición con datos sobre cada sentido para que se concentren en el tema y desarrollen sus propias impresiones (concienciación). Finalmente, en la actividad 9 expresan esas impresiones (organización e implicación).

Sólo objetaría que las preguntas planteadas no incluyan todos los sentidos (no se trata el tacto, tan interesante en los encuentros cara a cara por la desinhibición que generan). No obstante, sigue siendo una propuesta desafiante, motivadora y coherente que permite que cada uno formule sus expectativas para después dejar que establezcan elecciones y planteamientos comunes.

También se observa una progresión en el carácter lúdico de las actividades. No olvidemos que las actividades creativas enfocadas a la construcción intercultural pueden permitir al aprendiz integrar, tanto afectiva como cognitivamente, ciertos aspectos nuevos. Además la interacción entre los aprendices en este tipo de actividades completa «una pedagogía de la negociación entre los distintos compañeros (profesores y aprendices) que intercambian sus criterios en cuanto a la enseñanza/aprendizaje y definen la implicaciones» (Denis, M. y Matas Plá, M, 39: 2002).

La unidad 9 nos da pie también a hablar del modo en que se tratan los estereotipos en el manual. Hay serios intentos de explicarlos aprovechando fenómenos de la vida cotidiana como la familia, los saludos, etc., pero en un sentido más amplio sociocultural o político, se echa de menos un planteamiento más atrevido. Así, en la unidad 9, en la sección de *Comprensión y expresión oral* hay un mapa descontextualizado con nombres de personajes históricos: Juan Sebastián Elcano, Cristóbal Colón, Neil Armstrong, Marco Polo. Se pide que se relacionen estos nombres con fechas, pero ¿y luego? ¿Es el profesor quien debe completar la actividad? ¿Qué se pretende con ella? ¿Qué tienen en común estas personas y por qué han sido elegidas? Vemos aquí un ejemplo de tratamiento inadecuado y superficial de hechos históricos, expuestos como simple excusa, descontextualizados y carentes de objetivo. No hay una invitación a que los aprendices busquen información. Lo que se enuncia como *Viajes a través de la historia* permanece ajeno a intención u objetivo alguno. Si recordamos lo que decíamos en el epígrafe 1 respecto a los documentos que han perdido actualidad, éste es un ejemplo de cómo no deben explotarse.

La utilización de estos nombres en concreto —o el nombre de Antonio Banderas en la unidad 0 o de Pedro Duque y Luis Rojas Marcos en la unidad 10—, persigue un efecto de valorización de nuestra cultura que, como decíamos en el epígrafe 1 de esta tercera parte, trata de influir en la percepción positiva que los aprendices tengan de la realidad española. En este caso vemos que se han seleccionado áreas de actividad rodeadas de un evidente aura intelectual o de misterio que sitúa a nuestro país en una especie de primera línea en el ámbito científico mundial.

Este mismo tratamiento de los estereotipos podemos observarlo en la actividad 15 de la unidad 9 (98: 2003). Se propone un texto banal sobre los hábitos de los españoles a la hora de viajar con el objetivo, al parecer, de que el aprendiz escriba otro texto similar sobre los hábitos de la gente de su país a la hora de viajar. Este tipo de propuesta refuerza los estereotipos. Ya el punto de partida «los españoles viajan ...», «los holandeses acostumbran ...», «los ingleses suelen ...» piden a gritos un predicado en forma de tópica. Sin un trabajo posterior sobre el tema, la actividad queda en un mero ejercicio de vocabulario o gramatical y, quizá, ni eso

si atendemos a la simple palabra ‘inglés’ o ‘español’ y lo que asociamos a ellas los propios ciudadanos de ambos países.

Frente a estos planteamientos explícitos y casi siempre estériles, resultan más estimulantes y eficaces desde el punto de vista del aprendizaje las actividades que implican la personalidad del aprendiz de manera inadvertida. Por ejemplo, las actividades 2 a 6 de la unidad 10 son un buen ejemplo de planteamiento original para introducir un elemento gramatical, el pretérito imperfecto, haciendo hablar al aprendiz de sus experiencias y relacionándolas con su biografía, pero también con su contexto histórico, social y cultural. La experiencia tiene su importancia en la adquisición de cualquier competencia, pues brinda al individuo la ocasión de valorar sus saberes a lo largo de esa experiencia. De ahí, el interés de recurrir a los conocimientos previos y representaciones del alumno y de objetivarlos distanciándose de ellos, confrontándolos y analizándolos.

Vemos cómo en esta misma unidad los autores ya incluyen el objetivo sociocultural de una manera explícita y bien trabajada. Actividades agrupadas bajo el tema *Haz memoria* que incluyen: funciones comunicativas bien tratadas, introducción de tiempos reales nuevos planteada de manera original y contextualizada, trabajo muy bien guiado sobre titulares y periódicos con objetivos culturales y lingüísticos entrelazados íntimamente de manera implícita, instrucciones bien formuladas y una actividad final que permite una implicación cognitiva y afectiva del alumno.

- Aspectos socioculturales

Tenemos que tratar aquí el asunto de la variedad cultural del mundo hispano y cómo está tratado en el manual. Nuestra conclusión es que se hace de una manera superficial: como tema principal sólo aparece en la unidad introductoria, la unidad 0 en la que hay dos mapas (una de las pocas ocasiones en que, dicho sea de paso, se emplean mapas). Uno de ellos es el mapa de España dividido en las comunidades y ciudades autónomas existentes actualmente y otro mapa del mundo en el que se destacan Hispanoamérica, Guinea Ecuatorial y la Islas

Filipinas. En el mapa del mundo aparecen fotos de un personaje asociadas a algunos países:

España	Antonio Banderas	(actor)
Cuba	Pablo Milanés	(cantante)
México	Luis Miguel	(cantante)
Guatemala	Rigoberta Menchú	(militante pro-derechos humanos)
Perú	Toledo	(presidente actual del país)
Argentina	Cecilia Roth	(actriz)
Colombia	Gabriel García Márquez	(escritor)

El resto de los países no está asociado a ningún personaje. Nos preguntamos en qué se funda la selección; parece que todos estos personajes son más conocidos entre nosotros que para un extranjero, con algunas excepciones como García Márquez. Otros son conocidos para el anglosajón al que le resulte exótica la música de Luis Miguel o que siga como un hecho curioso la carrera cinematográfica de Antonio Banderas en Estados Unidos o de Cecilia Roth en el mundo hispano. En cuanto a la elección del presidente actual de Perú para representar a su país tiene una fecha de caducidad que no favorece al manual.

Por tanto, debemos pensar que no han sido seleccionados porque sean conocidos para el aprendiz de nuestra lengua, sino para dárselos a conocer. Entonces la pregunta cambia: ¿qué es exactamente lo que estos personajes representan para haber sido seleccionados? Éstas son preguntas que se habrán hecho los autores, así que en un ejercicio de *savoir-être*, tratamos de ponernos en su lugar. También nos planteamos la razón de que nunca se mencione la situación del español en áreas como Filipinas o Guinea. Se menciona su implantación como un hecho histórico que revaloriza nuestra cultura, pero a la postre se abandona el intento.

Desde la unidad 0 pasamos a la sección *Culturas* de la unidad 3 que ya mencionamos y de ahí hay que esperar a la unidad 7 donde se plantean las diferentes expresiones utilizadas en España en Iberoamérica en la comunicación telefónica. Más adelante en la unidad 9 (97: 2003) hay una mención al Caribe

como lugar de vacaciones. También en esta unidad, al repasar los pasados, aparece la obligada mención al indefinido en Iberoamérica, sin explicar que en Galicia ocurre lo mismo. Como dijimos, no se mencionan las variedades lingüísticas peninsulares y las alusiones a Iberoamérica se limitan a asuntos de vocabulario como si fuera un todo continuo y las diferencias fueran exclusivamente dialectales.

En cuanto al tratamiento de la realidad española, constatamos que, por ejemplo, en la misma unidad 0 ya mencionada no se ha hecho una asociación parecida de fotos en el mapa de España. Por el contrario, en la unidad 4 en la sección *Culturas* (47: 2003) se propone un texto muy rico en detalles sobre la familia española: huyendo de los estereotipos, aparecen tres fotografías distintas de una pareja heterosexual con una niña, una mujer separada con una hija y un matrimonio con hijos mayores y la abuela. Además, en el texto se habla de las ikastolas, de las aficiones y costumbres, del euskera y el catalán en una de las pocas alusiones a la diversidad lingüística de nuestro país. Al final de la sección, se estimula la comparación entre estas familias y las de los países de origen de los aprendices y se completa todo con una aclaración del vocabulario del parentesco en España e Iberoamérica, así como con alusiones a la jerga. Este es un buen ejemplo de integración del elemento cultural y explotación de un texto para este nivel. Lo importante es que al comparar se actúe de manera que el aprendiz sea capaz de matizar sus bien asentadas opiniones. Por ello, hay que invitarle a averiguar qué factores influyen sobre lo que se compara, y a verificar si los elementos relacionados son realmente comparables.

3.2. Conocimiento que se ofrece de la cultura meta

Entre los contenidos culturales hay algunos más fáciles de especificar que otros. Así, los contenidos sobre las formas de la vida cotidiana son más accesibles; las actitudes, en cambio, son contenidos más difíciles de especificar y evaluar. En el nivel elemental, en el que ahora nos encontramos, se trata de introducir temas familiares para el aprendiz en una progresión que vaya de lo más próximo a lo más lejano. La familiaridad y la cercanía de los contenidos presentados son

elementos importantes para establecer conexiones y para involucrarse emocional y cognitivamente a partir de la propia experiencia. Los teóricos aconsejan incluir en el manual las reglas sociocomunicativas para empezar y terminar una conversación, textos con referentes culturales explícitos y reglas claras e instrucciones que ayuden a la interpretación de los fenómenos culturales.

• Los temas elegidos en el manual que analizamos son:

- Unidad 1 La identidad
- Unidad 2 La descripción física y de carácter
- Unidad 3 Gustos. Aficiones
- Unidad 4 Actividades cotidianas. La familia
- Unidad 5 Citas. Invitaciones
- Unidad 6 Compras
- Unidad 7 Profesiones
- Unidad 8 Salud
- Unidad 9 Viajes
- Unidad 10 Recuerdos

Vemos claramente la dirección de los temas: desde el propio aprendiz y su personalidad, el centro de interés se amplía hacia su entorno más cercano, la familia, para crear nuevos círculos de experiencia a través de las interacciones que se generan en los distintos ámbitos de la vida cotidiana: el ámbito laboral, el ámbito privado de las relaciones de amistad o el ocio. Los temas tienen, por tanto, la virtud de ser cercanos y su tratamiento se distancia de toda abstracción. Esto puede ayudar a que la interpretación del aprendiz gane en autonomía, pero puede perjudicar la perspectiva y la capacidad de distanciarse.

Vemos que son los temas habituales, aunque también hemos señalado ya indicios suficientes de que son tratados de manera interesante y coherente.

- Los textos

Los temas se desarrollan a través de textos muy variados que muchas veces son explotados a fondo y sugieren un montón de temas de importante calado social que no terminan de ser tratados más que superficialmente por cierta timidez que caracteriza al manual. Tenemos muestras de documentos administrativos (el pasaporte de la unidad 1, 13:2003), textos auténticos, documentos de prensa, documentos, fotografías, viñetas de cómic, ilustraciones, dibujos, encuestas (unidad 6, 66: 2003). Ignoramos la fuente de la mayor parte de los textos escritos, por lo que suponemos que han sido elaborados por los autores del manual. Así es posible controlar la complejidad de las formas gramaticales y del vocabulario que se introduce, pero puede repercutir negativamente a la hora de reflejar la realidad de la cultura que no se revela por sí misma sino a través de la voz de los autores.

La introducción de los textos se hace de manera gradual: en las unidades 1, 2 y 3 no hay más textos que trabajar que los de las viñetas y fotografías y los que figuran en la sección *Textos para*. Así, en la unidad 1 en *Textos para ... presentarse en un chat* (16: 2003) se aprovecha este medio, Internet y el chat, para introducir un remedo de conversación informal con las formas que ya conocen para realizar luego sobre esta base una actividad de expresión escrita. En la unidad 2 ocurre lo mismo: el estímulo procede de fotografías, ilustraciones y viñetas y sólo aparece un texto en la misma sección que venimos citando.

Ya en la unidad 4 encontramos un texto extenso en una sección distinta: el ya mencionado sobre la familia donde, bien elaborado, aparecen entrelazados elementos culturales, gramaticales y léxicos. Muy completo, sin subrayar los datos. Junto a este texto, de nuevo encontramos el que presenta la sección de *Textos para... escribir una carta*. No es un texto auténtico, pero recoge el registro informal perfectamente, incluso los elementos paralingüísticos, muletillas, etc. También tenemos muestras de registro formal/informal en las unidades 1 (actividad 7 y 15), 4 (actividad 8) y 5 (reproducción de una conversación en la pág. 55: 2003).

En todo el manual solamente encontramos los siguientes textos auténticos:

- Unidad 5: texto adaptado de *El Periódico* sobre los hábitos alimenticios de los barceloneses (57: 2003)
- Unidad 8: texto adaptado de la revista *Quo* (82: 2003)
- Unidad 8: un prospecto de la aspirina (86: 2003)
- Unidad 10: titulares de periódicos, aunque sin especificar la fuente (103: 2003)

Junto a los textos auténticos, encontramos documentos utilitarios bien adaptados en cuanto a complejidad estructural y léxica, como reproducciones de anuncios de trabajo en la unidad 7 (71: 2003) o de una reseña de un restaurante en la unidad 5 (59: 2003) o los titulares de periódico de la unidad 10 (106: 2003). Estos documentos sacados de lo cotidiano informan sobre la estructuración del espacio social y las costumbres de los individuos. Permiten trabajar en un plano funcional en la medida en que se pueden emplear para tareas que simulen una toma de decisión de la vida cotidiana.

Podemos señalar dos ejemplos: en la unidad 8 sección *Culturas* donde hay que preparar un remedio natural para algún problema de salud a partir de algunas recomendaciones tradicionales para el resfriado o el insomnio (87: 2003). El segundo ejemplo lo encontramos en la unidad 9 también en la sección *Culturas* con un documento utilitario basado en folletos turísticos (97: 2003). Los documentos utilitarios tienen, en estos casos, un tratamiento auténtico. En cambio, tenemos también el ejemplo contrario, el de un documento auténtico cuyo tratamiento no lo es. Así, ocurre con el prospecto de la aspirina que sólo se emplea para una comprensión escrita rutinaria frente al tratamiento que recibe otro documento auténtico, el texto de *El Periódico* de la unidad 5 (57: 2003), que se utiliza como estímulo del diálogo posterior, como punto de partida de la sensibilización del aprendiz sobre un tema.

En textos como los que aparecen en la unidad 10 (106: 2003) –titulares de periódicos– hubiera sido interesante incluir la fuente para conocer los periódicos a los que corresponden los titulares para poder explotar el aspecto sociocultural y

político de la prensa española. Tal y como se explota aquí se destacan más los aspectos gramaticales (actividades 13 y 14).

Por tanto, los textos se concentran en algunas secciones, *Textos para ...*, *Culturas* y *Punto de vista*. Esto refleja de nuevo lo que ya hemos indicado: la secuencia de aprendizaje tipo en el manual es escuchar, hablar y escribir, en una aplicación muy meditada de las distintas capacidades con el objeto de conseguir la mayor eficiencia. En estos apartados los textos tienen un propósito claro:

- Estimular la creación de textos similares de manera guiada, como en la sección *Textos para...*, sobre todo en las primeras unidades. Quizá éste sea el tratamiento menos interesante.
- Generar diálogos entre compañeros o debates de todo el grupo, intercambios orales significativos sobre un tema, como en la sección *Culturas* o en *Punto de vista* (por ejemplo, el texto que se emplea como introducción al concepto de *propina* en la unidad 5, 58: 2003).

Creemos que los textos, en general, han sido creados para fomentar la comprensión de la situación cultural. A veces tratando asuntos rutinarios, como el de la propina o de manera más estimulante y sutil como en los pequeños textos sobre los sentidos de la unidad 8 (83: 2003). Casi siempre los textos requieren la participación activa del aprendiz no sólo porque tengan que realizar luego actividades sobre ellos, sino que tales actividades exigen su implicación, opiniones, conocimientos previos y experiencia personal. Insistimos en señalar que las instrucciones a veces son tímidas: «háblalo», «compara», se opta por imperativos frente a formas más sutiles (el «sabiendo lo que sabes») que quizá requieran un nivel más avanzado de lengua o más confianza de los alumnos en sus capacidades.

Nos llama la atención la ausencia de textos literarios –desde poemas a ensayos–, tan útiles para la transmisión de los aspectos más bellos y significativos de una cultura y su lengua. El texto literario es, desde un punto de vista antropológico,

testimonio de los hechos de una sociedad y una época. Requiere una mayor y mejor contextualización de los documentos, pero como elemento de sensibilización no tiene competidor ya que la literatura permite encontrarse con el otro y alienta la creatividad interpretativa, la autonomía y el descubrimiento de la alteridad. Da la impresión de que el manual no presenta este tipo de texto desde la decisión de excluir la cultura formal, la cultura con mayúsculas, que tradicionalmente ha sido el centro de los manuales de enseñanza de lenguas. No sabemos a qué se debe esta decisión pero nos parecería un error que obedecería al tópico de que este tipo de material puede resultar pedante o aburrido para, como en este caso, aprendices jóvenes.

- Tratamiento del conocimiento cultural

En cuanto al tratamiento del conocimiento cultural que se transmite a través de los textos, según avanzan las unidades el manual exige explícitamente al aprendiz que compare sus experiencias con lo que se cuenta en el texto, intentando así que desarrolle las capacidades interculturales. Sin embargo, ya sabemos que la formulación explícita de instrucciones como «compara» no implica una actividad de interpretación y matización. En algunos casos, como cuando trata los estereotipos de manera acrítica, las estrategias interculturales quedan bloqueadas por un texto rutinario que da como verdaderos simples y viejos tópicos, como ocurría con el tratamiento de los estereotipos en las unidades 9 y 10 que comentamos en el epígrafe 3.1.

Aunque lo veremos más detalladamente en el epígrafe siguiente, tenemos que mencionar que echamos de menos que, aparte de que el aprendiz coopere en las tareas que se piden o en debates o diálogos en parejas de compañeros o elaborando textos, no se plantee en demasiadas ocasiones que el aprendiz acuda a sus propias fuentes. La tarea de investigar, buscar, completar puede deparar sorpresas a los aprendices, enfrentándoles a nuevos puntos de vista y a cuestionar, por tanto, sus juicios. Cuando se da esta posibilidad, como en la unidad 8 (87: 2003) y en general en la sección *Actividad final*, está muy bien planteada, resulta

creativa y puede además llevarse a la práctica haciendo de la tarea algo real y atractivo para el aprendiz.

3.3. Enfoque formativo vs. enfoque informativo

A partir de todo lo que venimos diciendo podemos afirmar que existe una programación de la dimensión cultural junto con la programación de contenido lingüístico. Incluso las veces en que se hace de modo tangencial, es evidente que el enfoque intercultural, aunque descuidando la perspectiva crítica, guía la labor de los autores de este manual. Esto se ve claramente en unidades como la número 6 *Vete de compras*: requiere las interpretaciones del alumno implicándole gradualmente en el conocimiento de hábitos de nuestra cultura, ayudándole a tomar conciencia de sus representaciones no sólo de la cultura meta sino de la suya y a reformularlas.

- Las unidades

En casi todas se manifiesta la tibieza de los autores, parece como si la presión de hacer progresar a los aprendices en los conocimientos lingüísticos constriñera el tratamiento de la dimensión cultural. Así, en la unidad 8, encontramos planteamientos muy interesantes, como relacionar las estaciones del año, la salud y la actitud ante los problemas que puede acarrear, los cinco sentidos y actividades de ocio, que se traduce en actividades estimulantes como las de la página 83. La actividad 15 combina la fraseología con divertidas fotografías y con un requerimiento para comparar las expresiones coloquiales vistas con las existentes en su lengua materna. Es éste un buen ejemplo de esta mezcla de elementos que centran su interés en el aprendiz.

Las unidades se fijan objetivos específicos que hacen avanzar el programa de una manera coherente y vinculando al aprendiz a partir de su personalidad e interés a esta tarea. También hemos hecho notar al iniciar el análisis que las secciones de las unidades establecen una clara estructura en el uso de las destrezas en una secuencia clara: calentamiento, comprensión y expresión oral, especificaciones

gramaticales, expresión y comprensión escrita, contenido cultural explícito, expresión oral a partir de un texto, actividad final que combina habilidades orales, escritas y otras de negociación, interpretación y lúdicas para finalizar con una autoevaluación.

Se percibe en esta estructura una seria reflexión sobre la oportunidad de introducir las distintas actividades escritas u orales en un orden adecuado tanto para no obligar a hablar al aprendiz antes de tiempo, como para facilitarle la motivación y el estado de ánimo adecuado para olvidarse de la presión que supone hablar delante de otros en una lengua que no se conoce. La competencia lingüística del usuario de la lengua «se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que engloban la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas» (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*). Como procesos, la comprensión y la expresión son, obviamente, primarios ya que ambos son necesarios para la interacción.

Este propósito premeditado de trabajar las habilidades se refiere también a los *savoirs* que hemos analizado al hablar de la competencia intercultural. Así, encontramos una sección, *Pausa*, que explícitamente se dedica a reflexionar sobre el propio aprendizaje (*savoir-apprendre*) y que plantea preguntas pertinentes al aprendiz con la clara intención de cooperar a que sea autónoma en su aprendizaje. Así nos encontramos con cuestiones como:

«Para ti, ¿cómo es un buen estudiante?» (28: 2003)

«¿Qué te gusta hacer para aprender español dentro y fuera de clase?»

«¿Crees que puedes hacer algo más para aprender mejor? ¿Tus compañeros hacen las mismas cosas para aprender español?» (48: 2003)

«¿Para qué quieres aprender español?»

«¿Qué puedes hacer para conseguirlo?» (68: 2003)

«¿Cómo te sientes con tu español?»

«¿Qué necesitas para estar más contento con tu nivel de español?» (88: 2003)

Vemos a través de la formulación de estas preguntas la importancia que tiene para los autores la perspectiva del aprendiz sobre su trabajo y el modo en que éste implica sus capacidades cognitivas, necesidades, deseos y emociones. Este planteamiento refleja decisiones pedagógicas muy importantes: una opción por una pedagogía de la negociación, la interacción, la autonomía y la diversidad.

No es el único lugar dedicado a este menester ya que esta cuestión se trata de manera explícita también en la sección de *Autoevaluación*, así como a través de actividades en el resto de las secciones: por ejemplo en la unidad 7 (79: 2003) encontramos toda la actividad final dedicada a que el aprendiz recapitule sobre sus logros de una manera que nos recuerda a los cuadros de autoevaluación del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. También encontramos una actividad muy creativa sobre el aprendizaje y los *savoirs* en la actividad final de la unidad 3.

Ya hemos hablado de que además todo esto se hace de manera consciente, aunque ya hemos hecho notar también cierta timidez fruto de la vocación de este tipo de manuales orientados a ofrecer información estandarizada, a ser políticamente correctos para poder ser utilizados por muchos tipos de alumnos de diferentes orígenes y países.

El manual opta por destacar las similitudes entre culturas. Las actividades encaminadas explícitamente a la comparación pretenden alejar la impresión de exotismo que el aprendiz pudiera tener sobre España, aunque ya vimos que no se tratan cuestiones explícitamente sociales o políticas (relativas a la raza, el sexo, la religión, etc.). Se echan de menos más contenidos sobre el mundo hispano y sobre la riqueza concreta de España en cuanto a lengua, costumbres, historia, literatura, paisaje, personajes, etc.

El manual está pensado, por lo que se vislumbra, para un alumno occidental por lo que llega a pecar de cierto etnocentrismo, apenas disimulado por lo políticamente correcto. Así, en el manual se configura un 'otro' occidental; las diferencias se manifiestan, a lo sumo como cuestión de grado y siempre con un carácter neutro. Esto se refleja en la nula representación de otras razas que no sean la blanca ocupándose, eso sí, de cuestiones políticamente correctas. Quitando algunas fotos, como la del Taj-Mahal, no hay tampoco paisajes distintos del occidental. El hecho mismo de seleccionar este edificio evoca lo exótico-turístico por encima de cualquier otro valor.

También hemos citado ya que el manual trata de aunar el hacer cosas con la lengua en secciones como *Textos para ...* o en la *Actividad final*, con la reflexión explícita o implícita sobre los temas que se proponen. La reflexión implica sobre todo las habilidades lingüísticas, se descuidan un poco los elementos paralingüísticos, tan útiles y desinhibidores en los niveles elementales; también se extrañan más juegos de rol o pequeñas dramatizaciones.

- Qué pretende el manual de aprendices y profesores

El manual estimula la colaboración de los aprendices a través de las propuestas que en forma de fotos, viñetas, ilustraciones, textos, adivinanzas, encuestas, estadísticas y tareas favorece la posibilidad de poner en marcha las estrategias de interpretación de los aprendices para que sean ellos los que doten a los contenidos de significados. A veces la expresión que se logra, como ya hemos visto en detalle, no es tan creativa como podría ser por el control que los autores ejercen sobre las actividades, pero, en general, se estimula que el alumno encuentre su propia solución. Ya sabemos que no es posible evaluar los conocimientos culturales, en el sentido amplio que le venimos dando a lo largo de todo el trabajo. En el manual existe una sección dedicada a la *Autoevaluación* y control de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Se podría haber planteado un balance semejante para la competencia intercultural que permitiera al aprendiz evaluar los cambios en su relación con el otro y con su propia identidad, así como sus estrategias de aprendizaje como negociador entre culturas.

Un ejemplo importante de cómo el manual plantea la colaboración entre los aprendices lo tenemos en la sección *Actividad final* donde siempre se plantea una tarea seleccionada con el tema de la unidad. Como en todo lo demás, aquí también está presente la que consideramos la principal virtud del manual: la medida progresión en lo que se pide y se da al aprendiz. Así, desde la tarea final de la unidad 1, *Escribir una presentación con tus datos personales para una página de Internet o un póster para la clase*, hasta la de la unidad 10, *Presentar los orígenes de los alumnos de la clase a partir de la historia de sus familias*, observamos que el manual exige del aprendiz una evolución no sólo académica, sino que se implique con su propia personalidad.

El *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* señala que la comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico. Si se trata de que las tareas no sean rutinarias ni automáticas, se requiere el uso de estrategias en la comunicación y el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos. Este enfoque centrado en la acción es el que recoge el manual al ligar el uso que los aprendices van a hacer de ciertas estrategias y, por otro lado, la tarea o tareas que se plantean en cada unidad.

Las tareas permiten que tras el trabajo individual, por parejas o pequeño grupo, se trabajen en gran grupo opciones colectivas y negociadas que permitan el intercambio de expectativas y elecciones. A ello se añade el carácter lúdico de estas actividades finales que facilita que los aprendices atiendan no sólo a la forma lingüística sino también, en igual o mayor medida, a la interacción y el significado en el sentido que mencionábamos en el epígrafe 5.3. de la primera parte. En suma, el planteamiento de la tarea es de lo más acabado del manual ya que se especifica un objetivo, el procedimiento que los aprendices deben seguir en cada caso y una reflexión y puesta en común final.

En general, las tareas que se pueden proponer «dependen de las necesidades de los aprendices, de las circunstancias y del papel social que pueden tener que desarrollar con los hablantes nativos. Puede ir de lo más práctico y funcional (informarse para alojarse, buscar un restaurante, escribir una carta, entrar en contacto con un desconocido, etc.) a lo más reflexivo y abstracto (poner en relación aspectos de hábitat con la clase social, comparar la forma de presentarse un mismo acontecimiento histórico según la época y el país, etc.)» (Denis y Matas Plá, 30: 2003). El manual se sitúa en una posición intermedia a este respecto: las tareas son imaginativas y no meramente prácticas, pero no llegan a ser los análisis de profundo calado que presentan Denis y Matas Plá (2002) o como las planteadas por autores como Zarate (1995) o Byram (2001), sino que están más cerca de lo que en el epígrafe 3 de la primera parte llamábamos «descripción rala».

Sólo se acerca a este tipo de propuesta la tarea final de la unidad 10 en la que se establece un claro objetivo sociocultural de formación de actitudes que estimula el contraste intercultural y la reflexión tanto en su planteamiento como en su desarrollo. A través de esta actividad final, el aprendiz se ve obligado a establecer jerarquías, visualizar conceptos, hacer asociaciones, evitar generalizaciones, releer lo real, ponerlo en cuestión y cuestionar los estereotipos. Esta forma sutil de trabajar el funcionamiento de las representaciones es la que más nos interesa, como ha quedado claro a lo largo de este trabajo, frente a esas actividades sobre los españoles.

4. ANÁLISIS DE UN MANUAL: ASÍ ME GUSTA 2

En este volumen la estructura de las unidades, que vuelven a ser 11, se repite y la tónica metodológica también. Los principios que se apliquen al establecer la progresión de los contenidos culturales están relacionados con el enfoque, objetivos y procesos, esto es, con las decisiones pedagógicas tomadas de manera implícita o explícita por los responsables del manual. La progresión va ligada a una visión analítica de los fenómenos socioculturales y a una reflexión sobre uno mismo y una confrontación con los propios valores. Este análisis y reflexión permitirán revelar el sentido escondido, no explícito en los textos, de ciertos

hechos culturales, sin olvidar que el desarrollo psicológico de los aprendices, ligado al grado de abstracción de los temas y conceptos incluidos en el programa, influye decisivamente en cómo ha de ser la progresión.

Neuner (1997) diferencia varias formas de progresión en el ámbito sociocultural que pueden ser útiles para explicar el paso del manual del nivel A1 al A2:

– Progresión lineal: en escala, según el principio de complejidad creciente de las estructuras gramaticales. Este tipo de progresión supone, pues, centrarse en la lengua en vez de en el aprendiz, esto es, en sentido opuesto al del enfoque intercultural.

– Progresión en espiral: se definen una serie de elementos fundamentales con los que se establece una secuencia en la que cada elemento tiene el mismo peso. En la etapa siguiente se integran los nuevos contenidos en los ya adquiridos, ampliándolos o matizándolos.

– Progresión según criterios pragmáticos: la progresión se funda en los actos de habla pertinentes, papeles sociales que tendrá que interpretar en la vida real el aprendiz, dominios y temas que tendrá que abordar, competencias que necesita adquirir. Claramente observamos que se trata de una enseñanza centrada en el aprendiz, aunque los aspectos pragmáticos limitan un poco el concepto de cultura y de enfoque intercultural que venimos propugnando.

El manual recurre a la progresión en espiral para pasar al volumen 2 que ahora nos ocupa. Este tipo de progresión combina las áreas de experiencia con los distintos grados de complejidad y abstracción tanto lingüísticas como culturales y con el desarrollo psicológico de los aprendices, con su madurez. De este modo, se les permite retomar y analizar cierto dominio en un estado posterior del aprendizaje.

Por tanto, dado que la estructura fundamental del manual y los grandes rasgos son los mismos, en esta ocasión vamos a proceder al análisis como si de un comentario de texto se tratara, deteniéndonos en los aspectos más destacables.

Vemos que en este volumen 2 la mayor parte de los temas se retoman, aunque ampliándolos, profundizándolos y diversificándolos. Tenemos ya un ejemplo de esto en la unidad 0 donde se plantea un conocimiento de la lengua que permite a los alumnos expresar no sólo su nombre y origen, –su identidad administrativa en términos de Zarate, tal como fue tratada en *Así me gusta I-*, sino sus aficiones, etc. Esto es, ampliar la expresión de su identidad, aunque la sustancia de ésta no se cuestione. También en esta unidad vemos cómo los elementos gramaticales adquiridos en el volumen 1 se emplean en otros sentidos, agrandando por tanto su significación y variando los usos y registros. Así, por ejemplo, en la actividad 9 (9:2003) se plantea una reflexión sobre el aprendizaje del alumno en la que se usan las formas «me gusta/no me gusta» para expresar sus emociones en el aula.

Vimos que en el primer manual apenas se trataba explícitamente la cultura española, aquí tenemos un primer ejemplo en la sección *Culturas* de la unidad 1 con un texto sobre las celebraciones en España que no pretende una mención exhaustiva de las fiestas típicas, como es habitual en los manuales, sino que se centra en las celebraciones privadas que suelen darse en los distintos ámbitos de la vida privada o social de los individuos (en el trabajo, en la familia, con los amigos). Hemos detectado que muchos manuales pretenden que aplicar el enfoque comunicativo o intercultural en este asunto significa no referirse a la Feria de Abril de Sevilla (por alejarse de lo folklórico) sino ocuparse de las fiestas más insólitas y desconocidas o pergeñar un lista exhaustiva de fiestas extrañas de recónditos lugares. Se aplica así un enfoque antropológico inverso que obedece a la misma perspectiva tópica. Por ello, nos parece interesante el planteamiento del manual en la actividad 14 de esta unidad 1 (17: 2003) ya que trata de encontrar un nuevo enfoque para el tema de las fiestas.

Esta misma intención guía el tratamiento algo novedoso que se da en la unidad 2 al tema de las comidas. Aparte de las actividades léxicas, se trabaja cómo conformar una descripción (de una comida) para después pasar a la actividad 12 (23: 2003) donde se investiga en otros sentidos asociados a la comida. Aunque la idea es buena, se deja un poco a la suerte que el diálogo funcione, no hay ninguna

propuesta para estimularlo con lo que todo dependerá del tipo de alumnos y de su relación entre ellos y con el profesor. De nuevo, las instrucciones resultan un poco parcas.

Termina la sección con un texto adaptado en el que se relaciona el gusto por ciertos sabores con el carácter del aprendiz. También es ésta una actividad curiosa que incide en la identidad individual; es original y destinada a favorecer la interacción y el conocimiento mutuo entre los alumnos. Sirve también para relajar la tensión, crear buen ambiente y aplicar desapercibidamente conocimientos del volumen anterior. Del mismo modo funciona la actividad 7 de la unidad 4 (43: 2003) en la que se pretende que el aprendiz se ponga en el lugar del compañero de manera sencilla, favoreciendo la comprensión del otro y la confianza.

La unidad 2 es un buen ejemplo de integración de actividades, tratamiento original (no hay ninguna receta, alabado sea el autor), se incluyen actividades sobre el uso del diccionario, tan escasas normalmente (26: 2003) y, aunque en la sección *Culturas* tenemos un pequeño catálogo de fotos de comidas y bebidas españolas e hispanoamericanas y la alusión, parece que inevitable, a la paella, en la sección *Punto de vista* hay una actividad muy interesante porque permite que, inconscientemente, piensen en los hábitos culinarios de su país y en los de España al tiempo que se trata prácticamente lo que se consume en cada establecimiento. Se simula, aunque sea a pequeña escala, la hipotética asimilación o rechazo de una nueva cultura mediante la recreación de lo que hacen en sus culturas de origen y la posibilidad de adoptar nuevos hábitos.

Al final de esta misma página, la sección *Pausa*, que igual que en el volumen 1 se presenta en las unidades pares, se aplican recetas al aprendizaje de la lengua de una manera muy original. Por último, la sección *Actividad final* es un buen ejemplo de planteamiento de una tarea sin tener que cocinar realmente en este caso, que implica al alumno en pequeñas tareas significativas tanto lingüísticas como creativas y sensoriales. Aunque ¿por qué no cocinar de verdad y llevar los platos a la clase?

Tal y como hemos detallado, se trata de una unidad coherente que, desde un planteamiento sencillo, puede resultar eficaz en el aula. Pero, como ya hemos comentado también al analizar el nivel 1 del manual, también es reflejo de cierta tibieza. ¿Por qué no vincular los hábitos culinarios con relaciones más amplias ligadas a lo laboral, lo lúdico, lo sexual, etc.? Más sencillamente, vinculándolo al carácter social del hecho de compartir una comida y sus significados en cada cultura; si es correcto comer en la calle, si es correcto hacerlo con las manos, si está bien beber alcohol en la calle, con quién se come y cuándo se come en casa, etc.

Percibimos también inmediatamente la progresión en que se incrementan las actividades con una dimensión contrastiva. Aunque en las primeras unidades la comparación sólo se refiere a la cultura propia del alumno y no hay mecanismos para poner a prueba el carácter de construcción de la realidad del alumno, más adelante se mejora este aspecto favoreciendo la interacción entre todas las culturas presentes en el aula, dando entrada así a uno de los aspectos más destacados del enfoque intercultural.

Quisiéramos destacar la mayor atención que se presta en el manual a la reflexión del alumno sobre su aprendizaje: ya mencionamos algunas actividades de las primeras unidades, pero tenemos muestras por todas partes. Por ejemplo, en la unidad 3 (38: 2003) se comentan palabras en castellano de origen extranjero; se propone una reflexión sobre la existencia de extranjerismos en las lenguas de los aprendices fomentando así la sensibilización hacia otras lenguas que preconizan documentos como el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* al hablar de la competencia pluricultural y plurilingüe. Pero ¿por qué no plantear a los aprendices también si existen palabras españolas en su lengua? Podría ser una buena base para el tratamiento de estereotipos: tratar de descubrir por qué ciertas palabras son adoptadas por otras lenguas y a qué razones históricas o políticas obedece tal adopción y qué relaciones revela.

Y hemos mencionado los estereotipos. A este respecto debemos decir que no hay estereotipos explícitos sobre los toros o la comidas, el sexismo o el carácter de los españoles, pero sí otros más sutiles como la opinión estereotipada de que el deporte es bueno (cuestionar esto podría conducir a actividades bastante iconoclastas y divertidas). Tenemos un ejemplo de esto en la unidad 3: en la actividad 13 se les pregunta: «¿Es popular en tu país ir al gimnasio a hacer deporte? ¿Con qué frecuencia va la gente?», el asunto atiende al tópico actual sobre la bondad del deporte, sin plantear una discusión sobre el asunto. No alcanzamos a comprender que se incluya esta cuestión en la sección Culturas más que por puras razones de snobismo. Otro ejemplo en esta misma unidad de presentación acrítica de opiniones estereotipadas está en el hecho de vincular, como se hace en la unidad 3, ocio y deporte; o el texto y la actividad sobre el barrio de Lavapiés en Madrid (actividad 15, pág. 58) que no va más allá de lo obvio, ni tiene entre sus objetivos el cuestionamiento de la identidad de los aprendices. Este tipo de propuestas sólo fomenta el refuerzo de ideas políticamente correctas; no aprovecha los textos para plantear ningún tema sociocultural de calado, sino preguntas simples como «¿Tu barrio es multicultural y multiétnico?», aunque, eso sí, aquí encontramos una de las pocas fotos de una persona de raza distinta a la blanca de todo el libro. Con esta propuesta se incide en el carácter excepcional y exótico de la mezcla de razas y culturas, dando la espalda a la realidad de las sociedades actuales.

En cuanto a las actividades de comunicación que se presentan en el manual, la distribución básicamente es la misma que en el volumen 1, aunque hay que destacar que los debates e interacciones que se proponen son más motivadores y participativos como consecuencia de una explotación más profunda de los temas. Las actividades plantean asuntos muy interesantes en los que los alumnos pueden implicarse fácilmente. Las actividades escritas, siguiendo la pauta, están muy bien graduadas y ahora se vuelven más complejas y especializadas. Así en la unidad 4 donde se plantea *Textos para ... solicitar trabajo* con muchos y variados ejemplos y un registro más formal. Es una actividad útil además para la que será la tarea final de la unidad «Encontrar un trabajo adecuado a las necesidades concretas en un país de habla hispana». Éste es un nuevo ejemplo de la coherencia interna de

cada unidad, cómo las habilidades que entran en liza se revelan útiles para distintas tareas.

Las actividades sirven, más que en el volumen 1, para la interacción: ponen en juego la personalidad del aprendiz por ejemplo en la actividad 6 de la unidad 6 (62:2003) donde se obliga al alumno a plantearse qué imagen ofrecen de sí mismos a los otros y la que tienen de los demás. También en esta unidad podemos seguir el rastro de la coherencia: el calentamiento gira entorno a que el aprendiz tome conciencia de qué clase de persona es y si se conoce bien. Esto es, expone la identidad de cada uno a su propio escrutinio. Después en la serie de actividades de la sección *Comprensión y expresión oral* se llama la atención sobre diversas manifestaciones del carácter de una persona (qué clase de compañero es en clase o en un viaje, qué animales prefiere, qué películas, haz un pequeño test ...) y en los cambios que pueden afectar a la personalidad de los individuos. En las siguientes secciones se trata de averiguar qué cosas cambiarían de su carácter a través de actividades sobre los manuales de autoayuda, tan de moda últimamente (sección *Culturas*, pag. 67) para terminar con un interesante debate sobre las diferencias entre hombres y mujeres a la hora de manifestar sus sentimientos en la página 68.

Este último es un elemento que también queríamos destacar al hilo de lo que hablábamos de los estereotipos y como contrapunto a las críticas que hacíamos antes. Vemos en este segundo volumen un mayor interés por implicar en las actividades elementos como las diferencias por sexo, edad o profesión de manera consciente e inconsciente, aunque vemos que el interés sigue centrado en los niveles horizontal de la realidad social. Así, en las fotos y dibujos aparecen personas de todas las edades en todas las actitudes posibles y en todos los ámbitos de la vida: por ejemplo, para ilustrar los saludos o el tema de los deportes. Igual tratamiento recibe la amplia representación de profesiones que vemos a lo largo de todo el manual (por ejemplo, unidad 7, 73: 2003).

En cuanto a la cuestión hombre/mujer, el manual esquivo claramente cualquier tópico sexista y, si bien en el volumen 1 no se ocupa del asunto, ahora encontramos varios ejemplos de tratamiento explícito de la cuestión. Así, en la

unidad 3 las mujeres aparecen practicando los deportes más tópicamente femeninos, pero también hay una actividad, la número 11 (36: 2003), encabezada por una foto de un partido de rugby femenino en que se plantea la igualdad en la práctica de estos deportes a partir de un texto. En cualquier caso, como hemos apuntado a lo largo del análisis, este planteamiento revela un enfoque más centrado en el tratamiento de los contenidos como si fueran independientes unos de otros. Esto es, como si la cuestión sobre la igualdad entre sexos no estuviera relacionada con la estratificación general de la sociedad, con la distribución de la fuerza laboral de un país, con la tasa de natalidad y otras cuestiones.

También en la unidad 6 encontramos ejemplos de cómo introducir este tipo de temas en un manual de lenguas: en la actividad 7, partiendo de una audición y en la actividad 20 a partir de un texto. En este último caso, sin embargo, consideramos fallido el intento debido a la selección de un texto sin sustancia, plagado de tópicos. Es una lástima que el único texto auténtico extraído de un libro sea éste. En cambio, en el lado favorable de la balanza todavía podemos poner un planteamiento interesante, motivador y polémico que encontramos en la unidad 4, sección *Culturas*, con un artículo del diario *Metro* entorno al desempleo femenino.

No sólo a través de textos se introducen estas cuestiones y esto también es novedad en este segundo volumen: también en fotos como en la unidad 7 (77: 2003) donde vemos imágenes de una manifestación contra el racismo. No está mal en un manual donde todos los personajes son de raza blanca. Junto a esta foto tenemos un rótulo del Defensor del Pueblo, de un oficina de reclamaciones, en una actividad sobre las quejas.

Las fotografías están bien seleccionadas, son de muy buena calidad. Las viñetas, del mismo dibujante que en el volumen 1, son muy expresivas y significativas, con personajes bien caracterizados, sirven tanto a propósitos gramaticales y pragmáticos, como proxémicos o gestuales. A este respecto, las viñetas están muy bien utilizadas con diversos ejemplos como: en la unidad 6 (65: 2003) o en la número 7 (75: 2003), 8 (85: 2003) ó 9 (94:2003). Aparte de las viñetas hay

referencia indirectas a la gestualidad, aunque no se trabaja directamente ni está en las actividades. Así, en diversas unidades como en la 6 o en la unidad 1 (11-13: 2003). Se trata de viñetas plagadas de significados donde podemos ver todo tipo de temas y leer entorno a la igualdad de hombres y mujeres (unidad 3, 34: 2003 un hombre con trillizos quejándose del poco tiempo del que dispone desde que nacieron o en la unidad 5, 54: 2003, donde un hombre y una mujer comparten tareas domésticas; también tenemos una muestra en la unidad 8, 84:2003). Las viñetas también son muestras animadas del lenguaje coloquial que refleja onomatopeyas o utiliza signos de puntuación que remedan un diálogo real. De esta manera cobra todo su sentido el título de la sección en la que se incluyen *Gramática en contexto*.

Otro tema que se suscita en el manual gira entorno a los animales. Ya desde el principio de la unidad 8 se plantea el debate sobre los zoológicos. En una primera fase de sensibilización al tema se recurre al afecto que genera en el aprendiz una mascota determinada para, a continuación, trasladar el estado de ánimo así generado a una discusión. El debate se centra primero en las opiniones que proporciona el manual y a las que los aprendices se adhieren o de las que disienten. Aunque esta fase está bastante guiada por objetivos lingüísticos permite organizar los conceptos de una manera sistemática e implicarse cara al debate de la actividad 6 (83: 2003) entorno a la experimentación con animales. Esta forma de enfocar el tema permite abrir todas las opciones de debate (entorno al uso de abrigo de piel, las corridas de toros, etc.), en la estela del trabajo de Gerd Wessling que mencionábamos en el epígrafe 6.1. de la primera parte de este trabajo.

El enfoque del tema es muy interesante, es actual y se presta a una discusión profunda, pero tal y como es tratado, a la postre, parece que se hubieran querido obviar ciertas cuestiones tratándolas de pasada como dando por supuesto un consenso inexistente o por no querer plantear temas conflictivos.

Vamos a repasar qué tipo de textos se observan en este segundo volumen. Se incrementa notablemente el número de texto auténticos, extraídos de una muestra

amplia de la prensa española: diarios como *El País* (37 y 96: 2003), *Metro* (47: 2003), una entrevista en *El Periódico* (66: 2003), un artículo en *La Vanguardia* (87: 2003). También de revistas: *CuerpoMente 101* (23: 2003) o una revista iberoamericana *La Onda Revista Digital* (67: 2003) o de Internet (88 y 107: 2003). Todos ellos se explotan tanto formalmente como en cuanto al contenido y, salvo alguno banal como el relativo a los hombres y mujeres de la unidad 6, son pertinentes y están bien adaptados.

La alusión a la revista uruguaya es una de las pocas menciones al mundo hispano que podemos encontrar en este segundo volumen. Al contrario que en todo lo demás, no se percibe progresión alguna en el tratamiento de la cultura española o iberoamericana. Podemos ver platos típicos en la unidad 2 (27: 2003), pero ninguna alusión a variedades lingüísticas dentro de España o en relación con América. Las únicas actividades enfocadas de manera explícita a un país iberoamericano son: en primer lugar, la actividad final de la unidad 6 (69: 2003) en la que se pide «participar en un concurso para conseguir un viaje de aventuras a Venezuela para cuatro personas», esto es, se enfoca más a un trabajo cooperativo y de negociación entre los aprendices para seleccionar compañeros para un viaje exótico. En segundo lugar, tenemos la segunda actividad de la unidad 9 sobre la prensa en España e Iberoamérica donde se presentan fotos de multitud de cabeceras de diarios y se invita a consultar por Internet alguno de ellos.

Las dos últimas unidades de este volumen son muy completas: la 9, centrada en los medios de comunicación, desarrolla algunos temas que echábamos de menos en el volumen 1. La sección *Comprensión y expresión oral* (92, 93: 2003) parte de una audición de una conversación y alterna actividades sobre las secciones de los periódicos, el orden en que los alumnos los leen, cómo son los periódicos en su país de origen para terminar hablando de los malentendidos de los estudiantes que podrían ser motivo de una noticia. Se estimula una investigación de los diarios, un análisis contrastivo entre periódicos de distintos países, un debate sobre los espacios publicitarios y la posibilidad de que cuenten sus experiencias con algún malentendido.

Todos estos propósitos se trabajan también la sección *Culturas* (97: 2003) a partir de un texto auténtico sobre la oferta de prensa gratuita en España. Finalmente, en la sección *Punto de vista* ya nos encontramos un debate explícito sobre la ideología de los periódicos y la importancia que los aprendices le otorgan. Se trata, por tanto, de una unidad muy versátil, práctica, interesante, de las pocas planteadas desde una perspectiva abiertamente crítica y que acaba con una tarea final que, como no podría ser de otra manera, consiste en «crear el periódico ideal de la clase».

No obstante, también detectamos en esta unidad pequeñas fallas, como cuando se plantea la pregunta de la sección *Culturas*: «¿Sabes si en tu país la gente lee el periódico más que en España?». Este tipo de preguntas puede colapsar el diálogo, más aún si no se sugiere que busque esa información en otras fuentes.

Se echa de menos un poco más de acción, a pesar de que la unidad 9 está bien diseñada: que busquen periódicos de su país, hablar de otros tipos de prensa considerada menos seria pero que puede ser proporcionar una clase divertida; o tratar directamente con titulares de distintos periódicos del mismo día para ver cómo tratan la misma noticia. Es, como venimos comentando, otra muestra del escaso compromiso de los creadores del manual que no consideramos casual en un manual tan medido. Lo mismo ocurre en la unidad 10 en la sección *Culturas* donde a partir de un texto sobre el voluntariado se plantea de manera rutinaria cómo funciona el voluntariado en los países de origen de los aprendices.

IV. PARTE

CONCLUSIONES

Al principio de este trabajo sentamos la idea de que la enseñanza de la cultura debe hacerse con el apoyo de las ciencias sociales (antropología, sociología, historia). Es necesario favorecer un aprendizaje abierto a los cambios de puntos de vista y esquemas de los aprendices en el que profesores y manuales estimulen un proceso de socialización terciaria complementaria que incorpore los procesos de socialización que el aprendiz ha cubierto en su cultura de origen. Se pretende así utilizar la lengua meta como soporte de la socialización en un proceso que no persigue imitar o copiar las pautas de la socialización ya realizada sino aumentar la competencia cultural de los alumnos para convertirla en una competencia intercultural.

Esta toma de conciencia cultural de los alumnos reconoce la existencia de los otros con percepciones e interpretaciones diversas de la realidad y se aleja radicalmente de la práctica consistente en proporcionar a los alumnos una competencia monocultural que les permita exclusivamente sobrevivir en el entorno extranjero, permaneciendo intactos los estereotipos o percepciones de su cultura de origen y de la cultura meta.

El enfoque intercultural pone el acento sobre la utilización activa de la lengua como técnica de aprendizaje, sobre la necesidad de contar con el carácter social de la lengua y, por tanto, sobre la utilización de la lengua auténtica en los soportes pedagógicos. Se ofrece a los aprendices la oportunidad de experimentar la lengua directamente a través de actividades centradas en el empleo de la misma como acción o práctica social.

La íntima imbricación lengua-cultura permite enfocar el aprendizaje del lado del alumno y de sus necesidades y objetivos. Su experiencia cultural, grado de madurez y bagaje cultural se hacen presentes desde el momento en que ya no sólo cuenta la

habilidad lingüística, sino que ésta se ve felizmente contaminada por otro tipo de factores, tanto cognitivos como afectivos, que juegan un papel fundamental. El alumno no aprende desligando su personalidad del aprendizaje, sino implicándolo activamente; no se enfrenta sólo a los verbos, a los signos de puntuación o la fonética de un idioma, sino a esa constelación de conceptos, formas de organización social, costumbres, significados construidos, hechos históricos, etc., que constituye la cultura de un grupo humano.

Este nuevo enfoque del aprendizaje de una lengua se vive así como una experiencia vital, no simplemente docente, que afecta y modifica su conciencia de la realidad y de su propio aprendizaje induciendo la reflexión sobre la propia cultura y sobre la cultura extranjera. Reflexión a partir de la comparación, pero también de la empatía y de una predisposición afectiva y cognitiva nuevas que ya no tiene por objetivo la imitación del hablante nativo sino un nuevo hablante plurilingüe y pluricultural adaptado a las nuevas sociedades, definitivamente globalizadas y mestizas.

Todo ello supone nuevos retos para los creadores de manuales y para aquellos que deben interpretarlos y utilizarlos. Hemos reflexionado sobre las características de los manuales desde distintos enfoques para intentar perfilar los requisitos más adecuados para cumplir con los objetivos de una enseñanza intercultural y, finalmente, hemos analizado un caso concreto a través del estudio de los manuales *Así me gusta 1 y 2*. Hemos visto que el resultado es ambivalente:

- Por un lado, se acoge a las recomendaciones del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* y pone voluntad en introducir cierta innovación metodológica, con propuestas a veces innovadoras y una estructura bien organizada y graduada.
- Por otro lado, se manifiesta tímido en la aplicación del enfoque intercultural tal y como los hemos definido, recogiendo los aspectos cognitivos más que los emocionales y rehuyendo, a veces, la implicación del alumno.

V PARTE

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor W., 1998, *Educación para la emancipación*, Madrid, Ediciones Morata.

Arbonés, C.; González, V.; López, E. y Llobera, M., 2003, *Así me gusta I y II*, Madrid, Cambridge University Press.

Areizaga, Elizabet, 2002, “El componente cultural en la enseñanza de idiomas: elementos para el análisis y la evaluación del material”, *Revista Cultura y Educación 14* (2), Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 161-175.

Areizaga, Elizabet, 2002, “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo” en www.vc.ehu.es/campus/e.g.b./deptos-e/deppe/relectron/n12/eln12a4.htm.

Arnold, Jane, 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

Aron, Raymond, 1980, *Las etapas del pensamiento sociológico*, Buenos Aires, Ediciones Siglo XX.

Beattie, John, 1978, *Otras culturas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Beck, Ulrich, 2003, “La cuestión de la identidad” , *El País 11/11/03*, Madrid, Editorial Prisa, pp. 13-14.

Berger, P. y Luckmann, Th., 1983, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Binotti, Lucía, 1999, “Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas de la enseñanza superior a nivel superior”, *Actas X Congreso ASELE*, Cádiz, edita Universidad de Cádiz, pp. 27-42.

Botta, Mónica, 2002, “Krashen y la teoría del filtro afectivo”, *Cuadernos Cervantes n°41*, Madrid, ERL Ediciones, pp. 32-36.

Bourdieu, Pierre, 2001, *Qué significa hablar*, Madrid, Ediciones Akal.

Bourdieu, Pierre, 2002, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Editorial Anagrama.

Byram, Michael, 1992, *Culture et éducation langue étrangère*, París, Les Éditions Didier.

Byram, M. y Fleming, M., 2001, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

Byram, M.; Tost Planet, M., 2000, *Identité sociale et identité européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Estrasburgo, Ediciones del Consejo de Europa.

Canetti, Elías, 2002, *Masa y poder*, Barcelona, Círculo de Lectores.

Castells, Manuel, 2003, "El poder de la identidad", *El País* 18/02/03, Madrid, Editorial Prisa, pag. 14.

Castells, Manuel, 2002, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2 El poder de la identidad*, Alianza Editorial, Madrid.

Castro, Mercedes de, 1999, "Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico", *Cuadernos de Tiempo Libre*, Madrid, Fundación Actilibre, pp.67-86

Codesido García, Ana Isabel, 1997, "Aproximación desde la etnografía del habla al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua materna", *Reale n° 7*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, pp. 19-37..

Coronado González, Luisa, 1999, "La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior", *Revista Carabela n° 45*, Madrid, SGEL, pp. 93-106.

Coronado González, Luisa, 1996, "Conflictos culturales en la enseñanza de E/LE", *Revista Frecuencia n° 2*, Madrid, Editorial Edinumen, pp. 22-29.

Denis, M. y Matas Pla, M., 2002, *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*, Bruselas, De Boeck & Larcier.

Denis, M. y Matas Pla, M., 1999, "Para una didáctica del componente cultural en la clase de E/LE", *Cuadernos de Tiempo Libre*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 87-95.

Escandell Vidal, Victoria, 2002, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.

Fernández, Sonsoles, 1999, "Dinámicas de comunicación en el aula", *Cuadernos de Tiempo Libre*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 97-107.

Foucault, Michel, 1992, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Ediciones Pre-Textos.

Geertz, Clifford, 1995, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Edit. Gedisa.

Geertz, Clifford, 1994, *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Editorial Paidós.

Gil Burmann, M. y León Abio, P., 1998, "El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales", *Revista Reale n° 9*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Pp. 87-105.

Goffmann, Erving, 1981, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.

González Blasco, M., 1999, "Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula", *Cuadernos de Tiempo Libre*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 129 - 126.

Guijarro Morales, José Luis, 1999, "La lengua no puede ser enseñada, sino despertada interiormente, ¡otro mito difícil de extirpar!", *Actas X Congreso ASELE*, Cádiz, edita Universidad de Cádiz, pp- 351-361.

Gelabert, M.J.; Bueso, I. Y Benítez P., 2002, *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid, Arco Libros, S.L.

Gumperz, John, 1989, *Engager la conversation*, Paris, Éditions de minuit.

Gundykunst, W. y Mody, B., 2002, *Handbook of International and Intercultural Communication*, Londres, Sage Publications.

Habermas, Jürgen, 1982, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus Ediciones.

Haidl Dietlmeier, Anton, 1996, "La teoría de la relevancia y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros", *Revista Pragmalingüística n° 1*, Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 367-393.

Hernández Sacristán, 1999, *Culturas y acción comunicativa*, Barcelona, Ediciones Octaedro.

Hörmann, H., 1982, *Querer decir y entender*, Madrid, Gredos.

Hsi-Chin J.C.; Swaffar, J. y Charney D. H., 2002, "Cultural representations of rethorical conventions: the effects on reading recall", *Tesol Quaterly vol. 36 n° 4*, pp. 511-541.

Iglesias Casal, Isabel, 1998, "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", *Actas del VIII Congreso de ASELE*, Alcalá de Henares, edita Universidad de Alcalá, pp. 463-472.

Kramsch, Claire, 1994, *Context and Culture in Language Teaching*, Hong Kong, Oxford University Press.

Kramsch, Claire, 2000, *Language and Culture*, Hong Kong, Oxford University Press.

Littlewood, William, 1981, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

López García, María del Pilar, 2002, "Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural", *Frecuencia L n° 20*, Madrid, Edinumen, pp.12-15.

Martín Criado, Enrique, 1998, "Los decires y los haceres", en *internet* www.bib.uah.es/pub/papers/02102862n56p57.pdf

Miquel, Lourdes, 1999, "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", *Revista Carabela n° 45*, Madrid, SGEL, pp. 27-46.

Miquel, Lourdes, 1997, "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", *Revista Frecuencia L n° 5*, Madrid, Editorial Edinumen, pp. 3-14.

Moreno Fernández, Francisco, 1994, "Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas", *Revista Reale n° 1*, Alcalá de Henares, edita Universidad de Alcalá, pp. 107-135.

"Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes" en BYRAM, M., ZÁRATE G. y NEUNER, G. (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, págs.45-107.

Oliveras, Angels, 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Editorial Edinumen.

Osorio, Francisco, 1998, "El sentido y el otro", en *internet* <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/o4/frames03.htm>

Pérez, Nieves, 1996, "Algunas ideas para la enseñanza de la cultura", *Revista Frecuencia L n° 3*, Madrid, Editorial Edinumen, pp. 36-40.

Richards, J.C. y Lockhart, C, 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

Richard, J.C. y Lockhart, C., 1989, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

Said, Edward, 1998, *Orientalismo*, Madrid, Ediciones Libertarias.

Sánchez Ferlosio, Rafael, 1992, *Ensayos y artículos I y II*, Barcelona, Editorial Debate.

Sánchez Ferlosio, Rafael, 1993, *Vendrán más años malos y nos harán más ciegos*, Barcelona, Editorial Debate.

Schutz, Alfred, 1999, "El forastero. Ensayo de psicología social" en *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores. <http://catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/aschutz.html>.

Seelye, 1997, *Teaching culture: strategies for intercultural communication*, Illinois, Lincolnwood.

Sontag, Susan, 1996, *Contra la interpretación*, Buenos Aires, Editorial Alfaguara.

Steiner, George, 2001, *Gramáticas de la creación*, Barcelona, Círculo de Lectores.

Todorov, T y otros, 1988, *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Gijón, Ediciones Júcar.

Wessling, Gerd, 1994, "Conocimiento intercultural del país en la enseñanza de idiomas", *Cuadernos de Tiempo Libre*, Madrid, Fundación Actilibre.

Wessling, Gerd, 1999, "Didáctica intercultural en la didáctica de idiomas: algunos ejemplos para el aula", en Miquel, L. y Sans, N *Didáctica del español como lengua extranjera IV Cuadernos Tiempo Libre*, Madrid Colección Expolingua pp. 267-281.

Zarate, Geneviève, 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, París, Didier.

Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas

Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (Guía de creadores de materiales del Marco)