



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
**Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών**

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΙΣΠΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΛΑΤΙΝΟΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΙΒΗΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ:

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της Βλάχου Παναγιώτας

**La interculturalidad en el ámbito de la enseñanza a través de los
manuales de ELE**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Αγγελική Αλεξοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

Σουσάνα Λούγκο Μιρόν, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια

Κυριακή Παλαπανίδη, Ε.ΔΙ.Π.

ΑΘΗΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

**ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ
ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάση επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία μου και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δε μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ και Επώνυμο ΒΛΑΧΟΥ Συγγραφέα:

Υπογραφή:

Βλάχου

Ημερομηνία (Ημέρα –Μήνας –Έτος):

07/06/2021

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
1. INTRODUCCIÓN	10
2. CONCEPTO DE CULTURA	14
2.1 Aproximación al concepto de la cultura	14
2.2 Documentos de Referencia para las lenguas	16
2.3 Aprendizaje cultural	19
3. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA HACIA LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL	21
3.1. Concepto de competencia comunicativa.....	21
3.2 Los conceptos de competencia plurilingüe y pluricultural	22
4. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	25
4.1 Significado de la competencia intercultural	25
5. APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE	29
5.1. La competencia intercultural.....	29
5.2 Proceso del aprendizaje intercultural.....	30
5.3. La interculturalidad en la clase de lenguas extranjeras	32
5.4. El papel del profesor en la enseñanza de ELE.....	33
5.5. Estrategias y técnicas en el aula de ELE	34
6. METODOLOGÍA	38
7. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES	42
7.1 Método de español B1	42
7.1.1 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MANUAL MÉTODO.....	55
7.2 Vía Rápida A1-B1.....	57
7.3 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MANUAL VÍA RÁPIDA	68
8. CONCLUSIONES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

RESUMEN

En el presente trabajo hemos analizado la dimensión cultural del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y más concretamente el desarrollo de la competencia intercultural en el aula. Hemos visto que la adquisición de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas debe ser un proceso de aprendizaje consciente y explícito con el fin de transmitir conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas interculturales, pero sobre todo y principalmente, potenciar actitudes positivas a través del contacto con la cultura meta que acompañen a nuestros alumnos para siempre en su vivir y convivir con el Otro. El presente trabajo consta de dos partes, una parte teórica y una práctica. La investigación teórica comienza con la búsqueda de la definición del concepto de cultura; cómo se ha avanzado de la transmisión de contenidos culturales asociados a la lengua objeto de estudio, hacia el desarrollo de las nociones de plurilingüismo y pluriculturalismo hasta llegar a la competencia intercultural. Analizamos la manera de trabajo de la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras (L2) y qué procesos facilitan el aprendizaje intercultural. En cuanto a la parte práctica, nos inclinamos por una selección de manuales de ELE, correspondientes al nivel B1, con el objetivo de constatar las fases de la adquisición de la competencia intercultural que se recogen en ellos. Analizamos los tratamientos que dan los libros de texto de lenguas extranjeras en la actualidad a los contenidos culturales e interculturales de modo explícito o/e implícito y sobre todo la manera con la que podemos evitar los estereotipos y reduccionismos cuando trabajamos la competencia intercultural en el aula. El corpus de trabajo se compone de dos de manuales para adultos de nivel B1, editados en España

entre 2014 y 2016 y pertenecientes a las editoriales más representativas en el mundo de ELE. Aunque son evidentes las dificultades prácticas de integrar y desarrollar la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras, nuestro objetivo es demostrar que todos estos obstáculos se pueden superar.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras, competencia intercultural, métodos de enseñanza de español como lengua extranjera, análisis de materiales.

ABSTRACT

In the present work we analyzed the cultural dimension of learning Spanish as a foreign language and more specifically the development of intercultural skills in the classroom. We have seen that the acquisition of intercultural skills in teaching language must be a conscious and explicit learning process, in order to impart knowledge, to develop intercultural abilities and skills, but above all to reinforce positive attitudes through contact with the target culture that will accompany our students forever in life and in their coexistence with the Other. The present work consists of two parts. The first one involves the theoretical framework while the second the practical one (analysis of the manuals). Theoretical research begins with the search for the definition of the concept of culture: how progress has been made from the transmission of cultural content related to the language under study, to the development of the concepts of multilingualism and multiculturalism, to the achievement of intercultural competence. In addition, how should intercultural competence work in the foreign language classroom and what processes facilitate intercultural learning. Regarding the practical part, we will lean towards a selection of recent textbooks, corresponding to level B1, to verify the phases of acquisition of intercultural competence included in them. We are going to analyze the methods currently provided by foreign language textbooks in cultural and intercultural content directly or indirectly and, how we can avoid stereotypes and reductions when working on intercultural competence in the classroom. The body of the work consists of two textbooks for adults of level B1, published in Spain between 2014 and 2016 and are among the most representative publishers in the world of language learning. Although the practical difficulties of integrating and developing intercultural competence in the foreign language classroom are obvious, our aim is to show that all

these obstacles can be overcome. The last one not only promotes disagreement and discussion, but even more, challenges the learner to use the target language to promote intercultural practice.

Keywords: Foreign language teaching, intercultural competence, methods of teaching Spanish as a foreign language, material analysis.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία αναλύσαμε την πολιτισμική διάσταση της εκμάθησης της ισπανικής ως ξένης γλώσσας και πιο συγκεκριμένα την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην τάξη. Είδαμε ότι η απόκτηση διαπολιτισμικής δεξιότητας στη διδασκαλία γλωσσών πρέπει να είναι μια συνειδητή διαδικασία εκμάθησης, προκειμένου να μεταδίδει γνώσεις, να αναπτύσσει διαπολιτισμικές ικανότητες και δεξιότητες, αλλά πάνω από όλα να ενισχύει τις θετικές στάσεις μέσω της επαφής με την κουλτούρα-στόχο που θα συνοδεύει τους μαθητές μας για πάντα στη ζωή και στην συνύπαρξή τους με τους Άλλους. Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη: ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό. Το θεωρητικό πλαίσιο ξεκινά με την διερεύνηση του ορισμού της έννοιας του πολιτισμού, δηλαδή, πώς από τη μετάδοση πολιτισμικού περιεχομένου που σχετίζεται με τη γλώσσα που μελετάται, οδηγούμαστε στην ανάπτυξη των εννοιών της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, έως την επίτευξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας. Επίσης, πώς πρέπει να λειτουργεί η διαπολιτισμική ικανότητα στην τάξη ξένων γλωσσών και ποιες διαδικασίες διευκολύνουν τη διαπολιτισμική μάθηση. Όσον αφορά το πρακτικό μέρος, αναλύσαμε πρόσφατα εγχειρίδια της ισπανικής ως ξένης γλώσσας, που αντιστοιχούν στο επίπεδο B1, με στόχο την επαλήθευση των φάσεων απόκτησης διαπολιτισμικής ικανότητας που περιλαμβάνονται σε αυτά. Αναλύσαμε σύγχρονες μεθόδους εκμάθησης ξένων γλωσσών και κατά πόσο περνά η διαπολιτισμικότητα μέσα από αυτές με άμεσο ή έμμεσο τρόπο και ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να αποφύγουμε στερεότυπα όταν δουλεύουμε για την διαπολιτισμική ικανότητα στην τάξη. Το σώμα κειμένων της εργασίας αποτελείται από δύο εγχειρίδια για ενήλικες επιπέδου B1, που δημοσιεύθηκαν στην Ισπανία μεταξύ 2014 και 2016 και

ανήκουν σε δύο αντιπροσωπευτικούς εκδότες στον κόσμο της εκμάθησης της ισπανικής ως ξένης γλώσσας. Παρόλο που είναι εμφανείς οι πρακτικές δυσκολίες ενσωμάτωσης και ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας στην τάξη ξένων γλωσσών, στόχος μας είναι να δείξουμε ότι όλα αυτά τα εμπόδια μπορούν να ξεπεραστούν. Προσφέρουμε προτάσεις για συγκεκριμένες δραστηριότητες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών στην τάξη των ξένων γλωσσών, οι οποίες όχι μόνο προωθούν την δημόσια συζήτηση, αλλά ακόμη περισσότερο, προκαλούν τον μαθητή να χρησιμοποιήσει την γλώσσα στόχο, για να προωθήσει την διαπολιτισμική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία ξένων γλωσσών, διαπολιτισμική ικανότητα, μέθοδοι διδασκαλίας της Ισπανικής ως ξένης γλώσσας, ανάλυση εγχειριδίων.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo de intensos y a menudo continuos cambios que afectan a todos los niveles de nuestra vida. En esta era de globalización de cambios rápidos, de desafíos continuos y de evolución de la sociedad, el lenguaje es “el eje central por medio del cual se entiende el mundo y se construye la cultura” (Benavides 2).

En este ámbito de integración económica, social y cultural resulta imprescindible el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2). El proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 se basa en la relación entre lengua y cultura que constituyen un reflejo de la sociedad. Es importante señalar que la lengua expresa y transmite la cultura a la que sirve de vehículo de comunicación. Saber usar una lengua significa saber hacer, saber ser y saber interpretar el comportamiento del Otro.

En los últimos años, el desarrollo de la competencia intercultural del alumno es una parte de considerable importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, algo que se ve reflejado en los contenidos de los libros de texto. Es importante señalar que los actuales manuales de enseñanza incluyen apartados destinados a trabajar la competencia cultural y/o intercultural.

La meta de una educación intercultural debe ser la preparación del alumno para vivir en una sociedad multicultural, superando los estereotipos que impidan la convivencia entre alumnos de distinto origen cultural. Por consiguiente, las aulas se convierten en ambientes específicos que contribuyen al acercamiento de diferentes culturas y

en un lugar de encuentro que permiten el aprendizaje para aquellas personas que no cuentan con este lenguaje como lengua materna.

En este trabajo pretendemos presentar la importancia del concepto de la interculturalidad en general y específicamente en la didáctica de la L2, identificando los criterios básicos para su desarrollo. El objetivo no es solo investigar sobre la competencia intercultural y su tratamiento en los manuales de español como lengua extranjera (ELE), sino también investigar cómo el planteamiento metodológico de las actividades de cultura de los manuales contribuye al desarrollo de la competencia intercultural del alumno. Investigamos si la metodología propuesta de los manuales concientiza a los alumnos sobre las particularidades del tema de la interculturalidad. En definitiva, el objetivo principal de este trabajo es ofrecer pautas para, por un lado, evitar los habituales tópicos y estereotipos, y por otro, ayudar a los alumnos de otras culturas integrarse en el mundo hispanohablante.

Este trabajo consiste en la Introducción, el cuerpo del trabajo que se compone de 7 capítulos, las conclusiones y la bibliografía. En el primer capítulo, titulado “El concepto de cultura”, nos esforzamos por dar una definición del concepto de cultura: después de analizar una serie de definiciones que caracterizan dicho término, hemos centrado nuestra atención en analizar la relación de enseñanza-aprendizaje entre la lengua y la cultura en el campo de español como lengua extranjera (ELE). Hemos llegado a la conclusión de que lengua y cultura poseen un destino común y que no podemos adquirir una lengua sin haber adquirido su cultura. Además, analizamos, cómo ha avanzado de la transmisión de contenidos culturales asociados a la lengua objeto de estudio, hacia el

desarrollo de las nociones de plurilingüismo y pluriculturalismo hasta llegar a la competencia intercultural. A continuación, en el segundo capítulo titulado “La competencia intercultural”, analizamos el significado de la competencia intercultural. En el tercer capítulo titulado “De la Competencia Comunicativa hacia la Competencia plurilingüe y pluricultural”, se examina el tratamiento que ha recibido la cultura por parte del método comunicativo y hemos analizado su relación con la competencia comunicativa, para pasar al análisis del concepto de interculturalidad y los procesos que facilitan el aprendizaje intercultural en el aula de ELE. En el cuarto capítulo titulado “Aprendizaje intercultural en el aula”, nos hemos concentrado en definir la competencia intercultural, así como aparece reflejada tanto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) como en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Como se trata de un tema de sumo interés, nos hemos enfocado en el desarrollo de la interculturalidad en la clase de L2. En este sentido, presentamos las estrategias de Kramsch que de manera efectiva ayudan al alumno a ser más autónomo y a desarrollar su aprendizaje experimental en el aula de ELE. Asimismo, presentamos el proceso de adquisición de la competencia intercultural según las propuestas de Denis y Matas. Según estas propuestas, los alumnos a lo largo del proceso de adquisición de la L2 abandonan el concepto tradicional del hablante nativo y se desarrollan en hablantes interculturales en el aula de ELE. En el mismo capítulo nos referimos al papel determinante del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE. El capítulo termina con el apartado “Estrategias y Técnicas didácticas en el aula de Ele” en el que presentamos técnicas didácticas en el aula de ELE. Con este propósito, hemos observado que las técnicas y estrategias didácticas han cambiado. Promueven un contacto con la cultura de la lengua objeto de estudio, practicando tareas y actividades en el aula de enseñanza-aprendizaje.

Aunque hay una variedad de actividades interculturales propuestas por especialistas, nosotros proponemos una serie de actividades, que cumplan las necesidades y expectativas de los alumnos en el aula de ELE, según las pautas del MCER y del PCIC, inspirándonos de Kramersch. En el sexto capítulo presentamos la metodología que hemos seguido en el presente trabajo, distinguiendo sus dos partes, teórica y práctica. La parte práctica de este trabajo es el séptimo capítulo, titulado “Análisis de los Manuales” en el que nos esforzamos por analizar la competencia intercultural y su tratamiento en los manuales de (ELE). En el mismo capítulo se examinan también los resultados que hemos obtenido para el total de actividades interculturales según las estrategias de Kramersch y los contenidos culturales y sus frecuencias en los manuales escogidos dado que la competencia intercultural va mucho más allá del mero aprendizaje de una nueva lengua. Además, analizamos si los manuales escogidos siguen los postulados de los documentos de Referencia para las lenguas. Finalmente, aparecen las conclusiones en las que, se pueden ver los resultados obtenidos después de haber realizado la investigación.

2. CONCEPTO DE CULTURA

2.1 Aproximación al concepto de la cultura

A lo largo de la historia, el concepto de cultura se empleó con varios significados, dado que ha sido abordado desde varias disciplinas y posicionamientos ideológicos. Es importante señalar que la cultura no es algo estático, así que dar una definición resulta complicado.

No obstante, la adquisición de la cultura empieza con el nacimiento y se desarrolla a lo largo de la vida de la persona, abarcando todas las facetas de la vida social. Cabe señalar que tiene un significado vital para nuestra identidad. Comprende costumbres, códigos, normas, actitudes, hábitos, tradiciones y distintas expresiones artísticas de una sociedad. A través de las varias manifestaciones artísticas, como es el teatro, la música, la danza, se exterioriza y se cuenta la historia de cada pueblo. Nuestra obligación es transmitirla en las siguientes generaciones. La cultura nos recuerda siempre quiénes somos y nos ayuda a expresarnos en todas las formas de nuestra vida ampliando nuestros horizontes.

Por lo que respecta a la didáctica de L2, cabe destacar que el elemento cultural tiene una gran importancia. En su artículo “La Diversidad Cultural en el aula de ELE”, Isabel Iglesias Casal señala que la cultura “es un concepto que, sin duda, abraza ampliamente todos los aspectos de la vida e incluye una serie de fenómenos heterogéneos” (Iglesias Casal 464). Alonso Belmonte, por su parte, distingue entre contenidos culturales con C mayúscula y con c minúscula. Los contenidos con C mayúscula o *cultura*

formal se refieren a la música, la literatura, el arte, la historia, la gastronomía, la filosofía, la arquitectura y la cultura popular enfocada a costumbres, hábitos y folklore de la vida diaria. En esencia, aquí incluiríamos todas las características de un pueblo que se transmiten de generación a generación. Los contenidos con c minúscula o *cultura* “*a secas*”, apuntan hacia las creencias, los comportamientos y los valores culturales que subyacen bajo muchos comportamientos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales, y que difieren de una comunidad lingüística a otra (Belmonte y Agüero 182-220). Cabe añadir que los contenidos con c minúscula apuntan también hacia las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana de una comunidad etc.

En cualquier caso, ponemos énfasis en el lenguaje, que es el vehículo para llegar y conocer la nueva cultura. Cuando se enseña una lengua se hace referencia a la cultura de sus hablantes, dado que la lengua se refiere a los códigos de conducta de aquellos. No nos cabe ninguna duda de que el uso de la lengua requiere una competencia socio-cultural, de que la adecuación no es solo lingüística, sino también cultural. Saber usar una lengua requiere conocer sus referentes culturales, saber interpretar los comportamientos de los demás, saber hacer y saber ser. Por consiguiente, la lengua y la cultura no se pueden disociar. En palabras de Paricio Tato:

Se apunta claramente que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo da luz al marco lingüístico sino también da un valor formativo integral para el alumno, en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras culturas y desarrolla la conciencia intercultural (Tato 218).

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la cultura desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. No podemos aprender una lengua sin aprender su cultura, es decir el mundo que va unida a ella. Sin embargo, cuando aprendemos una lengua extranjera tenemos que enfrentarnos a una nueva cultura, a nuevos

conocimientos y a nuevas experiencias. Cada uno de nosotros tiene que ir más allá de nuestra cultura y explorar nuevas realidades socioculturales sin renunciar a la propia identidad cultural.

2.2 Documentos de Referencia para las lenguas

La necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras empujó al Consejo de Europa a publicar en el año 2001 un documento sustancial, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras* (MCER). Este documento es una referencia obligatoria para la base de la enseñanza de idiomas. Establece una escala de seis niveles para la organización del aprendizaje de lenguas. Según el uso de la lengua hablada, la división se agrupa en tres tipos de usuarios: el básico, el independiente y el competente.

Cuando aprendemos una lengua, investigamos la cultura no solo como contexto sino también como contenido. No cabe duda de que los contenidos culturales son elementos fundamentales para la enseñanza de una lengua extranjera. El MCER delimita los contenidos culturales en las siguientes 7 áreas que deben ser objeto del conocimiento sociocultural¹:

- La vida diaria que incluye detalles de comida/bebida, los días festivos, las horas y prácticas del trabajo, actividades de ocio etc.
- Las condiciones de vida que incluyen tipos y condiciones de vivienda, diferentes niveles de vida, variaciones regionales etc.

¹ Los contenidos culturales están clasificados dentro de los tipos de objetivos de enseñanza y aprendizaje bajo el epígrafe que lleva por título *En función del desarrollo de las competencias generales del alumno* (capítulo 6).

- Las relaciones personales que incluyen varias relaciones entre los miembros de una sociedad, de la familia, de ambiente del trabajo etc.
- Los valores, las creencias y las actitudes, respecto a varios parámetros como, por ejemplo, los diferentes grupos profesionales, las distintas clases sociales, religión, humor, tradiciones, varias culturas etc.
- El lenguaje corporal que incluye los diferentes gestos, expresiones, contacto corporal o el tono de voz etc.
- Las convenciones sociales, entre las que destacan convenciones y tabúes en referencia al comportamiento, los vestidos, los regalos, la puntualidad etc.
- El comportamiento ritual en varias circunstancias, como por ejemplo en celebraciones, en ceremonias, matrimonio etc.

En el año 2006 se publicó el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)* que desarrolla y fija los niveles de referencia para el español basándose en las recomendaciones que propuso el Consejo de Europa en el año 2001. El PCIC concede especial atención al tratamiento de los contenidos culturales, socioculturales e interculturales y los articula alrededor del componente cultural. Presentamos los tres grandes apartados del inventario “saberes y comportamientos socioculturales” como se refieren en el PCIC²:

- Condiciones de vida y organización social que incluye detalles de la identificación personal, la unidad familiar, días festivos y horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, trabajo y economía, actividades de ocio, hábitos y aficiones, medios de

² Condiciones de vida y organización social; Relaciones interpersonales; Identidad colectiva y estilo de vida en las páginas 577-616.

comunicación, la vivienda, servicios, compras, salud e higiene, viajes, alojamiento, ecología y medio ambiente, servicios sociales y programas de ayuda.

- Relaciones interpersonales en el ámbito personal y público, en el ámbito profesional y educativo.
- Identidad colectiva y estilo de vida que incluye detalles de las tradiciones y el cambio social, espiritualidad y religión, fiestas y celebraciones.

Ambos documentos, principales fuentes de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras el primero y más específicamente del español como L2 el segundo, partiendo de un enfoque centrado en la acción, se hacen eco de las características plurilingües y pluriculturales de las sociedades europeas actuales y “consideran el alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, cuyo objetivo debe ser llegar a convertirse en un hablante plurilingüe, es decir, en un usuario, que a lo largo del proceso de adquisición de la L2 va desarrollando una consciencia intercultural, modificando su competencia tanto lingüística como cultural mientras va acumulando conocimientos en la L2” (Alexopoulou 66).

En la enseñanza de lenguas, consideramos que el proceso para adquirir la competencia intercultural tiene que ser consciente y explícito de manera que pueda transmitir conocimientos, habilidades y destrezas interculturales, pero sobre todo y principalmente, crear comportamientos positivos a través del contacto con la cultura meta que acompañen a nuestros alumnos para siempre en su vivir y convivir con el Otro.

2.3 Aprendizaje cultural

El proceso de adquisición del conocimiento cultural en la lengua meta requiere una gestión de manera progresiva en el aula de lenguas extranjeras. Durante el camino el alumno encuentra nuevas orientaciones con las que enriquece su bagaje cultural.

Es necesario aclarar que, durante la experimentación del nuevo aprendizaje, el alumno, como aclara Martín, tiene que disponer de unas cualidades personales. Tiene que ser capaz de relacionarse con nuevas culturas. Estar dispuesto a usar la lengua de la cultura meta sin temor a cometer errores. Durante el camino de aprendizaje tiene que abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

En este sentido, de acuerdo con López García, el alumno, a lo largo del proceso de adquisición del componente sociocultural atraviesa unas etapas:

Etapas de percepción inicial: el observador captará todo lo que es diferente a su cultura, en especial los valores y fijará la base comparativa utilizando los esquemas cognitivos iniciales.

Etapas de generalización: en esta fase se cuestionarán los valores de la sociedad observada.

Etapas de reflexión: caracterizada por las reflexiones personales y los comportamientos individuales. Sus consecuencias pueden conducir al rechazo de los fenómenos culturales observados.

Etapas de conceptualización: es la etapa en la que se aprecian y se juzgan las diferencias utilizando la razón y los sentimientos para acabar aceptándolas. Esta etapa se alcanza participando en contacto directo con la cultura objeto de estudio. (citado, en Álvarez Baz 88).

El alumno que superará todas estas fases habrá adquirido nuevos conceptos que lo ayudarán en su contacto directo con la cultura objeto de estudio. Habrá adquirido una adecuada competencia sociocultural que le servirá para familiarizarse con el contexto

social y cultural de la lengua meta. En este sentido, el tratamiento del componente sociocultural se convierte en un proceso que promueve un diálogo entre culturas, y es este diálogo el que favorece que los alumnos construyan su propia competencia intercultural.

El desarrollo de la competencia comunicativa se logra en la clase de ELE a través de las actividades interculturales que dirigen al estudiante hacia un mundo nuevo y los preparan para comunicarse con el otro.

A través de estas actividades el estudiante habrá conseguido captar los diferentes valores ajenos o compartidos por su cultura y la cultura que estudia. Sin embargo, para realizar este tipo de actividades, tenemos que añadir que es muy importante la adecuada selección de materiales y contenidos en los que estas actividades configuran su estructura.

Estas actividades ofrecen al alumno conocimientos esenciales sobre la cultura cotidiana. Así, el alumno puede comparar la nueva cultura con la suya, valorando las diferencias y subrayando las similitudes, llegando a sus propias conclusiones.

3. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA HACIA LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

En la década de los años setenta el primer etnógrafo de la comunicación Hymes postuló la existencia de una competencia para la comunicación o 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 significantes, y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación.

3.1. Concepto de competencia comunicativa

La competencia comunicativa es uno de los principales conceptos en la lingüística aplicada. Se trata de la capacidad de producir o comprender enunciados apropiados al contexto en el que tienen lugar. Debe tomarse en consideración que la competencia lingüística es parte de la competencia comunicativa. La competencia lingüística se refiere al conocimiento de reglas específicas y determinadas -reglas relacionadas con el uso de la lengua-. Por su parte la competencia comunicativa incluye la capacidad y la destreza para utilizar el conocimiento de las reglas. En este sentido, la competencia comunicativa incluye no solo las reglas de la gramática, del léxico, de la fonética o de la semántica, sino también las reglas del uso de la lengua relacionadas con el contexto sociocultural en el que tiene lugar la comunicación. Un aspecto destacable es que tiene una base social dado que tiene una perspectiva más amplia del estudio de la lengua. Los estudiantes de una segunda lengua tienen que ser capaces de comunicarse apropiadamente teniendo siempre en cuenta el contexto en el que tiene lugar el acto comunicativo.

En este marco el lingüista y antropólogo Hymes sostiene que el aprendizaje de una lengua no está relacionado solo con nuestra capacidad para utilizar la lengua sino implica, también, poseer una serie de habilidades que nos orientan hacia una comunicación suficiente con los miembros de una sociedad plural en sus varias formas sociales, ideológicas y culturales. Como apunta Trujillo Sáez, “es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular” (Trujillo Sáez 20).

3.2 Los conceptos de competencia plurilingüe y pluricultural

En este sentido, debemos tomar en consideración que en los últimos años el plurilingüismo y la adquisición de más de una lengua no nativa son hechos cada vez más frecuentes. El concepto de la competencia plurilingüe señala la capacidad de los hablantes de interactuar y comunicar en diferentes lenguas, variando de acuerdo con las experiencias lingüísticas que cada hablante ha vivido. Gracias a sus experiencias lingüísticas cada hablante adquiere una distinta competencia que es la competencia pluricultural.

En su artículo María del Valle Villodré plantea muy claramente el concepto del pluriculturalismo. El prefijo “pluri” hace referencia a “muchas”, es decir, con él se puede hacer referencia a muchas culturas. Desde el punto de vista sociológico el término pluriculturalidad designa la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal. Así pues, la pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación. El pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad

democrática, como existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad. Igualdad que se conforma a partir del reconocimiento de las diferencias (María Del Valle Villodré 69).

En su concepción comunicativa y social de las lenguas, el MCER señala de una manera muy especial, el análisis y las implicaciones de la competencia plurilingüe y pluricultural:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (Consejo de Europa 156).

Este fragmento viene a apoyar la idea que las dos competencias, la plurilingüe y la pluricultural, constituyen las más importantes competencias del aprendizaje de lenguas. Estas dos competencias hacen referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina con distinto grado varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

Cada vez que se incorpora una nueva lengua en su repertorio lingüístico, enriquece su bagaje cultural, mejora su capacidad de aprendizaje de lenguas extranjeras y sobre todo es capaz de comunicar con hablantes de otras lenguas.

Sin embargo, y como señala el Consejo de Europa, los perfiles de estas dos competencias presentan diferencias y desequilibrios entre sí:

el perfil pluricultural del aprendiente puede ser diferente al plurilingüe en tanto este puede poseer un excelente conocimiento cultural de una comunidad determinada, pero un bajo nivel de competencia lingüística y viceversa. Igualmente, las deficiencias lingüísticas de un usuario pueden ser suplidas por una amplia competencia cultural. Además, la competencia plurilingüe y pluricultural está en constante transformación y desarrollo, mostrando una configuración muy dinámica favorecida por factores de diversa naturaleza, como pueden ser las experiencias de viajes del individuo, los contactos profesionales con gentes de diferentes lenguas y culturas, las estancias en otros países, que provocan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas (Consejo de Europa 131).

Las nuevas técnicas didácticas hacen hincapié en el desarrollo del conocimiento del alumno, dirigido hacia el plurilingüismo. Durante muchos años el método tradicional de la enseñanza se basaba y daba una prioridad a la enseñanza lingüística. La lengua no era concebida como un vehículo de comunicación sino un conjunto de reglas gramaticales y de ejercicios. Hoy en día, las técnicas y estrategias didácticas han cambiado. La lengua se enmarca en unos patrones de comportamiento, en unos referentes comunes, en una estructuración social, en suma, en un contexto. Dentro de este contexto, la lengua es el medio de comunicación entre las distintas culturas y el objetivo fundamental de la enseñanza consiste en la adquisición de una serie de destrezas que permitan a los alumnos desarrollar la competencia comunicativa en varios ámbitos de la vida cotidiana.

4. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

4.1 Significado de la competencia intercultural

Como punto de partida tenemos que precisar el concepto de la competencia intercultural. Conviene remarcar que la competencia intercultural va más allá de la competencia sociocultural, ya que la competencia intercultural está compuesta por conocimientos, actitudes y destrezas que permiten al hablante comunicarse de manera efectiva en contextos multiculturales. (García 367-384). Por su parte, la competencia sociocultural forma parte de la competencia comunicativa y está formada por normas de interacción social, por la comprensión del comportamiento cultural y por la adquisición de otra cultura y sus creencias. En realidad, se refiere al conocimiento de la sociedad y cultura del país o países donde se habla la lengua. Por consiguiente, en la competencia sociocultural se incluyen las características distintivas de una sociedad concreta y de su cultura como por ejemplo la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, valores, creencias y actitudes respecto a clase social.

La competencia intercultural contribuye a que el alumno conozca las particularidades, las costumbres, las formas de vida diferentes a las suyas, de los países en los que se habla la lengua extranjera. Está claro que dicho conocimiento ampliará su interés para afrontarse con nuevas culturas.

Se trata en definitiva de que el alumno, en el transcurso de sus experiencias interculturales, active de forma estratégica distintos factores. En primer lugar, el conocimiento de otras comunidades, particularmente las de España y los países de Hispanoamérica, que se irá

integrando gradualmente en su propia experiencia de aprendizaje (hechos y productos culturales y saberes y comportamientos socioculturales). En segundo lugar, su conciencia intercultural, es decir, el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos. En tercer lugar, las destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, interactuar con personas, hechos y productos culturales, así como la capacidad de hacer de intermediario cultural entre miembros de diferentes comunidades y, por lo tanto, de afrontar con eficacia malentendidos culturales en situaciones conflictivas. En cuarto lugar, la orientación de sus motivaciones, creencias, valores, emociones, sentimientos, etc., hacia la empatía, la apertura, el interés, la atenuación de emociones negativas, etc. Y, finalmente, aunque no menos importante, la capacidad de incrementar progresiva e indefinidamente su capital de conocimientos, destrezas y actitudes, a partir de su participación reflexiva (planificación, ejecución, evaluación, reparación y ajustes) en las tareas que requieran las experiencias interculturales en las que participe. as realidades sociales y culturales (PCIC 598).

El individuo analiza tanto su propia cultura como la extranjera y tiene la capacidad de abandonar actitudes y percepciones acercándose a la perspectiva de los otros interlocutores, de la nueva cultura, y desarrolla una relación y un puente de aprendizaje y reflexión mutua entre sí. Según este proceso, el hablante tendrá la oportunidad de solucionar problemas interculturales cuando lo requiera la situación comunicativa.

Cabe destacar que durante el proceso de la comunicación intercultural el hablante sigue algunos pasos. En este sentido, siguiendo a Areizaga, ponemos de manifiesto los siguientes puntos:

- Es necesaria la comprensión tanto desde una visión externa de la propia cultura y la cultura meta, como también de las relaciones entre ambas.
- Hay que tomar conciencia de la propia cultura para llegar a entender la otra cultura.
- La visión de la cultura debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda sociedad, así como presentar la complejidad de las redes sociales entre grupos e individuales (Areizaga 164).

Durante muchos años el objetivo de la enseñanza de un idioma extranjero daba énfasis en que el alumno alcanzara el nivel de un hablante nativo. Hoy en día, el objetivo “es preparar a los alumnos para que interactúen en un contexto plurilingüe y multicultural con una actitud abierta y positiva hacia otras lenguas y culturas” (Úcar Ventura 104).

Según el MCER, una comunicación intercultural, para poder ser efectiva, requiere la convivencia de tres saberes que cada uno apela a diferentes objetivos:

- **Saber**, se refiere al conocimiento explícito e implícito que se adquiere durante el aprendizaje lingüístico y cultural y también a la consciencia intercultural que se adquiere a través de ese conocimiento.
- **Saber hacer**, hace referencia a las destrezas y habilidades del individuo de establecer relaciones entre la cultura de origen y la cultura meta, jugando él mismo, el papel de intermediario cultural.
- **Saber ser**, relacionado con los rasgos de la personalidad del usuario y configura la personalidad intercultural. (Alexopoulou y Lugo Mirón 9).

Habría que añadir por cómo se puede observar que los tres componentes que configuran la interculturalidad son la *consciencia intercultural*, *las habilidades* y *la personalidad interculturales*. Cada uno de los componentes interculturales se relaciona respectivamente con uno de los saberes mencionados. *La consciencia intercultural* relacionada con *el saber* permite al hablante distinguir las semejanzas y las diferencias entre la cultura de origen y la cultura objeto de estudio. *Las habilidades interculturales* relacionadas con *el saber hacer*, constituyen una serie de habilidades que desarrolla el ha-

blante durante el proceso de adquisición de la lengua de estudio. *El hablante intercultural* debe ser capaz de superar estereotipos y relacionar entre sí las dos culturas. El objetivo principal es “el desarrollo de una personalidad intercultural que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia” (Alexopoulou y Lugo Mirón 9).

Como propone Guillén Díaz, dentro del desarrollo intercultural, el tratamiento de los contenidos culturales requiere que:

1. El alumno acceda a unos contenidos culturales mediante un corpus de materiales y documentos sociales del mundo hispánico suficientemente rico.
2. El profesor plantee actividades enraizadas en la cultura de referencia del alumno, en las que éste pueda observar por sí mismo los contenidos culturales y le permite comportarse como un actor social en interacción, lo cual deberá movilizar las operaciones mentales de: búsqueda – descubrimiento – análisis – comparación – reflexión – interpretación – descripción (Guillén Díaz 848).

5. APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE

5.1. La competencia intercultural

Como ya hemos explicado, la competencia intercultural es una competencia sociocultural y dinámica basada en la cooperación de los participantes que son representantes de distintas culturas. En el ámbito de la enseñanza, abordamos la interculturalidad por la que entendemos procedimientos que, activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural donde la comunicación trasciende al mero intercambio de información para abarcar la comprensión, aceptación, la integración, etc., de los fundamentos culturales y socioculturales comunes compartidos (Alarcón y Barros 64).

Desarrolla la habilidad de comprender las circunstancias sociales y los valores culturales de sus compañeros, enfatizando en los elementos comunes y dando valor a lo diferente. El objetivo es que el alumno adquiera un conocimiento no solo de la cultura meta sino también de la propia superando estereotipos, reduccionismos y situaciones de conflicto.

El alumno intercultural es capaz de distinguir las diferencias de las culturas en contacto y sobre todo aceptarlas. En otras palabras:

el hablante intercultural es una persona que tiene conocimiento de una o más culturas, se relaciona con gente que pertenece a otros entornos, es consciente de las diferentes percepciones, puede establecer conexiones y es capaz de desempeñar la función de mediador entre las culturas en contacto (Alexopoulou y Lugo Mirón 5-6).

Es importante señalar que la competencia intercultural se caracteriza por un carácter doble, como es a saber, la comparación y la reflexión entre la cultura propia y la

cultura meta. El hablante intercultural sabrá solucionar problemas interculturales y malentendidos que surgen desde el contacto de las dos culturas. El hablante ha aprendido un comportamiento adecuado en su cultura que representa “lo normal”. Cuando tiene que comunicarse en una lengua extranjera tiene que trasladar las creencias y los valores de su cultura a la nueva sin fallos. Es importante saber que la incorrecta comunicación intercultural puede causar al alumno inseguridad y una actitud negativa hacia la lengua meta. El hablante intercultural, tiene actuar como mediador entre las distintas culturas y cuando la situación comunicativa lo requiera.

Sin embargo, no tenemos que olvidar que cada alumno afronta la cultura de modo distinto. Hay varios factores individuales que influyen en el modo de acercarse a una cultura, como, por ejemplo, la edad, el sexo, o el nivel educativo, entre otros. En este punto tomamos prestadas las palabras de Jan Peter Nauta:

Si la cultura española es el conjunto de todo lo que los españoles han producido en el transcurso de los tiempos, está claro que ningún español posee la cultura española, ni puede poseerla. Cada español posee una parcela de esa cultura. Podemos hablar, entonces de muchas culturas parciales o subculturas: la de los adolescentes madrileños de clase media, la de los taxistas andaluces de Barcelona, la de los solteros rurales de Aragón, la de los cirujanos plásticos y un largo (demasiado largo) etcétera que, como totalidad, constituye la cultura española, más o menos de la misma manera que ochenta mil personas distintas constituyen el público del Santiago Bernabéu. (citado en Iglesias Casal 468).

5.2 Proceso del aprendizaje intercultural

El concepto de interculturalidad que manejamos en este trabajo se refiere a la realidad de la diversidad y a la coexistencia de diferentes grupos culturales. La interculturalidad es un concepto que facilita y promueve de forma dinámica el contacto entre

culturas tanto en el ámbito social como en el ámbito escolar, de modo integrado y no parcial.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas adopta un enfoque cultural cuyo objetivo es reconocer y sobre todo respetar la diversidad y desarrollar la competencia intercultural. Es inevitable la necesidad de insertar en el aula de lenguas extranjeras ambas culturas, es decir, la de la lengua meta y la del alumno. El proceso para conocer la nueva cultura implica que cada uno se aleje de su propia identidad cultural - sin renunciar a ella- comprendiendo y respetando los puntos de vista ajenos. Muchas veces “observamos la otra cultura con las gafas de nuestra propia cultura” (Colectivo Amani 128), que nos aporta una específica manera de ver el mundo e interpretar la realidad.

Obviamente, tenemos que tomar conciencia de la convivencia de grupos diferentes -característica de las sociedades actuales en las que vivimos- y nuestra obligación a experimentar y comprender otras, nuevas realidades.

En este contexto, compartimos las sugerencias, citadas en la propuesta didáctica de Rocío Santamaría Martínez que nos presenta algunas pautas necesarias en el proceso del aprendizaje intercultural:

- Comprender el mundo en que vivimos, donde la coexistencia de grupos diferentes obliga a conocer y comprender otras realidades.
- Tener una visión positiva ante lo diferente y verlo como positivo.
- La educación enfrentará al alumno a una asimilación de su propia identidad cultural desde un punto de vista participativo y de con-vivencia con y en la diversidad.
- Creación en el aula de situaciones interculturales, con el fin de favorecer la convivencia y la integración pedagógica del que pertenece a otro sistema cultural o a otra etnia.
- El hecho educativo tiene como objetivo crear situaciones, espacios, instituciones y acciones con las que producir hechos culturales heterogéneos (Santamaría 49).

5.3. La interculturalidad en la clase de lenguas extranjeras

La adquisición intercultural empieza desde el primer día en la clase de L2 y nunca se acaba. Es un proceso continuo y variante porque cambian las sociedades, los valores sociales y las identidades. Lo importante es que se desarrolle de un modo sistemático y no aislado durante todo el período del proceso y se integra en la enseñanza del aprendizaje de L2.

En el ambiente educativo el objetivo consiste en el desarrollo de la capacidad del alumno para comunicarse y relacionarse interpersonalmente con miembros de otras culturas en una lengua extranjera. Consiste también en su capacidad de recibir el aprendizaje de la nueva lengua y cultura, cultivando su curiosidad y empatía hacia sus miembros.

Teniendo en cuenta toda la diversidad cultural que encontramos hoy en día en las aulas y los diferentes conflictos que se generan en ellas, el aula tiene que ser el lugar donde se encuentran y conviven las distintas culturas. Los alumnos por su parte tienen que aproximarse a la cultura meta con la ayuda del profesor. Según González Blasco, los alumnos deben:

“[...] ser positivos, perder el miedo y buscar soluciones a conflictos porque el objetivo final es que salgan a la calle, que hablen con nativos, que participen en actos culturales de la C2, que se arriesguen y experimenten, que descubran solos. Desde la clase les animamos, intentamos dar pistas, facilitar el camino, pero, como siempre, ellos son los responsables de su aprendizaje”. (González 125).

El enfoque intercultural incluye una comparación de culturas que el alumno realiza de modo crítico y al mismo tiempo con respeto. Es obvio que el proceso de acercamiento a las nuevas culturas no es algo fácil. Requiere esfuerzo de todos los participantes, reflexión, respeto e igualdad hacia las distintas culturas de la clase. Es importante

señalar que los “ambientes educativos” no son iguales y que hay diferencias entre alumnos, docentes y escuelas.

El aula es el ambiente donde se crea el respeto y la tolerancia hacia la nueva cultura. Debe ser vista como un ambiente auténtico donde se encuentran distintas personas y culturas y se recrea la diversidad. Para que este proceso sea exitoso, la gran responsabilidad recae en el profesor y en su capacidad de promover el enfoque de la interculturalidad en todos los niveles, de modo que se desarrolle la convivencia democrática.

5.4. El papel del profesor en la enseñanza de ELE

Cabe destacar que el profesor tiene un papel determinante en este proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE. Propone acciones de cooperación que permitan aprender, trabajar y actuar de manera colaborativa. Colabora con la clase y prepara con atención el material adecuado para cubrir todas las necesidades educativas.

En este sentido, a la hora de desarrollar en el alumno una competencia comunicativa intercultural, el profesor tiene que poseer sensibilidad, afición, interés hacia la cultura, para poder transmitirla. Debe tener en cuenta que tiene una responsabilidad importante en el aula porque tiene que estimular la curiosidad del alumno de modo que descubra la cultura desconocida. Conoce la cultura de la lengua meta, pero también tiene en cuenta la del propio alumno. Su papel es que el alumno participe al descubrimiento de la nueva cultura con una actitud abierta.

Cabe añadir que tiene el papel del mediador en la clase identificando asuntos comunes que afectan a los alumnos, resolviendo conflictos reales y desarrollando actitudes de solidaridad y de comunicación. Pretende establecer un diálogo de saberes que permite la coexistencia de una diversidad cultural. Según Oliveras, “el papel del mediador consiste en interpretar expresiones, intenciones y expectativas de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos [...] debe ser capaz de participar en ambas culturas” (Oliveras 37). Apoya propuestas y proyectos de los participantes de la clase que llevan a cabo actuaciones de carácter intercultural. El profesor tiene que despertar el interés del alumno hacia la otra cultura. Es también importante señalar que ayuda a sus alumnos para disfrutar de manera positiva la diversidad y para convivir con las diferentes culturas. De ahí que surja la necesidad de proponer estrategias de desarrollo de la interculturalidad en el aula y proporcionar herramientas suficientes a los profesores.

5.5. Estrategias y técnicas en el aula de ELE

Aunque hay una variedad de estrategias y modelos de desarrollo de la interculturalidad en el aula, nosotros nos hemos inclinado por las estrategias propuestas por Kramsch, porque consideramos que esta propuesta refleja los postulados del MCER y del PCIC, quien las describe de la siguiente manera:

- Actividades de tipo juegos de rol, en las que el objetivo es que los aprendientes tomen el papel de otra persona para ver cómo piensa.
- Actividades como la confección de una postal de su ciudad o país, que sirven al aprendiente como reflexión de su propia cultura.
- Actividades que sirven para tomar consciencia sobre los tópicos y estereotipos. Por ejemplo, la redacción de cuentos en los que, además de la acción, se construye un contexto cultural.

- Comparaciones entre fenómenos de la propia cultura y la cultura meta -constructos personales- que ayudan al aprendiente a comprender un fenómeno complejo o abstracto a partir de uno más simple (citado en Trujillo Sáez 172-173).

Las actividades de tipo juegos de rol, constituyen una manera eficaz de presentar a los aprendientes situaciones reales de aprendizaje y favorece que se pierdan el miedo a la hora de hablar en la lengua meta, introduciendo la “actuación” en la clase de ELE. Los juegos de rol, muy comúnmente conocidos también como juegos simulados, se consideran una experiencia con herramientas de desarrollo imaginativo, de desarrollo de destreza, con una infinidad de material de apoyo, aumentando la socialización entre diferentes alumnos, como un aprendizaje activo.

Las actividades de la confección de una postal de su ciudad o país integran contenidos para un reconocimiento más del lugar donde viven y un conocimiento del medio y del espacio social que rodea a los aprendientes. A través de estas actividades lo que se persigue es una reflexión del alumno sobre su forma de proceder. Toma consciencia de su propia identidad cultural, y por medio de la interacción con sus compañeros, crea una identidad cultural plural.

Los alumnos deben aislarse del concepto tradicional del hablante nativo y relacionarse con el modelo intercultural en el aula de ELE. En este punto es importante señalar las propuestas de Denis y Matas acerca del proceso de adquisición de la competencia intercultural en cinco fases:

Sensibilización: el alumno toma conciencia de su visión etnocéntrica de la realidad y de la mirada exótica con la que mira al otro. Los objetivos de los profesores, en esta etapa son mostrar al alumno otros modos de clasificar la realidad (situándolo ante un problema concreto de la vida cotidiana que deberá resolver explorando, simulando, actuando, formulando hipótesis... con el fin de que capte, identifique y localice las diferencias entre su entorno cultural y la otra cultura); y ayudarlo para que emerjan las representaciones que posee de la cultura que estudia, así como de la suya y de terceras culturas.

Concienciación: el alumno toma conciencia del carácter etnocéntrico o exótico de su percepción y descubre que su cultura y ciertos rasgos culturales que creía generales no son universales. Confronta su estrategia primera a una situación auténtica, reproduciendo y empleando otra manera de hacer en contextos similares, extrayendo informaciones de otras situaciones. El alumno se da cuenta de las representaciones que tiene de la cultura ajena y de la suya cuando intenta comprender de dónde le vienen esos conocimientos e imágenes que tiene del otro, cuando expresa su experiencia y compara sus representaciones con sus compañeros.

Relativización: el alumno se percata del carácter contextualizado de lo que descubre y de los parámetros de la situación comunicativa en la que se produce. En esta etapa el alumno ha de ser capaz de poner en paralelo los puntos de vista con los que se va encontrando y de desarrollar la capacidad para resolver conflictos. El alumno se va replanteando poco a poco la noción que tiene de “cultura”. Aprende a comparar y a interpretar de forma positiva en función del contexto, para tener en cuenta al emisor, el enunciado y la relación entre los interlocutores, a confrontar interpretaciones y a negociar el significado atribuido al lenguaje en una determinada situación. Ha de ser consciente de que la interpretación no es más que otro tipo de lectura.

Organización: el alumno procura distinguir principios organizadores en la cultura meta comparando situaciones, buscando fenómenos recurrentes, enlazando elementos aislados y organizando las informaciones de las que dispone. Conceptualiza la interculturalidad recalcando la heterogeneidad de las culturas y de sus miembros y reflexiona sobre el sistema y la comunicación. Esta fase está íntimamente relacionada con la anterior. Conviene trabajar habilidades como la comparación crítica para favorecer la sistematización, propia de esta etapa. No obstante, resalta que esta comparación ha de ser provisional y que, como profesores, debemos poner el énfasis en el proceso más que en el resultado.

Implicación-Interiorización: el alumno se implica en el descubrimiento y en profundizar en la cultura meta. Se construye un sistema de referencias y es capaz de situarse en relación con otras culturas. En esta fase se desarrollan las destrezas y estrategias necesarias para actuar como mediador intercultural y resolver conflictos. El individuo toma conciencia del proceso de adquisición de una tercera perspectiva y es capaz de realizar una reflexión cultural. Se pasa de la percepción global y generalizadora a una visión cada vez más detallada del hecho cultural, que se considera en función del contexto. Este cambio permitirá al alumno adquirir destrezas para aprender y descubrir por sí mismo fuera del aula (Denis y Matas 31-37).

En la primera fase las autoras enfatizan en dos objetivos generales que se refieren por un lado a cómo mostrar al alumno otros modos de clasificar la realidad y, por otro lado, a cómo poner en evidencia las representaciones que se tienen tanto de la propia cultura como de la cultura meta y de otras culturas. El propósito es que el hablante pueda captar e identificar las diferencias entre las culturas promoviendo una valoración positiva.

En la segunda fase el objetivo es que los hablantes se distancien de su primera impresión, para que puedan ver el elemento etnocéntrico o exótico de su apreciación. El hablante reflexiona e intenta comprender de dónde provienen esas informaciones y conocimientos que tiene del otro.

En la fase de relativización, es muy importante la ubicación de las situaciones que se presentan en función del contexto, reconociendo el tipo de emisor y de enunciado, así como la relación entre los interlocutores. En función del contexto, le permite hacer comparaciones e interpretaciones positivas y también es capaz de resolver conflictos a la luz de la relatividad de los hechos culturales.

La fase de organización está íntimamente relacionada con la anterior. La heterogeneidad está en contraposición con la homogeneidad como característica fundamental de los hechos culturales. El objetivo es comprender lo diferente o lo igual y las situaciones diversas entre culturas.

En la última fase algunas de las acciones del aprendizaje deben darse como hechos intencionados. Estas acciones permitirán el acceso a los elementos de la comunicación intercultural.

6. METODOLOGÍA

El espíritu que alienta el contenido del presente trabajo es por un lado teórico, investigación documental, y por otro práctico, análisis de manuales en el aula de ELE.

El corpus del presente trabajo está compuesto por dos manuales del nivel B1, editados en España entre 2012-2013 y pertenecientes a dos de las editoriales más representativas en el mundo de ELE. Uno de los dos manuales cubre los niveles A1-B1, pero nosotros nos hemos enfocado en el nivel B1. Los manuales que hemos incluido en el corpus son a) *Método de Español B1*, editorial Anaya (2013) y b) *Vía Rápida A1-B1*, editorial Difusión (2012). Ambos manuales siguen los presupuestos y las recomendaciones del MCER y del PCIC. Aunque en el mercado hay una gran cantidad de manuales, hemos optado por la selección de estos dos manuales, puesto que se puede observar una orientación hacia la interculturalidad, así como aparece en el PCIC. Hemos analizado las actividades solo del libro del alumno. Hemos focalizado nuestra atención en todas las actividades con contenido cultural. Hemos analizado diferentes actividades que van más allá de las instrucciones propuestas y que permiten una mayor explotación de los ejercicios que se proponen.

El manual *Método del Español B1*, según el libro del alumno, se fundamenta en dos pilares básicos que son la comunicación y la pragmática. Como ya hemos mencionado la lengua es comunicación y en este método resultan clave los aspectos pragmáticos, discursivos y los usos culturales de la lengua. Todos los contenidos del manual vienen demandados por una necesidad comunicativa y aparecen contextualizados en

actuaciones auténticas. Es un curso de español que ofrece una secuencia, pensada para desarrollarse en unas 80-100 horas de clase. El manual trata de combinar *el input* con la consolidación y el refuerzo como un principio básico del método, de manera que en todo momento el estudiante se sienta capaz de desarrollar las acciones que se le proponen con los recursos que previamente se le han facilitado. La sección del libro *observa, aprende y recuerda* está dedicada a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y las conceptualizaciones a partir del cuestionamiento. La fijación de los contenidos lingüísticos se ejercita en la sección *práctica*. Finalmente, en la sección *en comunicación* el manual anima a los alumnos a la producción más libre, menos pautada, más próxima a los hablantes nativos de español, a través de actividades orientadas a la ejercitación comunicativa y centradas en la transmisión de significados (Bernal et al, 5-6).

Según la guía didáctica, *Vía Rápida* es un manual dirigido a un público universitario, que tiene pocos conocimientos de español y desea progresar rápidamente. Este manual cubre los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común de Europeo de Referencia y por lo tanto es ideal para cursos intensivos, así como para estudiantes que viven en un contexto de inmersión durante un período de intercambio en una universidad de habla hispana. *Vía Rápida* contribuye a una creciente autonomía de los alumnos. Cada unidad del libro se compone de los siguientes apartados: *la portadilla* donde se presenta el título de la unidad y el tema del que trata, *las propuestas de trabajo* que contienen textos orales y escritos en los que se presentan las estructuras lingüísticas y el vocabulario nuevo, y distintos tipos de actividades, *la comprensión auditiva*, *la otra mirada* sección destinada al desarrollo de competencias socioculturales e interculturales, *para leer* sección en la que se trabaja la comprensión de lectura, ampliar los conocimientos sobre el

mundo hispanohablante y poder enfrentarse a textos de géneros, *tus palabras* sección en la que se aumenta la competencia léxica y al final los recursos gramaticales (Ainci-buru, et al, 5-6).

En el corpus del presente trabajo pretendemos averiguar si los materiales elegidos alcanzan los objetivos citados y sobre todo la manera con la que se integra la competencia intercultural en ellos. Con este objetivo, hemos analizado el tratamiento que dan los dos libros de texto elegidos a los contenidos interculturales. Más concretamente, los objetivos de la presente investigación se centran en los siguientes aspectos:

- averiguar si los manuales propuestos responden a los postulados del MCER
- comprobar si permiten desarrollar las habilidades y las actitudes interculturales sugeridas en el PCIC
- comprobar si las actividades de los manuales analizados desarrollan la conciencia intercultural de los alumnos.

Para el análisis de los contenidos interculturales en los manuales propuestos, hemos seleccionado la propuesta de Kramersch que de manera efectiva ayuda al alumno a ser más autónomo y a desarrollar su aprendizaje experimental en el aula de ELE. En este sentido, relevantes de medida las variables de los dos manuales, así como se proponen de Kramersch. Cabe destacar que el núcleo de este trabajo es el análisis y la comparación de los resultados relevantes del análisis de los dos manuales mediante las estrategias de Kramersch. En este sentido, las variables que hemos analizado, son las siguientes:

- ponerse en el lugar de otra persona

- reflexión de su propia cultura
- tomar consciencia sobre los tópicos y estereotipos
- comparaciones entre la C1 y la C2.

Tras este análisis de las actividades interculturales en los manuales seleccionados presentamos en el apartado de los resultados los datos concluyentes de nuestra investigación.

7. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES

7.1 Método de español B1

El manual *Método de Español B1* (Bernal et al, 2013) de la editorial Anaya está diseñado como un manual en el que priman la comunicación y la exposición de los alumnos a las producciones reales. Como se afirma en el libro del profesor, parte de la consideración de que la lengua es un vehículo de comunicación, el más importante, y, por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir dirigido a cumplir el objetivo principal: promover la competencia comunicativa de los alumnos (Ávila Robles, et al, 5). Para alcanzar este fin, el manual hace una propuesta integradora en la que se recogen los planteamientos más acertados de distintas corrientes metodológicas, de diferentes enfoques y de los procedimientos que mejores frutos han dado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En las diez unidades del libro se distingue la necesidad comunicativa y aparecen contextualizadas en actuaciones auténticas. El objetivo es que el estudiante no solo desarrolle su competencia lingüística, sino también que produzca mensajes adecuados y apropiados a las situaciones de uso y a los fines para los que se construyen, que atienda a los aspectos codificados de la lengua y la cultura y, gradualmente, nivel tras nivel, a los no codificados, a los significados y a los sentidos, al contenido completo que se actualiza en una comunicación concreta. Nuestro análisis está centrado en las actividades que fomentan la conciencia intercultural de acuerdo con la propuesta de Kramsch (1993). En concreto, a lo largo de las nueve unidades del libro hemos detectado en total

24 actividades de este tipo, ubicadas en el apartado de los contenidos socioculturales, como se puede observar en la Tabla 1:

TABLA 1

UNIDAD	TEMA DE LA UNIDAD	ACTIVIDADES INTERCULTURALES
1	De viajes, historias y cuentos	1. Los viajes de los españoles (imagen 1) 2. Un cuento diferente (imagen 2)
3	Deberías hacerlo una vez en la vida	3. La educación a debate 4. ¿Te gustaría conocer a mis padres? (imagen 3) 5. Somos estudiantes
4	Saber vivir	6. Comer en Colombia 7. Escúchame, que soy tu abuela... 8. Españoles por un día 9. Una farmacia natural
5	Y en el trabajo, ¿qué tal?	10. Los jóvenes son noticia (imagen 4) 11. Vivir con los hijos...de 29
6	Los otros	12. Tal como somos (imagen 5) 13. Un saludo muy especial 14. Besos y abrazos 15. Otras vidas 16. ¡Es fantástico que seamos diferentes! (imagen 6) 17. ¿Qué hacemos cuando...?

7	Quizás vaya a la fiesta	18. El año nuevo chino
8	Nuevas amistades	19. ¿Otro día de los enamorados? (imagen 7) 20. Los amigos de mis amigos
9	Lugares Patrimonio de la Humanidad	21. Ciudades para perderse 22. Todos los lugares del mundo 23. ¿Qué celebramos hoy? 24. Lugares para no olvidar

A continuación, presentamos a modo de ejemplo, ocho actividades representativas y porque ilustran cada una de las variables de Kramersch.

4 Los viajes de los españoles

► **A** Leed la siguiente información sobre las preferencias, los destinos, la motivación... de los españoles a la hora de viajar. Comentad en plenaria vuestra opinión y señalad las diferencias o semejanzas con vuestros países.

Los viajes al extranjero suben el triple en los últimos tres años.

Los principales destinos turísticos de los españoles en el mundo son los países europeos vecinos.

Sus actividades favoritas son las visitas culturales y las compras.

Los turistas españoles viajan varias veces al año.

Los destinos lejanos son primordialmente EE UU, México, el Caribe cubano y Brasil.

Reino Unido es el destino preferente de los más jóvenes.

Se desplazan por el país mayoritariamente en vacaciones.

Viajes de fin de semana a las segundas residencias.

La estancia media de los españoles en el extranjero es de 8,5 noches.

El hecho de que un destino esté de moda es un motivo cada vez menos valorado.

Un 88% prepara sus salidas con solo un mes de antelación. Más del 50% reserva sus viajes a través de una agencia.

El precio es primordial en la elección de los destinos, junto con las ofertas de Internet, la búsqueda de la novedad o las recomendaciones de amigos y familiares.

► **B** **51 04** Cuando viajamos tenemos experiencias, pero no siempre son positivas. Escucha a cuatro españoles hablar sobre algunas experiencias negativas en sus viajes. Cuenta brevemente qué les pasó a cada uno de ellos.


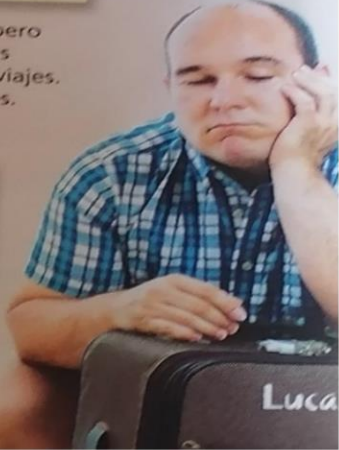







Imagen 1 *Los viajes de los españoles (Método de español B1, Bernal et al, 32)*

Los textos presentados en la actividad 4 ofrecen información sobre los españoles y sus preferencias a la hora de viajar. Los alumnos leen en plenaria cada fragmento y a continuación comentan sus opiniones sobre las costumbres de los españoles y explican las similitudes y diferencias con las de sus países. El profesor propone a cada alumno

que elabore un pequeño informe sobre las costumbres de las personas de su país en torno a los viajes: destinos, motivación, preferencias... (Bernal et al, 27). Según las estrategias de Kramsch, es una actividad de comparación entre fenómenos de la propia cultura y de la cultura nueva, es decir, pertenece a la estrategia *comparaciones entre la C1 y la C2*. El alumno aprende a comparar y a interpretar de forma positiva en función del contexto.

5 Un cuento diferente

► **A** En esta unidad hemos leído varios cuentos. Ahora vamos a crear, entre todos, un cuento diferente. Dividiremos la clase en pequeños grupos. Cada uno deberá escribir la historia usando obligatoriamente estos elementos. Si sois buenos dibujantes, podéis acompañar la narración con ilustraciones.

- Un animal que no os gusta nada
- Un país
- Un chico de la clase
- Una chica de la clase
- Un personaje famoso
- Un animal que os encanta
- Un objeto que está en la clase
- El profesor

► **B** Todos los países tienen cuentos que aprendemos de generación en generación... ¿Conoces alguna de esas historias tradicionales típicas de tu país? Debes hacer de cuentacuentos y contársela a tus compañeros de clase.

SOFA DE CUENTOS
Jacob y Wilhelm Grimm
Caperucita Roja
Ilustraciones de Carmen Segura

SOFA DE CUENTOS
Jacob y Wilhelm Grimm
El lobo y los siete cabritillos
Ilustraciones de Elise Argüel

SOFA DE CUENTOS
Hans Christian Andersen
El valiente soldadito de plomo
Ilustraciones de Javier Sola Cordero

SOFA DE CUENTOS
Jacob y Wilhelm Grimm
La Bella Durmiente
Ilustraciones de Ana Juan

Uno de los cuentos más populares de mi país es...
Había una vez / Érase una vez...

Imagen 2 *Un cuento diferente* (Método de español B1, Bernal et al, 33)

Para llevar a cabo esta actividad, el profesor pide a los alumnos que hagan memoria y recuerden uno de los cuentos tradicionales de su país. Coloca a los estudiantes en círculo y les explica que deben hacer de cuentacuentos y relatar el cuento. Así, se promueve el intercambio y el conocimiento entre las culturas presentes en el aula. Según la propuesta de Kramsch, es más bien una actividad oral, en la que el alumno, además de la acción, *se reflexiona de su propia cultura*. En este sentido, construye un contexto cultural.

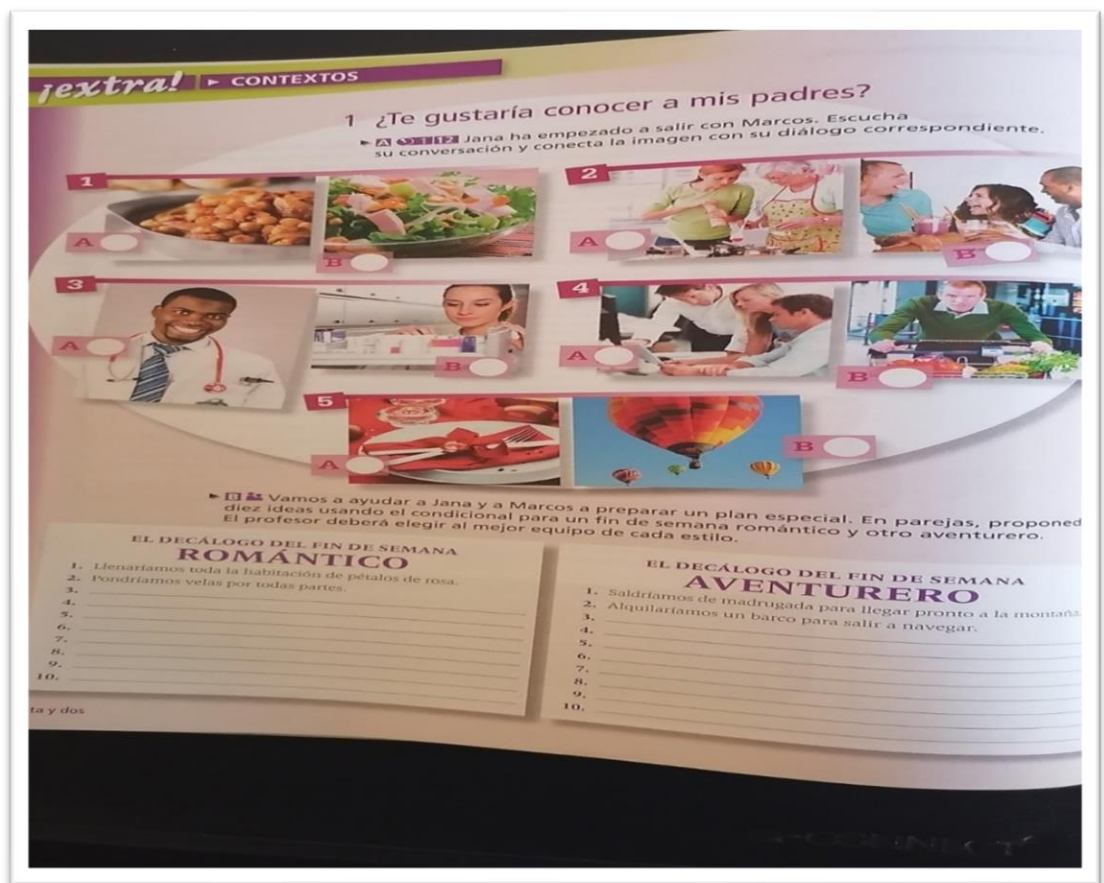


Imagen 3 *¿Te gustaría conocer a mis padres?* (Método de español B1, Bernal et al,

72).

Esta sección se inicia con una actividad de comprensión auditiva en la que los estudiantes tienen que ser capaces de discriminar cierta información y relacionarla con la imagen correspondiente. Según el libro del profesor y como ampliación de esta actividad, el manual sugiere otra de expresión oral en la que se plantearía un debate sobre el tema de conocer o presentar sus parejas a sus padres. Hablan en clase de las diferencias entre las distintas culturas: cuándo se presenta la pareja a los padres, qué se suele hacer, si se lleva algún regalo, cuál es el papel de los suegros, etc., (Bernal et al, 57). Siguiendo la propuesta de Kramsch, es una actividad que sirve para que el alumno tome *consciencia sobre los tópicos y estereotipos* y dentro de una situación comunicativa que se produce, expresando al mismo tiempo su experiencia y *compara sus representaciones con sus compañeros*.

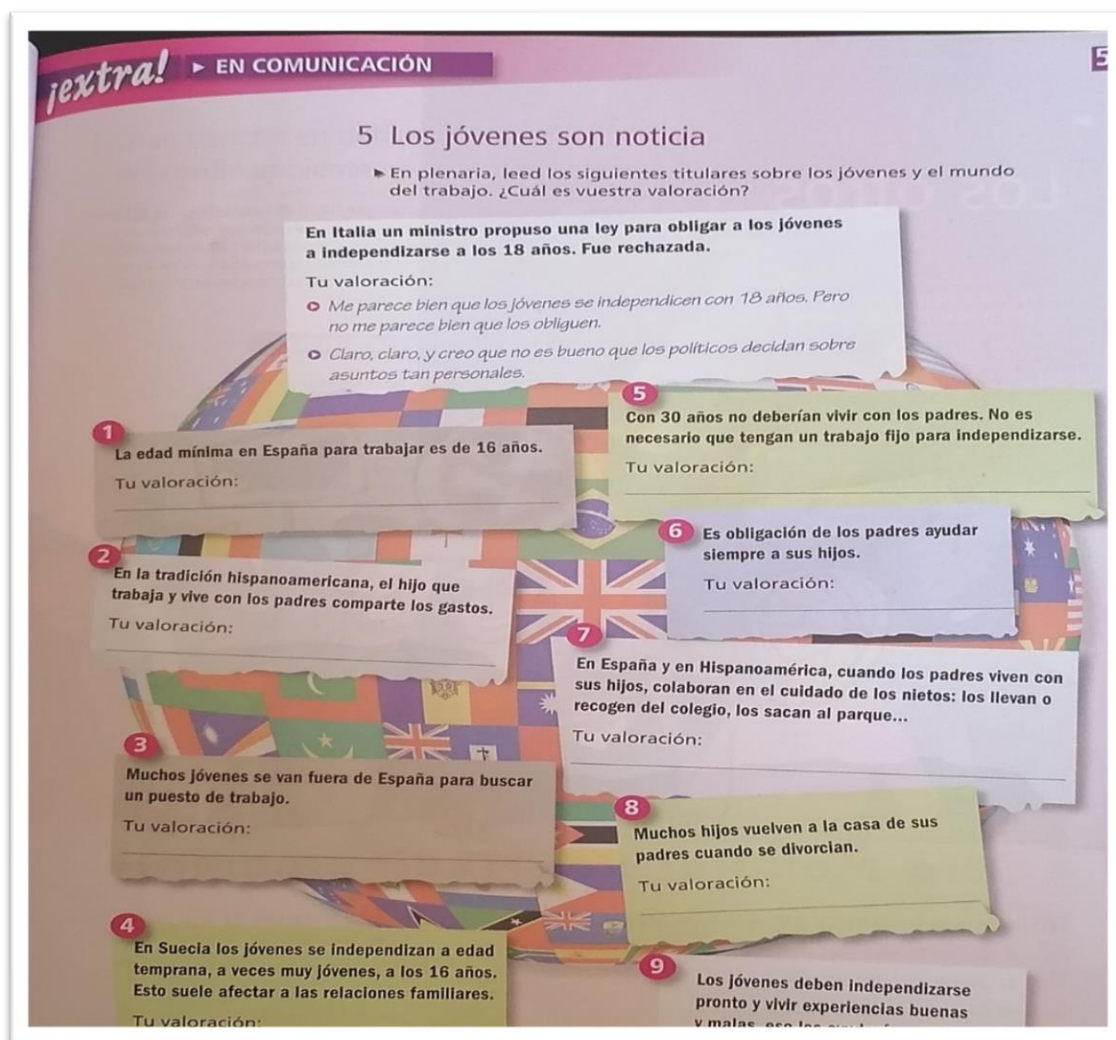


Imagen 4 *Los jóvenes son noticia (Método de español B1, Bernal et al, 123)*

Actividad en la que los estudiantes van a leer unos titulares aparecidos en diferentes medios de comunicación sobre el tema de los problemas de los jóvenes de varios países de habla hispana. Según el libro del profesor, el último puede proponer a los alumnos, que, en pequeños grupos, hagan un trabajo de investigación sobre los problemas de los jóvenes del país de habla hispana que elijan. Además, elaboran un texto sobre los problemas de los jóvenes de su país en el ámbito laboral. Esta tarea es muy adecuada para practicar de una forma más significativa los contenidos interculturales,

comparando e interpretando en función del contexto. Según las propuestas de Kramsch, en esta actividad el alumno expresa su experiencia y compara su representación con sus compañeros, sea, de las 4 variables que se analizan y se refieren en la metodología, esta actividad pertenece en la variable *comparaciones entre la C1 y la C2*.

▶ EN COMUNICACIÓN

10 Tal como somos

▶ **A** Todos tenemos tópicos o estereotipos sobre otros países y seguro que muchos no son ciertos. Piensa en las nacionalidades de los compañeros de clase y escribe algunas ideas que tienes sobre ellos. Usa las estructuras que te sugerimos para explicar tu opinión.

Muchos españoles piensan que los alemanes siempre son muy puntuales y estrictos en sus costumbres.

País: _____ La gente de mi país piensa que...

País: _____ Muchas personas creen que...

País: _____ En mi país opinan que...

▶ **B** Expresa tu opinión sobre los tópicos de tu país que ya han explicado otros compañeros. Comenta si estás de acuerdo o no y por qué.

Michelle (Francia)

Muchas personas de mi país creen que los suecos son personas muy frías en el trato, que no expresan sus sentimientos.

No creo que todos los suecos seamos así... No estoy de acuerdo... Pienso que también sabemos expresar nuestros sentimientos, pero lo hacemos de forma diferente a como lo hace la gente de los países mediterráneos.

Imagen 5 Tal como somos (Método de español B1, Bernal et al, 138)

Se trata de una actividad de expresión escrita sobre los estereotipos de los diferentes países. Antes de que los estudiantes realicen una actividad de forma individual,

el libro del profesor les propone que empiecen hablando, en plenaria, sobre los tópicos que existen en otros países sobre España, tratando aspectos positivos, pero también otros que no lo son tanto. El profesor debe ser abierto para que los estudiantes vean que los tópicos no les afectan, aunque sean negativos. Así se crea un ambiente distendido en la clase y se evita que alguien se siente molesto o se dice algo no muy bueno sobre la gente de su país. Se trata de hablar de lo que otras personas piensan sobre el país de España, y eso no quiere decir que todo sea cierto. Según el libro del profesor (Bernal et al, 103) puede ocurrir que algunos estudiantes no se sientan cómodos; en ese caso, el profesor tiene que ser suficientemente hábil para que no se cree mal ambiente en la clase, evitando incluso preguntar a ese alumno en particular y dejando que sea él quien diga lo que quiera. Según las estrategias de Kramsch es una actividad que sirve para que el alumno *tome consciencia sobre los tópicos y estereotipos*, desarrollando su capacidad para resolver conflictos y construyendo un contexto cultural.

En la segunda parte de esta actividad, el estudiante puede manifestar su acuerdo o desacuerdo con todo lo que se ha dicho sobre su país. Es el momento de intentar romper esos estereotipos contrastándolos con la realidad. En este punto el libro del profesor propone que el profesor pueda extender la actividad preguntando a los alumnos si conocen algunos estereotipos o tópicos de los países latinoamericanos, enlazando de este modo con el siguiente ejercicio. En la tercera parte de esta actividad es el turno de Latinoamérica. El objetivo es fundamentalmente cultural: que el estudiante conozca diferentes aspectos sobre Latinoamérica. Después rellenará la encuesta para dar su opinión y la comparará con la idea que tenía anteriormente sobre estos países. Probable-

mente en muchos casos será información nueva para ellos. En toda esta serie de actividades domina el tipo cultural en las que los estudiantes tendrán que *comparar diferentes aspectos de su cultura con los de España y Latinoamérica.*

2 ¡Es fantástico que seamos diferentes!

▶ **A** Vamos a conocer mucho mejor algunos aspectos de la cultura y de la sociedad de todos los estudiantes de la clase. Piensa en tu país y completa este cuestionario usando subjuntivo o indicativo según el caso.

¡SOMOS DIFERENTES!

1. Comida y bebida
 Pienso que la comida de mi país no es _____
 Me gusta que _____. Cuando comemos juntos con la familia o amigos, es normal que _____
 En la mesa no está bien que _____

2. Deportes
 A la gente de mi país le encanta _____
 Es verdad que _____
 No creo que muchas personas practiquen _____
 A mí me gusta _____

3. Educación y estudios
 Pienso que en mi país la educación _____
 Me gusta que en las escuelas _____
 No me gusta que en las escuelas _____
 Me aburre que _____
 Está bien que _____
 Está mal que _____

4. Problemas del país
 A la gente de mi país le preocupa que _____
 Pienso que el problema principal _____
 En mi país está bien que _____
 No está bien que _____
 A mucha gente le molesta que _____
 A mí me preocupa que _____

5. Ocio y tiempo libre
 En su tiempo libre a mucha gente le encanta _____
 En mi país, para divertirse, es estupendo _____
 A los jóvenes les gusta _____
 A mí me encanta _____
 A mí me aburre _____

6. Mascotas y animales domésticos
 Creo que las mascotas más populares de mi país _____
 Mi animal preferido es _____ y también me encanta /-an _____
 Si hablamos sobre los animales, no me gusta que _____
 En este tema, me preocupa que _____

▶ **A** Intercambia tu cuestionario con uno de tus compañeros. Cada uno elegirá cuatro aspectos del país del otro que más le han llamado la atención o le han parecido más interesantes y los comentará con el resto del grupo.

Habla James de Inglaterra:
 Mi compañero de Finlandia piensa que la comida de su país es muy saludable porque cocinan con muchas verduras y no hay muchos alimentos fritos.

Imagen 6 *¡Somos diferentes!* (Método de español B1, Bernal et al, 144)

En esta actividad se amplía el tema cultural a otros aspectos: comida, deportes, educación, etc. Los estudiantes deben completar una serie de fichas sobre temas diferentes. Después de hablar sobre las cuestiones que se tratan, los profesores piden a los alumnos que individualmente piensen en otro asunto que les interese, les preocupe o les

guste, y que escriban algún comentario al respecto. Para completar el ejercicio anterior los estudiantes en la siguiente actividad intercambian sus fichas y hablan sobre aspectos del país de su compañero que les han llamado la atención o les han parecido más interesantes. Siguiendo la tipología de Kramsch, es una actividad, en la que el alumno *toma el papel de otra persona* para ver cómo piensa o actúa.

► EN COMUNICACIÓN

12 ¿Otro Día de los Enamorados?

► ¿Sabéis qué es el Día de los Enamorados? ¿Lo celebráis en vuestro país? ¿Pensáis que es un día de fiesta importante en España? ¿Sabéis cómo se celebra en España? Señala las afirmaciones que te parezcan ciertas y, después, compara tus resultados con los de tus compañeros.

	SÍ	NO
1 Para celebrar este día, en España, siempre regalamos pasteles en forma de flores a nuestra pareja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Si tenemos algunos amigos que están enamorados, solemos hacerles un pequeño regalo que solo tiene valor sentimental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Las chicas suelen regalar rosas amarillas a sus novios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Normalmente tomamos una cena romántica que preparamos en casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Los regalos típicos de este día son, entre otros, flores, ropa interior y joyas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 A algunas personas no les gusta regalar nada porque piensan que es un día «comercial» creado por las tiendas y los centros comerciales para vender más.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Se prepara una cena romántica que lleve algunos alimentos rojos (tomate, fresa, mermelada...) porque este color simboliza la pasión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

► ¿Y en tu país? ¿Existen tradiciones similares para esta fecha? Comentadlo en plenaria.

En Asia, ese día, se celebran bodas multitudinarias... Muchísima gente quiere casarse el catorce de febrero porque es tradición...

Nosotros en Dinamarca regalamos flores blancas que simbolizan el amor...

Ahora en Estados Unidos está de moda regalar a tu pareja camisetas con un mensaje de amor...

chenta y seis

Imagen 7 *¿Otro Día de los Enamorados?* (Método de español B1, Bernal et al, 186)

En la segunda parte de la actividad, que es de tipo oral, los estudiantes comentan entre ellos cómo celebran en su país el día de los Enamorados para las parejas. En la actividad están incluidos datos de la celebración en Asia, Estados Unidos o Dinamarca, pero se pretende que sean ellos los que expliquen las características de esta fiesta en su propia cultura. Según las estrategias de Kramsch, es una actividad que sirve para tomar *consciencia sobre los tópicos y estereotipos* y sobre todo para comparar el fenómeno de la celebración de enamorados en varias culturas, sea, en esta actividad encontramos 2 variables de la propuesta de Kramsch. *Ponerse en el lugar de otra persona y tomar consciencia sobre los tópicos y estereotipos.*

7.1.1 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MANUAL MÉTODO DE ESPAÑOL B1

Los resultados que hemos obtenido para el total de estrategias de Kramersch y sus frecuencias en el manual *Método de Español B1* están reflejados en la figura 1:

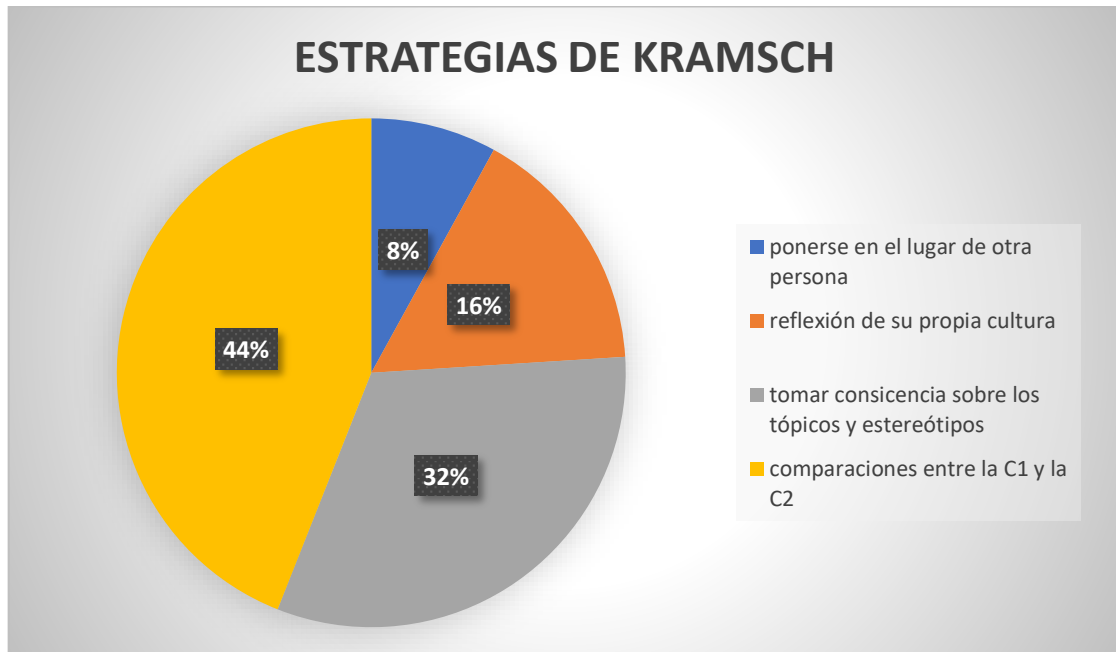


Figura 1: Las variables de Kramersch en el manual *Método de Español B1*

Como podemos observar una vez analizado el total de actividades (24), el 44% (11 de 24) de las actividades trabajan la variable *comparaciones entre la C1 y la C2* y el 33% (8 de 24) de las actividades trabajan la variable *tomar consciencia sobre los tópicos y estereotipos*. La intención está clara a lo largo de todo el manual. Lo que se persigue es una reflexión del alumno sobre su forma de proceder. Toma consciencia de su propia identidad cultural, y por medio de la interacción con sus compañeros, crea una identidad cultural plural. Por tanto, el objetivo de estas actividades es que el alumno comprenda lo que pasa en el mundo hispanohablante o cómo se llevan a cabo determinados encuentros culturales o socioculturales y que compare estos fenómenos con su

cultura de origen. El manual propone numerosas actividades en las que invita a los alumnos a que participen en estos encuentros interculturales y estimula la motivación por el aprendizaje. Así pues, el alumno a través de las actividades propuestas y según el PCIC actúa como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*.

Por otra parte, observamos más baja participación de actividades de las demás variables de Kramsch: 17% (4 de 24) de las actividades trabajan la variable *reflexión de su propia cultura* y 8% (2 de 24) de las actividades trabajan la variable *ponerse en el lugar de otra persona*.

El manual analizado parte de la consideración de que la lengua es un vehículo de comunicación, el más importante, y, por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir dirigido a cumplir el objetivo principal: promover la competencia comunicativa de los alumnos. Para alcanzar este fin, el manual ha plasmado una propuesta integradora en la que se recogen todos los contenidos interculturales. Los grupos que predominan son los de la vida diaria y de las condiciones de la vida, poniendo especial énfasis en los viajes, las comidas y bebidas, el sistema educativo, lugares y ciudades elegidas por ser Patrimonio de la Humanidad.

Se incluye también el lenguaje corporal -gestos y saludos- como también besos y abrazos en diferentes situaciones. Por lo que respecta a los valores, creencias y actitudes, el manual presenta temas relacionados con el amor y la amistad. En las convenciones sociales hace referencia a los actuales problemas de los jóvenes y los estereotipos de

los diferentes países. Por último, hemos encontrado el comportamiento ritual en varias circunstancias, como por ejemplo en celebraciones.

7.2 Vía Rápida A1-B1

El segundo manual que hemos analizado es *Vía Rápida A1- B1*, de las ediciones Difusión, editado en 2012. Este manual cubre los niveles A1, A2 y B1 del *Marco Común de Europeo de Referencia*. Nosotros nos enfocamos en las 7 unidades temáticas (9-15) que corresponden únicamente a las unidades del nivel B1. Como señala la guía didáctica, se define como intercultural, cooperativo, consciente de los procesos y estilos de aprendizaje a través de las estrategias y representativo de la diversidad del mundo del habla español (Ainciburu, et al, 5). Los alumnos de *Vía Rápida* aprenden la lengua, viajan, planean una estancia en una universidad de habla hispana y disfrutan conociendo usos y costumbres de otros países; pero también se enfrentan a situaciones sociopolíticas y culturales propias de un mundo caracterizado por la globalización. En cada unidad del libro hay una sección llamada “La otra mirada” que está destinada al desarrollo de competencias socioculturales e interculturales, a través de fotos, frases y textos de variada longitud. Los alumnos pueden comparar referentes, saberes y comportamientos. Eso les facilita el logro paulatino de la competencia intercultural, entendida en un sentido amplio de la palabra: el “saber actuar” complementa el “saber decir”. Propicia la comparación de referentes y el debate. Nuestro análisis está centrado en las actividades que fomentan la conciencia intercultural de acuerdo con la propuesta de Kramsch (1993). En concreto, a lo largo de las siete unidades del libro hemos detectado en total 18 actividades de este tipo, como se puede observar en la Tabla 2:

TABLA 2

UNIDAD	TEMA DE LA UNIDAD	CONTENIDOS INTERCULTURALES
9	Haciendo Memoria	1. Cultura 2. ¿Sabes de cultura de España y Latinoamérica? 3. Detalles (Imagen 9)
10	La Felicidad	4. Supersticiones (Imagen 10)
11	Piensa globalmente, actúa localmente	5. El tiempo a través de las culturas (Imagen 11)
12	¿A qué dedicas el tiempo libre?	6. ¿Bailamos? 7. El Caribe 8. Homófonos
13	El amor es ciego	9. Por amor al arte 10. Familias multiculturales (Imagen 13) 11. Formas de saludarse (Imagen 14) 12. El amor en la sabiduría popular
14	Mundo sin fronteras	13. Sin fronteras 14. Música sin fronteras 15. Un testimonio desde la frontera
15	Revista Campus ELE	16. Revistas 17. Entrevista: “hablamos distinto; nos entendemos igual” 18. El origen de las palabras

A continuación, presentamos a modo de ejemplo, actividades representativas que ilustran las variables de Kramsch.

4. Detalles

A. Piensa en tres cosas curiosas o interesantes que has hecho últimamente y escríbelas en frases.
Ayer fui a ver la última película de Almodóvar.

B. Ahora, cuéntaselas a un compañero. Él te va a hacer preguntas. Añade algunas circunstancias anteriores, simultáneas o posteriores.

- Ayer fui a ver la última película de Almodóvar.
- ¿Y qué tal?
- Pues, fenomenal. Había leído malas críticas, pero a mí me encantó, como siempre.

5. El deporte rey

A. ¿Qué importancia tiene el fútbol en tu país? ¿Te parece que el deporte es cultura? Discútelos con tus compañeros.

B. Lee esta entrevista a un sociólogo que analiza el papel del fútbol en la sociedad. ¿Con qué afirmaciones estás de acuerdo? Señálalas y coméntalas con tu compañero.

"En el fútbol todos son iguales al empezar el partido y gana el mejor"

El sociólogo argentino y experto en culturas populares, Martín Caruana, analiza el papel del fútbol hoy en día.

¿Por qué es tan importante un mundial de fútbol? Es cierto que tiene una enorme importancia, pero no es solo por el juego del fútbol en sí, sino porque tiene una enorme fuerza simbólica.

¿Simbólica en qué sentido? Bueno, lo que está en juego es la camiseta. La camiseta simboliza la bandera y esta simboliza la patria.

Entonces, ¿el fútbol es una manifestación de patriotismo? No necesariamente. También la identificación puede ser regional. Por ejemplo, en Italia son más interesantes los problemas entre el norte y el sur que la selección italiana. En España, la selección que ganó el mundial de 2010 se vio por unos como "la selección de la concordia" porque juntaba jugadores de equipos tradicionalmente rivales como el Madrid o el Barça, pero otros no estaban de acuerdo

con esta etiqueta. Me parece absurdo que se utilicen etiquetas que tienden a dar un carácter político al fútbol. Me parece peligroso.

Un tema que se relaciona continuamente con el fútbol es la violencia... Así es. Es normal que se relacione, porque realmente las pasiones que desata en ocasiones están fuera de control. Esto tiene que ver con la forma de ser de los aficionados. Quiero que quede claro que la mayoría son pacíficos, pero es cierto que hay algunos que piensan que su deber moral es pelearse con todo el mundo que no está con su equipo. Es increíble que piensen así en el año 2010, pero algunos lo hacen.

¿Qué se despierta cuando juega un equipo pequeño contra otro grande y poderoso? Pues la tradición de David contra Goliat, del pequeño contra el poderoso. El encanto del fútbol se basa en la llamada "ilusión democrática": el fútbol se inventa en Inglaterra a mediados del siglo XIX, y en este mismo momento se inventan

también los regímenes democráticos. El objetivo es diseñar sistemas que permiten competir en igualdad de condiciones. En el fútbol todos son iguales al empezar el partido y gana el mejor. El encanto del fútbol es que es posible que un equipo pequeño gane un gran campeonato.

Aunque, en realidad, no es cierto que sea así, ya que los equipos más poderosos tienen más dinero para comprar a los mejores jugadores y acaban ganando siempre, ¿no? Sí, eso sucede a veces, pero la posibilidad existe.

Según un importante sociólogo, puede ser que la victoria española del mundial de 2010 tenga un efecto positivo sobre la crisis económica que vive el país.

¿Qué opina de esto? Sinceramente, me parece ridículo que alguien diga algo así. No veo qué relación puede tener. Aunque tal vez sí tenga un efecto positivo en el ánimo de la población y por lo tanto, una relación indirecta. Lo veremos.

¿Considera que el fútbol es "el opio del pueblo"? Creo que eso se decía sobre todo en los años 60, pero cada vez hay más consenso en que el fútbol no son simplemente veintidós jugadores detrás de un balón, sino que es un prisma que permite observar una gran cantidad de hechos sociales, culturales, políticos y económicos muy importantes. Por eso es cada vez más importante la llamada "sociología del fútbol".




Imagen 9 Detalles (Vía Rápida A1- B1, Ainciburu, et al, 140)

El objetivo de esta actividad es que el alumno reflexione acerca del valor del significado del fútbol como elemento cultural. El profesor pregunta en clase abierta los alumnos, si el fútbol es importante en su país, pidiéndoles que hablen de los equipos más importantes de su país y de sus aficionados, del tipo de la gente que mira el fútbol, de la presencia del fútbol en los medios de comunicación, etc. Según las estrategias de

Kramersch, se compara el fenómeno de fútbol como elemento cultural, es decir, esta actividad sigue la propuesta de la variable *comparaciones entre la C1 y la C2*.

9. Supersticiones

A. En todas las culturas existen supersticiones acerca de cosas que traen buena o mala suerte. Clasifica las siguientes expresiones en esta tabla. Después compárala con la de un compañero.

ver un gato negro cruzar los dedos un espejo que se rompe

pasar por debajo de una escalera vestirse de amarillo tocar madera

encontrar una moneda en la calle abrir un paraguas dentro de casa

Trae buena suerte	Trae mala suerte

B. Lee ahora este texto. ¿Encuentras otras expresiones relacionadas con la buena o la mala suerte? ¿Tú conoces otras? Añádelas a la tabla.

Martes 13: Ni te cases ni te embarques

En todas las culturas existen objetos, acciones y números que atraen la "buena suerte" o actúan contra la "mala suerte". Desde tiempos remotos, cuando los seres humanos dejaron de creer en algún dios para empezar a creer en todo lo demás, vamos por el mundo llevando algún amuleto que puede ser una pata de conejo o una herradura, preocupándonos si derramamos la sal o rompemos un espejo y controlando el calendario por si es martes o viernes 13.

El origen de estas creencias o supersticiones, da igual cómo queramos llamarlas, se remonta a muchos siglos atrás y se explica a través de la historia y por la influencia de las religiones



y las tradiciones de cada país. La lengua castellana contiene muchos dichos y expresiones relacionados con este tema. Algunos los puedes encontrar en canciones como la del cantautor catalán Joan Manuel Serrat: "Toca madera".



C. ¿Qué expresiones hay en tu lengua materna relacionadas con la buena o la mala suerte? ¿Sabes de dónde vienen? Cuéntaselo al resto de la clase. Si es necesario, puedes investigar sobre su origen en internet.

*** Expresar sorpresa**

- ¡Qué extraño!
- ¿De verdad?
- ¿En serio?


Imagen 10 *Supersticiones (Vía Rápida A1- B1, Ainciburu, et al,157)*

El objetivo de la actividad propuesta es explicar algunas supersticiones presentes en la cultura hispana. Al principio los alumnos aclaran el significado de las frases de la

primera actividad y en clase abierta, el profesor les pregunta si en su país hay supersticiones similares y si conocen el origen de estas costumbres. Según las estrategias de Kramersch, la primera parte de la actividad sirve para *tomar consciencia sobre los tópicos y estereotipos*. A continuación, leen el texto y explican en clase abierta si hay expresiones en su lengua parecidas a las del texto. El profesor les propone que lo investiguen y que en la próxima sesión presenten a los demás la expresión, la traduzcan y expliquen qué significa y en qué contexto suele decirse. Según el libro del profesor (*Vía Rápida A1- B1*, Ainciburu et al, 78), en este punto el profesor si quiere ampliar el tema propone a sus alumnos que cuenten costumbres de los países donde han estado y qué les han llamado la atención. La conversación puede derivarse a temas más ambiciosos, como la religión o el valor de la racionalidad. El alumno se sitúa ante un tema concreto de la vida cotidiana que deberá analizar explorando, simulando, actuando, con el fin de que capte, identifique y localice las diferencias entre su entorno cultural y la otra cultura. Según las estrategias de Kramersch, estas actividades de comparación y contraste son tareas clave para contribuir al desarrollo de la C2, desarrollando el comportamiento intercultural en el aula.


7. El tiempo a través de las culturas

A. Dos españoles que viven en el extranjero cuentan una experiencia curiosa. ¿Sabes dónde está el malentendido en cada caso? Comentadlo en pequeños grupos.



Ana
(estudiante de Empresariales del programa Erasmus en Alemania)

Yo, en Alemania, a la gente le decía al principio: "Te llamo mañana", pero luego, se enfadaban si no los llamaba al día siguiente. A mí me sorprendía un poco, la verdad.



Ignacio
(empresario español que vive entre Barcelona y California)

Cuando en las entrevistas de trabajo le digo a la gente que les doy 22 días de vacaciones, me preguntan: ¿Y qué voy a hacer yo con tanto tiempo?"

B. Lee ahora este texto que escribe un brasileño que vive en Alemania. ¿Qué significa "mañana" para el autor? ¿Para ti tiene el mismo significado? Coméntalo con tus compañeros.

Las traducciones son mucho más difíciles de lo que uno se imagina. No me refiero a las expresiones idiomáticas, tiempos verbales, declinaciones y cosas por el estilo. Esto siempre se soluciona de un modo u otro, aunque muchas veces a costa de gran sufrimiento por parte de quien traduce. Me refiero más bien a la imposibilidad de encontrar equivalencias entre palabras aparentemente sinónimas. Por ejemplo, un alemán que sepa portugués responderá sin vacilar que la palabra portuguesa *mañana* quiere decir *morgen*. Casi nunca es verdad. *Mañana* significa, entre otras cosas, "nunca", "tal vez", "lo voy a pensar", "voy a desaparecer", "búsquese otra persona", "no quiero", "el año que viene", "si puedo", "un día de estos", "cambiamos de tema" y en casos muy excepcionales, precisamente "mañana".

(...) Como hoy mismo. Sonó el teléfono. Atendí. Era un alemán simpático y muy cortés que quería saber si tenía algo que hacer el miércoles 16 de noviembre a las 20.30 y, en caso contrario, dar una conferencia. Sé que resulta difícil para un alemán comprender que ese tipo de pregunta es incomprendible para un brasileño. ¿Cómo es posible hacer una cita con tanta precisión? Estos alemanes están locos. Pero no quise ser descortés y, como siempre, lo consulté con mi mujer.

— Querida —le dije tras pedirle a mi interlocutor un segundito— ¿Tengo algún compromiso el miércoles 16 de noviembre a las 20.30?

— ¿Te falta un tornillo? —respondió ella— ¿Quién puede responder a ese tipo de pregunta?

— Ya lo sé, pero aquí hay un alemán que está esperando una respuesta.

— Dile que le contestas mañana.

— ¿Y qué le digo mañana cuando llame? Es alemán y va a llamar mañana, él no sabe qué quiere decir *mañana*.

— Ah... Estos alemanes están locos. Eres escritor, inventate una respuesta poética, dile que la vida es un eterno mañana.

Me pareció una idea interesante pero no lo dije. Le pregunté si podía llamar al día siguiente y me fui a dormir bastante preocupado, hasta tal punto que desperté a mi mujer en medio de la noche diciendo que después de todo, los alemanes son organizados, y que es una vergüenza que no podamos planear las cosas tan bien como ellos. ¿Qué hago ahora?

Joao Ubaldo Ribeiro, Um brasileiro em Berlim (Texto traducido y adaptado)

C. Piensa en algún malentendido parecido que hayas vivido. ¿A qué se debía? Cuéntaselo al resto de la clase.

Imagen 11 El tiempo a través de las culturas (Vía Rápida A1- B1, Ainciburu et al, 171)

En las actividades propuestas, el alumno reflexiona sobre el distinto uso que hacemos de las palabras según la cultura y sobre el significado que les damos. En la primera parte de la actividad, es importante que los alumnos comenten que a veces una misma palabra puede tener significados distintos en distintas culturas y que se puede usar con distintas finalidades. A continuación, los alumnos leen el texto del autor brasileño y luego discuten sobre el significado de la palabra *mañana* en distintas lenguas. El profesor les pregunta si en algún caso se podría aplicar el concepto de la palabra




mañana del escritor brasileño a su cultura y averigua si el significado de la palabra cambia según si usamos la palabra en la vida profesional o en la vida privada. Según el libro del profesor, en la clase seguramente aparecerán muchos ejemplos que provienen de sus experiencias personales (*Vía Rápida A1- B1*, Ainciburu et al, 84). En la tercera parte de esta secuencia de actividades, como ya se habrá comentado, los malentendidos se deben a significados distintos de las palabras o a costumbres y hábitos diferentes. El profesor pide a los alumnos que cuenten a los demás algún malentendido que hayan tenido. Anima la clase a participar hablando de las posibles causas de los malentendidos. Una vez más las comparaciones culturales según Kramsch, motivan a expresar opiniones, acuerdo y desacuerdo, narrar anécdotas y contar experiencias, incluso a expresar juicios de valor. Según el libro del profesor, tras la lectura del texto, puede pedir a sus alumnos que identifiquen los juicios de valor que emite el autor brasileño sobre los alemanes y que reflexionen sobre lo fácil que resulta caer en clichés y estereotipos, aunque en cualquiera de ellos se esconda una cuota de verdad (*Vía Rápida A1- B1*, Ainciburu et al, 84).

4. ¿Bailamos?

A. ¿Te gusta bailar? ¿Qué tipos de bailes prefieres? ¿Bailas alguna vez: dónde y cuándo?
Habla con un compañero.

- A mí no me gusta bailar.
- Pues a mí me encanta, sobre todo la salsa.




B. Fíjate en estas fotografías. ¿Conoces estos bailes? ¿Te gustaría aprender a bailarlos? Coméntalo en clase.






C. Ahora escucha la música. ¿Con qué imagen relacionas cada una? ¿Qué música te gusta más y qué te sugiere cada una? Coméntalo con un compañero.

- A mí me gusta mucho el tango.
- Pues yo prefiero...

D. ¿Quieres aprender los primeros pasos de la salsa? Escucha las instrucciones y dibuja el movimiento de los pies. Luego compara tus dibujos con los de tu compañero. Si quieres, isigue las instrucciones bailando!

1	2	3	4	5	6	7	8
							



4 (ciento ochenta y cuatro

¡Equivocarse es de sabios!

- Cuando doy instrucciones me aseguro de que queden claros todos los pasos que hay que seguir.
- Si cuento una conversación que he tenido en el pasado, primero escribo el texto y después repaso la correspondencia de los verbos, de los pronombres y de los marcadores de tiempo y lugar.

Imagen 12 ¿Bailamos? (Vía Rápida A1- B1, Ainciburu et al, 171)


Las siguientes actividades son de carácter cultural. Los alumnos conocen algunos de los ritmos más populares del mundo hispanohablante. La primera parte de la actividad está basada a la experiencia personal de cada alumno con los bailes. Cada uno de ellos menciona un nombre de baile de su país y lo compara con los bailes de salsa y flamenco. La segunda parte de la actividad comienza con una interpretación de las fotos. Los alumnos hablan de los bailes que reconocen, cómo se llaman, en qué país se bailan,

cómo es la música, qué tipo de movimientos hacen los bailarines, etc. Según el libro del profesor, el objetivo es que el alumno realice una reflexión cultural descubriendo otra perspectiva de los bailes en el mundo hispanohablante, comparando con el fenómeno de su propia cultura (*Vía Rápida A1- B1*, Ainciburu et al, 89). Además, según las variables de Kramsch son actividades que sirven para *tomar conciencia sobre los tópicos y estereotipos*, construyendo un contexto cultural.

5. Familias multiculturales

A. ¿Tienes amigos de otros países o de otras culturas? ¿Encuentras diferencias culturales? Coméntalo con un compañero.

B. Vas a escuchar a tres personas cuya pareja es de otro país. ¿Qué aspectos positivos y negativos señalan? Rellena la tabla.



	aspectos positivos	aspectos negativos
Ana		
Carlos		
Ignacio		


C. Vuelve a escuchar la conversación y fíjate ahora en las expresiones que se emplean para hacer las siguientes cosas. Escríbelas a continuación.

- Introducir un tema: → *Otro tema importante es...*
- Mostrar acuerdo:
- Mostrar desacuerdo:
- Mostrar interés:
- Interrumpir a otra persona:

D. A ti, ¿te gustaría vivir en una relación multicultural? Háblalo con tus compañeros.

- A mí me encantaría tener una novia extranjera. Me parece interesante.
- ¿Aunque no hables su lengua?

200 ◀ doscientos



Saber cómo se organiza una conversación (cómo introducir un tema, mostrar acuerdo y desacuerdo, mostrar interés o interrumpir) es fundamental para comprenderla y participar en ella. Además, es muy útil entender en qué culturas se puede interrumpir, en qué momentos, cómo hacerlo y con qué finalidad.

Imagen 13 Fórmulas multiculturales (*Vía Rápida A1- B1*, Ainciburu et al, 200)

Las actividades de la imagen 13 ejercitan la comprensión global sobre las familias multiculturales. En la primera parte de la actividad, el profesor hace referencia a la familia multicultural y pregunta a los alumnos si conocen parejas multiculturales. También, según los consejos del libro del profesor, les pide que hagan una lista de diferencias culturales que se dan cuando conviven personas de distintas culturas. Por último, les pregunta si creen que estas diferencias son positivas para la relación o negativas. A continuación, en la segunda parte de la actividad, que es una grabación, los alumnos escuchan a tres personas cuya pareja es de otro país. Los alumnos en esta parte de la actividad tienen la oportunidad de enfrentarse a una conversación entre amigos sobre su vida personal, primero desde el punto de vista del contenido y posteriormente desde el punto de vista formal. En la cuarta parte de la actividad, los alumnos en pequeños grupos o en clase abierta, discuten sobre las parejas multiculturales y expresan su opinión. Según las variables de Kramsch, son actividades *sobre los tópicos y estereotipos y además de comparaciones entre la C1 y la C2*.

6. Formas de saludarse

A. ¿Cómo se saluda la gente en tu país? ¿Hay diferencias según la edad o la situación?

B. ¿Qué sabes de las distintas formas de saludarse en el mundo? Comenta con tus compañeros si crees que estas afirmaciones son correctas. Luego compruébalo leyendo el texto.

V F


1. En muchos países hispanohablantes la gente se saluda con uno o varios besos.
2. En algunos países como Rusia está prohibido el beso entre hombres.
3. En China la gente se saluda sin tocarse.
4. Algunos pueblos frotan la nariz como saludo.
5. En Japón, los hombres se saludan con un abrazo.

- Yo he estado en España, y allí la gente se da dos besos.
- Pero los hombres entre ellos no, creo.

SALUDOS EN EL MUNDO

El beso es uno de los saludos más cariñosos que se pueden realizar. Hoy, sin embargo, su uso se ha generalizado también para personas que no tienen una relación estrecha.


Se besa por cortesía, no solo a los amigos, sino también a los conocidos. Así ocurre en Argentina, por ejemplo, donde la gente besa a casi todo el mundo, hasta a las personas que acaban de conocer. Aunque depende de la edad, es una cultura en la que el contacto físico es importante. Muchos hombres también se abrazan.



El número de besos varía, sin embargo, entre las diferentes culturas. En Argentina se da un solo beso, mientras que un francés o un suizo puede dar tres o cuatro besos, y un español dos. Sin embargo, también esto depende de las situaciones y del grado de cercanía. En algunos países, los hombres se besan entre sí, como en Rusia, mientras que en otros lo hacen solo personas de diferente sexo o solo mujeres.

También hay diferencias este-oeste: en Occidente se besa por lo general en público y en privado, mientras que en algunas culturas orientales como la china, besarse en público no está bien visto. Allí las personas estrechan su propia mano en lugar de dársela a la otra persona. Se considera más higiénico y discreto. Nada más lejano que el saludo de los indígenas de Oceanía, que frotran su nariz la una con la otra para saludarse.

Por último, en Japón no se suele saludar con un beso. En su lugar, se hace una reverencia que es mayor cuanto mayor es la jerarquía de la persona a la que se saluda.



C. ¿Te gustan las costumbres de tu país para saludarse? ¿Te gustaría que hubiera otro tipo de saludo?

- A mí me gustaría saludar a la gente con un beso.
- ¿También a tu jefe?

doscientos

Imagen 14 Formas de saludarse (Vía Rápida A1- B1, Ainciburu, et al, 201)

El objetivo de las actividades que se ven en la imagen 14 es analizar la adecuación de usos y costumbres a la hora de saludar. En la primera parte de la actividad, cada alumno presenta el modo de saludo de la gente en su país. En la segunda parte de la actividad, el profesor quiere averiguar cuál es el conocimiento de los alumnos sobre los

saludos en distintos países. Sigue preguntando a los alumnos si creen que las informaciones indicadas son verdaderas o falsas. Luego leen el texto y comprueben las respuestas. En la última parte de la actividad el profesor pide la opinión de los alumnos sobre la forma de saludarse en su país. Una alternativa es que antes de abordar la lectura del texto, el profesor puede mostrar escenas de películas donde sus protagonistas se saludan en diversos contextos. Puede mostrar solo la imagen sin sonido. Según el libro del profesor, esto dará pie a hacer hipótesis sobre la forma más corriente de saludarse en diversas culturas, teniendo en cuenta el contexto y las relaciones interpersonales. Para ampliar puede organizar un “taller” sobre cómo saludarse y besarse en diversas culturas, aprovechando la situación para dar instrucciones y consejos. La clase se divide en grupos y tendrán que buscar información sobre las costumbres en ese país y redactar una lista de consejos para el que visite el país por motivos profesionales o para hacer turismo (*Vía Rápida A1- B1*, Ainciburu et al, 97). Todas son actividades interculturales basadas en la comparación y contraste sobre los usos y costumbres a la hora de saludar en distintos países del mundo. Según las propuestas de Kramsch se trabaja la variable *comparaciones entre la C1 y la C2*.

7.3 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MANUAL VÍA RÁPIDA A1-B1

Los resultados que hemos obtenido para el total de las variables de Kramsch y sus frecuencias en el manual *Vía Rápida A1-B1* están reflejados en la Figura 2.

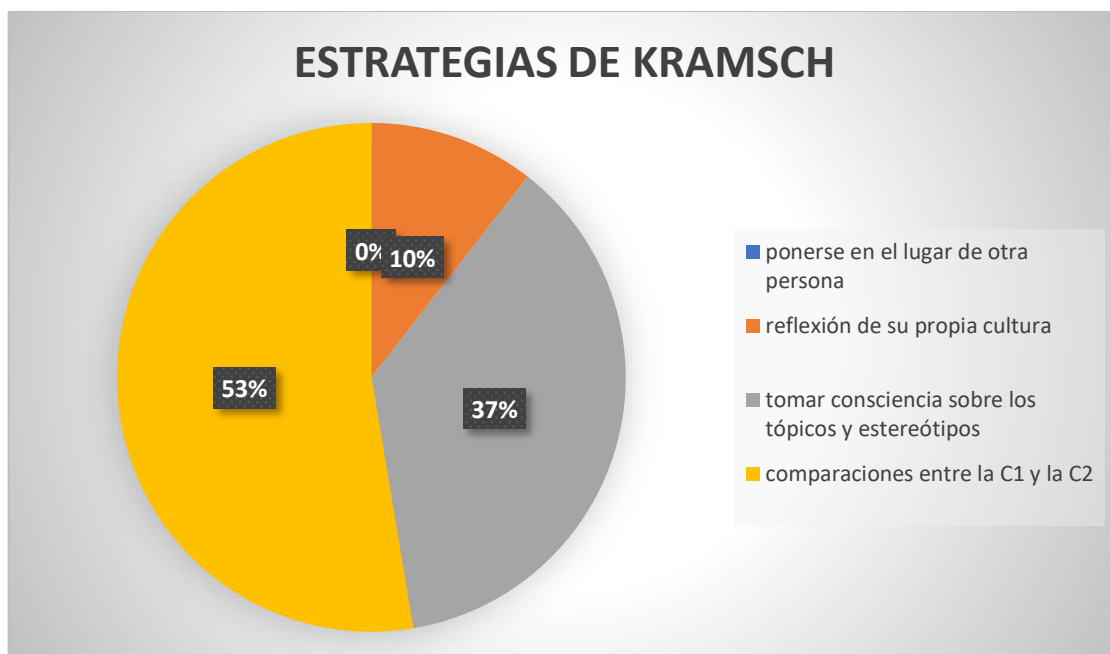


Figura 2: Las variables de Kramersch en el manual *Vía Rápida A1-B1 (B1)*

Como podemos observar, del total de actividades (18) las variables que han obtenido el porcentaje más alto, 53% (10 actividades), pertenecen a la estrategia *comparaciones entre la C1 y la C2* y el segundo porcentaje más alto 39% (7 actividades) de las variables pertenece a la estrategia *tomar consciencia sobre los tópicos y estereotipos* como también el 11% (2 actividades) pertenece a la estrategia *reflexión de su propia cultura*.

Por otra parte, observamos que no se registran actividades relacionadas con la estrategia *ponerse en el lugar de otra persona*.

Observamos que se trata de un manual con una cantidad de actividades y acciones que desarrollan la conciencia intercultural propuesta por el PCIC. Para obtener este objetivo hemos visto que la idea de la mayoría de las actividades es el desarrollo de la autonomía del alumno. El alumno actúa siempre en grupos, en parejas o con el conjunto de clase.

Tenemos que añadir además que se trata de un manual donde está presente la multiculturalidad. Según nuestra opinión esta es la causa que permita el desarrollo de la conciencia intercultural. Podemos afirmar que este manual desarrolla la interculturalidad por medio de la observación y la reflexión de los alumnos sobre distintas referencias socioculturales y culturales. El alumno adquiere el conocimiento de la relación entre su cultura y la cultura del mundo hispanohablante.

Es un libro muy útil para el profesor que sabe aprovechar los elementos que facilitan la enseñanza de la competencia intercultural. Casi todas las unidades analizadas pretenden establecer comparaciones entre las dos culturas en contacto. Es un manual que abre la posibilidad para su aprendizaje intercultural, marcado por la tolerancia y el respeto mutuo.

En cuanto a la distribución de los contenidos socioculturales observamos que no se incluyen todos en las unidades analizadas. Predominan las dos categorías de *Valores, creencias y actitudes* y también las *Condiciones de la vida*. En la categoría *Valores, creencias y actitudes*, destacan el concepto de cultura, el fútbol como elemento cultural, las familias multiculturales, el concepto de amor en la sabiduría popular, las fronteras entre países. En la *Vida diaria* destacan las actividades de ocio, las variaciones regionales y la educación. En las condiciones de vida, se incluyen revistas y entrevistas. Se hace también referencia al *Lenguaje corporal*, destacando el concepto de formas de saludarse. Debe hacerse notar que en las unidades analizadas del manual no se incluyen los contenidos culturales de *las Relaciones personales, de las Convenciones sociales y del Comportamiento ritual*. La presencia de los contenidos culturales es implícita recorriendo los contenidos de cada unidad didáctica. Todas las unidades están dedicadas en su totalidad al descubrimiento, el análisis, la comparación y la reflexión entre las culturas en contacto,

estimulando la consciencia intercultural. Respecto al parámetro de los estereotipos, hemos encontrado algunos temas, por ejemplo, supersticiones de la cultura hispana o significados distintos de palabras y costumbres hispanas que nos pueden hacer caer en clichés y estereotipos.

En cuanto a la distribución de contenidos interculturales y socioculturales en ambos manuales hemos visto que, en un total número de 253 actividades, 42 actividades se relacionan a los contenidos interculturales y 20 actividades se relacionan a los contenidos socioculturales. Observamos que la presencia de dichos contenidos es explícita, dedicándose un apartado especial en cada unidad didáctica.

Según nuestro análisis, la estrategia de Kramersch que predomina en los ambos manuales es *la estrategia de comparaciones entre la C1 y la C2* con un número de 19 actividades. La segunda más numerosa estrategia, es *la estrategia tomar conciencia sobre los tópicos y estereotipos* con 15 actividades.

8. CONCLUSIONES

Según los resultados que hemos obtenido, podemos concluir que, ambos manuales promueven la competencia intercultural a través de actividades que pretenden promover el debate y la discusión al alumno sobre hechos culturales y socioculturales de las culturas españolas e hispanoamericanas.

En cuanto a la distribución de contenidos interculturales y socioculturales en ambos manuales hemos visto que, en un total de 253 actividades, 42 actividades se relacionan con los contenidos interculturales y 20 actividades se relacionan con los contenidos socioculturales.

Según nuestro análisis, la estrategia de Kramersch que predomina en los manuales es la variable de comparaciones entre la C1 y la C2 con un número de 19 actividades. La segunda más numerosa variable, es la variable tomar conciencia sobre *los tópicos y estereotipos* con 15 actividades.

Ambos manuales están bien diseñados y hemos observado que a través de sus contenidos socioculturales se desarrolla la consciencia intercultural. En consonancia con los criterios del MCER y PCIC, prestan especial atención a las estrategias de aprendizaje y comunicación a la vez que hace reflexionar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje y fomenta el perfil de aprendiente autónomo. En esencia y según PCIC, se fomenta la apertura de mente y el desarrollo personal del alumno a través de procesos cognitivos e interculturales que promueven las diferentes habilidades y actitudes interculturales del alumno. Dicho desarrollo intercultural en el aula permite al alumno relacionarse con respeto e interés con personas de otras culturas enriqueciendo su educación integral. Obviamente, concebimos una pedagogía activa en la que el alumno tiene un papel social. Según nuestro análisis, el alumno en ambos manuales se comporta como un actor

social en interacción, buscando, descubriendo, analizando, comparando, reflexionando, interpretando y describiendo, desarrollando estrategias interculturales que le ayuden en el futuro.

En definitiva, los presupuestos y las recomendaciones del MCER y del PCIC están capturados en la propuesta de Kramersch. Hemos visto que el alumno en el camino de su experiencia intercultural percibe y comprende las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos.

Observamos que en los manuales analizados están presentes los contenidos culturales, dado que la competencia intercultural va mucho allá del mero aprendizaje de una nueva lengua. Lo positivo es que los estereotipos culturales en los manuales se convierten en símbolos de significación cultural dejando de ser etiquetas en los distintos manuales.

Según nuestra investigación y tomando en consideración la importancia que tiene la competencia intercultural en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, es necesario desarrollarla, en todos los niveles de la enseñanza y en todos los manuales de ELE. Sin dudas, la consciencia intercultural es un proceso continuo que nunca acaba dentro del ilimitado espacio del ambiente cultural, constituyendo el único camino para llegar al encuentro de nuevas culturas.

El objetivo de concienciar a los alumnos sobre las particularidades del tema de la interculturalidad señala la importancia de seguir un enfoque contrastivo durante el proceso de aprendizaje-enseñanza de ELE. De hecho, los resultados obtenidos de nuestro trabajo ponen de manifiesto que el aprendizaje de una lengua y el acercamiento a su cultura pasa inevitablemente por la comparación y el contraste constante.

La adquisición de conocimientos interculturales está basada en gran parte en cómo el profesor emplea el contenido cultural en el aula. A través de la adecuada gestión del profesor en clase de todos estos contenidos culturales, el alumno de la lengua meta va adquiriendo a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje una adecuada competencia sociocultural que le servirá para familiarizarse con el contexto social y cultural de la lengua que está aprendiendo. Las nuevas perspectivas de la enseñanza intercultural requieren por parte del profesor más énfasis en las normas de interacción social y los aspectos socioculturales en el aula de ELE.

En lo que respecta a la selección de los manuales que trabajamos en el aula, debemos enfocar sobre todo en las necesidades educativas que tiene el alumno y en su bagaje cultural. Manuales que no se limitan a ser guías informativas y de lectura sobre aspectos culturales hispánicos, sino también permiten a los alumnos desarrollar las habilidades y actitudes interculturales que necesitan para comunicarse con hablantes procedentes de otras culturas y sobre todo los animan y les motivan a explorar temas relacionados con sus intereses y preferencias. En definitiva, es relevante destacar que los manuales no deben separar lengua y cultura, sino que deben considerar que son las dos caras de una misma moneda.

A modo de conclusión, la adquisición de la competencia intercultural en la enseñanza de ELE debe ser un proceso de aprendizaje consciente y explícito con el fin de transmitir conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas interculturales, crear una comprensión mutua, superar los conflictos, pero sobre todo y principalmente, potenciar actitudes positivas a través del contacto con la cultura meta que acompañen a nuestros alumnos para siempre en su vivir y convivir con el Otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainciburu, María Cecilia, et al. *Vía Rápida-Libro del Alumno*. Barcelona, Difusión, 2012.

Ainciburu, María Cecilia, et al. *Vía Rápida-Guía Didáctica*. Barcelona, Difusión, 2012.

Alexopoulou, Angélica. “La dimensión intercultural en los manuales de E/LE”. *Lit-tera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 2013, pp. 61-76.

Alexopoulou, Angélica y Susana Lugo Mirón. “Interculturalidad en español para Fines Específicos”. 10o Congrès International du GERES (Groupe d’Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité), junio 21-23, 2012, pp. 1-18.

Alonso Belmonte, Isabel María y María Agüero Fernández. “Enseñar la competencia intercultural”. Ruiz de Zarobe, Yolanda, et al. *Enseñar hoy una lengua extranjera*. España, Portal, 2013, pp. 184-224.

Álvarez Baz, Antonio. *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sino hablantes*, 2012. Universidad de Granada, Tesis doctoral.

Areizaga, Elisabet. “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”. *Red Revista de Psico didáctica*, núm. 12,

2006, p. 164. <https://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501205.pdf>

Acceso 07/10/2020.

Ávila Robles, Sara. et al. *Método de Español 3 – Libro del Alumno*. Madrid, Anaya, 2016.

Ávila Robles, Sara. et al. *Método de Español 3 – Libro del Profesor*. Madrid, Anaya, 2016.

Benavides B., Jorge E. “El Lenguaje y el Discurso de la Globalización en Educación”.

VI Coloquio Internacional de la Red de Pensamiento Latinoamericano, diciembre 13-14, 2007: Universidad de Nariño – Hotel Don Saúl.

https://www.academia.edu/11890143/El_Lenguaje_y_el_Discurso_de_la_Globalizaci%C3%B3n_en_Educaci%C3%B3n Acceso 12/05/2021.

Alarcón Luisa y Esther Barros. “La interculturalidad en la enseñanza de ELE”.

Actas del Programa de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de

Berlín. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ Acceso 26/06/2021.

Colectivo, Amani. *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*.

Madrid, Edit. Popular, 1994, p. 128.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas:*

aprendizaje, enseñanza, evaluación. Secretaria General Técnica del MEC,

Anaya e Instituto Cervantes, Madrid, 2002.

Denis, Myriam y Moncherat Matas Pla. *Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas, Duculot FR, 2002, pp. 31-37.

García Balsas, Marta. *La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes*. XXVI Congreso Internacional de la Asele. Granada, 2015, pp. 367-384. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ Acceso 25/06/2021.

González Blasco, María. “Aprendizaje Intercultural: Desarrollo de estrategias en el aula”, en L. Miquel López & N. Sans [eds.], *Didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 4, Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua, Madrid, 1999, pp. 109-127.

Guillén Díaz, Carmen. “Los contenidos culturales”. *Vademécum para la formación de profesores*, Lobato Sánchez Jesús y Gargallo Santos Isabel, Madrid, SGEL, 2004, pp. 835-849.

Iglesias Casal, Isabel. *Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación*, *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, septiembre 17-20 1997.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0461.pdf
Acceso 07/10/2020.

Iglesias Casal, Isabel. “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”. *Carabela*, núm. 54, 2003, pp. 5-28.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7161759> acceso 07/10/2020.

Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva, Madrid, 2006.

www.cervantes.es/lengua_y_ensenanz/aprender_espanol-plan_curricular_instituto_cervantes.htm. Acceso 01/09/2020.

Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, University Press, 1993.

López García, M. Pilar. “Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural. Perspectiva didáctica”. *Frecuencia L*, núm. 18, 2001.

Martin, Judith. “Intercultural Communication Competence”. *International Journal of Intercultural Relations*, núm. 13, 1989, pp. 227-428.

Nauta Jan, Peter. “¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia comunicativa”. *Cable*, núm. 10, 1992.

Oliveras Vilaseca, Angels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*.

Madrid, Edinumen, 2000.

- Paricio Tato, Silvina. “Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras”. *Porta Lingarum*, núm. 21, 2014, pp. 215-226.
- Santamaría Martínez, Rocío. *La competencia Sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Colección Monografías, Asele, núm. 13, 2010, p.49.
- Trujillo Sáez, Fernando. *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Andalucía, Mágina S.L (Editorial Octaedro), 2006.
- Trujillo Sáez, Fernando. *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Congreso Nacional Inmigración, Convivencia e Interculturalidad. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, 2001, pp. 172-173. www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf Acceso 25/9/20.
- Úcar Ventura, Pilar. *En el aula de lengua y cultura*. Universidad Pontificia Comillas, 2000, p. 104.
- Villodrè, María del Mar. “Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente”. *Revista Educativa Hekademos*, núm. 11, 2011, p. 69, www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/11/07 acceso 23/06/2021.
- Wessling, Gerd. “Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula” en L. Miguel López & N. Sans [eds.], *Didáctica del español*

como lengua extranjera, Cuadernos Tiempo Libre, núm. 4, Expolingua 1999,
pp. 267-281. [https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wess-
ling.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wess-ling.pdf). Acceso 01/09/2020.