

## La interculturalidad en la enseñanza de español como lengua extranjera: estrategias para el aprendizaje intercultural\*

**Ф. Мартін-Лочес Моралес**

Львівський національний університет імені Івана Франка

**Міжкультурний компонент навчання іспанської мови як іноземної: стратегії міжкультурного навчання**

**Анотація.** У статті, присвяченій навчанню іспанської мови як іноземної, розглядаються чинники, які зумовлюють необхідність формування міжкультурної компетентності, проводиться короткий історичний аналіз міжкультурного навчання, визначаються зміст, підходи до навчання і етапи оволодіння соціокультурною інформацією. Виділяють три етапи формування міжкультурної компетентності: монокультурний, коли учень спостерігає і оцінює іншу культуру з позицій власної культури; міжкультурний, коли він займає позицію між двома культурами і здатен їх порівнювати, та транскультурний, коли учень виконує роль посередника між двома культурами. Даються приклади вправ і завдань для формування основних стратегій вирішення міжкультурних конфліктів: вчитися спостерігати, розуміти і порівнювати, вчитися інтерпретувати, діяти і взаємодіяти.

**Ключові слова:** міжкультурна компетентність, культура, вивчення іспанської мови як іноземної, стратегії міжкультурного спілкування.

**Ф. Мартин-Лочес Моралес**

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

**Межкультурный компонент обучения испанскому языку как иностранному: стратегии межкультурного обучения**

**Аннотация.** В статье, посвященной обучению испанскому языку как иностранному, рассматриваются факторы, обуславливающие необходимость формирования межкультурной компетентности, дается краткий исторический анализ межкультурного обучения, определяются содержание, подходы к обучению и этапы овладения социокультурной информацией. Выделяют три этапа формирования межкультурной компетентности: монокультурный уровень, когда учащийся наблюдает и оценивает другую культуру с позиций собственной культуры; межкультурный уровень, когда он занимает позицию между двумя культурами и способен их сравнивать; и транскультурный уровень, когда учащийся исполняет роль посредника между двумя культурами. Даются примеры упражнений и заданий для формирования основных стратегий решения межкультурных конфликтов: учиться наблюдать, понимать и сравнивать, учиться интерпретировать, действовать и взаимодействовать.

**Ключевые слова:** межкультурная компетентность, культура, изучение испанского языка как иностранного, стратегии межкультурного общения.

**F. Martín-Loeches Morales**

Universidad Nacional Iván Frankó de Lviv

**Intercultural component of teaching Spanish as a foreign language: strategies of intercultural instruction**

**Abstract.** Concepts of teaching foreign languages haven't cleared up the misunderstanding and difficulties which appeared because of the insufficient level of the development of pupils' sociocultural competence. These difficulties were closely connected with linguistic misunderstanding, striking difference in national characters, peculiarities of foreign cultures. Nowadays, while studying a foreign language, pupils realize that they should master not only a foreign language and get acquainted with other culture but get to know the other way of living. So the necessity of developing the intercultural competence alongside with the communicative one has appeared.

**Purpose.** To give a short historical analysis of teaching within the intercultural approach, to show the connection between intercultural and communicative competences. Approaches to teaching and stages of sociocultural learning and its content are regarded. Intercultural context of teaching based on the sociocultural aspect of teaching a foreign language is described. The most important feature of such teaching is the role of a pupil and his necessity of dealing with a foreign culture. The main problems within intercultural communication are closely connected with a linguistic (language) shock (when the pupils' level of the language competence is rather low), a cultural shock (when the problem solving strategies peculiar to the culture of the mother tongue do not hold) and the cultural stress may occur. It is connected with the change of a new social status in another culture. There are two another approaches towards skills development in intercultural teaching: The Social Skills Approach and The Holistic Approach. The scholars define three stages of intercultural competence development: monocultural (at this level a pupil watches and evaluates another culture on the grounds of his own one); intercultural (a pupil holds the position between two cultures and can compare them), and transcultural – a pupil acts as a mediator between two cultures. Different exercises and tasks for developing main strategies of an intercultural conflict resolution – to watch, understand and compare, interpret, act and interact are given.

**Key words:** intercultural competence, culture, studying Spanish as a foreign language, intercultural communication strategies.

\* Редколегією журналу повністю збережено авторський текст.

## 1. Hacia una competencia intercultural

Hasta hace dos décadas los modelos de enseñanza de lengua extranjera no eran adecuados para responder a la demanda real ni para solucionar muchos de los malentendidos y dificultades que se producen porque los alumnos tienen una carencia de competencia sociocultural. Estos problemas, que son bastante comunes, son fruto de malentendidos lingüísticos, diferencias de carácter, rarezas de los extranjeros, etc. Ahora las personas que estudian una lengua extranjera saben que no solo tienen que aprender una lengua y otra cultura, sino que deben experimentar otra manera de vivir. Por lo tanto, el tipo de competencia que se necesita no puede ser solo comunicativa, tiene que ser ante todo intercultural.

De hecho, en 2002 el *Marco común europeo de lenguas*, que es un proyecto por el que ha de regirse la política de enseñanza de lenguas modernas en Europa, hace hincapié en el concepto de interculturalidad como objetivo de la enseñanza de lenguas:

Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas **capacidades interculturales**. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. [...] El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y **desarrolla una interculturalidad** [2, p.60].

En primer lugar, debemos responder a la pregunta: ¿qué es la competencia intercultural? El diccionario de términos claves de ELE nos da la respuesta:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural, aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes, que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad [8].

### 1.1 Los orígenes de la enseñanza intercultural

Si hacemos un repaso general de la historia de la enseñanza intercultural, podemos ver como las primeras iniciativas en el estudio del multiculturalismo partieron de la empresa.

Los primeros estudios los llevaron a cabo el antropólogo E. T. Hall [5] y el psicólogo social neerlandés G. Hofstede [6]. El primero se basa en análisis comparativos de diferentes culturas para explorar cómo afectan los factores culturales en la forma de negociar en diferentes países. El objetivo era ayudar a los estadounidenses a entender la psicología y el comportamiento de las diferentes culturas. En su obra se exploran elementos importantes como el tiempo, el espacio y el contexto. El segundo investigó los valores y normas de una compañía multinacional e identificó cuatro dimensiones comunes en el sistema de valores que afectan al pensamiento

humano: la distancia de poder, el individualismo y el colectivismo, la masculinidad y la feminidad, y la aversión a la incertidumbre.

La formación sociocultural tuvo su origen en los EEUU, cuando empezaron a mandar cooperantes a países del tercer mundo. Se crearon cursos de formación para facilitar a los participantes el conocimiento de elementos culturales. Después se fue extendiendo a empresas privadas que enviaban a trabajadores a otros países, pero no fue una práctica habitual hasta principios del siglo XXI. De todas formas, estos cursos estaban basados en resultados de análisis comparativos de diversas culturas y simplificaba aspectos culturales con afirmaciones como que los italianos son corruptos, los daneses demócratas o los mexicanos vagos. Básicamente se trataba de una lista que se limitaban a decir qué cosas se podían hacer en esos países y qué otras cosas no.

En las últimas dos décadas, los estudios sobre la enseñanza de la cultura extranjera han cambiado y se da una mayor importancia a la formación cultural como parte del aprendizaje comunicativo de una lengua, así se prepara a los alumnos para una comunicación intercultural.

### 1.2. La competencia intercultural en relación a la competencia comunicativa

Durante todos estos años ha prevalecido el concepto de competencia comunicativa en la pedagogía de la enseñanza de lenguas. Según este enfoque, el estudiante adquiere habilidad para usar la lengua de una manera eficaz y adecuada, pero el concepto de competencia intercultural es mucho más amplio, puesto que hace hincapié en el aspecto cultural de la enseñanza de lenguas. El punto de inicio de este enfoque es hacer más énfasis en el alumno y en sus necesidades al comunicarse con otra cultura [11, p. 32]. Para ello debemos tener en cuenta algunas aptitudes que debe desarrollar el estudiante que desea comunicarse en otra lengua.

M. Byram [1] considera que la competencia intercultural debe incluir ciertas competencias relacionadas con las capacidades personales del estudiante que se pueden resumir en:

- Saber ser: capacidad para percibir lo ajeno implica un cambio de actitud hacia la cultura extranjera.
- Saberes: adquisición de nuevos conceptos de la cultura extranjera, de forma que el estudiante reconceptualice su mundo.
- Saber hacer: aprendizaje a través de la experiencia y saber cómo comportarse en la nueva cultura.

El aprendiente de una lengua, según M. Byram [1], va a ser un intermediario, es decir, un hablante intercultural. En este sentido, nuestra intención como docentes debe ser la de encontrar y formular objetivos para que los estudiantes adquieran una competencia que incluya la posibilidad de entendimiento mutuo en situaciones interculturales y, de esta forma, facilitar al alumno su encuentro con otras culturas. Según este autor, hay cuatro razones para que nos

replanteemos de nuevo el concepto de competencia comunicativa:

1. Dar mayor importancia al aspecto sociocultural.
2. La competencia comunicativa está basada en el hablante ideal: interacción de interlocutores ideales. Pero hay que tener en cuenta que el alumno tiene un bagaje cultural propio y esto influye en cómo ve él la nueva cultura.
3. Introducir en el aula ambas culturas, la del alumno y la de la lengua extranjera para hacerla intercultural.
4. Introducir el aspecto emocional en el aprendizaje.

En relación a esta última característica, J.N.Schumman [13] describe tres tipos de desorientación experimentados por personas que viven en una cultura extranjera durante un largo tiempo:

- Choque lingüístico: sentimientos frustrantes por la falta de competencia en la lengua extranjera
- Choque cultural: no funcionan las estrategias usuales que usa en su propia lengua para resolver problemas
- Estrés cultural: causados por cuestiones de identidad, debido al cambio de status social en la cultura extranjera.

### 1.3 Los enfoques de enseñanza intercultural y las etapas de adquisición

Hay dos grandes enfoques en la enseñanza intercultural: el enfoque de las destrezas sociales (The Social Skills Approach) que trata de que el estudiante se comporte de forma apropiada en la comunidad de habla e intente fingir que es un miembro más de esta; y el enfoque holístico (The Holistic Approach), que es el que trataremos de seguir, en el cual se deben desarrollar los aspectos afectivos y emocionales del estudiante para que este muestre ciertas actitudes hacia las diferencias culturales de forma que se aleje del etnocentrismo y se convierta en un mediador cultural.

M.Meyer [9] distingue tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural:

1. Nivel monocultural: el estudiante contempla la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura;
2. Nivel intercultural: el estudiante toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas;
3. Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

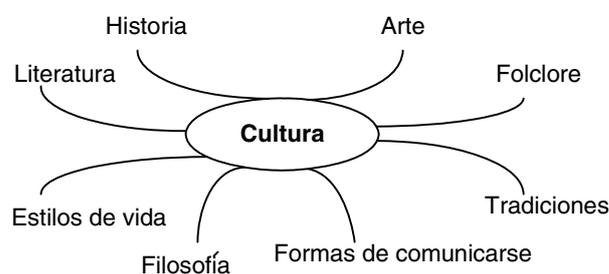
### 1.4 Conclusiones

1. Como conclusión, consideramos las condiciones, que según A.M.Soderberg [15], debe reunir toda competencia intercultural:
  - a) Debe ser efectiva: el hablante tiene que comunicarse en una cultura diferente.
  - b) Debe ser apropiada: el hablante se comunica en una situación intercultural de una forma adecuada.

- c) Tiene un componente afectivo: tolerancia, empatía, curiosidad y flexibilidad ante situaciones confusas.
- d) Tiene un componente cognitivo: comprensión de las diferencias y conocimiento específico de otras culturas.
- e) Tiene un componente comunicativo: habilidad para comprender y expresar signos verbales y no verbales, e interpretar papeles sociales de forma aceptable.

## 2. Qué entendemos por cultura

¿Qué es cultura? ¿Qué elementos de la cultura son esenciales para el aprendizaje de una lengua? Para responder a esta cuestión, tenemos que tener en cuenta varios elementos: desde lo que se cree que son esenciales, hasta aquellos que indican cómo debemos comportarnos o manifestaciones más inmediatas y cotidianas.



Dibujo 1. La cultura

Nos vamos a quedar con la definición de cultura que da F.Poyatos [12, p. 25] en su obra *La comunicación no verbal*:

[...] la cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Esto es, no va a ser una cultura que podemos llamar como “enciclopédica”, sino un conjunto de normas, de pautas de conducta que los alumnos van a interiorizar para no tener problemas en una sociedad distinta a la suya en donde deberán interpretar actitudes e intenciones, y sobreentender elementos lingüísticos y culturales [7].

### 2.1 ¿Qué cultura enseñar?

L.Miquel y N.Sans [10, pp. 15-21] hicieron una subdivisión de la cultura que han asumido los profesores de ELE:

- Cultura con mayúscula (cultura enciclopédica)
- Cultura a secas (cultura lingüística o pragmática)
- Cultura con k (cultura epidérmica)

La “cultura con mayúsculas (cultura cultivada o legitimada)”: es el concepto tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. Es la cultura

por excelencia (en España hablaríamos de Diego Velázquez, Francisco Goya, Federico García Lorca, El Quijote...).

La “cultura a secas (con minúsculas)”: es aquello que todos los individuos comparten y dan por sobreentendido. En otras palabras, es la forma de expresarse una comunidad lingüística y cultural. Estas variables son inconscientes y son las culpables de los malentendidos culturales. Estaríamos hablando de un componente sociocultural en el que entrarían, entre otras cosas, la forma de expresar modestia, la cortesía, los turnos de habla...

Y, por último, “Cultura con k” que se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en diferentes contextos, como la jerga de algunos grupos culturales; son los usos y costumbres que son diferentes de la cultural común y que no comparten todos los hablantes. Es decir, va a tener en cuenta la capacidad del hablante para distinguir los diferentes registros de la lengua y adaptarse a cada situación.

## 2.2 Reflexión y actitud ante tópicos y estereotipos

Nuestra propia cultura nos enseña qué es lo que debemos ver y qué ignorar, pero una persona ajena a esa cultura no sabría cómo interpretar ciertos elementos. Normalmente los interpretará desde su propia experiencia mediante asociación, analogía o deducción. Un ejemplo de ello lo tenemos en el libro de *La tesis de Nancy* de R.J. Sender. En este libro la protagonista, una joven universitaria estadounidense, intrepeta la cultura española a su manera, sin comprobar sus cómicas hipótesis con ningún nativo.

El objetivo es ir más allá de la comprensión superficial de una cultura, hay que superar lo que se llama “el efecto escaparate” [7], es decir, mirar desde fuera – desde mi propia cultura – interpretar lo que veo pero sin comprobar mis hipótesis, de forma que no averiguo si mis impresiones son válidas para explicar algunos comportamientos lingüísticos o ciertas actitudes. Esto nos lleva a un peligro que puede aparecer en los estudiantes de lenguas, el llamado síndrome de Nancy:

la forma en que se interpretan las conductas de los hablantes de la lengua meta, sin la intención que las ha llevado porque casi siempre cobran su verdadero sentido dentro de la totalidad de la cultura de origen, porque los modos de pensar, sentir y actuar que definen cada cultura se adquieren socialmente [7].

Según I.Iglesias [7], el proceso de competencia intercultural evita esta forma de ver la otra cultura: requiere que el estudiante se distancie de la forma habitual de ver lo que hay a su alrededor para poder aceptar otros puntos de vista, sin que tenga que renunciar a la propia identidad cultural. De este modo el estudiante desarrolla su receptividad ante distintas lenguas y distintas culturas; así como su curiosidad y su empatía hacia su entorno. Para ello debemos trabajar las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, eliminando los prejuicios, pero también reflexionando críticamente sobre la propia cultura.

## 3. Unidades de análisis de las diferentes culturas:

Hay una serie de elementos culturales interrelacionados, que se dan en las interacciones comunicativas, a través de los cuales se pueden analizar las culturas [14; 3]: símbolos, creencias, modos de clasificación, presuposiciones y actuaciones.

Tabla 1

Clasificación de la cultura

Unidades de análisis	Definición	Ejemplos
Símbolos	Signo que establece una relación de identidad cultural con una realidad, generalmente abstracta, a la que evoca o representa.	Colores, alianza, flores, árboles, cruz, jamón
Creencias	Ideas que se consideran verdaderas pese a no haber, en muchos casos, razones que demuestren su veracidad, puesto que no son teorías comprobadas o justificadas.	El martes 13, las doce uvas, los Reyes Magos.
Modos de clasificación	Representan cómo se fragmenta y organiza la realidad de cada cultura.	Nombres y apellidos, cantidades, nombres de las calles, pisos, alimentos, partes del día, modos de saludar, orden de la fecha, redacción de cartas.
Actuaciones	Aquellas formas de actuar en sociedad que toda persona adquiere de manera natural y sin que se haya acordado previamente de manera intencionada.	Gestos, regalos, presentaciones, forma de servir la comida, visita a un enfermo, cuándo hablar, cuándo callar...
Presuposiciones	Pautas inconscientes pero compartidas por los miembros de una misma cultura. Estas están implantadas incluso antes de llevarse a cabo el acto comunicativo, por lo que dominan los actos de habla	E l o g i o s , invitaciones, problemas de salud, despedidas, permisos...

## 4. Estrategias para solucionar conflictos interculturales

Si queremos crear un puente entre las dos culturas, la del estudiante y la de la lengua meta, podemos utilizar un enfoque que use los recursos de sentir, pensar y actuar. Estas premisas son la base del colectivo Amani, especializado en la enseñanza intercultural. Mediante este enfoque, los estudiantes van a aprender a utilizar una serie de herramientas y estrategias que les ayude a resolver los conflictos a partir de sus sentidos y sus experiencias; de forman que jueguen en el aula con sus capacidades de sentir, pensar y actuar para que entiendan,

actuén e interactúen adecuadamente con los nativos de la otra cultura sin dejar de ser ellos mismos [4].

En todas las sociedades hay diferencias de patrones culturales, por ejemplo, suele pasar con los españoles y buena parte de los europeos y estadounidenses. En una negociación actúan de forma distinta: los segundos escuchan a su interlocutor sin interrumpirle y dice lo que piensa porque para ellos es una forma de respeto y de inteligencia; y los primeros intervienen en la conversación, dando retroalimentación, porque es una forma de mostrar interés y no dice lo que piensa todo el tiempo porque el otro podría molestarse. Sin embargo, unos se sienten no respetados y los otros, incómodos. Los dos actúan de una forma natural, tratando de respetar al otro que han aprendido de su cultura, pero la comunicación no funciona y se rechazan. Este sería un claro ejemplo de problema intercultural.

Nosotros, como profesores de español, debemos tratar de ayudar a los estudiantes extranjeros mediante ciertas estrategias a evitar estos problemas interculturales.

Los siguientes ejercicios tratan de que los alumnos desarrollen su capacidad emotiva y su experiencia a través de actividades que formenten su competencia intercultural, de manera que aprendan 1) a observar, 2) a comparar y buscar matices, 3) a interpretar y 4) a actuar e interpretar.

#### 4.1 Aprender a observar

En esta clase de ejercicios se pretende que los estudiantes reflexionen sobre diferentes aspectos de la cultura meta como los colores, el estilo arquitectónico, la vegetación, los vehículos o la ropa a través de imágenes. Estas actividades pueden ayudar a los estudiantes de los niveles iniciales a familiarizarse con la otra cultura. Por ejemplo, podemos enseñar diferentes fotos de España y otros países a los alumnos y estos deben explicar por qué creen que es España o no y comentar los indicios que les han llevado a pensar así [16]; o bien mostramos dos imágenes, una del país del estudiante y otra de un país de la lengua que está estudiando, y les pedimos que las comparen y busquen diferencias y similitudes. Podemos utilizar diferentes temas, como casas, calles, habitaciones, comidas, personas, etc. [4].

**Ejercicio 1:** Aquí tienes una foto de una ciudad española. ¿Sabes que hay en la foto?



(González Blascó, *Aprendizaje intercultural*, 1999)

**Ejercicio 2:** ¿Estas fotos son de España? ¿Por qué?



(Tomalin & Stempleski, *Cultural Awareness*, 1994)

#### 4.2 Aprender a comparar y a buscar matices

En este caso el objetivo es que el estudiante aprenda a interesarse y a prestar atención a las diferencias del otro. Buscamos que tome conciencia de su ser cultural y pueda matizar todo tipo de generalizaciones y estereotipos. Una actividad modelo de esta serie de ejercicios es que dibujen en un folio el mapa de su país (en el que caso de encontrarnos en un ambiente unicultural pueden hacerlo de un país que conozcan) y que indiquen cuál es el nombre y la capital. Después deben colocar el mapa en la pared de la clase y, a continuación, escribir en los mapas de sus compañeros lo que conocen de cada país. Para finalizar, el estudiante volverá al mapa de su país y preparará una presentación en la que podrá matizar las notas que han escrito sus compañeros [4].

Otro ejercicio interesante es mostrarles una carta que un ucraniano que está viviendo en España envía a un amigo, donde se relatan sus visicitudes con la cultura ajena durante su primer día. Después de leerla, los estudiantes deberán buscar las interferencias pragmalingüísticas, expresiones de su lengua en la lengua meta, y sociopragmáticas, percepciones sociales y expectativas de comportamiento propias de su cultura, que ha cometido el protagonista.

**Ejercicio:** Igor es un joven estudiante ucraniano que ha obtenido un trabajo para dar clases en una escuela española. Igor habla español muy bien, pues lo ha estudiado en Lviv durante muchos años, pero es la primera vez que visita España. Ha escrito tres cartas a su mejor amigo contándole cómo ha sido su primer día en España.

Vamos a dividirnos en tres grupos. Cada grupo leerá una carta con atención. Para memorizar el contenido, podéis escribir nueve palabras en una hoja de papel. Después, cada miembro del grupo se juntará con miembros de los otros dos grupos y les resumirá el contenido de su carta con la ayuda de las notas que ha tomado.

Ahora vamos a reflexionar todos juntos:

¿Qué le ha ocurrido a Igor? ¿Piensas, como él, que los españoles son extraños? ¿Con qué se relacionan los problemas de Igor? ¿Con su dominio del español? ¿Has viajado alguna vez al extranjero? ¿Te han ocurrido cosas como las que cuenta Igor? ¿Cómo resolviste el problema? ¿Qué emociones ha sentido Igor?

Haz una lista y pon ejemplos de situaciones que te harían sentir esas emociones.

Cada grupo va a hacer una lista de los “errores” que ha cometido Igor en su primer día de trabajo en España que aparecen en su carta. Después, explicaremos por qué Igor actuó así.

#### Carta 1:

Ayer tuve un día horrible. España no es como yo creía. ¡La gente es muy extraña! Por la mañana, al salir de casa y entrar en el ascensor, un vecino se puso a hablar conmigo sin parar durante todo el trayecto, y eso que no lo había visto nunca. Me pregunto por qué lo hizo... Después cogí el metro para ir a la escuela. Todo el mundo hablaba a gritos en el vagón, incluso por teléfono, sin importarles que otras personas les oyesen, ¡casi me dejan sordo! Más tarde llegué al trabajo y fue todavía peor. Mis nuevas compañeras, me dieron dos besos en las mejillas cuando se presentaron, como si fueran de mi familia. Pasé una vergüenza horrible. Cuando entré en la sala de profesores y me encontré con un compañero. Como soy nuevo, me quise ser amable y le pregunté cómo estaba. Mi compañero respondió “Muy bien”. Yo, claro, pensé que si estaba tan bien sería por algún motivo, quizá hubiera ganado la lotería, y se lo pregunté. Mi compañero me miró con una cara muy rara, como si yo fuese un extraterrestre. Cuando él me preguntó qué tal estaba yo, le dije que “normal”, y comenzó a decirme que no me preocupase, que era mi primer día y que las cosas irían mejor pronto... ¡pero si estaba perfectamente!

#### Carta 2:

En mi primer día de trabajo conocí al jefe de estudios de la escuela donde trabajo, que se llama Juan López Pereira. Me dirigí a él de una forma muy educada, usando su nombre y su patronímico, así que le llamé “Juan López”. Otra vez todo el mundo se me quedó mirando de forma muy extraña. Una compañera me explicó que aquí no es correcto dirigirse a la gente de ese modo, sino que tendría que haberle llamado “Señor López”.

Juan López me preguntó cómo iban las cosas con mi visado permanente. Como ya te conté, el consulado español de Kiev lleva más de un mes haciéndome esperar. Así que le dije que “*me están alimentando con desayunos*”. El señor López sonrió de una manera extraña y me dijo que comprendía, pero creo que no entendió nada.

Después tuve mi primera clase y fue horrible. ¡Los alumnos son muy maleducados! Cuando entré no levantaron ni dijeron “Buenos días” a la vez ni nada. Me pregunto si será porque soy extranjero, quizá por eso me tienen menos respeto. Y después durante la clase no pararon de tutearme, como si eso fuera lo más normal, y de llamarme por mi nombre de pila ¡Incluso los alumnos más aplicados lo hacen! ¡Imagina que tú y yo hubiésemos tuteado a Roman Petrovich en la escuela! ¡Seguro que nos castigaban y nos hacían barrer los pasillos!

Uno de mis compañeros contó que al día siguiente iba a realizar un examen muy importante de inglés. Yo le dije: “*¡Que no tengas ni pelo ni pluma!*” Todo el mundo se me quedó mirando otra vez de forma extraña y yo tuve que tratarles de explicar les lo que había querido decir...

#### Carta 3:

Por la tarde, al salir del trabajo, una compañera que vive junto a la escuela me invitó a tomar un café en su casa, junto con otros profesores. Al llegar, yo me quité los zapatos en el recibidor.

¡Pues resulta que nadie más lo hizo! Todos se me quedaron mirando como si hubiese hecho algo muy extraño. Pasé mucha vergüenza y a los cinco minutos dije que tenía que ir al baño, me dirigí al recibidor y volví a ponerme los zapatos. Cuando volví, pasé otra vez mucha vergüenza. Aunque había hombres y mujeres, no dejaban de decir palabrotas. ¡Incluso las mujeres lo hacían! ¡Qué vulgares son los españoles! Más tarde fui a un bar con mi compañero de piso y un grupo de amigas y amigos suyos. Primero estuve cinco minutos andando por el bar buscando el guardarropa, hasta que pregunté a un camarero y me dijo que no había. ¡Qué bar tan extraño! Una vez sentados, me sorprendió mucho que las chicas pagasen sus consumiciones igual que los chicos. La primera vez quise pagar lo que ellas habían tomado y todas me dijeron que gracias, pero que no hacía falta. Los chicos tampoco les acercaban las sillas ni las ayudaban a ponerse y quitarse los abrigos. Creo que los españoles son muy poco corteses. Además, una de las chicas se levantó de la mesa y dijo "Tengo que ir al baño". No entiendo cómo no le dio vergüenza decir eso delante de todos. Me acerqué a la barra y pedí 50 gramos de vodka, y otra vez el camarero me miró como si fuese un extraterrestre. Se ve que aquí la bebida no se mide en gramos, ¡qué país tan extraño! Al rato uno de los chicos nos estaba contando que se había tirado en paracaídas, y los demás me preguntaron si me gustaría hacerlo a mí también. Como sabes, yo tengo mucho vértigo y jamás haría una cosa así, así que contesté: "¡Lo haré cuando un cangrejo silbe!" A todos les resultó muy graciosa mi expresión, pero creo que ninguno comprendió lo que yo quería decir... En la mesa de al lado había un señor muy borracho dando unos gritos horribles. Yo hice a mi compañero el gesto de tocarme el cuello para indicarle que aquel hombre había bebido mucho. Mi compañero me miró extrañado, como si no comprendiese, y entonces le aclaré lo que había querido decir: "Ese hombre bebe como un cerdo". Él asintió, pero creo que tampoco entendió lo que quería decirle...

Ahora vamos a imaginar la situación contraria. Imaginemos a Antonio, un joven madrileño que va a trabajar en una escuela de Lviv. ¡Seguro que le ocurrirían cosas parecidas a las que cuenta Igor! Vamos a imaginar que somos Antonio y que escribimos una carta a nuestro mejor amigo para contar ese "horrible" primer día en Ucrania, trabajando con los miembros de nuestro grupo.

(Versionado de Instituto Cervantes de Moscú)

### 4.3 Aprender a interpretar

La idea es que comparen, reflexionen, maten e interpreten positivamente ciertos estereotipos. Elegimos un tópico, por ejemplo, el de que los españoles siempre llegan tarde y les pedimos que piensen si en diferentes situaciones o contextos lo normal en España es llegar pronto, a tiempo o tarde [16]. La finalidad es poner en duda estereotipos que hasta hace poco parecían inexorables y así se dan cuenta de que, si lo pensamos bien, siempre hay elementos parecidos y diferentes a su cultura. No todo es blanco o negro.

**Ejercicio:** "Los españoles SIEMPRE llegan tarde" ¿seguro?, ¿siempre? Marca en el cuestionario si crees que, en determinadas situaciones, en España lo normal y adecuado es llegar pronto, tarde (y cuánto tiempo) o en punto.

	PRONTO ¿cuánto?	EN PUNTO	TARDE ¿cuánto?
1. Una reunión de trabajo	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
2. un examen de escuela	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
3. Un concierto de música clásica	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
4. Una cita con un amigo	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
5. Una entrevista de trabajo	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
6. Un ola con un conocido	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
7. Una película	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
8. Una fiesta en casa de un amigo	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
9. Una clase	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
10. Una boda (invitado)	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
11. Un partido de fútbol	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...
12. Una cena en casa de amigos	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> ...

(Tomalin & Stempleski, *Cultural Awareness*, 1994)

### 4.4 Aprender a actuar e interactuar

Planteamos un supuesto conflicto cultural a través de una anécdota, como el de una persona española que se quedó sin probar el postre que había preparado su anfitrión ucraniano porque no aceptó la primera invitación que recibió (en España es cortés no aceptar algo a la primera). Después les pedimos que busquen soluciones a este problema. El objetivo es que aprendan de los errores y pierdan el miedo. En general, trataremos de que sean errores de otros, a través de anécdotas o ejercicios guiados, pero también podemos desdramatizar este tipo de conflictos si les pedimos que cuenten un suceso personal y que el resto de la clase busque una solución [16].

**Ejercicio:** Hace unos años fui a Inglaterra para estudiar inglés y vivir con una familia. El primer día en la casa había una cena exquisita. La madre sacó una maravillosa tarta de postre y me preguntó si quería. Yo, recatado en mi primer día, dije "no" con la boca pequeña. Me quedé sin probar la tarta porque la señora no volvió a ofrecerme.

¿Qué harías en mi situación?

¿Te ha pasado algo parecido? Escríbelo en una hoja. Después haremos una dramatización de todas estas situaciones y buscaremos una solución para cada una de ellas.

(Tomalin & Stempleski, *Cultural Awareness*, 1994 / González Blasco, *Aprendizaje intercultural*, 2009)

Para descubrir la importancia de intervenir en la conversación, mostrar interés y cooperar, se pueden realizar diferentes ejercicios, por ejemplo: un estudiante cuenta lo que hizo el fin de semana y el otro le interrumpe haciéndole preguntas sobre lo que el otro le está contando, así muestra interés por la conversación y se pierde el miedo a intervenir [4]; y en otro los estudiantes tratan de ampliar la respuesta de un diálogo que les ha dado previamente el profesor, para practicar el interés por la cooperación [16].

**Ejercicio:** Tu compañero va a contar una historia sobre su fin de semana. Trata de interrumpirle haciéndole preguntas de forma que se retomen las palabras que decía mientras lo está contando.

Por ejemplo:

- El viernes salí tarde...
- ¿A qué hora saliste?
- A las nueve o así, fui a tomar una caña con unos compañeros.
- ¿Con quién? ¿con Juan...?

(González Blasco, *Aprendizaje intercultural*, 2009)

**Ejercicio:** ¿Os parece que esta persona tiene interés en cooperar? Trata de responder con preguntas más largas.

- ¡Hola! ¿Estás en esta clase?
- Sí.
- ¿De dónde eres?
- De Ucrania.
- ¿Has venido a España a estudiar?, ¿eres estudiante?
- Sí.
- Y ¿qué estudias?
- Informática.
- Y ¿cuánto tiempo vas a estar aquí?
- Tres años.
- ¿Cuándo llegaste?
- El mes pasado

(Tomalin & Stempleski, *Cultural Awareness*, 1994)

## 5. Conclusiones

En nuestro enfoque el aprendiente de lengua extranjera se va a desenvolver de forma adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural, de forma que este va a convertirse en un intermediario. Esto lo vamos a conseguir dando una mayor importancia al aspecto sociocultural, a la experiencia y los aspectos emocionales del estudiante e introduciendo ambas culturas en el aula.

En este enfoque se hace hincapié en las estrategias del colectivo Amani: sentir, pensar y actuar, de manera que los alumnos abran sus sentidos y experimenten con ellos, piensen en sus experiencias con los compañeros y actúen para aprender con ellos. Trataremos de que entiendan, actúen e interactúen adecuadamente con los nativos de la cultura meta con una serie de actividades que focalicen estas estrategias. El objetivo principal es que los estudiantes sean positivos, pierdan el miedo y busquen soluciones a conflictos; porque, al fin y al cabo, lo que queremos es que salgan del aula y puedan interactuar adecuadamente con los nativos. Para ello les entrenaremos con estrategias que les ayuden a arriesgarse, experimentar y enfrentarse solos a la cultura meta.

## REFERENCIAS

1. Byram M. Acquiring Intercultural Competence: A Review of Learning Theories // *Intercultural Competence*. Vol. I, 1995. – P. 53-69.
2. Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación. – Madrid: ANAYA, 2002. – 268 p.
3. Domingo Constans J. La competencia sociocultural como potenciadora de las habilidades comunicativas en contexto de inmersión. Barcelona: Universidad Pompeu Frabra. 2011. – 47 p.
4. González Blanco M. Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula / MarcoELE. – 2009. – N 9. – P.109-127.
5. Hall E.T. *The Silent Language*. N.Y: Fawcett Publications, 1959. – 240 p.
6. Hofstede G. *Culture's Consequences*. – London: SAGE Publications, 1984. – 616 p.
7. Iglesias Casal I. Diversidad cultural en el aula de ELE : La interculturalidad como desafío y como provocación. // *ASELE*. Actas VIII, 1997. – P.463-473.
8. Martín Peris E. *Diccionario de términos clave de ELE*. – Madrid: Instituto Cervantes, SGEL, 2008. – 652 p. *Disponible en línea en* [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
9. Meyer M. *Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners* // Buttjes D., & Byram M. (Eds.) *Developing Languages and Cultures*, 1991. – P. 136-158.
10. Miquel L., Sans N. El componente cultural: Un ingrediente más las clases de lengua // *CABLE*. – 1992. – 1 9. – PP.15-21.
11. Oliveras Vilaseca A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. – Madrid: Edinumen, 2000. – 134 p.
12. Poyatos F. *La comunicación no verbal*. – Madrid: Istmo, 1994. – 296 p.
13. Schumann J.N. *Affective Factors and the Problema of Age in Second Language Acquisition* // *Language Learning*. Vol.25, 1975. – P.209-235.
14. Serrano S. *Signos, lengua y cultura*. – Barcelona: Anagrama, 1998. – 160 p.
15. Soderberg A.M. *Teaching (Inter)Cultural Awareness // Intercultural Competence*. Vol.II, 1995. – P.285-304.
16. Tomalin B, Stempleski S. *Cultural Awareness*. – Oxford: OUP Oxford, 1993. – 160 p.

Отримано 11.07.2016

