

VALLS CAMPÀ, LLUÍS

UNIVERSIDAD RITSUMEIKAN, KIOTO

ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y ANÁLISIS DE ACTITUDES

BIODATA

Lluís Valls Campà es doctor en Sociología por la Universidad Ritsumeikan (Kioto) y posee un máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid). Desde hace quince años reside en Japón, donde actualmente imparte clases de español y de sociología en diversas universidades. Su investigación versa sobre la comunicación intercultural y sobre la aplicación de técnicas de investigación social a la didáctica para promover la competencia intercultural de los alumnos de ELE.

RESUMEN

El objetivo del artículo es presentar un método, basado en el análisis de las actitudes de los alumnos, para promover la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural en el aula de ELE. Para ello, en primer lugar, exponemos qué papel se ha atribuido a la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. En segundo lugar, analizamos los problemas que presenta la aplicación de la etnografía como método didáctico. En tercer lugar, explicamos cómo las ciencias sociales definen y analizan las actitudes, describimos nuestro método y presentamos un ejemplo de su aplicación.

PALABRAS CLAVE: actitudes, competencia comunicativa intercultural, didáctica

ABSTRACT

The aim of this article is to present a method, based on the analysis of the students' attitudes, in order to promote the teaching and learning of the intercultural communicative competence in the class Spanish as a foreign language. For this, first, we explain the role of culture in the teaching of foreign languages. Second, we analyze the problems of the application of ethnography as a method for foreign language teaching. Third, we explain how social sciences define and analyze attitudes, we describe our method and present an example of its application.

KEY WORDS: attitudes, intercultural communicative competence, didactics

1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) la presencia de la cultura ha ido ganando relevancia en los últimos treinta años, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza / aprendizaje de las formas de interactuar en diferentes situaciones sociales en España. Sin embargo, la didáctica para promover en los alumnos una capacidad de comprensión de cómo piensan y sienten los miembros de otras culturas y de otros grupos sociales, y la capacidad de explicar su propia cultura, está poco desarrollada. Esta situación se ve agravada cuando las clases de ELE se realizan en el país de origen de los alumnos, con lo cual su acceso a personas y documentos de la sociedad de la lengua meta se ve seriamente restringido.

Para hacer frente a esta problemática, en el presente artículo proponemos un método de enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural (CCI) basado en el análisis de las conductas y las actitudes de los propios alumnos. Para ello, en primer lugar, exponemos qué papel se ha atribuido a la cultura en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En segundo lugar, analizamos la etnografía como método didáctico para la enseñanza/aprendizaje de la CCI y la problemática de su aplicación. En tercer lugar, explicamos la relación entre las actitudes y la CCI y cómo las ciencias sociales las definen y analizan, y presentamos un método para el análisis de las actitudes de los alumnos en el aula de ELE. Finalmente, exponemos un ejemplo de la aplicación del método en una clase de ELE de una universidad japonesa.

2. PAPEL DE LA CULTURA EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. EL CAMINO RECORRIDO HASTA EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La evolución de los métodos didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras es inseparable de la evolución del concepto de cultura y de la consideración de su relación con la lengua. Podemos establecer que esta evolución se ha realizado a lo largo de tres etapas. En la primera etapa, hasta los años setenta del siglo pasado, el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera era conseguir un uso correcto de la misma y la cultura no formaba parte de dicho objetivo. Cuando la cultura estaba presente en la enseñanza de la lengua extranjera, era como un elemento independiente de la misma y sus contenidos estaban compuestos tanto por textos de la literatura clásica en dicha lengua como por tópicos supuestamente representativos del país y el carácter de sus habitantes. El componente cultural estaba descontextualizado y desconectado de los objetivos de la enseñanza de la lengua, era estereotipado y se basaba en la cultura legitimada por los grupos dominantes (Miquel, 2004; Oliveras, 2000; Soler, 2006).

En la segunda etapa, entre los años setenta y noventa, con el desarrollo del concepto de competencia comunicativa se introdujo la cultura de la lengua meta como factor indispensable para conseguir una comunicación eficiente en esa lengua. Según el enfoque comunicativo, para realizar una comunicación exitosa no es suficiente construir enunciados gramaticalmente correctos, sino que es necesario que la lengua sea usada de forma adecuada a la

situación en la que se realiza la comunicación, y esa situación está determinada socialmente por cada comunidad de habla (Hymes, 1971; Gumperz, 1972).

El método didáctico basado en el concepto de competencia comunicativa es el denominado método comunicativo. En este método la comunicación es definida como la transmisión de contenidos (Corbet, 2003), por lo tanto en el aula las actividades intentan reproducir situaciones de comunicación reales en las que los alumnos, después de haber visto muestras del lenguaje real en esas situaciones, deben intercambiar información para ejecutar determinadas funciones comunicativas. La información que se intercambia debe ser significativa, es decir, ser necesaria para conseguir los objetivos planteados en las actividades, y debe ser adecuada al contexto. Por ello, las actividades se basan en un vacío de información y están contextualizadas en una situación de comunicación concreta.

En la tercera etapa, a partir de los años 90, se incorpora el enfoque intercultural al método comunicativo. Este enfoque tiene su origen en la insatisfacción con el enfoque comunicativo porque no ha dado el suficiente protagonismo a la enseñanza / aprendizaje del conocimiento y la interacción interculturales (Byram y Esarte-Sarries, 1991; Byram, 1997; Byram, Nichols y Stevens 2001; Byram, Nichols y Stevens, 2003; Corbett, 2003). Byram (1997) ha descrito las principales carencias del enfoque comunicativo. La primera de ellas es que los elementos considerados por el enfoque comunicativo —la corrección lingüística y la adecuación al contexto— no son suficientes para conseguir una comunicación efectiva, sino que además hace falta la empatía del hablante para ponerse en la situación su interlocutor, considerando cómo éste interpreta el mensaje según su propio marco de referencia cultural. En segundo

lugar, critica la falta de consideración del efecto en la comunicación de la actitud de los interlocutores, la cual, para que la comunicación sea satisfactoria, debe mostrar su voluntad de relacionarse, entenderse y superar los conflictos y malentendidos que puedan producirse por las diferencias de valores y formas de interacción determinadas culturalmente. El tercer problema mencionado es que se ignora que la persona que aprende una nueva lengua posee ya su propia competencia lingüística y cultural y su propia identidad social, las cuales están también presentes y no pueden ser ignoradas cuando se interacciona con personas de otros países. Finalmente, critica que el enfoque comunicativo tome por modelo a imitar la competencia lingüística y cultural del hablante nativo con un nivel educativo elevado, lo cual, además de plantear al alumno una meta inalcanzable, lleva a considerar como modelo la cultura de los grupos dominantes en la sociedad de la lengua meta y sitúa al hablante extranjero en una situación de subordinación al hablante nativo, el cual siempre tiene la razón sobre cómo debe comportarse su interlocutor para que su conducta sea lingüística y socioculturalmente adecuada.

Con el objetivo de corregir estas limitaciones se ha propuesto el concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI), la cual puede ser definida como “la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” Byram (1997: 5). La CCI está formada, además de por la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva, por la competencia intercultural. Ésta última está compuesta por conocimientos culturales, habilidades interculturales (para descubrir elementos de otras culturas y relacionarlos con la propia, y para interaccionar con personas de otras culturas), actitudes interculturales y una conciencia crítica para evaluar de forma argumentada los elementos culturales (Byram, 1997). La CCI va más allá de la corrección lingüística y la adecuación sociocultural,

ya que sustituye al hablante nativo como modelo a imitar por el hablante intercultural, el cual es capaz de explicar a un interlocutor perteneciente a otra cultura sus propias creencias, conductas y significados culturales, a la vez que es capaz de comprender los de su interlocutor y negociar con él una forma de interacción que resulte satisfactoria para ambos (Byram, 1997). Por ello, a la idea de “adecuación al contexto cultural” introducida por el concepto de competencia comunicativa, se añade la idea de “relación intercultural satisfactoria”. Así, el Instituto Cervantes define la competencia (comunicativa) intercultural como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual” (Instituto Cervantes, 2010).

Con la aplicación de estos conceptos, el objetivo de la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera deja de ser hablar y comportarse como el hablante nativo ideal, pasando a ser el desarrollo del hablante intercultural, el cual desarrolla e interrelaciona todas sus capacidades lingüísticas y culturales incrementando su capacidad de comprender otras culturas, de explicar la suya y de relacionarse satisfactoriamente con personas que poseen otra cultura.

2.2. LA CCI EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) recoge las aportaciones del enfoque comunicativo y del enfoque intercultural y las ordena en diferentes competencias que permiten al hablante comunicarse e interactuar con personas de otros países. En cuanto

a la competencia comunicativa, esta es definida como la que “posibilita a la persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa, 2001: 9), y está compuesta por las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Las competencias lingüísticas consisten en “el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos” (Consejo de Europa, 2001, 107). La competencia sociolingüística consiste en “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2001: 116), como son las convenciones sociales (reglas de cortesía, adecuación a la relación con personas de diferente edad o estatus social, etc.) Esta competencia recoge el elemento cultural que fue introducido por el enfoque comunicativo. Finalmente, las competencias pragmáticas comprenden la competencia discursiva y la competencia funcional, permitiendo al sujeto crear un discurso cohesionado y coherente y realizar funciones con la lengua.

TABLA 1: Las competencias generales según el MCER.
Elaboración propia a partir de Consejo de Europa, 2001.

CONOCIMIENTOS (SABER)	CONOCIMIENTO DEL MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares, instituciones, y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos • Clases de entidades, sus propiedades y relaciones
	CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Vida diaria • Condiciones de vida • Relaciones personales • Valores, creencias y actitudes • Lenguaje corporal • Convenciones sociales • Comportamiento ritual
	CONCIENCIA INTERCULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Similitudes y diferencias entre la cultura de origen y la cultura extranjera

		<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de cómo aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás
DESTREZAS Y HABILIDADES (SABER HACER)	DESTREZAS Y HABILIDADES PRÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas sociales • Destrezas de la vida • Destrezas profesionales • Destrezas de ocio
	DESTREZAS Y HABILIDADES INTERCULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera • Sensibilidad cultural y capacidad para establecer contacto con personas de otras culturas • Capacidad de ejercer de intermediario cultural • Capacidad de superar relaciones estereotipadas
COMPETENCIA EXISTENCIAL (SABER SER)	ACTITUDES	Apertura hacia nuevas experiencias, voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural, etc.
	MOTIVACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Intrínsecas y extrínsecas • Instrumentales e integradoras • Necesidad humana de comunicarse
	VALORES	Valores éticos, etc.
	CREENCIAS	Creencias religiosas, ideológicas, etc.
	ESTILOS COGNITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Convergente y divergente • Holístico, analítico y sintético
	FACTORES DE PERSONALIDAD	Introversión y extraversión, mentalidad abierta y mentalidad cerrada, etc.
CAPACIDAD DE APRENDER (SABER APRENDER)	REFLEXIÓN SOBRE EL SISTEMA DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN	Conocimiento y comprensión de los principios según los cuales se organizan y utilizan las lenguas
	REFLEXIÓN SOBRE EL SISTEMA FONÉTICO Y LAS DESTREZAS CORRESPONDIENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de distinguir y producir sonidos y estructuras prosódicas • Capacidad de percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos

		<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de convertir una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos • Dominio de procesos de percepción y producción de sonidos
	DESTREZAS DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de usar eficazmente las oportunidades de aprendizaje • Capacidad de usar materiales para el aprendizaje independiente • Capacidad de organizar y usar materiales para el aprendizaje autodirigido • Capacidad de aprender a partir de la observación y la participación en acontecimientos de comunicación • Reconocimiento de las propias cualidades y carencias como alumno • Capacidad de identificar las necesidades propias • Capacidad de organizar estrategias y procedimientos para conseguir las metas de aprendizaje propias
	DESTREZAS HEURÍSTICAS (DE DESCUBRIMIENTO Y ANÁLISIS)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de adaptarse a la nueva experiencia y de ejercer otras competencias en la situación de aprendizaje • Capacidad de encontrar, comprender y transmitir nueva información • Capacidad para utilizar nuevas tecnologías

Además, el MCER, adoptando las aportaciones del enfoque intercultural, incorpora también la competencia intercultural y la incluye en las “competencias generales” de la persona, las cuales son usadas en cualquier acción y apoyan las competencias comunicativas. Estas competencias están divididas en “conocimientos”, “destrezas y habilidades”, “competencia existencial”, y “capacidad de aprender” (TABLA 1). Veamos cómo

están ordenados los diferentes componentes de la competencia intercultural.

Los contenidos culturales que van más allá de la competencia sociolingüística, tanto conocimientos culturales sobre la sociedad de la lengua meta como sobre la propia sociedad, están incluidos en los “conocimientos”, definidos como “conocimiento del mundo”, “conocimiento sociocultural” y “conciencia intercultural”. Las habilidades interculturales forman parte de las “destrezas y habilidades interculturales”, que permiten al hablante relacionar su propia cultura con la cultura de la lengua meta, interaccionar con personas de otras culturas, superar relaciones estereotipadas y ejercer de intermediario cultural. También forman parte de la “capacidad de aprender”, en forma de “destrezas heurísticas”, las cuales posibilitan el descubrimiento y análisis de nueva información. Las actitudes interculturales se encuentran incluidas en las actitudes generales de la persona que, junto con otros aspectos de la personalidad y valores y creencias del individuo, forman la “competencia existencial”. Las actitudes interculturales son la apertura hacia nuevas experiencias, ideas, culturas, etc; la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural; y la voluntad de distanciarse de las actitudes convencionales respecto de la diferencia cultural (Consejo de Europa, 2001).

En cuanto a la enseñanza / aprendizaje del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007), basándose en el MCER, establece sus objetivos, niveles y contenidos. El *Plan Curricular* define tres objetivos generales a partir de la consideración de los roles que el alumno desempeña como aprendiz y hablante de esta lengua: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiz autónomo. Como agente social, el alumno debe “ser

capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social” (Instituto Cervantes, 2007: 14), como hablante intercultural debe “ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” (Instituto Cervantes, 2007: 14), y como aprendiz autónomo “debe ser capaz de hacerse gradualmente responsable de su proceso de aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2007: 14).

El *Plan Curricular* define también los contenidos culturales que deben formar parte de la enseñanza / aprendizaje de ELE para que el aprendiz se convierta en un hablante intercultural. Éstos están divididos en tres grupos (denominados “inventarios”): “referentes culturales”, “saberes y comportamientos socioculturales”, y “habilidades y actitudes interculturales” (Instituto Cervantes, 2007). Mientras que los “referentes culturales” son conocimientos de tipo enciclopédico sobre los países hispanos, los “saberes y comportamientos socioculturales” son conocimientos factuales sobre la vida cotidiana, las costumbres, los estilos de vida, las relaciones interpersonales, etc. en España (TABLA 2). Estos elementos están relacionados con las convenciones sociales, las creencias y los valores de los españoles, que a su vez implican prejuicios, estereotipos y convicciones, sobre su propia cultura y sobre otras culturas, y que también implican prejuicios, estereotipos y convicciones del hablante extranjero sobre la sociedad española (Instituto Cervantes, 2007), por lo cual su enseñanza / aprendizaje es fundamental. Por otro lado, las “habilidades y actitudes interculturales” se refieren a las acciones que se deben realizar de forma consciente para utilizar los conocimientos de forma que se pueda realizar una comunicación intercultural eficiente y para la adquisición de nuevos conocimientos interculturales.

En conclusión, el MCRE ha adoptado las aportaciones del enfoque intercultural, asumiendo la necesidad de adquirir conocimientos interculturales, habilidades que posibiliten su adquisición y la interacción con personas de otras culturas, y actitudes interculturales que favorezcan la interacción y el aprendizaje intercultural. El Plan Curricular del Instituto Cervantes, por su parte, en sus inventarios establece los ámbitos de la sociedad española sobre los que deben ser aprendidos los conocimientos culturales e interculturales (sobre los saberes y comportamientos socioculturales, ver la TABLA 2).

TABLA 2: Contenidos de los saberes y comportamientos socioculturales. Instituto Cervantes, 2007.

CONDICIONES DE VIDA Y ORGANIZACIÓN SOCIAL
IDENTIFICACIÓN PERSONAL LA UNIDAD FAMILIAR: CONCEPTO Y ESTRUCTURA CALENDARIO: DÍAS FESTIVOS, HORARIOS Y RITMOS COTIDIANOS COMIDAS Y BEBIDAS EDUCACIÓN Y CULTURA TRABAJO Y ECONOMÍA ACTIVIDADES DE OCIO, HÁBITOS Y AFICIONES MEDIOS DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN LA VIVIENDA LOS SERVICIOS COMPRAS SALUD E HIGIENE VIAJES, ALOJAMIENTO Y TRANSPORTE ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE SERVICIOS SOCIALES Y PROGRAMAS DE AYUDA SEGURIDAD Y LUCHA CONTRA LA DELINCUENCIA
RELACIONES INTERPERSONALES
EN EL ÁMBITO PERSONAL Y PÚBLICO Relaciones sentimentales, familiares y de amistad Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos Relaciones entre vecinos

Relaciones con la autoridad y la Administración Relaciones con desconocidos
EN EL ÁMBITO PROFESIONAL Relaciones con compañeros de trabajo Relaciones con clientes
EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
IDENTIDAD Y ESTILO DE VIDA
IDENTIDAD COLECTIVA: SENTIDO DE PERTENENCIA A LA ESFERA SOCIAL Configuración de la identidad colectiva Participación ciudadana y pluralismo Minorías étnicas y religiosas
TRADICIÓN Y CAMBIO SOCIAL
ESPIRITUALIDAD Y RELIGIÓN
PRESENCIA E INTEGRACIÓN DE LAS CULTURAS DE PAÍSES Y PUEBLOS EXTRANJEROS
FIESTAS, CEREMONIAS Y CELEBRACIONES Fiestas populares Celebraciones y actos conmemorativos Ceremonias y ritos funerarios

3. DIDÁCTICA DE LA CCI Y SUS DIFICULTADES

3.1. EL MÉTODO ETNOGRÁFICO Y LA CCI

La consideración de la adquisición de la CCI como el objetivo de la clase de lengua extranjera no significa abandonar las actividades comunicativas, sino que se deben redefinir de forma que incluyan la adquisición de la competencia intercultural (Corbett, 2003). El enfoque intercultural establece que las actividades tienen que implicar la observación e interpretación de conductas, la

comparación entre culturas, la reflexión sobre comportamientos culturales, y la reflexión sobre las propias actitudes, pretendiendo con ello, no solo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la adquisición de habilidades interculturales y de actitudes positivas hacia la interacción intercultural (Byram, 1997; Oliveras, 2000; Corbett, 2003). Así, en el aula deben estar presentes tanto la cultura de la lengua meta como la cultura de origen de los alumnos.

Para diseñar las actividades interculturales se han incorporado al aula de lengua extranjera métodos procedentes de disciplinas de las ciencias sociales. La disciplina que más ha influido es la antropología, aportando su método, que es la etnografía (Corbett, 2003). La etnografía consiste en la observación y descripción sistemática de la conducta de un grupo social, para luego inferir a partir de ella los elementos socioculturales que influyen en la misma. Las actividades etnográficas para el aula de LE pueden incluir desde pequeñas observaciones de vídeos que muestren conductas de las que se pueden extraer conocimientos culturales, hasta proyectos etnográficos a gran escala en los que los alumnos interaccionan con un determinado grupo social durante un extenso periodo de tiempo (Corbett, 2003). Sin embargo, el acceso a grupos sociales de la cultura de la lengua meta y a materiales audiovisuales originales que la muestren se ven dificultados cuando la enseñanza se realiza en el país de origen de los alumnos.

Entre otros problemas, la falta de acceso a materiales y la falta de conocimientos metodológicos adecuados por parte del profesor llevan a que la enseñanza / aprendizaje de la CCI esté poco integrada al aula de lengua extranjera (Sercu *et al.*, 2005). En su lugar, los profesores se centran en la adquisición de la competencia comunicativa, predominando la subcompetencia lingüística, y la presencia de la cultura en el aula no tiene más que el objetivo de

conseguir cierta familiaridad de los alumnos con la vida cotidiana en la sociedad de la lengua meta. Además, cuando se trata el componente cultural, es el profesor el que proporciona toda la información cultural, sin producirse un proceso de descubrimiento y reflexión por parte de los alumnos (Sercu *et al.*, 2005).

Todo ello nos lleva a plantearnos cómo desarrollar actividades que favorezcan el desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales, que potencien la comparación entre elementos de diferentes culturas, y que sea posible realizarlas en el país de origen de los alumnos.

3.2. LA HETEROGENEIDAD CULTURAL Y LA CCI

Otro problema que plantea la enseñanza / aprendizaje de la CCI es la selección de los conocimientos culturales que se van a tratar en el aula de lengua extranjera. Según el MCER, los conocimientos interculturales que los alumnos deben aprender se refieren a la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, y el comportamiento ritual, tanto sobre la cultura de la lengua meta como sobre la propia cultura, y sus similitudes y diferencias y la percepción mutua (véase la TABLA 1). Sin embargo, la sociedad no es un todo homogéneo, sino que está formada por distintos grupos sociales, por lo cual dentro de una misma sociedad existe una heterogeneidad cultural. Así, Miquel distingue la “cultura epidérmica” de la “cultura esencial”. Los elementos de la cultura esencial “son compartidos por todos los hablantes, sean de la extracción social que sean. Ahí residen los elementos que hacen que actuemos como españoles, como franceses o como irlandeses, los que nos constituyen como miembros de una determinada cultura”

(Miquel, 2004: 516). Por otro lado, la cultura epidérmica constituye una dialectología cultural que se suma a esa cultura esencial y depende del lugar, la clase social, y otros factores que definen a los diferentes grupos sociales dentro de una sociedad. Para Miquel, los contenidos culturales a los que hay que dar prioridad en el aula de ELE son los de la cultura esencial, mientras que los de la cultura epidérmica solo deben ser tratados cuando los alumnos necesiten interactuar con determinados grupos sociales (Miquel, 2004).

Contrastando con la postura de Miquel, Byram (1997) destaca que en la interacción entre los individuos se están negociando los significados culturales constantemente, y que la “cultura nacional”, aunque contiene aspectos que forman parte de la identidad de los habitantes de un país, no es la cultura de todos los grupos sociales, sino que es la cultura de los grupos dominantes en ese país. Ya que el objetivo del aprendizaje intercultural es adquirir habilidades interculturales, en lugar de imitar los comportamientos de los miembros de una cultura con la ilusión de conseguir un comportamiento sociocultural adecuado, Byram enfatiza la heterogeneidad de la cultura dentro de un país, y la importancia del estudio de la cultura de diferentes grupos sociales dentro de un país y de la cultura de diferentes países. Igualmente, el Consejo de Europa también pone el énfasis en una visión heterogénea de la cultura al destacar que la diversidad regional, de clases, etc. no es importante solo entre los países europeos, sino que también lo es dentro de cada cultura y que su conocimiento lleva a un mayor enriquecimiento del aprendiente (Consejo de Europa, 2002).

Así, vemos como la importancia de la enseñanza / aprendizaje de las diferencias culturales, no solo entre países sino también entre grupos sociales dentro del mismo país, es importante en el aula de ELE por dos motivos: en primer lugar, porque la sociedad es diversa y

el conocimiento de esa diversidad implica un enriquecimiento para el alumno; y en segundo lugar porque el análisis de la diversidad, ya sea entre países o entre grupos sociales del mismo país, e incluso entre individuos, es un instrumento para promover las habilidades y actitudes interculturales del alumno.

En la siguiente sección establecemos el análisis de las actitudes sociales dentro del grupo de alumnos como una actividad útil para promover la CCI entre los alumnos de ELE y evitar algunos de los problemas con los que topan los proyectos etnográficos como actividad didáctica.

4. DIDÁCTICA DE LA CCI Y ACTITUDES

4.1. LAS ACTITUDES EN EL MCER Y EN EL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES*

Las actitudes forman parte de la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural en el modelo establecido por el MCER y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, y lo hacen en dos sentidos. En primer lugar, promover en el alumno actitudes de empatía, curiosidad, apertura, distanciamiento y relativización de la propia cultura, disposición favorable al contacto con culturas diferentes, etc. es un objetivo de la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera:

Los objetivos plantean distintas facetas o aspectos relacionados, como la importancia de que el alumno tome conciencia –particularmente en relación con España y los países hispanos– de la diversidad cultural y de la influencia que su propia perspectiva cultural puede tener a la hora de interpretar la realidad nueva; o la necesidad de identificar sus propias

actitudes, sus motivaciones o su sensibilidad hacia las culturas a las que se aproxima" (Instituto Cervantes, 2007: 16).

En segundo lugar, las actitudes de los hablantes de la lengua meta y del propio alumno, y sus similitudes y diferencias, forman parte del conocimiento sociocultural e intercultural que el alumno necesita adquirir para conseguir la CCI, siendo uno de los objetivos "que (el alumno) se familiarice con los referentes culturales y con las normas y las convenciones sociales, los valores, y las actitudes y los comportamientos de las sociedades de España e Hispanoamérica" (Instituto Cervantes, 2007: 16). Las actitudes objeto de estudio son actitudes respecto de aspectos como la clase social, los grupos profesionales, la riqueza, las culturas regionales, las instituciones, la tradición y el cambio social, la historia, las minorías, la identidad nacional, países, estados y pueblos extranjeros, la política, las artes, la religión, el humor, etc. (Consejo de Europa, 2002).

A pesar de destacar la importancia de las actitudes en sus dos sentidos para la promoción de la enseñanza / aprendizaje de la CCI, el MCER y el *Plan Curricular* no realizan un análisis profundo de cómo pueden ser trabajadas en el aula de lengua extranjera. Para proponer un método didáctico basado en el análisis de las actitudes de los alumnos, debemos establecer primero qué es una actitud, cómo puede conocerse, y cómo se crea y modifica.

4.2. LAS ACTITUDES Y SUS COMPONENTES

La palabra actitud se utiliza en el lenguaje coloquial para referirse básicamente a la conducta de una persona, que puede ser positiva o negativa, respecto de otras personas, ideas, sucesos, objetos, etc. Sin embargo, el concepto de actitud en la psicología social y la

sociología es algo diferente. El estudio de las actitudes fue impulsado en la segunda mitad de los años 1930 por la aportación de Allport, psicólogo social que estableció los elementos clave en el estudio de las actitudes y diferenció éstas de otros conceptos relacionados de las ciencias sociales. Según este autor:

Una actitud es un estado mental o neuronal de preparación, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica en la respuesta del individuo a todo los objetos y situaciones con las que ésta está relacionada (Allport, 1935: 810).

Según esta definición, una actitud no es la respuesta (una conducta) del individuo, sino un impulso mental que incita a dar dicha respuesta; es decir, es un impulso que incita a realizar unas conductas y evitar otras, en relación a un objeto determinado (Oskamp y Schultz, 2005). Dicho impulso ha sido aprendido a través de las experiencias de la persona, pero es dinámica y puede cambiar a partir de nuevas experiencias. Actualmente existen muchas definiciones de actitud, pero todas ellas enfatizan alguno de los elementos establecidos en la definición de Allport, existiendo un amplio consenso en considerar que las actitudes implican una evaluación (positiva o negativa) de cualquier aspecto del mundo social (Baron y Byrne, 1974; Oskamp y Schultz, 2005).

Sin embargo, al ser estados mentales, las actitudes no son observables directamente, sino que deben ser inferidas a través de la observación de la respuesta del individuo en relación al objeto de la actitud. Las actitudes producen tres tipos de respuesta observable, a partir de las cuales se pueden inferir los tres componentes de las actitudes (Rosenberg y Hovland, 1960; Oskamp y Schultz, 2005): respuesta cognitiva / componente cognitivo, respuesta afectiva / componente afectivo y respuesta conductual / componente conductual. Estas respuestas pueden ser observadas con las

conductas que realiza el individuo, o ser explicadas verbalmente por éste como respuestas a preguntas sobre el objeto de la actitud (FIGURA 1).

La respuesta cognitiva consiste en la percepción que la persona tiene del objeto y las ideas sobre el mismo que se hacen conscientes en el momento en que se entra en contacto con ese objeto o cuando se piensa sobre el mismo. Esta respuesta se debe a los conocimientos y creencias sobre ese objeto que se mantienen inconscientes en ausencia del objeto y que constituyen el componente cognitivo de la actitud. Así, por ejemplo, un aficionado al fútbol posee unos conocimientos sobre las reglas del juego, los principales equipos y jugadores, sus símbolos, etc., los cuales se hacen conscientes cuando el sujeto entra en contacto con algún objeto relacionado con el fútbol.

La respuesta afectiva consiste en los sentimientos que despierta el objeto de la actitud, los cuales, cuando se mantienen inconscientes, forman el componente afectivo de la actitud. Así, el aficionado al fútbol sentirá interés y excitación al asistir a un partido, o al hablar sobre fútbol.

Finalmente, la respuesta conductual consiste en la conducta que el sujeto realiza en relación al objeto de la actitud, siendo la predisposición a realizar dicha conducta el componente conductual de la actitud. Así, siguiendo con nuestro ejemplo, el aficionado al fútbol intentará asistir a partidos de fútbol, o seguirlos por los medios de comunicación, leerá artículos sobre fútbol, etc.

Para evitar confusiones es necesario distinguir las actitudes de otros conceptos de la psicología social que están relacionados con las mismas. Oskamp y Schultz (2005) han establecido las diferencias

entre las actitudes y conceptos próximos a las mismas. En primer lugar, las creencias son afirmaciones sobre las características de un determinado objeto. Mientras que las creencias forman parte del componente cognitivo de la actitud, no pueden considerarse equivalentes a la misma. Las opiniones constituyen la expresión verbal del componente cognitivo de la actitud. Los valores son fines, normalmente conceptos abstractos (como la justicia, la libertad, la igualdad, el éxito social, etc.), que son considerados como deseables por la persona y afectan a sus actitudes. Por ejemplo, una persona con un valor fuerte de libertad, apoyará políticas que la promuevan y se opondrá a opciones políticas que la limiten. Finalmente, la personalidad se distingue de las actitudes porque no tiene una dimensión evaluativa y además se dirige hacia cualquier objeto, mientras que cada actitud está relacionada con un objeto concreto y lo evalúa.

Las actitudes se forman a partir de las experiencias del sujeto. Las experiencias pueden ser directas; por ejemplo, si la asistencia a un partido de fútbol resulta una experiencia excitante y divertida, es probable que se desarrolle una actitud positiva hacia el fútbol. Pero las actitudes también se pueden aprender sin contacto directo con el objeto, ya sea través de la influencia de los padres en el niño –por ejemplo, si los padres son aficionados al fútbol y asisten a partidos y hablan de fútbol en presencia de sus hijos, es probable que éstos desarrollen una actitud positiva hacia el fútbol—, de la educación en la escuela, de la influencia del grupo de amigos o compañeros, de la imitación de un grupo de referencia al que se admira, y de la influencia de los medios de comunicación (Oskamp y Schultz, 2005).

Como las actitudes se forman a partir de las experiencias del sujeto, el contexto sociocultural de la persona tiene una gran importancia en la formación de las mismas, pero no lo determina totalmente ya

que cada persona, además de compartir muchas experiencias con miembros de su mismo grupo sociocultural, vive también experiencias diferentes. Por ello, el análisis de las actitudes representa un instrumento que nos permite conocer las creencias, valores, experiencias, sentimientos y conductas de distintos grupos sociales (objeto de interés de la sociología), a la vez que permite explorar las diferencias entre individuos y sus causas (objeto de interés de la psicología). Así, a través del análisis de las actitudes de los alumnos sobre diferentes aspectos del mundo social, podemos promover en ellos una mayor conciencia sobre sus conocimientos socioculturales, sus creencias, sentimientos y conductas respecto de esos aspectos, sobre los motivos de sus actitudes y sobre las diferencias y similitudes entre los alumnos. Con ello, además de incrementar los conocimientos culturales, los alumnos pueden adquirir habilidades para explorar las actitudes de otras personas y explicar las propias a través de la conversación, y para explorar sus propias actitudes a través de la introspección.

4.3. EL ANÁLISIS DE ACTITUDES COMO MÉTODO DIDÁCTICO

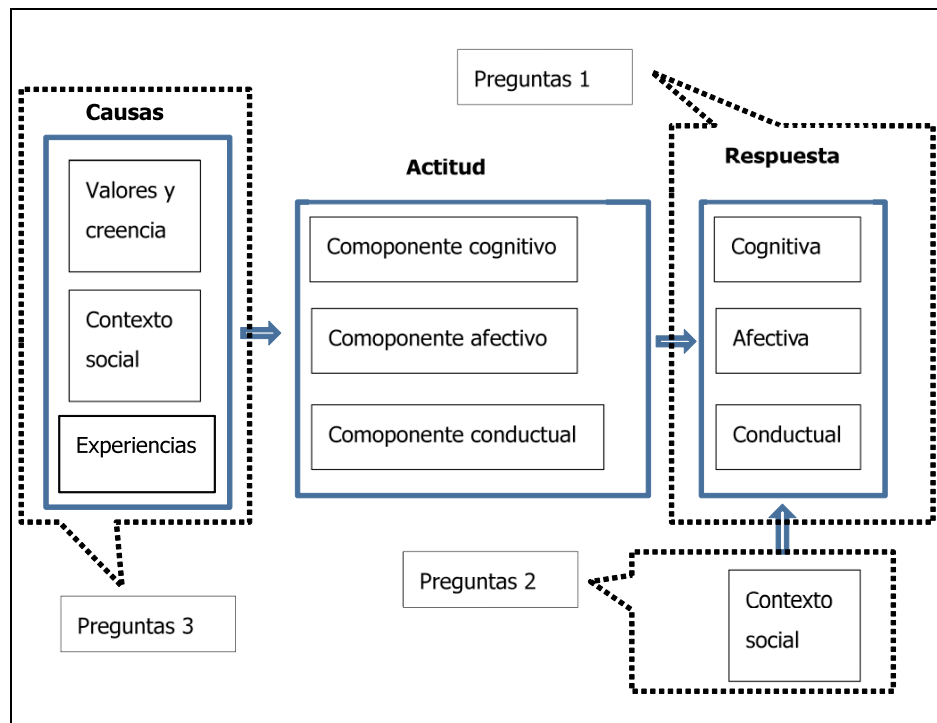
Las actitudes, en cada uno de sus tres componentes, tienen varias dimensiones. La primera dimensión es el grado en que se evalúa favorable o desfavorablemente el objeto de la actitud. La segunda es la complejidad de la actitud, es decir, el número de elementos que contiene (Oskamp y Schultz, 2005). Por ejemplo, la actitud de una persona hacia el fútbol puede ser muy simple: “no me gusta, me aburre y nunca miro partidos.” Pero otra persona puede tener una actitud más compleja, teniendo conocimientos sobre el estilo de juego de diferentes equipos, realizando evaluaciones diferentes según la calidad del partido, teniendo sentimientos complejos hacia diferentes equipos y jugadores, y realizando diferentes actividades

relacionadas con el fútbol. La tercera dimensión consiste en el grado de seguridad con el que la persona siente su actitud. Si el objeto de la actitud es poco conocido para la persona, la seguridad sobre su actitud será menor. Finalmente, la cuarta dimensión consiste en la importancia del objeto de la actitud para la vida del sujeto, es decir, en el grado que ese objeto afecta positiva o negativamente a sus intereses (Baron y Byrne, 1974; Oskamp y Schultz, 2005).

A partir de los elementos comentados hasta aquí, podemos establecer cómo analizar las actitudes de los alumnos en la clase de ELE de forma que se promueva su CCI. Como el objetivo de la clase es que los alumnos se hagan conscientes de sus propias actitudes, de las causas de las mismas y de las similitudes y las diferencias entre ellos, y que incrementen su habilidad de obtener la misma información de hablantes hispanos a través de la conversación en español, la clase consistirá en una conversación guiada por preguntas de respuesta abierta sobre las actitudes de los alumnos referentes a un tema concreto. La conversación constará de tres partes: análisis de los tres componentes de la actitudes, análisis de otros factores que afectan la conducta de los alumnos y análisis de las causas de dichas actitudes (FIGURA 1).

En el análisis de los tres componentes de las actitudes se realizarán preguntas sobre las creencias y los conocimientos de los alumnos sobre el objeto de la actitud, los sentimientos que les provoca y sus conductas en relación a dicho objeto (preguntas 1 de la FIGURA 1). Las preguntas deben intentar descubrir también el grado en que se evalúa el objeto positiva o negativamente, la seguridad de la actitud, la importancia que tiene el objeto para el alumno, y la complejidad de la actitud. Si el tema es muy general, se puede dividir en subtemas y preguntar sobre las actitudes respecto de cada uno.

FIGURA 1: Análisis de actitudes



Sin embargo, la conducta del individuo no dependen únicamente de sus actitudes, sino también del contexto social en el que se encuentra el individuo. Por contexto social entendemos “el conjunto de personas, condiciones materiales y espacio temporales, cosas, etc., que constituyen el marco vital en el que los individuos se encuentran en relaciones de interdependencia” (Guillén, 2004: 837). Por ello, en un segundo paso debemos realizar preguntas sobre el contexto social en el que se encuentran los alumnos, y considerar cómo afecta a su conducta (preguntas 2 de la FIGURA 1). Por ejemplo, una persona puede tener una actitud muy positiva

hacia el fútbol, pero no poder asistir a partidos de fútbol por limitaciones económicas.

Finalmente, un tercer bloque de preguntas irá dirigido a conocer los valores, las creencias, las experiencias y el contexto social que han llevado a los alumnos a formar sus actitudes respecto de ese objeto (preguntas 3 de la FIGURA 1).

4.4. UN EJEMPLO: LAS ACTITUDES RESPECTO DEL DEPORTE

En una clase de conversación de ELE de 8 alumnos universitarios japoneses de nivel A2 / B1 analizamos sus actitudes sobre el deporte. Para ello, basándonos en los inventarios establecidos por el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, seleccionamos tres áreas temáticas sobre las que explorar las actitudes de los alumnos. En el inventario de “saberes y comportamientos socioculturales”, en la subsección “actividades de ocio, hábitos y aficiones” de la sección “condiciones de vida y organización social”, se encuentra el tema de los deportes. Este tema está dividido en varios subtemas distribuidos en tres etapas (véase la TABLA 3).

La discusión en la clase de ELE se estructuró en torno a tres temas: los deportes practicados por los alumnos, su participación en clubes de la universidad, y sus comportamientos relacionados con los espectáculos deportivos. Los dos primeros temas están relacionados con los componentes de la fase de aproximación en el inventario del *Plan Curricular*, mientras que el tercer tema forma parte de los “comportamientos sociales relacionados con los espectáculos deportivos” de la fase de profundización (TABLA 3).

TABLA 3: Los deportes en el inventario de "saberes y comportamientos socioculturales" del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2007)

1. Condiciones de vida y organización social 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones 1.7.4. Deportes		
APROXIMACIÓN	PROFUNDIZACIÓN	CONSOLIDACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Deportes practicados con más frecuencia en España. - Lugares más frecuentes donde se suelen realizar actividades físico-deportivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espectáculos deportivos. - Acontecimientos deportivos de gran aceptación popular. - Estereotipos asociados a los deportes. - Comportamientos sociales relacionados con los espectáculos deportivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deportes de riesgo. - Práctica de deportes tradicionales. - Organismos públicos que organizan espectáculos deportivos. - Valor que se da al deporte en la sociedad.

Para guiar la discusión en la clase se preparó una lista de preguntas sobre cada uno de los temas seleccionados (TABLA 4). Para cada uno de los tres temas de discusión se preguntó sobre las conductas de los alumnos, sobre sus actitudes (en sus tres dimensiones) y otras motivaciones, y sobre las causas de dichas actitudes.

Con las preguntas del primer tema se intentaron conocer las actividades deportivas de los alumnos y los motivos para hacer o no deporte. Según sus respuestas, conocimos que todos los estudiantes practicaron deporte hasta la escuela secundaria, ya que era una actividad de la escuela. Durante el bachillerato algunos estudiantes dejaron de practicar deporte debido a estar ocupados con los

estudios para preparar los exámenes de acceso a la universidad. Actualmente la mitad de los estudiantes practican deporte habitualmente. Los estudiantes que no practican deporte dijeron que ello es debido a que no tienen tiempo -ya que están ocupados con sus estudios, trabajo a tiempo parcial y otras actividades-, debido a que no les interesa ningún deporte, o "porque se cansan". Los estudiantes que actualmente practican algún deporte lo empezaron de forma voluntaria porque les gustaba o porque sus amigos lo practicaban.

El segundo tema se refería a la participación en clubes deportivos de la universidad. Ya que en Japón la mayoría de los estudiantes universitarios son miembros de algún club de su universidad, conocen gran parte de sus amigos en el mismo y dedican una parte importante de su tiempo a sus actividades, se esperaba encontrar una participación elevada. Sin embargo, descubrimos que solo dos estudiantes de esta clase pertenecían a un club de la universidad. Estos entraron al club porque querían realizar las actividades del mismo, no porque fueran invitados por amigos suyos, y lo que valoran más actualmente de su club son los amigos. Los otros alumnos no sienten interés por los clubes deportivos de la universidad y prefieren disponer de más tiempo libre.

El tercer tema fue los comportamientos de los alumnos relacionados con los espectáculos deportivos. Según sus respuestas, en general a los estudiantes les gusta ver deportes. Cuando ven deportes por la televisión, normalmente están solos en casa, y si están con amigos beben refrescos y comen, pero no beben alcohol. Cuando van al estadio van con amigos, animan, comen y beben refrescos. Después del partido habitualmente hacen compras, van de copas o vuelven a casa.

Finalmente, se indagó sobre la actitud respecto forma de animar a los equipos en Japón y las diferencias con la forma de animar en España. Para ello se presentaron dos fotos de aficionados en un estadio de fútbol durante un partido, una de Japón y otra de España, y se pidió a los alumnos que les atribuyeran adjetivos para describirlas. Los alumnos consideraron que la forma de animar al equipo en Japón y en España es diferente: En Japón la forma de animar tiene “unidad, juventud, fuerza, es ordenada, tiene seriedad y virilidad”; en España la forma de animar es “animada, entusiasta, ruidosa, libre, alegre, y la gente grita y disfruta, pero da miedo”.

Las principales conclusiones extraídas de la discusión fueron que la mitad de los estudiantes hacen deporte habitualmente y que, a pesar de haber realizado deportes en etapas anteriores, en la universidad, los estudios y el trabajo a tiempo parcial son considerados más importantes que el deporte; que la mayoría de ellos no tienen interés en los clubes deportivos de la universidad; y que la forma de ver deportes y animar al equipo es diferente en Japón y en España, no estando extendida la costumbre de ver deporte en un bar, ni de mezclar alcohol con el espectáculo deportivo, y que la forma de animar en Japón, según la percepción de los alumnos, es tranquila y ordenada, mientras que en España es animada, ruidosa y alegre.

TABLA 4: Guía de discusión sobre las actitudes de los alumnos respecto del deporte

LOS ESTUDIANTES Y EL DEPORTE (¿Por qué algunos estudiantes practican deporte y otros no?)
<p>INTRODUCCIÓN Hoy vamos a hablar sobre los motivos por los que los estudiantes algunos universitarios japoneses practican deportes y otros no.</p>
<p style="text-align: center;">DEPORTES PRACTICADOS POR LOS ESTUDIANTES Y MOTIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para empezar vamos a hablar del tiempo libre. ¿Podéis explicar qué hacéis en vuestro tiempo libre habitualmente? ¿Practicáis algún deporte habitualmente? [Si no lo explican, preguntar por la frecuencia, el lugar y con quién]. 2. a. <i>Para los estudiantes que practican deportes:</i> <i>Explica cómo empezaste a practicar ese deporte. [Si no lo explican, preguntar por los motivos (influencia de otras personas, salud/dieta, interés por ese deporte), cuándo y con quién empezó a practicarlo]. ¿Qué te gusta de ese deporte? ¿Qué no te gusta?</i> 2. b. <i>Para los estudiantes que no practican deportes:</i> <i>¿Por qué motivos no practicas ningún deporte? ¿Has pensado alguna vez que deberías hacer algún deporte para estar sano, adelgazar, o por otros motivos (cuáles)?</i> 3. ¿Anteriormente practicabais algún deporte? En caso afirmativo explicar cuál, dónde y con quién. 4. ¿Cuándo y por qué dejaste de practicar ese deporte? 5. ¿Cómo te sentiste al dejar de practicarlo? (Motivos para dejarlos) <p style="text-align: center;">PARTICIPACIÓN EN CLUBES</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. En la universidad hay clubes de diferentes tipos, muchos son de deportes, pero no todos ¿Pertenece a algún club de la universidad? 7. a. <i>Para los estudiantes que pertenecen a algún club:</i> <i>¿A qué club perteneces? ¿Cómo entraste en el club? [Preguntar por los motivos y cómo influyeron amigos y conocidos]. ¿Qué actividades se realizan?</i> 8. a. <i>Para los estudiantes que no pertenecen a ningún club:</i> <i>¿Por qué no perteneces a ningún club de la universidad? [Preguntar por los motivos y cómo influyeron amigos y conocidos].</i> 9. ¿Qué os gusta de los clubes? [Explicar ejemplos]. 10. ¿Qué no os gusta de los clubes? [Explicar ejemplos]. <p style="text-align: center;">DEPORTES QUE INTERESAN A LOS ESTUDIANTES</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. ¿Qué deportes te gusta ver? ¿Lo ves en televisión o en directo? ¿Con qué frecuencia? 12. ¿Con quién lo sueles ver? 13. ¿Qué haces antes de ver ese deporte? ¿Qué haces después de ver ese deporte? 14. ¿Comes o bebes durante el partido? 15. ¿Cómo animas a tu equipo? 16. Observa las fotos uno y dos. Escribe una lista de palabras que se te ocurren para describir cada foto. [Mostrar las fotos y dar tiempo para contestar. Explicar ejemplos si es necesario]. 17. ¿Queréis añadir algún comentario más?

6. CONCLUSIONES

El desarrollo de la CCI se ha situado como un objetivo fundamental de la enseñanza / aprendizaje de la lengua extranjera en el MCER y el en *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Sin embargo, la falta de métodos didácticos adecuados dificulta su realización. Los objetivos del desarrollo de la CCI de los alumnos de español son que el alumno adquiera conocimientos culturales sobre las sociedades de los países hispanohablantes y la suya propia, analizando sus semejanzas y diferencias, que adquiera habilidades que le posibiliten adquirir los conocimientos por sí mismo e interactuar satisfactoriamente con hispanohablantes, que desarrolle actitudes positivas hacia la relación intercultural y que pueda realizar todo ello en español.

Como nuevo método didáctico para conseguir tales objetivos, hemos propuesto el análisis de las actitudes de los alumnos sobre los diferentes ámbitos de la sociedad incluidos en el inventario "saberes y comportamientos socioculturales" del *Plan Curricular*. Para analizar las actitudes hemos establecido un método sistemático que consiste en desarrollar una conversación guiada por preguntas que indaguen, primero, sobre los conocimientos y las creencias, los sentimientos y las conductas en relación al objeto de la actitud; en indagar posteriormente sobre otros factores del contexto social del alumno que afectan a su conducta; y preguntar finalmente sobre las experiencias pasadas, las creencias, los valores y el contexto social que han llevado a la formación de tales actitudes. Con ello, los alumnos, a través de la introspección y la discusión, se hacen conscientes de sus actitudes y sus motivos, de las similitudes y diferencias entre los alumnos, y aprenden a razonar sobre las propias conductas, todo ello usando el español. Ello, además de incrementar los conocimientos socioculturales de los alumnos,

promueve su capacidad de discutir sobre los mismos en español y explorar las actitudes de otras personas.

En cuanto a los temas objeto de futura investigación, debemos analizar las técnicas de elaboración de preguntas y realización de entrevistas en las ciencias sociales para, adaptando las mismas técnicas a la clase de ELE, elaborar guías de discusión para analizar las actitudes de los alumnos sobre sobre diferentes temas. Además, debemos buscar formas para que los alumnos adquieran conocimientos sobre dichas técnicas que les sean útiles para preparar ellos mismos las preguntas, dirigir discusiones y analizar las respuestas, de forma que sean capaces de explorar las actitudes de otras personas y sus causas, a la vez que sean capaces de explicar las suyas propias, en una conversación en español.

REFERENCIAS

- Allport, G. W. (1935) "Attitudes" en Murchison, C., (ed.) (1967), pp.798-844.
- Baron, R. A. y Byrne, B. (1974) *Social Psychology*, sexta edición, 1991, Boston: Allyn and Bacon.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Esarte-Sarries, V. (1991) *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (eds.) (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (eds.) (2003) *Intercultural Experience and Education*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, título original: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, traducción al español por Instituto Cervantes, 2002. Disponible en internet: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>

Corbett, J. (2003) *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

Guillén, C. (2004) "Los contenidos culturales" en Sánchez-Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. (eds.) (2004), pp. 835-852.

Gumperz, J. J. (1972) "Preface" en Gumperz, J. J. y Hymes, D. (eds.) (1972).

Gumperz, J. J. y Hymes, D. (eds.) (1972) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hymes, D.H. 1971. "Acerca de la competencia comunicativa", título original: "On communicative competence", traducción al español por Horrillo, P. en Llobera, M., Hymes, D.H., Hornerberger, N.H.,

Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J.M., Bachman, L. y Spolsky, B., (eds.) (1995), pp. 27-46.

Instituto Cervantes (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el Español B1/B2*, Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (2010) *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Disponible en internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Llobera, M., Hymes, D.H., Hornerberger, N.H., Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J.M., Bachman, L. y Spolsky, B. (eds.) (1995) *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Miquel, L. (2004) "La subcompetencia sociocultural" en Sánchez-Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. (eds.) (2004), pp. 511-531.

Murchison, C. (ed.) 1967 *A Handbook of Social Psychology*, New York: Russell and Russell.

Oliveras, A. (2000) *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*, Madrid: Edinumen.

Oskamp, S. y Schultz, P.W. (2005) *Attitudes and Opinions*, New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Rosenberg, M.J. y Hovland, C.I. (1960) *Attitude Organization and Change*, New Haven: Yale University Press.

Sánchez-Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. (eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (LE) / Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, Ch., Lundgren, U., Méndez, M., Ryan, P. (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Soler, D. (2006) *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.

FECHA DE ENVÍO: 23 DE SEPTIEMBRE DE 2011