

LA CULTURA DEL ALUMNO FRENTE A LA CULTURA META EN L2: ¿QUÉ PUEDE HACER EL PROFESOR?

OLGA CRUZ MOYA
MERCEDES DE LA TORRE GARCÍA

1. INTRODUCCIÓN

No constituye ninguna novedad afirmar que las lenguas son mucho más que abstractos códigos formales: constituyen a la vez el medio, el reflejo y el molde de una serie de prácticas sociales y de estructuras mentales a través de las cuales se organiza nuestra identidad y nuestras relaciones con el mundo: entre la cultura y el idioma de cada comunidad lingüística se dan unas complejas y profundas relaciones que el hablante interioriza y de las que muchas veces no es consciente; como afirman Cortés y Menegotto (2000: 194): “Cada comunidad lingüística se identifica a través de su lengua con una serie de valores y supuestos culturales no explícitos”. La cultura, por tanto, mediatiza nuestras relaciones con todo lo que nos rodea, ya sean personas, ambientes, situaciones, paisajes, etc. Este filtro cultural se pone especialmente de manifiesto cuando los aprendices de una lengua extranjera deciden trasladarse hasta un país donde se habla esta lengua ya sea por motivos laborales, académicos o turísticos. Es en este momento cuando se producen las primeras aproximaciones a la cultura de la lengua meta. Los aprendientes de español como L2 se enfrentan cotidianamente a una serie de situaciones en las que deben actualizar ciertas habilidades para llevar a cabo una comunicación eficaz en la lengua de llegada: muchas de estas destrezas tienen que ver con su competencia lingüística, es decir, con la interiorización de diversas constantes de tipo fonético, léxico y morfosintáctico. Otras, por el contrario, tienen que ver con su competencia cultural, es decir, con la puesta en circulación de una serie de esquemas y hábitos no explícitos de la cultura meta que se filtran en cada acto comunicativo. Si la falta de pericia en la competencia lingüística se compensa mediante otro tipo de estrategias por parte de ambos interlocutores (el hablante nativo y el aprendiz), la falta de destreza en la cultura meta es penalizada por los miembros de ésta e interpretada con valoraciones -generalmente- estereotipantes que conducen a una evaluación negativa de la lengua o la cultura del aprendiz, al tiempo que le privan de la posibilidad de profundizar en la causa de esta interferencia y llegar a superarla. De esta forma, la labor del *profesor de idiomas* tradicional se debe ir acercando cada vez más a la de un mediador intercultural *stricto sensu*, puesto que, como señala Martín Morillas (2000: 2), “educar para la interculturalidad es, pedagógicamente hablando, una tarea fundamentalmente lingüístico-comunicativa y cognitivo-axiológica, es decir, de comunicación e interpretación de valores”. Por tanto, la labor del profesor de una segunda lengua debe sobrepasar la mera presentación y práctica de contenidos gramaticales, si es que se está de acuerdo con el concepto

global de idioma que se ha descrito al comienzo de este trabajo; en palabras de Martín Morillas (2000: 3), "el profesor *puede ayudar a anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales*". Ello conlleva un proceso previo de sensibilización en el que -adaptando las aportaciones de Cerrolaza (2000: 69)- se debe:

- Partir de la propia cultura como paso previo, tomando conciencia de lo relativo y lo particular de nuestras apreciaciones y "realidades"³.
- Establecer puentes entre las culturas anfitriona y de origen de los alumnos; para ello, se debe conocer con cierta profundidad algunas de las características más sobresalientes de sus culturas. Esta labor puede ser totalmente autónoma a la docencia: si, en primer lugar, el profesor ha vivido en el país de donde proceden los estudiantes de español, si ha consultado bibliografía específica o si ha intercambiado información con otros colegas más experimentados -a través de internet, por ejemplo-. También se puede observar la nueva realidad que aparece a través de la interlengua de los aprendices, sus connotaciones, la relación entre los diferentes elementos y, en consecuencia, la forma de actuar ante ello.
- Establecer una comparación, tomando una actitud positiva y no crítica, entre la cultura "materna" y la cultura "anfitriona" de los aprendices, tanto en sus rasgos comunes, como en sus rasgos diferenciados.
- Comprobar las hipótesis elaboradas con el fin de evitar interpretaciones incorrectas de la realidad.

En todo caso, hay que tener en cuenta que la homogeneidad cultural de los países es relativa; además, la realidad de las aulas impone adoptar una perspectiva multicultural, ya que cada vez son menos frecuentes las clases donde solamente hay alumnos procedentes de un país. Por todo ello, asumimos que las técnicas más eficaces son las que puede llevar a cabo el docente en su clase; en palabras de Carcedo (1997: 169), "deberá entonces establecerse una estrategia didáctica que nos ayude, al tiempo que cumplimos nuestra labor docente, a recopilar la información que necesitemos, sirviéndonos de:

- a) nuestros propios alumnos como informantes;
- b) la clase como el campo para la obtención de la información que necesitamos;
- c) las respuestas de nuestros alumnos como corpus para la comparación y el análisis".

Dentro de esta última modalidad, el profesor puede obtener información sobre las culturas maternas de los alumnos a través de varios procedimientos, combinando fuentes orales y escritas:

1. Instrumentos para su aplicación dentro del aula:

- Cuestionarios (como los que se presentan en este trabajo).
- Debates que pueden surgir a partir de temas de la actualidad o a partir de las preguntas de los alumnos (Cortés y Menegotto: 2000).
- Ejercicios que integran lengua y cultura (Cerrolaza, 2000; González: 1997).

2. Instrumentos para su aplicación fuera del aula:

- Entrevistas personales con los alumnos que pueden llevarse a cabo en forma de tutorías.
- Confección de un diario (que puede tener una periodicidad semanal), de tema libre o semidirigido por el profesor.

³ El concepto *cultura* se usa aquí con el sentido general que proponen Sans y Miquel (1992: 15-21)

2. ¿CÓMO OBTENER INFORMACIÓN CULTURAL DEL ALUMNO?

Los dos estudios que se exponen a continuación han sido llevados a cabo en clases de español como L2. Ambos tienen como objetivo presentar algunas herramientas para detectar interferencias culturales que pueden integrarse en la práctica docente habitual en el aula de español.

Los estudiantes que asisten a los cursos de español en los que se han realizado ambas experiencias responden, de manera general, al siguiente perfil:

- Cultura de origen: todos los estudiantes son estadounidenses, si bien, la homogeneidad idiomática y territorial de éstos no implica una unidad cultural, como se puede comprobar más adelante.
- Rasgos académicos y socioculturales: se trata de jóvenes con edades comprendidas entre los 19 y 20 años, y con una posición social media-alta. Todos ellos son universitarios.
- Nivel de conocimiento del español: poseen un nivel bajo-intermedio, aunque los grupos no son homogéneos, es decir, siempre existen estudiantes que sobrepasan los conocimientos del grupo o, por el contrario, manifiestan una competencia comunicativa sensiblemente inferior al del resto de la clase.

Entre estos datos, algunos resultan más útiles a la hora de valorar las respuestas a la encuesta:

- Algunos de ellos son invariables y por lo tanto no aportan ningún rasgo pertinente a la comparación, como son la edad (entre 19 y 21 años), la formación académica (estudiantes de una carrera) y el nivel socioeconómico (alto).
- Un factor que sí resulta relevante es el nivel de español que poseen éstos, sobre todo en cuanto a la capacidad que demuestran a la hora de utilizar la lengua en todos sus aspectos estructurales.
- Muy importante, por último, es la procedencia de los encuestados desde el punto de vista del choque intercultural.

El corpus seleccionado consta de 100 encuestas realizadas en diversos grupos durante los cursos académicos 2000/2001, 2001/2002 y 2002/2003.

2.1. Test de preferencias y actitudes. Análisis de los resultados. “Los españoles comen mucho pan”.

En el caso del primero de los acercamientos, han sido las encuestas -denominadas de *preferencias y actitudes*- las fuentes escritas que han proporcionado los datos suficientes para elaborar un corpus. Esta propuesta analiza las manifestaciones lingüísticas de los aprendices ante unos estímulos en forma de preguntas abiertas.

El cuestionario consta de doce preguntas que tratan de obtener información sobre las preferencias y actitudes de los alumnos hacia la lengua española, sus conocimientos previos acerca de la cultura de este país, su motivación con relación al aprendizaje del idioma, su propia consideración como aprendices de una segunda lengua, etc. Se intenta con ellas adecuar los objetivos del curso a la motivación e intereses de los estudiantes⁴.

⁴ Por tratar cuestiones relativas a la organización temática y metodológica del curso, el test de preferencias y actitudes se lleva a cabo durante la primera clase.

Las preguntas finales del test son las que abordan las cuestiones más específicamente culturales. En ellas, se trata de preguntas abiertas en las que el alumno puede expresar libremente determinadas percepciones de sus primeros contactos con la sociedad meta. Estas son las siguientes:

- ¿Qué es lo que más te ha sorprendido (hasta ahora) de los españoles y de la vida de este país?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado (hasta ahora) de los españoles y de la vida de este país?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado (hasta ahora) de los españoles y de la vida en este país?
- ¿Conoces algún cantante, escritor, pintor, músico, bailarín, político, director de cine, etc. español o hispano que te guste?

Mediante dichas cuestiones se obtuvieron 168 entradas en forma de manifestaciones lingüísticas de las que ofrecemos una muestra en el Apéndice 1. Estas respuestas pueden agruparse dentro de tres ámbitos de interferencias culturales generales, tal y como proponen Mizón y Oyanedel (2000: 445-446):

- 1) El ámbito público, incluyendo los rituales del espacio-ciudad, las relaciones sociales no personalizadas, e incluso, la interacción con los mensajes dirigidos al colectivo: la prensa, la radio, la televisión.
- 2) El espacio de la convivencia más íntima informal o doméstica, las relaciones con la familia, incluyendo la construcción y mantenimiento de las relaciones de amistad.
- 3) El espacio formal de la convivencia institucional. Éste es un espacio jerárquicamente estructurado en el que los roles funcionales están definidos explícitamente con el objeto de coordinar la acción del grupo y dirigirla a metas definidas de antemano. Para los estudiantes éste será el ámbito de la interacción académica y para los empresarios el ámbito de la interacción laboral en la empresa.

Los ámbitos anteriormente señalados han sido recientemente recogidos y ampliados en el Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2002: 47), a saber: el ámbito personal, el ámbito público, el ámbito profesional, el ámbito educativo, éstos dos últimos coinciden con el espacio formal de la convivencia institucional del que hablaban Mizón y Oyanedel.

En el caso del apartado 3), las preguntas que forman parte del análisis propuesto en la presente conferencia no incluyen ninguna referencia a estos aspectos derivados de la convivencia institucional (en nuestro caso, la interacción académica). Esta faceta de la comunicación intercultural forma parte de las preguntas 1-7, que no son objeto del presente estudio.

Los citados ámbitos generales tienen una interpretación más restringida en el corpus de esta investigación, puesto que responden a los siguientes ámbitos de interferencia cultural específicos:

| TEMA | LES SORPRENDE | LES AGRADA | LES DESAGRADA |
|----------------------------------------------------------|---------------|------------|---------------|
| Gastronomía | 7 | 6 | 14 |
| Uso de la lengua española | 18 | 2 | 10 |
| Patrimonio cultural (monumentos, música, historia, etc.) | | 6 | |
| Gente | 6 | | 4 |
| Concepto del tiempo | 2 | | 5 |
| Actividades en tiempo de ocio | 7 | 16 | |
| Tabaquismo | | | 2 |
| Clima | | | 4 |
| Tráfico urbano | 1 | | 1 |
| Trato a la mujer | | | 1 |
| Actitudes de las parejas en público | 2 | | |
| Vestimenta | 2 | 1 | |
| Dominio del inglés | 1 | | 1 |

Este análisis temático ya permite observar determinados choques interculturales. Las diferencias no se perciben de manera neutra, sino que en la constatación de las mismas aparece un fuerte componente evaluativo, tanto positivo como negativo. La experiencia del alumno sirve como base comparativa en función de la cual se califican sus vivencias como buenas o como malas, por ejemplo:

En general no me gusta los problemas con comprensión aquí y las personas (españoles) no tienen paciencia para americanos. (ej. 50)

Al citado estudio temático se puede añadir un nuevo análisis. Al tratarse de manifestaciones lingüísticas se pueden evaluar desde los presupuestos teóricos y metodológicos del Análisis Crítico del Discurso (ACD). La elección del ACD como instrumento para el análisis de los datos se debe a la correspondencia de sus principios con las premisas del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas; algunos de ellos son los siguientes:

1. El concepto de discurso está unido al de contexto (hablantes, oyentes, ubicación en el tiempo y en el espacio, ambiente de interacción social, etc.).
2. Los principales dominios de la vida social (representaciones del mundo, relaciones sociales interpersonales e identidades sociales y personales) se recogen en el discurso y a su vez son conformados por él.
3. El estudio del lenguaje comprende los diferentes niveles (fonológico, sintáctico, semántico y pragmático), así como los interniveles (el estilo, los recursos retóricos, la argumentación, etc.). (Bernal: 2000)
4. El discurso es una forma de acción social: los cambios en el discurso pueden modificar lentamente la conciencia (individual y social) y, por consiguiente, a la sociedad.

Dentro del citado análisis microlingüístico del corpus, el estudio se ha centrado en dos aspectos concretos de la amplia gama de fenómenos que se puede estudiar: adjetivos y comparaciones (implícitas y explícitas). En ambos casos, los alumnos los emplean como instrumentos para describir sus percepciones de la nueva realidad en la que se encuentran inmersos. Si partimos de la idea de que toda descripción es una comparación, una valoración de la realidad propia frente a la ajena, se observa que:

- A través de los adjetivos, los informantes compartimentan en categorías una realidad al mismo tiempo que establecen una evaluación subjetiva de la misma. En estos dos procesos actúan unos presupuestos culturales a los que el hablante les ha conferido el estatuto de normalidad. De esta forma, el adjetivo más empleado es diferente, en algunas ocasiones sirve para expresar una actitud positiva y en otras negativa, como en el caso de la comida:

[La gastronomía] Es muy fresca y sano y por eso es muy diferente de América. (ej. 1)

[No me gusta] Ahora, la comida porque es mas diferente pero yo espero que me guste la comida en días. (ej. 14)

Si recopiláramos los adjetivos referentes a los diferentes campos temáticos anteriormente señalados podemos configurar esquemas interpretativos comunes desde el punto de vista de los encuestados como: la comida española es fresca y sana, no tiene mucho sabor...; el acento sevillano se caracteriza por su rapidez a la hora de hablar; España es un país con una rica historia; las personas son simpáticas, agradables, generosas, divertidas, guapas...; etc. Estas definiciones son generalizaciones que han hecho basándose en su experiencia a partir de aquello que les ha resultado sorprendente.

Mediante las palabras, los alumnos encuestados dejan patente su manera de ver la nueva realidad a la que se enfrentan. No se trata de una contemplación transparente, esto es, está realizada a partir de una historia, una sociedad... En definitiva, de una forma de ver la vida que les sirve de tamiz y en ciertos casos, de desvirtuador de lo español. Lingüísticamente se manifiesta tanto en los adjetivos como en las comparaciones.

- Toda respuesta es una comparación (pensemos un momento por qué decimos que una persona es guapa o es fea). Dichas calificaciones dependen de unos patrones estéticos que nos permiten parangonar la realidad: exactamente igual ocurre con la cultura y su manifestación a través de la lengua. Cada una de las contestaciones de nuestros alumnos procede de un símil que interiorizan. En este caso la base sobre la que establecen esa comparativa es su cultura de origen. Ahora bien, en ocasiones este hecho que permanece implícito en las respuestas se hace patente a través de estructuras sintácticas. Por ejemplo:

Creo que los españoles son muy simpáticos y mas generosos que las personas en los Estados Unidos. (ej. 97)

Pienso que la vida aquí es mas libre que la vida en los EEUU. Hay mas cosas que la gente puede hacer como dar una vuelta ir a tomar un café con sus amigos, etc. (ej. 148)

Las personas de Español son mas bonita que Estados Unidos. (ej. 107)

Si hacemos notar que el primer término de la comparación suele ser España y el segundo, Estados Unidos, podemos apreciar cómo el estereotipo se asume como un esquema interpretativo cerrado aplicado a la propia cultura de origen: si no se debe aceptar sin reservas que España es uniforme en cuanto a sus manifestaciones culturales, tampoco debe ser así un país como Estados Unidos. La diversidad cultural de los diferentes estados americanos se descubre en apreciaciones realizadas por los alumnos, como en los ejemplos siguientes -extraídos del primer estudio que aquí se presenta-:

Lo que más me ha gustado es Sevilla parece mucho como yo vivo en Atlanta.

(Me ha sorprendido) la manera que los españoles viven es muy diferente en España.

Este tipo de comentarios revela un claro componente etnocéntrico, es decir, cada situación donde se produce un choque cultural es evaluada proyectando las constantes culturales de origen como patrón con el que se someten a juicio sus vivencias en España. Por tanto, dependiendo de qué características se hallen presentes en la cultura de origen de los alumnos, el desencuentro cultural estará presente en mayor o menor medida.

La comparación que se establece entre una realidad nueva y otra que se ha interiorizado se manifiesta a través de múltiples fórmulas sintácticas que no tienen por qué coincidir con estructuras comparativas explícitas. La aparición de diversas combinaciones sintácticas más bien está ligada al nivel de conocimiento de la lengua que posea el alumno, ya que existe cierta correspondencia entre el empleo de enumeraciones, construcciones simples y estructuras sintácticas compuestas -como de la que en este momento nos ocupamos- y el nivel de competencia del alumnado.

Una vez realizada la experiencia y analizados los resultados, se extrajeron una serie de conclusiones y propuestas para futuros trabajos. Éstas fueron de carácter tanto positivo como negativo. En primer lugar, efectivamente, los objetivos esperados se consiguieron, esto es, se detectaron interferencias o choques culturales en los estudiantes de español como segunda lengua, de tal forma que se consiguió información especialmente útil para diseñar estrategias que permitiesen mejorar la competencia intercultural de los aprendices, conocimiento del que se deriva un incremento sensible en actitudes de respeto y tolerancia hacia el país, los hablantes y la cultura españolas. A pesar de ello, se observó que el cuestionario está destinado a discentes con un nivel de pericia intermedio, por lo tanto, este método no es aplicable a estudiantes con una competencia comunicativa básica, como es el caso del nivel inicial. Es este hecho el que propició la elaboración de una segunda experiencia basada en la

interpretación de imágenes, prueba semejante a las realizadas por los psicólogos mediante la escala de Likert, que se emplea para la medición de estereotipos a través de una escala gradual.

2.2, Juego: ¿Es esto España? Sugerencias para la explotación de temas interculturales. “La gente maneja loca”

A partir de las respuestas obtenidas en el Test de Preferencias y Actitudes y su asignación a diferentes ámbitos de interferencia cultural, se elaboraron una serie de fichas con fotografías y dibujos, extraídos de distintas publicaciones, en los cuales tratan de reflejarse algunas imágenes que pueden representar aspectos de la sociedad española⁵. La propuesta está basada en los ámbitos de desarrollo socioculturales expuestos en el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2002: 98-ss).

Una descripción de las imágenes que presentan las fichas, la cuestión que pretendíamos averiguar por medio de ellas, así como el ámbito de desarrollo sociocultural del *Marco de referencia* en el que pueden encuadrarse se presentan en la siguiente tabla:

| FOTO | SIGNIFICA | QUEREMOS AVERIGUAR | MARCO DE REFERENCIA ⁶ |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | No significa dinero, sino Europa. | Si nos consideran parte de un territorio europeo que comparte una misma moneda. | Punto 4: Identidad nacional. Países, estados y pueblos extranjeros. |
| 2 | Manifestaciones de afecto en espacios públicos. | Si piensan que estas manifestaciones públicas de amor son corrientes. La proxemia en la cultura española. | Punto 3: Relaciones personales: relaciones entre sexos. Punto 5: Lenguaje corporal. |
| 3 | Paisaje montañoso y nevado (Pirineos catalanes). | Si identifican España con un paisaje nevado, con nieve o con frío, porque España siempre aparece representada como lugar soleado. | No aparece un conocimiento sociocultural relacionado con el entorno ⁷ . |
| 4 | Paisaje de costa, soleado, con palmeras (Marbella). | Si identifican España con un paisaje soleado. | No aparece un conocimiento sociocultural relacionado con el entorno. |
| 5 | Paisaje de campiña en primavera (Doñana). | Si identifican España con un paisaje de campiña, con árboles y arbustos, porque España siempre aparece representada como lugar soleado. | Punto 3: Relaciones personales. Estructura y relaciones familiares. Relaciones de raza y comunidad. |
| 6 | Agrupaciones familiares estereotípicas: un padre gitano y dos hijas y una familia numerosa interracial. Ambas son españolas. | Si creen que en España es importante la familia y las relaciones familiares. También, si se producen en España matrimonios interculturales. | |
| 7 | Imágenes estereotípicas relacionadas con el toreo y el flamenco. | Si nos identifican con el flamenco y el toreo. | Punto 4: Culturas regionales. ¿Punto 7: Comportamiento ritual (toreo)? |

⁵ Véase Apéndice 2.

⁶ El único punto no tratado son las convenciones sociales, porque éstas son más difíciles de representar mediante una única imagen, ya que suelen ser rituales más o menos complejos de comportamiento que tienen un reflejo directo en la lengua.

⁷ De acuerdo con el significado del término *entorno*, tal y como es utilizado por Escandell (1999:30).

| | | | |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 | Deportes y deportistas de élite en España. | Si identifican España donde hay deportistas de élite o si se practican ciertos deportes. | Punto 1: La vida diaria. Actividades de ocio. |
| 9 | Lujo, objetos valiosos. | Queremos que los alumnos indiquen si asocian imágenes de personas adineradas con España. | Punto 2: Condiciones de vida. Punto 4: Valores, creencias y actitudes: riqueza. |
| 10 | Simboliza la pobreza mediante la figura de un mendigo. | Queremos que los alumnos indiquen si asocian imágenes de pobreza con España. | Punto 2: Condiciones de vida. Punto 4: Valores, creencias y actitudes: pobreza. |
| 11 | Imágenes de distintas facetas de la cultura española: pintura, música, escultura, literatura y cine. | Queremos saber si relacionan España con diferentes manifestaciones culturales. | Punto 4: Valores, creencias y actitudes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares) |
| 12 | Mujer fumando. | Si piensan que España hay fumadores. | No sabemos dónde incluir esta categoría. Una propuesta es hacerlo en el Punto 1: Vida diaria. Hábitos, educación... |
| 13 | Imágenes estereotípicas de la comida y bebida españolas. | Si identifican determinados hábitos alimenticios con España. | Punto 1: La vida diaria. Comidas y bebidas. |
| 14 | Pareja de homosexuales. | Si en España son frecuentes o se consideran normales las manifestaciones en público de la homosexualidad (masculina y femenina, aunque la femenina es más difícil de reconocer en una foto). | Punto 3: Las relaciones personales. Relaciones entre sexos. Punto 4: Valores, creencias y actitudes respecto a la identidad sexual. |
| 15 | Representación de la ciencia y la tecnología. Foto del astronauta Pedro Duque. | Si identifican España como un país donde se producen avances tecnológicos. | Punto 2: Las condiciones de vida. Progresos tecnológicos. |
| 16 | Foto de mujeres ejecutivas trabajando en una empresa. | Si creen que en España hay mujeres que ocupan altos cargos en empresas o si el empleo femenino es alto. | Punto 4: Valores, creencias y actitudes: grupos profesionales, académicos, empresariales, de servicios, etc. |
| 17 | Foto de hombre moreno, de mediana edad. | Si relacionan España y a los españoles con unos determinados rasgos físicos: hombre moreno, de mediana edad y de complexión física media. | No se encuentra ningún punto que trate este aspecto. |
| 18 | Foto de hombre rubio, joven y atractivo. | Si relacionan España y a los españoles con unos determinados rasgos físicos: hombre rubio, joven y de complexión física delgada. | No se encuentra ningún punto que trate este aspecto. |
| 19 | Representación gráfica y simbólica del sobrepeso. | Si relacionan España y a los españoles con unos determinados rasgos físicos: personas con sobrepeso. | No se encuentra ningún punto que trate este aspecto. |
| 20 | Foto de una mujer rubia, joven, delgada y atractiva (Marta Sánchez). | Si relacionan España y a los españoles con unos determinados rasgos físicos: mujer rubia, de mediana edad, delgada. | No se encuentra ningún punto que trate este aspecto. |
| 21 | Foto de mujer morena, joven, delgada y atractiva (Leonor Watling). | Si relacionan España y a los españoles con unos determinados rasgos físicos: mujer morena, de mediana edad, delgada. | No se encuentra ningún punto que trate este aspecto. |

Los resultados del juego se presentan en el Apéndice 3. Como puede verse, en la primera ficha se da una coincidencia entre los dos niveles: inicial e intermedio. Mayoritariamente contestan "sí". La segunda ficha ofrece el mismo resultado. En cuanto a la tercera ficha, aquí sí se pueden encontrar diferencias significativas entre los resultados del nivel inicial e intermedio (Nivel inicial: 1 "sí" frente a 7 "no"; en comparación con el intermedio cuyas respuestas fueron 17 "sí" y 3 "no"), disimilitud que se debe seguramente a un mejor conocimiento del entorno físico español, propiciado por una visita a Granada y a Sierra Nevada que se produjo el fin de semana que medió entre las dos encuestas. En cuanto a la ficha número 4, en ella se puede apreciar una respuesta afirmativa en la mayoría de los casos: solamente tres de los alumnos de nivel inicial contestaron negativamente. Preguntados con posterioridad por el motivo de su respuesta, contestaron que las palmeras que aparecen en la foto les parecían más propias del Caribe que de España. La ficha número 5 obtuvo también mayoría de respuestas afirmativas; las respuestas negativas pueden deberse a la no identificación del paisaje sevillano y manchego (como entornos presumiblemente conocidos hasta el momento) con la imagen de la vegetación de Doñana. En el caso de la ficha número 6, el número de respuestas afirmativas es prácticamente mayoritario. La ficha número 7 presenta, como era de esperar, una totalidad de respuestas afirmativas. La ficha número 8 presenta, en cambio, 24 respuestas afirmativas y cuatro negativas que tal vez se deben a la no identificación del jugador español Pau Gasol como parte del equipo de la NBA Grizzlies de Memphis, sino que lo identifican como jugador estadounidense. Las respuestas a las fichas 9 (riqueza) y 10 (pobreza) presentan algunas curiosas discrepancias: mientras que los alumnos de nivel inicial reparten complementariamente sus respuestas entre las dos preguntas, es decir, que los mismos que contestan "no" a la ficha 9 son los que afirman en la ficha 10, y viceversa. En todo caso, son mayoría los que perciben España como un país donde existe la pobreza en mayor medida que la riqueza.

Los alumnos de nivel intermedio coinciden en la valoración general hecha por sus compañeros de nivel inicial, pero se diferencian en que las proporciones no se corresponden equitativamente entre las respuestas a la ficha 9 y a la 10, ya que para este nivel, es unánime la consideración de España como un país pobre, pero también casi en su totalidad (solo hoy dos respuestas negativas), piensan que en España existe riqueza.

En cuanto a las manifestaciones culturales que representa la ficha número 11, cabe afirmar que la práctica totalidad de los alumnos encuestados coincide en asociarlas con España. En el caso de la ficha número 12, la que representa a una mujer fumando, también se produce una unanimidad en cuanto a las respuestas de ambos niveles: todos coinciden en asociar esta imagen con España.

La ficha número 13 presenta igualdad de respuestas afirmativas: todos los alumnos reconocen los hábitos alimenticios propios de este país. En el caso de la ficha número 14 se produce una respuesta mayoritaria afirmativa (23 frente a 5 respuestas negativas). Las respuestas negativas pueden deberse a la consideración de España como un país de costumbres tradicionales, percepción quizás reforzada por la estancia de estos alumnos en una ciudad de carácter conservador como es Sevilla. La ficha número 15 es la que más respuestas negativas ha provocado. A pesar de las cuatro respuestas afirmativas, parece ser una constante la consideración de España como un país no vinculado a los avances tecnológicos. Las respuestas dadas a la ficha número 16 pueden interpretarse con las mismas claves que la ficha número 14: a pesar de que la mayoría de alumnos relacionan España con la presencia de la mujer en el trabajo, muchos de ellos han contestado negativamente (cinco en total). Esta percepción también puede deberse a la situación de las familias anfitrionas, puesto que en muchos casos se trata de matrimonios mayores donde sólo trabaja el marido. Las últimas fichas sobre las que preguntó tenían como objetivo averiguar los estereotipos relacionados con la apariencia física de los españoles. Casi todos ellos reconocen al hombre moreno como español, mientras que el hombre rubio suscita más dudas (23 respuestas afirmativas frente a cinco negativas). Igual ocurre en el caso de las mujeres, donde aparecen seis respuestas negativas frente a 22 afirmativas. Esto nos lleva a pensar que el estereotipo del/de la español/a moreno/a está vigente en nuestros alumnos. Caso aparte es la ficha

número 19: mientras que los alumnos de nivel inicial no identifican la media española con el sobrepeso (2 respuestas positivas frente a 6 negativas), esto no ocurre en el caso de los alumnos de nivel intermedio: 16 respuestas positivas y cuatro respuestas negativas. Esta discrepancia puede deberse a la identificación de la mujer de la foto como Rosa López, famosa cantante española.

La parte final de este estudio, finalmente, ha consistido en la elaboración de un conjunto de actividades que, teniendo en cuenta las respuestas de los alumnos, trataran de subsanar las carencias en los ámbitos de interferencia ya señalados.

3. ALGUNAS PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN CLASE

Las actividades expuestas a continuación deben considerarse meras propuestas para desarrollar la toma de conciencia intercultural de los alumnos. Una característica común de todas ellas es que integran la competencia lingüística y la cultural, de forma que pueden adecuarse a cualquier nivel y secuencia de la programación del curso. En concreto, se usan en la experiencia aquéllas que se describen en el Apéndice 4 y 5: *Colección de postales y Mujer y madre*, respectivamente.

4. CONCLUSIONES

Si bien la experiencia descrita en estas páginas no puede calificarse aún como concluida (queda por averiguar, entre otras cuestiones de gran interés, el efecto que nuestras propuestas han tenido en la competencia intercultural de los alumnos), pueden, sin embargo, destacarse una serie de conclusiones como colofón del presente trabajo:

- La atención a las interferencias culturales de los aprendices de español como L2 facilita una integración plena en la cultura meta, pues fomenta el empleo de la lengua española en la comunicación intercultural (hablante nativo / hablante no nativo).
- En este proceso, la labor del docente debe ser la de un mediador intercultural: tiene que detectar los posibles ámbitos de interferencia y aplicar estrategias adecuadas en cada caso.
- A la hora de detectar interferencias culturales existen varios instrumentos que se pueden emplear dentro del ámbito docente. En este trabajo se han utilizado fuentes escritas a modo de test.
- Los resultados obtenidos muestran distintas percepciones de la realidad que viven, éstos proceden de la suma de las ideas previas acerca de este país y las primeras impresiones de su breve estancia en España. Toda descripción es considerada como una comparación implícita.
- A partir de los resultados obtenidos pueden diseñarse actividades que, sin apartarse de la práctica de las destrezas lingüísticas, incluyan elementos de reflexión interculturales.

5. BIBLIOGRAFÍA

BERNAL RAMÍREZ, Gloria Esperanza (2000), "Análisis del discurso, aprendizaje abierto y diversidad cultural". <http://www.spu.edu.ar/ed/bernal%ramirez.htm>

CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1998), "Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua", en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 165-173.

CERROLAZA, Óscar (2000), "Transmisión de significados y de vocabulario en la enseñanza intercultural", en *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, Madrid, Edinumen, pp. 69-74.

CORTÉS, Adriana M. y MENEGOTTO, Andrea C. (2000), "Los contenidos culturales en los cursos de español como lengua segunda y como lengua extranjera: la experiencia del Programa Mar del Plata", en Franco, Mariano; Soler, Cristina; de Cos, Javier; Rivas, Manuel y Ruiz, Francisco (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del X Congreso de ASELE*, Cádiz, Universidad, pp. 193-201.

ESCANDELL, Victoria (1999), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

FAIRCLOUGH, Norman y WODAK, Ruth (2000), "Análisis crítico del discurso", en T. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, pp. 367-404.

GONZÁLEZ BLASCO, Marisa (1997), "La cultura no ocupa lugar", en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeras. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 523-529.

MARTIN MORILLAS, José M. (2000), "La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas", en *Culturele. Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona.

Marco común de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2002), Madrid, Instituto Cervantes.

MIZÓN, María Isabel y OYANEDEL, Marcela (2000), "El factor intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera: resultados de la experiencia chilena con grupos lingüístico-culturales diversos", en Franco, Mariano; Soler, Cristina; de Cos, Javier; Rivas, Manuel y Ruiz, Francisco (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del X Congreso de ASELE*, Cádiz, Universidad, pp. 445-449.

MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (1992), "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 9, pp. 15-21.

APÉNDICE 1

Algunas de las respuestas obtenidas:

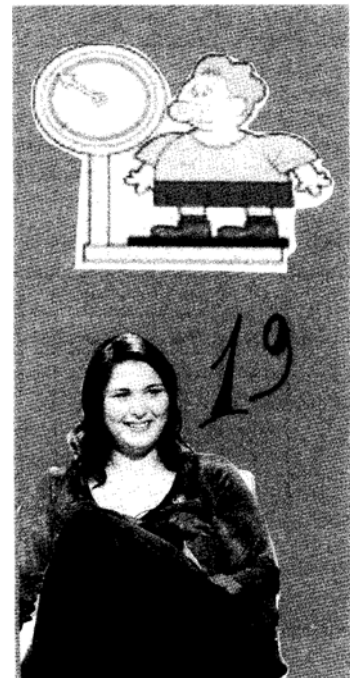
| A. Gastronomía: | B. Uso de la lengua española: |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. <i>Es muy fresca y sano y por eso es muy diferente de América.</i> | 25. <i>Cuando no pudo hablar con mi señora.</i> |
| 2. <i>La comida es muy diferente.</i> | 26. <i>El acento sevillano.</i> |
| 3. <i>Las comidas no me gusta carne y pescado.</i> | 27. <i>Ellos hablan la idioma muy rapida.</i> |
| 4. <i>Hay mucho carne en este país.. y por eso no como carne o pescado.</i> | 28. <i>La lengua es muy rápido.</i> |
| 5. <i>No me gusta la comida [...].</i> | 29. <i>[...] y ahora, no hablo español y soy confundida.</i> |
| 6. <i>[...] muy bien la comida.</i> | 30. <i>Los accentos de la gente en el sur de España es muy diferente que otros hispanos.</i> |
| 7. <i>No me gusta mucho la comida de este país.</i> | 31. <i>(Me ha sorprendido) el acento de la lengua.</i> |
| 8. <i>Me ha sorprendido la comida y es lo que me gusta menos.</i> | 32. <i>Lo me ha sorprendido mas de rapidez la lengua.</i> |
| 9. <i>La comida es bastante tambien.</i> | 33. <i>Que yo no puedo entender lo que muchas personas dicen.</i> |
| 10. <i>Lo que me ha gustado la comida.</i> | 34. <i>Ellos hablan demasiado rapido.</i> |
| 11. <i>No me gusta varios tipos de comida española.</i> | 35. <i>(No) Me ha gustado que los españoles aquí hablan muy rapidamente.</i> |
| 12. <i>Los españoles encantan comer pan.</i> | 36. <i>No entiendo que gentes hablan.</i> |
| 13. <i>¡Los españoles comen mucho pan! Ahora, la comida porque es mas diferente pero yo espero que me guste la comida en días.</i> | 37. <i>Hablan muy rápido y con un acento.</i> |
| 14. <i>A mi no me gusta la comida. No me gusta el jamón entonces cada día comía pan y bebía agua sin gas.</i> | 38. <i>Me ha sorprendido más la rapidez de hablar.</i> |
| 15. <i>(Me ha sorprendido) la comida [...].</i> | 39. <i>La diferencia entre el español in España y el español en Mexico.</i> |
| 16. <i>Es difícil a aceptar la comida y el tiempo que mi señora cocina.</i> | 40. <i>Ellos hablan muy rapido [...].</i> |
| 17. <i>Es diferente de mis clases en los EEUU.</i> | 41. <i>Es muy difícil para comprender los españoles en Sevilla.</i> |
| 18. <i>La comida no tiene mucho sabor y jamón es muy popular.</i> | 42. <i>Los españoles hablan rapidos.</i> |
| 19. <i>No me gusta la comida mucho, entonces tengo hambre.</i> | 43. <i>Tengo un tiempo difícil comprende los españoles cuando dan dirección.</i> |
| 20. <i>Creo que la comida es horrible [...].</i> | 44. <i>No puedo hablar con mi familia bien.</i> |
| 21. <i>No me gusta la comida.</i> | 45. <i>[...] el acento sevillano es lo que me ha sorprendido más.</i> |
| 22. <i>(Me sorprende) la comida.</i> | 46. <i>No me ha gustado el acento.</i> |
| 23. <i>No me gusta muchas de la comida en este país.</i> | 47. <i>Los españoles hablan muy rapidos.</i> |
| 24. <i>(Me gusta) la comida, los cafés [...].</i> | 48. <i>Ellos hablan muy rapido.</i> |
| | 49. <i>La cosa es que más sorprendido es como hablan; es muy rápido.</i> |
| | 50. <i>No me gusta los problemas con comprensión aquí [...].</i> |
| | 51. <i>La pronunciación y nuevas palabras que usen.</i> |
| | 52. <i>La voz de Sevilla.</i> |
| | 53. <i>Es muy difícil porque yo no hablo español rapido y cuando españoles hablan con prisa.</i> |
| | 54. <i>No puedo entender todos les dicen.</i> |

APÉNDICE 2



Ficha núm. 7

TEST:
¿ES ESTO ESPAÑA?



ficha núm. 19

APÉNDICE 3



JUEGO:
¿ES ESTO ESPAÑA?

| NÚM. FOTO | SÍ | NO |
|-----------|---------|---------|
| 1 | 96,42 % | 3,57 % |
| 2 | 96,42 % | 3,57 % |
| 3 | 64,28 % | 35,72 % |
| 4 | 89,78 % | 10,72 % |
| 5 | 82,14 % | 17,86 % |
| 6 | 92,85 % | 7,15 % |
| 7 | 100 % | 0 % |
| 8 | 85,71 % | 14,29 % |
| 9 | 75 % | 25 % |
| 10 | 89,78 % | 10,72 % |
| 11 | 96,42 % | 3,57 % |
| 12 | 100 % | 0 % |
| 13 | 100 % | 0 % |
| 14 | 82,14 % | 17,86 % |
| 15 | 42,85 % | 57,15 % |
| 16 | 82,14 % | 17,86 % |
| 17 | 89,78 % | 10,72 % |
| 18 | 82,14 % | 17,86 % |
| 19 | 75 % | 25 % |
| 20 | 78,57 % | 21,43 % |
| 21 | 89,78 % | 10,72 % |

APÉNDICE 4

COLECCIÓN DE POSTALES

OBJETIVOS

- Desarrollar la conciencia sobre la influencia de la cultura en las valoraciones que cada persona realiza.
- Mostrar las diferentes percepciones que pueden tener de un mismo paisaje personas de diferentes culturas.
- Sacar a la luz las expectativas previas de los alumnos hacia un entorno natural y urbano español.
- Dar a conocer la diversidad paisajística de España.
- Practicar la descripción de lugares y destinos turísticos.
- Conversar sobre gustos y preferencias.

MATERIALES

Postales de paisajes españoles.

NIVEL

Inicial e intermedio.

TIEMPO

En torno a 20 minutos, en función de la cantidad de material y del número de alumnos.

AGRUPAMIENTO EN CLASE

En parejas o en grupos de tres o cuatro, en función de la cantidad de imágenes y del número de alumnos.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. A modo de presentación, se les puede mostrar a los alumnos el material (por ejemplo, postales) explicándoles que te gusta coleccionar imágenes diferentes de España, o que son recuerdos de algunas de tus vacaciones.

2. Como precalentamiento, puedes preguntar a los alumnos si pueden identificar las imágenes o si les recuerdan alguna zona de España en concreto.

3. En parejas o en pequeños grupos, se distribuyen las postales y se les pide a los alumnos que comenten las escenas que aparecen para elaborar una breve descripción de las mismas:

- *En la foto hay un río grande y al final hay cuatro torres de un edificio importante. Parece una iglesia.*
- *Es una plaza de un pueblo con muchas flores y plantas.*

4. A continuación, se les anima a que comenten las semejanzas y diferencias que observan entre la foto y los paisajes que pueden ver en su país, así como su impresión sobre la imagen:

- *Parece una playa tropical, porque tiene palmeras, ¿en qué parte de España hay palmeras?*
- *Es raro encontrar vegetación al lado de la playa.*
- *Es un pueblo frío, porque está cerca de la nieve, puede ser del norte de España.*

5. Al final, el profesor explica a qué lugares pertenecen las postales o fotografías seleccionadas, aclarando las preguntas que pueden suscitar estas imágenes con información cultural (*Los cultivos que aparecen son olivos, porque Jaén es una de las principales provincias productoras de aceite de España*), puede dibujar en la pizarra el contorno de la Península Ibérica e ir pegando (con material adhesivo especial) las postales en el lugar al que pertenecen.

APÉNDICE 5

MUJER Y MADRE

OBJETIVOS

- Desarrollar la conciencia sobre la influencia de la cultura en las valoraciones que cada persona realiza.
- Mostrar las diferentes percepciones que pueden tener de una de las facetas de la vida de la mujer (ser madre) personas de diferentes culturas.
- Sacar a la luz las expectativas de los alumnos hacia la mujer en la sociedad española.
- Dar a conocer uno de los aspectos de la vida de una madre de hoy en España.
- Practicar la expresión de deseos, gustos y preferencias; la descripción de acciones y el empleo del condicional.
- Potenciar el debate intercultural.

MATERIALES

Historietas de Maitena.

NIVEL

Intermedio.

TIEMPO

En torno a 20 minutos, en función de la cantidad de material y del número de alumnos.

AGRUPAMIENTO EN CLASE

En parejas o en grupos de tres o cuatro, en función de la cantidad de imágenes y del número de alumnos.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. En parejas o en pequeños grupos, se distribuyen por separado cada una de las diferentes viñetas que componen la historieta que Maitena titula: "¡Un hijo te cambia la vida!". A éstas, previamente, les hemos borrado los comentarios de la autora y las intervenciones de los personajes de las mismas. Ante estas imágenes, se anima a los alumnos a que respondan a las siguientes preguntas:

- *¿Qué le gustaría hacer...?* (A la hora de ver la tele, a la hora de comer, a la hora de ver a tu madre, a la hora de oír música, a la hora de salir con los amigos, a la hora de vestir, a la hora de dormir, a la hora de salir a la calle)",

- *¿Qué hace...?* (A la hora de ver la tele, a la hora de comer, a la hora de ver a tu madre, a la hora de oír música, a la hora de salir con los amigos, a la hora de vestir, a la hora de dormir, a la hora de salir a la calle)⁸.

2. A continuación, cada grupo escucha las propuestas de los restantes compañeros acerca de la viñeta que le ha correspondido. Este hecho puede suscitar nuevas ideas que completen las anteriores. De esta manera, ya tenemos suficientes impresiones sobre lo que representa para ellos una mujer en su papel de madre.

3. Al final, el profesor presenta la imagen junto a los comentarios de Maitena y formula la siguiente pregunta: *¿Es igual en tu país?*, con la intención de que se genere un debate donde se presente una información cultural contrastada: Estados Unidos / España⁹.

⁸ Véase el apéndice 6, paso A.

⁹ Véase el apéndice 6, paso B.

APÉNDICE 6

PASO A

A LA HORA DE DORMIR...



¿Qué le gustaría hacer...?
¿Qué hace...?

PASO B



¿Es igual en tu país?