

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura

**Transición del aula comunicativa a un aula intercultural
y terapéutica: aprender español lengua extranjera en
contexto de inmersión**

TESIS DOCTORAL
Programa: Lenguas, textos y contextos

Aurelio Ríos Rojas

Director: Prof. Dr. Jenaro Ortega Olivares

Granada, julio de 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Aurelio Ríos Rojas
D.L.: GR 499-2013
ISBN: 978-84-9028-382-0

*A quienes han buscado forjar
en sí mismos el mundo de los otros.*

A mis ranos y patas-largas.

El punto de partida de cualquier elaboración crítica es la toma de conciencia de lo que uno realmente es; es decir, la premisa “conócete a ti mismo”, en tanto que producto de proceso histórico concreto que ha dejado en ti infinidad de huellas sin, a la vez, dejar un inventario de ellas. Por tanto, es un imperativo comenzar por recopilar este inventario.

GRAMSCI

ÍNDICE GENERAL

VOLUMEN I

INTRODUCCIÓN	7
<i>CAPÍTULO I</i>	12
ENSEÑAR Y APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA EN CON- TEXTO DE INMERSIÓN	
1.1. Introducción	12
1.2. Conceptos clave	14
1.2.1. Cultura frente a interculturalidad	16
1.2.2. Competencia frente a componente	17
1.2.3. Estrategia frente a actitud	22
1.3. Puntualización de aspectos afectivos relevantes para la investigación	26
<i>CAPÍTULO II</i>	30
LA CULTURA EN UN ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN	
2.1. Enfoque en la acción	30
2.2. Nuevo valor de la diferencia: diversidad cultural	34
2.3. El paradigma de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras	39
2.3.1. La cultura en la investigación y enseñanza de lenguas	40
2.3.1.1. Cultura y lengua desde una perspectiva etológica: conducta y actuación	41
2.3.1.2. Conexión entre lengua y cultura: enfoque comunicativo	46
2.3.1.3. Competencia sociocultural: aportaciones de la lengua a la cultura	51
2.3.1.4. Perspectivas actuales	55
2.4. La cultura como concepto antropológico	58
2.5. Lengua y cultura en contexto de inmersión	68
<i>CAPÍTULO III</i>	72
LENGUA Y CULTURA DESDE UNA DIMENSIÓN INTERCULTU- RAL: EL APRENDIZ COMO INTÉRPRETE DE LA REALIDAD	
3.1. Compromiso con la acción intercultural	72
3.2. El proceso cross-cultural: estadio previo a la competencia intercultural	74
3.3. Competencia intercultural	76
3.3.1. Niveles de competencia intercultural	78
3.3.2. Desarrollo de la competencia intercultural	80
3.4. Competencia comunicativa intercultural: aprender a convivir	82
3.4.1. Sinergia cultural: cooperación entre los ámbitos cognitivo y emotivo	87

3.4.2. Situaciones de competencia comunicativa intercultural	95
3.4.2.1. Conciencia discursiva/contrastiva	95
3.4.2.2. Proyección didáctica desde la evidencia negativa	97
CAPÍTULO IV	100
EXPLORANDO EL ESPACIO DEL APRENDIZ: APORTACIONES DE LA DIMENSIÓN SOCIO-AFECTIVA A LA EXPERIENCIA DE INMERSIÓN	
4.1. Comunicación no verbal	102
4.1.1. Aspectos no verbales en la interacción oral	103
4.2. Conducta no verbal	111
4.2.1. Funciones sociales de la conducta no verbal	112
4.2.2. Cronémica: interpretación del tiempo	115
4.3. Valoración de la experiencia de inmersión: hablar de uno mismo	116
4.3.1. Aculturación como período crítico emocional	122
4.3.2. Choque cultural: proceso de autodescubrimiento y ajuste emotivo	126
4.3.3. Estrés emocional: sentir y evaluar la experiencia	129
CAPÍTULO V	133
EL PROCESO DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL: UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA	
5.1. Prácticas etnográficas	135
5.1.1. Prácticas para una etnografía de la comunicación	137
5.1.2. Prácticas para una etnografía sociocultural	141
5.1.3. Prácticas para una etnografía intercultural	143
5.1.4. Prácticas para una etnografía del aula de lengua extranjera	143
5.2. Contribución de la etnografía a la didáctica de lenguas	147
5.2.1. El aprendiz de lenguas como etnógrafo	154
5.2.2. Recursos etnográficos habituales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	157
5.2.3. Experiencias de enseñanza de lenguas a través de proyectos etnográficos	163
5.3. Un proyecto etnográfico para la enseñanza de español/LE en contexto de inmersión	174
CAPÍTULO VI	177
EL AULA DE ESPAÑOL/LE COMO ESPACIO TERAPÉUTICO DE INTROSPECCIÓN	
6.1. Alcance de la investigación cualitativa	178
6.1.1. Enfoques cualitativos	179
6.1.1.1. Enfoque hermenéutico	180
6.1.1.2. Enfoque fenomenológico: estudios de casos	181
6.1.1.3. Enfoque etnográfico	183

6.2. Propuesta de enfoque cualitativo para el análisis de experiencias subjetivas de estudiantes de español/LE en contexto de inmersión desde un enfoque orientado a la acción	185
6.2.1. Planificación de la investigación	185
6.2.1.1. Alumnos participantes	186
6.2.1.2. Estrategias pedagógicas	188
6.2.2. Análisis del corpus	203
6.2.2.1. Codificación de los textos	204
6.2.2.2. Obtención del corpus	207
6.2.2.3. Análisis del contenido: categorización e interpretación de las muestras	235
6.3. La experiencia de inmersión: contexto y proceso	278
6.3.1. La acción como actividad social y su efecto en el aula de E/LE en contexto de inmersión	281
6.3.2. La inmersión como proceso: el aula de E/LE desde una perspectiva terapéutica	285
CONCLUSIONES	289
BIBLIOGRAFÍA	294
 VOLUMEN II	
<i>Anexo I</i>	2
<i>Anexo II</i>	62
<i>Anexo III</i>	73
<i>Anexo IV</i>	82

INTRODUCCIÓN

La investigación que pretendemos desarrollar a lo largo de este trabajo persigue dos objetivos, considerados, en nuestra opinión, esenciales a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera cuando este tiene lugar en un contexto de inmersión. Así, intentaremos, por una parte, dilucidar en qué medida y de qué modo el contacto y la interacción en un entorno sociocultural natural influyen en el aprendizaje de una lengua; por otra, proponer una perspectiva didáctica que posibilite la enseñanza de la lengua y cultura metas de forma interrelacionada y evite lo contrario.

Nuestro interés estriba fundamentalmente en especificar cuáles son realmente las implicaciones de aprender español, o cualquier otra lengua, en inmersión, es decir, en un entorno homóglota (Dábane: 1994), donde la lengua extranjera está presente en el espacio inmediato del aprendiz, frente a hacerlo en otro alóglota, caracterizado por la ausencia de la lengua objeto en la cotidianidad de los aprendientes (Rivera Viedma, 2009: 71-82) y en el que el contacto con la nueva lengua se ve reducido al ámbito del aula, estructurada como espacio de socialización lingüística (Holliday, 1994; Tusón, 1995: 149-158). El entorno homóglota, al que queda inscrita esta investigación, nos permite suponer que los alumnos que han participado en ella han estado expuestos, de manera informal, a la lengua meta a través de sus interacciones con nativos fuera del aula (Abry y Fievet: 2006). Así pues, como demostraremos a lo largo

de los seis capítulos en los que hemos organizado esta tesis doctoral, el contacto con los miembros de la sociedad de acogida influye de manera decisiva, entre otros aspectos, i) en lo que los estudiantes tienen que aprender a hacer con el fin de utilizar la lengua para comunicarse eficazmente; ii) en los conocimientos culturales y destrezas sociales que tienen que desarrollar para actuar de forma adecuada en el contexto cultural donde están inmersos y se sitúa la nueva lengua. Para apreciar debidamente el alcance de estos hechos, es necesario poner la realidad de la inmersión lingüística en perspectiva y considerar las acciones comunicativas culturales en tanto que acciones sociales, lo que implica una reflexión acerca de cómo han ido evolucionando los modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la orientación del enfoque y la concepción del estudiante.

Nuestro punto de referencia es el *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza y Evaluación de Lenguas* (en adelante *MCERL*), por su propuesta de enfoque orientado a la acción y su consideración de los usuarios de la lengua y alumnos como agentes sociales, como miembros integrantes de una sociedad en la que tendrán que realizar una serie de actividades relacionadas con sus necesidades de aprendizaje y no relacionadas exclusivamente con el ámbito académico. Desde esta perspectiva el *MCERL* (2002: 9) manifiesta que cualquier forma de uso y aprendizaje de una lengua extranjera puede ser descrita en los términos siguientes:

El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que tienen que realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el esfuerzo o la modificación de sus competencias.

Observamos que este documento muestra un claro interés por acercarse a la lengua no sólo desde dimensiones teóricas y prescriptivas (Edge, 1993:

43-51; Van Lier, 1997; Llobera, 1998: 369-381), sino también a través de su uso en diversos contextos pedagógicos y sociales (Edge, 1993: 43-51; Van Lier, 1997; Llobera, 1998: 369-381), resaltando la necesidad de un cambio de paradigma, de que se delimiten nuevos enfoques didácticos centrados en la interacción de la conducta lingüística y del ámbito social (Bowers y Flingers: 1990; Nystrand: 1997).

El desarrollo de este trabajo presenta la estructura siguiente:

Los capítulos I-IV abordan cuestiones relativas al primero de los objetivos propuestos.

El primer capítulo (*Enseñar y aprender una lengua extranjera en contexto de inmersión*) lo hemos dedicado a reinterpretar algunos conceptos clave, como son los de cultura, competencia y estrategia, los cuales, desde la perspectiva accional que analizamos y proponemos, amplían su significado en relación a sus homónimos: interculturalidad, competente y actitud.

En el segundo capítulo (*La cultura en un enfoque orientado a la acción*) analizamos en primer lugar el nuevo valor que se le atorga a la diferencia, a la diversidad cultural desde este punto de vista de enfoque accional, para lo que hemos tenido que delimitar el paradigma cultura desde diferentes disciplinas sociales: antropología cultural (Harris: 1983), etnografía cultural (Kottak: 2007) y antropología lingüística (Duranti: 1997), y se ha especificado su contribución a la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos homóglota y alóglota.

No podemos pasar por alto que, en el caso de nuestros alumnos-informantes, el doble perfil de usuario de la lengua y agente social mencionado arriba está adscrito a unas circunstancias específicas. Estas se derivan sobre todo del hecho de vivir en un contexto de inmersión y no contar con un buen nivel de lengua para hacer frente con eficacia a muchas de las situaciones a las que se verán expuestos tales alumnos, sobre todo al principio de la experiencia. Estas situaciones las percibirán como conflictivas porque, entre otras razones, pueden sufrir diferentes grados de choque cultural, diversos malentendidos culturales, mayor o menor estrés afectivo originado por el comportamiento comunicativo del otro, incomprensiones relacionadas con la conducta no verbal, la imposibilidad de expresar emociones y sentimientos de una forma adecuada, etc. Habida cuenta de estas realidades, y con la intención de

realizar una revisión teórica de la interrelación de los ámbitos cognitivos y afectivos siempre presente cuando se convive en otra cultura y de determinar sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüísticos, hemos dedicado a todo ello los capítulos tercero (*Lengua y cultura desde una dimensión intercultural: el aprendiz como intérprete de la realidad*) y cuarto (*Explorando el espacio del aprendiz: Aportaciones de la dimensión socio-afectiva a la experiencia de inmersión*).

Llegados a este punto, abordamos en los capítulos V-VI lo concerniente al segundo objetivo especificado en el planteamiento inicial: precisar un enfoque didáctico que integre lengua y cultura, que atienda a la realidad de ambas dentro y fuera del aula. Nuestra visión al respecto queda reflejada en el quinto capítulo (*El proceso de inmersión lingüística y cultural: un enfoque etnográfico a través de la experiencia*). En él defendemos que las prácticas etnográficas les otorgan a los alumnos un nuevo papel: ya no solo son aprendices de la cultura y de las relaciones de esta con la lengua, sino que también son, y muy especialmente, mediante la observación y participación en esa misma cultura, etnógrafos o investigadores de ella. En el mismo capítulo analizamos la contribución del enfoque etnográfico a la enseñanza del español/LE y promovemos una concepción del aula basada en la experiencia de los estudiantes y en sus prácticas reflexivas; un aula en la que el aprendizaje lingüístico se vincule a un acercamiento al aprendizaje cultural mediante la elaboración, por parte de tales estudiantes, de pequeñas etnografías domésticas en las que informen sobre diferentes aspectos de la experiencia vivida (Byram y Fleming: 2001).

En último lugar, en el capítulo sexto (*El aula de español/LE como espacio terapéutico de introspección*) se ocupa sobre todo de dos cosas. La primera es la explicación que, fundamentada en los datos obtenidos a partir de las etnografías elaboradas por los estudiantes-informantes que han participado en el estudio y mediante una interpretación cualitativa de las muestras seleccionadas, ofrecemos de algunos aspectos importantes del proceso de aprender español/LE en un entorno natural. La segunda es la propuesta que planteamos, basada en las implicaciones pedagógicas de la explicación anterior, sobre cómo reinterpretar conceptualmente el aula para conferirle un papel que, llevándola más allá del mero espacio de aprendizaje, la convierta en una suerte de espacio terapéutico en el que los estudiantes puedan abordar en un clima

de seguridad lo vivido en la nueva cultura y tratar estas vivencias desde una perspectiva introspectiva y distanciada, de modo que puedan, así, dar sentido a aquello que la experiencia de inmersión pudo negarles. Además, en nuestro intento de combinar teoría y práctica hemos reservado parte de este capítulo a describir detalladamente el planteamiento metodológico del que hemos hecho uso para articular el experimento (Auerbach y Silverstein: 2003) y para interpretar las muestras obtenidas por los dos grupos de estudiantes que participan en el proyecto, sin prejuicio por nuestra parte y desde una perspectiva émica, es decir, desde la realidad experimentada por los alumnos y no desde conceptos o categorías previamente establecidas. Y lo hemos hecho así porque, a nuestro juicio, lo contrario habría restado originalidad a nuestro planteamiento y hubiera impedido que se viera plasmada con la suficiente nitidez nuestra propuesta final: la de dar un paso más allá de la pedagogía comunicativa; la de, como Alicia, atravesar el espejo hacia un nuevo universo tan maravilloso como accional.

Este trabajo se cierra con unas conclusiones generales, la relación de las fuentes bibliográficas utilizadas y unos anexos que contienen todo el material usado en el estudio.

CAPÍTULO I

ENSEÑAR Y APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTO DE INMERSIÓN

1.1. Introducción.

Cualquier profesional que se dedique a la enseñanza de una lengua extranjera en contexto de inmersión, muy probablemente habrá tenido que enfrentarse a numerosas aulas heterogéneas, integradas por alumnos portadores de culturas diferentes y hablantes de una o más lenguas; es decir, aulas marcadamente multilingües y multiculturales. Con el deseo y la necesidad de afrontar esta realidad, muchos docentes han considerado oportuno añadir a su práctica didáctica el reconocimiento de algunos aspectos del bagaje cultural y lingüístico de sus alumnos y darles una cobertura pedagógica en el aula a través de actividades que potencien un conocimiento de las culturas de todos sus integrantes y de la sociedad meta. Por otra parte, nos consta que, en la formación de profesores de lenguas extranjeras, han sido muchos los destinados a analizar y mejorar el proceso de aprendizaje. En cambio, son pocos los esfuerzos orientados a delimitar espacios en los que quepa reflexionar sobre cómo las experiencias de vida en la sociedad de la lengua y cultura metas condicionan o podrían mejorar tal proceso.

El avance que supuso para la didáctica de lenguas el enfoque comunicativo es incuestionable, pues gracias a él profesor y alumnos son conscientes de una concepción de la lengua como instrumento privilegiado de comunicación imprescindible para entendernos, para expresarnos y apropiarnos de la realidad circundante. No obstante, donde las perspectivas no resultan tan claras es a la hora de replantearse la enseñanza y el aprendizaje de la cultura que comporta esa lengua, de cuestionarse la aportación de su *dimensión social*; es decir, partir de una visión que no sólo se sustenta en el conocimiento del contexto social del otro y en la dimensión discursiva de la lengua que se pretende aprender en dicho contexto, sino también en el desarrollo, investigación, descripción y análisis de las destrezas cognitivas y afectivas que propician en los alumnos desarrollar cierta conciencia, empatía, grado de motivación, aspectos todos ellos que consideramos esenciales si se pretende forjar una personalidad intercultural.

Todo parece apuntar a que una de las dificultades ante las que nos encontramos estriba en la variabilidad del concepto cultura, que debería ser cuestionado, no solo cuando es entendido como comprensión de la realidad circundante a la lengua, sino también, y sobre todo, cuando es considerado como un factor que genera conflicto, estrés, en el momento en que la cultura nativa del que aprende entra en contacto con la cultura meta u otras. Por otro lado, estamos convencidos de que cuestionar estos aspectos ha sido uno de los desencadenantes de muchas investigaciones que presentan como denominador común un anhelo por verificar su incidencia en un aprendizaje enfocado en la acción y, así, esbozar una nueva realidad en las aulas y en las prácticas didácticas, una realidad que contribuyera positivamente tanto a las necesidades comunicativas como a las de socialización, como es nuestro caso.

Según lo anteriormente expuesto, podemos considerar que nos encontramos en el inicio del proceso de transición mencionado en el título e introducción de esta tesis, para lo que es necesario abogar sobre todo por aulas en las que resulte posible trascender las diferencias de sus integrantes, comúnmente relacionadas con factores como edad, género, clase social, formación académica, estilos comunicativos, las cuales, si bien son una forma de atender a la diversidad, no atienden al “conflicto” como nuevo elemento

generador de aprendizaje y adquisición de una competencia comunicativa de mayor calidad, ni siquiera permiten delimitar algún modo de contribuir al desarrollo de nuevas personalidades más cercanas al mundo que nos ha tocado vivir.

Si queremos llevar a buen puerto nuestro planteamiento, no basta con reflexionar sobre la particularidad del contexto de aprendizaje y la variabilidad de las características personales y académicas de los aprendices, aspectos que indiscutiblemente consideramos elementos vitales y significativos y que lo serían aún más si partimos del análisis de situaciones que podríamos denominar “comunicación a través de las culturas” o cross-culturales, en las que los aprendices en inmersión parece ser que son más conscientes de sus límites que van más allá de su nivel de lengua. Son estos los aspectos que muchos profesores e instituciones descuidan y que, desde nuestro punto de vista, consideramos decisivos en toda adquisición lingüística y cultural e imprescindibles para el desarrollo personal del que aprende. Adaptar el aula a esta realidad de la inmersión es, pues, lo que esta investigación pretende ilustrar.

1.2. Conceptos clave

Si bien ha habido en los últimos años numerosas iniciativas institucionales cuyo objetivo ha sido proporcionar líneas generales, niveles de referencia comunes y aplicaciones concretas para la enseñanza de las lenguas europeas, entre ellas el español, como las proporcionadas por el Consejo de Europa, el *MCERL* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹, todavía está por

¹ Consejo de Europa (2007), *Autobiografía de Encuentros Interculturales: Notas para facilitadores e indicadores teóricos*. Estrasburgo: División de Políticas Lingüísticas.

Consejo de Europa (2001), *Año europeo de las lenguas. Recomendación n° 1359*.

European Commission (2005), *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism* (COM 2005).

Eurydice (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruselas: Eurydice European Unit.

VV. AA. (2001), *Common European Framework of Reference of Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Council of Europe. (En español: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD).

determinar su impacto en las aulas, en la práctica docente de la gran mayoría de los profesores. Puede que la razón se encuentre en la necesidad de puntualización de algunos conceptos clave no siempre bien interpretados.

Haciendo uso de testimonios, aunque no cuantificados, de bastantes profesores participantes en cursos de formación, de futuros profesores en prácticas de másteres de español lengua extranjera y, sobre todo, de muchas conversaciones entabladas con compañeros y compañeras con los que compartimos profesión e inquietudes, podemos dar fe de una confusión generalizada en la interpretación de ciertos conceptos básicos, sobre todo en lo relativo al alcance que realmente tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua en inmersión. Desde nuestro punto de vista, estos conceptos revisten poca relevancia por sí solos, ya que su significado está determinado por el significado que llegan a adquirir en relación a otros en el contexto que estamos analizando. Hay quienes culpan de esta confusión a la imposición por parte de las instituciones de determinados enfoques, manuales, currículos, en los que estos conceptos no quedan clarificados. Otros, en cambio, aducen que han asistido a cursos de formación en los que se les ha aclarado los conceptos, pero que no logran encontrarles un lugar en su día a día. Cuando lo intentan —siguen diciendo—, se sienten muy inseguros, pues no alcanzan a predecir los resultados, pues, pese a haber introducido en el aula nuevas situaciones de aprendizaje, estas terminan siendo confusas para ellos y sus alumnos (por la imposibilidad de deslindar, por ejemplo, el concepto cultura e interculturalidad).

Así las cosas, es nuestra intención reformular, ajustándolos al medio en que nos moveremos, los conceptos en cuestión, ya que, si no son claramente definidos y contextualizados, llegan a distorsionar la eficacia de la práctica docente diaria de bastantes profesionales y el aprendizaje de muchos alumnos. Como ya se ha expuesto en la introducción, no pretendemos interpretarlos simplemente como dicotomías, sino más bien como conceptos clave suscep-

tibles de ser clarificados, dado el alcance de su significado y por ser los que más confusiones provocan.

1.2.1 Cultura frente a Interculturalidad.

Este primer emparejamiento debería considerarse mejor como una tríada constituida por los conceptos de lengua, cultura e interculturalidad y por las conexiones que se pueden establecer entre ellos. Hemos constatado que son muchos los contextos de aprendizaje en los que la formalidad de la lengua y la sacralización de la escritura se superponen a cualquier otra interpretación de la enseñanza de una lengua. La consecuencia más inmediata que se desprende de ello es la trivialización no solo de estos conceptos sino también del propio proceso de enseñanza. Por otro lado, es necesario transcender la falacia de que los referentes culturales de la lengua meta se adquieren de la misma forma que los aspectos lingüísticos y discursivos. En realidad son todavía muchos los defensores de esta concepción, apoyándose en que numerosos aspectos de la comunicación no son verbales. Desatienden, por tanto, su carácter procedimental, que está regulado por la conciencia. Sin embargo, y frente a esto, atender debidamente las formas lingüísticas equivale a dotar a la lengua de una conciencia discursiva, lo que supone una vía para la transición del aula meramente comunicativa a otra de carácter terapéutico. Este modo de ver las cosas ofrece la posibilidad de delimitar un espacio no solo simulativo sino también integrador de los elementos lingüísticos, culturales, comunicativos e interculturales.

En relación al concepto cultura, también existe una creencia bastante generalizada de que enseñar una lengua extranjera, y aun más en contexto de inmersión, debe dar más protagonismo a otros contenidos de carácter más informal, como son los aspectos culturales. Incluso podemos encontrar defensores acérrimos de lo cultural que llegan a considerarlo una destreza más de lengua. Creemos que estas ideas pueden deberse, en parte, a la herencia lingüística predominante en muchos profesores, que los lleva a ver la cultura como mera información condicionada por el lenguaje. Sin embargo, si la lengua es considerada prioritariamente como práctica social, quizá la cultura debería

constituir una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Desde nuestro punto de vista, la importancia de este supuesto radica en la necesidad de adquirir cierto grado de conciencia cultural, la cual, a su vez, debería ser considerada principalmente como habilidad lingüística y como reflexión sobre esa misma habilidad.

En cuanto a la Interculturalidad, es generalizada su confusión con otros conceptos afines como el de multiculturalidad, el de sociocultura e incluso con el de la propia cultura. Como se comprobará en el análisis incluido en el siguiente capítulo, hemos detectado cierto abuso del vocablo interculturalidad en muchas publicaciones, materiales didácticos, proyectos de enseñanza de lenguas y cursos de formación, y siempre como rasgo de innovación y modernidad. La delimitación del alcance de este concepto, al menos en el ámbito de las lenguas extranjeras, debería basarse en un consenso entre todos los sectores implicados, partiendo de la necesidad de entenderlo como alguna forma de establecer las relaciones entre grupos culturales y/o étnicos en las que destaque, ante todo, la importancia de la comunicación.

No nos cabe duda de que la interculturalidad se ha manifestado como un nuevo modelo, como un nuevo enfoque, como un ejercicio constante de crear puentes (de curiosidad o interés) entre sistemas culturales diversos. Pero es indispensable destacar el hecho de que la interculturalidad lo que plantea realmente es una mirada menos universal, esbozando una perspectiva menos moral, más realista, que nos permita ver las culturas como fenómenos internamente diversos y no tanto como unidades compactas. En definitiva, su contribución a la adquisición de una lengua extranjera advierte de que no es suficiente conocer y vivir en la sociedad meta, sino de la necesidad de convivir en ella.

1.2.2. Competencia frente a componente.

Un elemento aglutinador para una gran mayoría de los profesores es el convencimiento de que, para llegar a comunicarse en la lengua meta, los aprendices, además de contar con un corpus léxico amplio, de conocer las reglas gramaticales y de reproducir lo más fidedignamente posible la pronun-

ciación estándar de los nativos (elementos integrantes de la competencia lingüística), también necesitarán aprender e interiorizar las normas socioculturales, sociolingüísticas y discursivas de la comunidad de habla de esa lengua meta. En cambio, no encontramos la misma aprobación a la hora de delimitar el significado de los conceptos de competencia y componente, pues para muchos docentes se solapan, lo que impone la necesidad de concretar con la mayor exactitud sus respectivos significados en relación con lo que realmente aportan a una experiencia de aprendizaje plenamente significativa.

Probablemente la fuente que más ayuda nos puede proporcionar para esclarecer el alcance de esta dicotomía es el *MCERL*², pues, en nuestra opinión, acierta, al incluir en su enfoque orientado a la acción, junto a las competencias comunicativas, una serie de competencias generales que, aunque no están directamente relacionadas con la lengua, permiten sin embargo constituirse en valioso punto de referencia a la hora de para llevar a cabo todo tipo de actividades, incluso las lingüísticas.

Estas competencias generales, por su contribución al aprendizaje de una lengua extranjera, son las siguientes:

- a.- Saber (conocimiento declarativo fruto de la experiencia).
- b.- Saber hacer (conocimiento procedimental: destrezas y habilidades sociales e interculturales).
- c.- Saber ser (competencia existencial: factores individuales relacionados con la personalidad y caracterizados por las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos comunicativos, etc., que contribuyen al desarrollo de una identidad personal).
- d.- Saber aprender (capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes, modificando estos cuando sea necesario).

¹⁵ El *Marco* dedica el capítulo 5 (pp. 96-124) a las competencias del usuario o alumno y las divide en dos sub-epígrafes. El primero se centra en las competencias generales (*savoir*: conocimiento declarativo, *savoir-faire*: destrezas y habilidades; *savoir-être*: competencia existencial; *savoir-apprendre*: capacidad de aprender). El segundo se ocupa de las competencias comunicativas (competencias lingüística, sociolingüística y pragmática).

Si, de forma general, por competencia entendemos la adición de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a un individuo realizar acciones, el concepto de componente debería quedar relegado principalmente a saber/conocer y sería inadecuado usarlo como sinónimo del concepto de competencia, pues esta hace referencia sobre todo a la capacidad de los aprendices para comunicarse en la lengua meta y a la habilidad para comportarse de manera eficaz y adecuada en un determinada comunidad de habla.

Otra de las fuentes que contribuye a esclarecer la dualidad que nos ocupa es el modelo de competencia comunicativa propuesto por Bachman (1990: 105-129). En este modelo se especifican los distintos componentes de la competencia comunicativa de una forma jerarquizada a la vez que novedosa, pues no se considera la sub-competencia estratégica como propia de la competencia comunicativa, sino más bien como una capacidad más del aprendiz en su labor de desarrollar determinados comportamientos. Además, la sub-competencia sociocultural resulta aquí definida como la capacidad para utilizar una determinada lengua en relación con la actividad comunicativa plasmada en múltiples marcos de conocimiento propios en la comunidad de habla.

Partiendo de las consideraciones de Bachman, creemos factible el deslinde entre los conceptos de componente y competencia y el ver con mayor claridad su relación con los marcos de conocimiento propuestos por este autor. Estos marcos los podríamos entender como dominios, ya que es inevitable que sean parcialmente diferentes en las diversas comunidades de habla, y responderían a tres grandes campos:

- a.- Referencias culturales.
- b.- Convenciones sociales.
- c.- Comportamientos ritualizados no verbales.

Esclarecido, en parte, el segundo componente de la dualidad que nos preocupaba, tal vez sería relevante prestar más atención al lugar que otorga el *MCERL* a la competencia sociocultural.

En este documento lo sociocultural no es parte integrante de las competencias comunicativas, sino que queda incluido en las competencias generales de la persona. Queda fuera, así, de las competencias propias de la lengua. En realidad, la nomenclatura que le asigna el *MCERL* es de conocimiento sociocultural³, pues aquí se considera lo sociocultural como un aspecto más del conocimiento del mundo dentro de la competencia general *savoir* o conocimiento declarativo. Para nosotros se perfilaría, mejor, como un conocimiento relativo del país meta, es decir, como componente, y no como competencia, que aglutinaría:

a.- Conocimiento del mundo:

- 1.- Lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en determinados ámbitos.
- 2.- Clase de entidades y sus características y relaciones.

b.- Conocimiento sociocultural:

- 1.- De la sociedad y cultura de la comunidad de habla.
- 2.- De la vida cotidiana.
- 3.- De las condiciones de vida.
- 4.- De las relaciones personales.
- 5.- De los valores, creencias y actitudes.
- 6.- Del lenguaje no verbal.
- 7.- De las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados.

c.- Conciencia Intercultural: entendida como conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre el mundo de origen (cultura nativa o C1) y el mundo meta (cultura extranjera o C2).

Es probable que la razón que haya llevado al *MCERL* a considerar lo sociocultural no como competencia sino como componente o dominio, puede

³ *Op. cit.* capítulo 5, epígrafe 5.1 (pp. 96-99).

deberse a su intención de otorgarle cierta importancia y poder así captar más la atención de los aprendices que la de los profesores, pues parece bastante obvio que, al contrario de otros muchos aspectos del conocimiento, este saber sociocultural puede que no se encuentre en la experiencia previa del aprendiz.⁴

Por otro lado, el concepto de competencia se ha relacionado no tanto con el conocimiento sino más bien con el uso de la lengua, con los fines que caracterizan la competencia sociolingüística, competencia que será asociada por unos a lo sociocultural y por otros a lo pragmático.

Si acudimos de nuevo al modelo de competencia comunicativa propuesto por Bachman (1990: 109), podemos observar que aquí se la considera parte de la competencia pragmática y en relación con la competencia ilocutiva. Además, se especifica que la competencia sociolingüística contribuye a que los aprendices desarrollen:

- a.- sensibilidad hacia las variedades dialectales;
- b.- sensibilidad hacia los registros;
- c.- sensibilidad hacia la naturalidad, y
- d.- habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado.

Por su parte, la contribución del *MCERL*⁵ a la significación de esta competencia nos resulta muy ilustrativa, ya que la inserta, junto con la lingüística y la pragmática, en el conjunto de competencias comunicativas del usuario, y propone los siguientes dominios o áreas que condicionarán su relación con la perspectiva sociocultural:

- a.- Marcadores lingüísticos de relaciones sociales: saludos y formas de tratamiento, convenciones en los turnos de palabra, normas de cortesía y descortesía...

⁴ Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* incluye, entre los cinco componentes en que estructura su contenido, el “componente sociocultural”, que presenta tres inventarios separados:

- 1.- Referentes culturales.
- 2.- Saberes y comportamientos socioculturales.
- 3.- Habilidades y actitudes interculturales.

⁵ A diferencia del conocimiento sociocultural, esta vez el *MCERL* sí propone escalas ilustrativas de los diversos niveles para la adecuación sociolingüística (cf. pp. 113-116).

b.- Sabiduría popular: refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes y valores...

c.- Diferencias de registros, dialectos y acentos en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, el paralenguaje o el lenguaje corporal.

Podemos concluir que, pese al indudable valor de las aportaciones teóricas e institucionales para determinar el significado de los dos elementos que constituyen esta dicotomía, no estaría de más que aprendices y profesores contrastaran y matizaran tales aportaciones con otras que, procedentes de otras disciplinas (como la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la pragmática o la didáctica de segundas lenguas), sin duda podrán enriquecer su significado. Nosotros las tendremos en cuenta a lo largo de este trabajo.

1.2.3. Estrategia frente a actitud.

Esta última confrontación la consideramos de gran importancia para interpretar la experiencia de inmersión en tanto que apertura de los aprendices a una actitud crítica que les capacite para actuar de forma organizada en los intercambios comunicativos y desarrollar una serie de habilidades que faciliten su estancia en la sociedad meta.

En primer lugar, estrategia y actitud deben ser consideradas como dos variables, cognitiva la primera y afectiva la segunda, que forman parte y están presentes en el proceso de adquisición de una lengua extranjera; proceso que se verá favorecido o bloqueado por las actitudes hacia la lengua y por el desarrollo de estrategias sociales. Ambas variables presentan naturalezas distintas (Fernández; 2002: 23):

a.- Actitudes: Nacen de las percepciones, gustos, comportamientos, de la información que se tengan con respecto a un dominio, y llevan al aprendiz, de manera inconsciente, a actuar de una forma concreta (Eagly y Chaiken, 1984; Airport, 1985). Este comportamiento aporta información relevante sobre sus intereses, sus necesidades y predisposición a la comunicación. Por tanto,

evidencia el deseo despertado en el aprendiz por conocer la nueva cultura y aceptar de ella lo que le pueda parecer más conveniente. Si ello le resulta rentable, en su aprendizaje asumirá riesgos y será tolerante ante el error pragmático-lingüístico y los posibles conflictos socio-afectivos. Desarrollar actitudes como estas fomenta la confianza en las propias capacidades, en la capacidad de valorar los progresos. Indiscutiblemente, todas estas prácticas son actitudes positivas que potencian el aprendizaje. También es evidente que su ausencia lo inhiben. Es en este ámbito de las actitudes en donde hemos encontrado un recurso didáctico determinante para nuestra propuesta de aula terapéutica, lo que nos ha llevado a considerarlo un elemento clave en nuestra investigación y en la redacción de las etnografías de los estudiantes participantes en ella.

b.- Estrategias: Son operaciones, mecanismos o procedimientos mentales que se utilizan de forma más o menos consciente para llevar a cabo tareas comunicativas y enfrentarse a nuevas situaciones de aprendizaje y vivencias personales (Corder, 1981; Stevick, 1981; Ellis, 1985; Gardner, 1985; Bogaards, 1988; Chamot *et al.*, 1989; Oxford, 1989; Willing, 1989; O'Maley y Chamot, 1990; Wenden, 1991; Cohen, 1996; Paige *et al.*, 1999).

El desarrollo de estos mecanismos, como, por ejemplo, controlar el discurso, pedir aclaraciones, inferir el significado, asociar, observar e interpretar, corregirse, cooperar en interacciones con nativos, activar actitudes positivas a las diferentes convenciones sociales de la cultura meta, etc., ineludiblemente posibilitarán la comunicación y al mismo tiempo hacen que el aprendizaje sea más fluido, eficaz y transferible a nuevas situaciones y realidades.

Hemos podido constatar que, para muchos docentes, las estrategias se corresponden con el universo de lo racional y las actitudes, en cambio, con el de lo emocional. En nuestra opinión no son más que dimensiones complementarias, no enfrentadas entre sí: las estrategias se perfilan más bien como decisiones que los aprendices toman y que con toda seguridad acabarán afectando a su forma de comportarse, y las actitudes se relacionan más bien con determinados aspectos psicológicos individuales de los aprendices ante el

propio proceso⁶ de aprendizaje y socialización, actitudes que muy probablemente vayan modificándose a lo largo de la propia experiencia de inmersión. Avanzamos que el enfoque didáctico que plantea esta tesis no se corresponde realmente con analizar actitudes positivas y estrategias rentables. Estamos seguros de que este objetivo es alcanzable en el aula; prioritariamente nuestro interés reside en analizar todo lo contrario y para ello atenderemos a estrategias que ha activado el aprendiz y desgraciadamente no le han sido tan rentables y a las actitudes no tan positivas que hayan podido brotar desde esta ineficiencia.

Una vez delimitado el concepto estrategia como variable cognitiva, nos vemos en la necesidad de orientarlo no solo al desarrollo de la competencia comunicativa sino también a la experiencia de inmersión. Comprobamos, al hacer esto, que la estrategia está compuesta a su vez por otros dos elementos: como habilidades de carácter lingüístico y social y como capacidades, entendidas como destrezas interculturales. Por lo tanto, parece lícita una nueva reflexión sobre el alcance que esta dualidad de habilidad frente a capacidad puede llegar a tener en el ámbito de la competencia comunicativa intercultural, ya que mayoritariamente el concepto de estrategia se considera una habilidad del aprendiz para poder desenvolverse de forma adecuada y satisfactoria en las diversas situaciones de comunicación intercultural.

Nuevamente, esta interpretación está avalada por el *MCERL*⁷ en su descripción de la segunda competencia general del usuario, la del *savoir faire* (saber hacer), conocimiento procedimental integrado por destrezas y habilidades de tipo práctico y de tipo intercultural:

⁶ Los factores personales son difíciles de medir de forma cuantitativa, y serán prácticas cualitativas como cuestionarios, entrevistas personales, diarios de aprendizaje, etc., las que ayuden a determinar la correlación existente entre el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de una lengua extranjera y hacia la propia adquisición de la misma. Estas prácticas cualitativas ayudan a analizar el grado de implicación y comprensión de la cultura por parte del aprendiz, para lo que será también necesario tener muy en cuenta la influencia que ejercen realidades como el entorno social propio, el origen étnico, las creencias religiosas, la comunidad de habla, la lengua materna y posible(s) segunda(s) lengua(s); pero sobre todo los factores más determinantes serán el aula y el contexto de aprendizaje.

⁷ *Op. cit.* p. 99.

1.- Destrezas y habilidades prácticas:

- a.- Destrezas sociales: *capacidad* para actuar de acuerdo con convenciones sociales y culturales⁸ y de comportarse de la forma esperada siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado.
- b.- Destrezas de la vida: *capacidad* de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida cotidiana.
- c.- Destrezas profesionales: *capacidad* de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar las obligaciones de un trabajo.
- d.- Destrezas de ocio: *capacidad* para realizar con eficacia las acciones necesarias de ocio (arte, deportes, aficiones...).

2.- Destrezas y habilidades interculturales:

- a.- *Capacidad* de *relacionar* entre sí la cultura materna (C1) y la meta (C2).
- b.- *Capacidad* de *identificar* y *utilizar* una variedad de estrategias para establecer contactos con personas de otras culturas.
- c.- *Capacidad* de *abordar* con eficacia los *malentendidos interculturales* y las *situaciones conflictivas*.
- d.- *Capacidad* de *superar* relaciones estereotipadas.

Es en este punto, referido a destrezas y habilidades interculturales y sus capacidades, en donde encontremos otro aval a nuestra hipótesis de investigación, aunque al mismo tiempo ha sido el detonante de que nos planteemos ciertas cuestiones inherentes a nuestra propuesta: ¿Qué características de la cultura materna y de la cultura meta necesitarán distinguir nuestros participantes en la investigación?, ¿cómo se les capacitará?, ¿qué le podemos ofrecer para que experimenten la cultura meta en situaciones

⁸ Estas convenciones son las que aportan características distintivas a una sociedad concreta y a su cultura y se relacionan con el segundo dominio, “conocimiento sociocultural” que integra la primera de las competencias generales: *savoir* (saber o conocimiento declarativo).

interculturales en contexto de inmersión?, ¿qué posibilidades tendrán de actuar según el nivel de aculturación en que se encuentren y cómo podrán decidir qué aceptar, integrar o simplemente conocer de la lengua, cultura y sociedad meta?

Incluso ante un reto de tales dimensiones somos optimistas y pensamos que lo más efectivo es partir de un enfoque holístico, pues ello seguramente sea el mejor camino para determinar un marco empírico y didáctico capaz de dar respuestas que, aunque no sean totalmente definitivas, sean al menos significativas.

1.3. Puntualización de aspectos afectivos relevantes para la investigación.

Debido a las relaciones que se establecen entre los diversos conceptos que conforman las anteriores dicotomías, el aprendiz no tendrá más remedio que plantearse que sus posibles interacciones en la nueva cultura no resultarán ni rentables ni eficaces si, además de a otras cosas, no presta atención también a la dimensión intercultural, siempre concurrente a toda situación comunicativa, a la necesidad de colaborar en la construcción del significado con quienes son diferentes a uno mismo (los interlocutores de la comunidad de habla de la sociedad meta u otros no nativos pero acomodados en ella), y, sobre todo, a emprender un cambio actitudinal sustancial ante la experiencia de inmersión y ante el propio proceso de aprendizaje.

Es nuestra intención comprobar cómo y en qué grado han logrado nuestros alumnos desarrollar nuevas formas de comportarse en las interacciones sociales que les brindan el aprender y el convivir en otro país, para lo que nos valdremos de la información que viertan en sus trabajos etnográficos, en los que resaltaremos las muestras que reflejen cambios de conducta, describan conflictos y malas interpretaciones, entre otros aspectos afectivos, aspectos que, por otra parte, hemos asociado a dos ámbitos concretos: el de la relevancia de la conducta no verbal y el de la expresión de emociones. Ambos favorecen, según creemos, que los alumnos elaboren una interpretación más real de su comportamiento en las interacciones y que valoren su mundo afectivo en una nueva experiencia de vida.

En ambos ámbitos el interrelacionar destrezas lingüísticas y sociales resulta ser una práctica crucial, y por ello suele estar presente, en mayor o menor medida, en aulas comunicativas incardinadas en contextos de inmersión. Pero si ahondamos un poco más en ello nos asombraría descubrir que son muchos los comentarios particulares de alumnos que reflejan su frustración ante el hecho de percibir que en realidad no basta con vivir en un país en que se habla la lengua meta, sino que la realidad es otra: a diferencia de las interacciones simuladas y posiblemente encorsetadas a que podrían estar acostumbrados en el aula, ahora son las interacciones son reales y mucho más complejas y, por ello, aunque en este contexto de inmersión sea más factible practicar la lengua, no siempre se alcanza el éxito. Es de esperar que ante tal situación la reacción más inmediata de cualquiera sea intentar subsanar el conflicto mediante la empatía, la activación de destrezas interculturales o a través de un análisis contractivo de lo verbal y no verbal, pero esto no siempre es posible si no se dispone de las habilidades necesarias y si no se adecua el aula a salir al paso de esta carencia. En consecuencia, nuestra labor docente y nuestras aulas deberían cubrir las posibles carencias de estos aprendices y así hacerles conscientes de que las interacciones tienen lugar en escenarios que se caracterizan por estar constituidos por una intrincada red de mediaciones y negociaciones que les exigirá a menudo situarse en un estadio intermedio entre su propia identidad y cultura y la identidades de la cultura meta.

El siguiente esquema muestra los dos ámbitos anteriores que caracterizan de forma significativa a las interacciones en inmersión. En el lado izquierdo se sitúa la conducta no verbal y en tanto que agente modificador del discurso, y en el derecho, la competencia existencial, relacionada con la personalidad del aprendiz y que determina la identidad de este. Serán estos dos aspectos los que esperemos aporten el corpus de datos al presente trabajo.

Discurso	Interacciones en inmersión	Identidad
Conducta no verbal		Competencia existencial

La parte izquierda del diagrama encuentra su justificación en el hecho de que las interacciones en inmersión cruzan los límites del sistema discursivo de la cultura nativa, momento en que los aprendices se ven ante el compromiso de desarrollar un alto grado de conciencia sobre la propia comunicación. Será esta hiperconciencia el desencadenante de que se cuestionen estos intercambios de una forma metalingüística y metadiscursiva; es decir, que sientan la necesidad de hablar sobre lo que no comprenden o sobre lo que realmente significa cierto aspecto para el interlocutor, demandando analizar de forma diferente sus expectativas en una situación intercultural dada (Scollon y Scollon, 2000: 60-82). Básicamente, esta ha sido la razón por la que hemos elegido diferentes aspectos de la conducta no verbal como objeto de análisis, aspectos que, si bien puede que no se consideren esenciales en la descripción de la comunicación, en cambio se nos ofrecen como instrumento didáctico sustancial para incrementar el conocimiento compartido, para resolver conflictos y malentendidos, siendo estas consideraciones más que suficientes para que ocupen este margen.

Por otro lado, la parte derecha del diagrama se justifica por su relación con la personalidad, con la construcción de una nueva identidad, hecho inevitable en toda experiencia de inmersión. Esta justificación queda validada por las competencias generales que nos proporciona el propio *MCERL*⁹, en concreto la competencia existencial (*savoir-être*), que en este planteamiento parece lograr por fin una ubicación integradora en el aprendizaje de lenguas. En efecto, este documento de alcance europeo e internacional hace referencia a una nueva competencia general de usuario que denomina competencia existencial y que caracteriza en los siguientes términos:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal [...].

[...] Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no solo en los papeles que cumplen los usuarios y alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender [...].

⁹ *Op cit.* pp. 100-101.

En definitiva, consideramos que esta competencia existencial resulta analizable sobre todo desde la perspectiva de la identidad social, en la que el yo cognitivo y afectivo viene a ser algo esencial no solo en las relaciones con el otro, sino también en cómo los aprendices, en tanto que individuos, se acomodan a un proceso tan complejo. Sin duda será en este proceso en donde las emociones y sentimientos resultarán esenciales para un nuevo espacio de concreción cultural y afectiva. Sin embargo, como paso previo a ello es imprescindible que se preste atención a la diferencia y a cómo se han ido acuñando diferentes conceptos de cultura, aspectos de los que se ocupa el capítulo siguiente.

CAPÍTULO II

LA CULTURA EN UN ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

2.1. Enfoque en la acción.

Concebir la lengua como un instrumento privilegiado de comunicación es afirmar que esta nos sirve para comprender y comprendernos, para expresarnos y relacionarnos y, sobre todo, para apropiarnos de la realidad que nos rodea. Conocer la lengua de otro país y poder interactuar con sus hablantes posibilita extraordinariamente la comprensión de una nueva realidad, lo cual implica desarrollar un perfil de personalidad intercultural además de la esperada mejora en la competencia comunicativa en la lengua que se pretende adquirir.

Cualquier enfoque metodológico aplicable a este contexto debe garantizar la mejor interacción comunicativa y, en consecuencia, fundamentarse en una perspectiva centrada en la acción. Dicho de otro modo, en tal enfoque deben los aprendices deben ser concebidos como individuos que aprenden una lengua en tanto que agentes sociales, individuos que hacen uso de una lengua auténtica en situaciones reales, situaciones que, a su vez, se les mostrarán como positivas o conflictivas dependiendo de los recursos y capacidades de que dispongan para afrontarlas.

Esta perspectiva, orientada a la acción, queda refrendada en el propio MCERL (2002: 20):

El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevan a cabo en una serie determinada de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto [...]. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Por consiguiente, cualquier forma de uso y aprendizaje de una lengua extranjera se puede describir en los siguientes términos¹⁰:

El uso de la lengua comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias tanto generales como comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

La cita anterior es una herramienta que nos ayuda a reflexionar sobre cómo funciona un ser humano en sus interacciones comunicativas, acciones en las que se ve impelido a activar sus competencias generales (conocimiento o saber, destrezas y habilidades o saber hacer, competencia existencial o saber ser y capacidad de aprender) y comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas), que pondrá a funcionar en distintos contextos (ámbitos, situaciones, condiciones y restricciones) en los que tendrá que realizar diferentes actividades de lengua (integrando destrezas) que conllevan una serie de procesos (planificación, ejecución y seguimiento) a partir de los cuales producirá textos (orales o escritos) relacionados con sectores amplios de la vida social (ámbitos educativo, profesional, público y personal), valiéndose para ello de estrategias (de comunicación y aprendizaje) con las que conseguir un

¹⁰ *Op. cit.* p. 20.

resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo (tareas).

Todas estas dimensiones se encuentran relacionadas entre sí en el uso y aprendizaje de la lengua, por lo que su enseñanza y aprendizaje están también relacionados con cada una de ellas. Creemos necesario, por lo ilustrativo, especificar los componentes competenciales que consideramos adecuados a una intervención didáctica y que presentamos de forma integrada en el siguiente esquema¹¹ (González Piñeiro *et al.*, 2010: 58-59):

COMPETENCIAS	COMPONENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Generales y 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento (saber): del mundo, sociocultural, conciencia intercultural. • Destrezas y habilidades (saber hacer): prácticas interculturales. • Competencia existencial (saber ser): actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y personalidad. • Capacidad de aprender (saber aprender): reflexiones sobre la lengua, la fonética, destrezas de estudio y heurísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativas (que usa en distintos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticas: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica • Sociolingüísticas: marcadores de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento. • Pragmáticas: competencia discursiva, organizativa y funcional (micro y macrofunciones y esquemas de interacción).
<ul style="list-style-type: none"> • Contextos (para realizar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos: esferas de acción o áreas de interés. • Situaciones: pueden afectar a varios ámbitos. • Condiciones y restricciones. • Contexto mental del usuario o alumno y del interlocutor.
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de lengua (que conllevan) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión: auditiva, de lectura, audiovisual. • Expresión: oral y escrita. • Interacción: escrita, cara a cara y hombre máquina. • Mediación: oral y escrita.
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos (para producir /producir) 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación, ejecución, seguimiento y control.

¹¹ Para una mejor comprensión recomendamos una lectura vertical o en cascada.

<ul style="list-style-type: none"> • Textos (relacionados con) 	<ul style="list-style-type: none"> • Orales: declaraciones, discursos, rituales, tiempo libre, comentarios despectivos... • Escritos: libros, revistas, periódicos, manuales de instrucción...
<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos (usando) 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal, público, profesional y educativo.
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias (para llevar a cabo) 	<ul style="list-style-type: none"> • De comunicación: en recepción, expresión, interacción y mediación. • De aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Tareas 	<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en el significado de la vida real, de carácter pedagógico. • Centradas en la forma y en el significado: las diseñadas para el aprendizaje.

El cuadro anterior describe con claridad cómo cualquier aprendiz de una lengua se convierte en usuario de ella siempre que su interés vaya más allá del simple conocimiento y busque incorporar esa nueva forma de representación de la realidad a su estructura cognitiva, con la finalidad de relacionarse comunicativamente con otros actores sociales. No obstante, consideramos oportuno precisar lo siguiente: cualquier individuo que esté inmerso en el aprendizaje de otra lengua y su correspondiente cultura, no deja de ser competente en su propia lengua y cultura, sino que sus competencias generales, lingüísticas y comunicativas asociadas a ambas lenguas, materna y extranjera, se van modificando conforme se va conociendo la nueva lengua y se van desarrollando una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Ello se debe a que en la comunicación entran en juego no sólo elementos lingüísticos, sino también otros de orden personal, dado que todo usuario de una lengua está dotado de una identidad social que, a un mismo tiempo, es heredada y construida por uno mismo como un conjunto de vivencias y experiencias culturales al hilo de las relaciones y los encuentros con personas de otros contextos. En definitiva, podemos afirmar que las interacciones comunicativas implican una apertura a otras culturas e identidades y que, por ello, resulta imprescindible considerar a los aprendices como agentes sociales que en un contexto de inmersión se verán llevados a establecer relaciones con un conjunto amplio de grupos sociales. Este hecho nos lleva a tomar en consideración otro objetivo fundamental en el ámbito de la enseñanza de lenguas, el consistente en impulsar un desarrollo de los procesos de aprendizaje favorable a la personalidad del alumno, a sus sentimientos e identidad,

como respuesta a la compleja experiencia que supone enfrentarse a otra lengua y a otra cultura. Asimismo, nos parece oportuno, antes de emprender la disección del paradigma cultura, atender a otros aspectos, como son la diversidad cultural y la construcción de nuevas identidades, que están estrechamente relacionados con la caracterización del aprendiz como agente social dentro de un enfoque orientado a la acción. De este modo, iremos allanando el terreno para afrontar la complejidad del concepto de cultura en la mayoría de los ámbitos y disciplinas en que se inserta, como se analizará a lo largo de este capítulo.

2.2. Nuevo valor de la diferencia: diversidad cultural.

Si la diversidad cultural es un fenómeno que ha existido desde siempre en las sociedades, en cambio ha ido cambiando a lo largo de la historia el alcance que el ser humano le ha otorgado a las diferentes maneras entenderla y de adaptarse a ella. Resulta obvio que ningún país o área lingüístico-político-religiosa se articula como un todo homogéneo y monocultural, y por eso es muy probable que la razón de ser de cualquier cultura e identidad cultural se encuentre en las diferencias, en los contrastes y comparaciones, aunque no solamente en ellas.

La antropología social y cultural (Fried, 1972; Goldschmidt, 1979; Mair, 1981; Ulin, 1990) tienen como objetivo el estudio de las culturas y el análisis de la diversidad cultural, en donde buscan sus fundamentos. Sin embargo, somos conscientes de que el concepto de cultura ha ido recibiendo múltiples definiciones según la disciplina en la que se haya insertado y los objetivos de las perspectivas de análisis perseguidos en cada caso. El contraste entre cultura y culturas, universalidad y particularismo, etnocentrismo y relativismo, ocupa un lugar central en el desarrollo de las teorías antropológicas desde el siglo XIX, aunque será en la coexistencia e interrelación de diversas culturas e identidades sociales en donde la diferencia adquiere un nuevo alcance, convirtiéndose en uno de los objetivos principales de la interculturalidad, a la que consideramos, desde los intereses de esta investigación, como propuesta de interpre-

tación de la vida social, como instrumento con el que poder abordar la diversidad y la complejidad de convivir en inmersión en otra cultura.

Desde esta modo de ver las cosas es esencial poner el énfasis en el respeto y el derecho a las diferencias y en el desarrollo de estrategias cognitivas y afectivas que aseguren acceder con eficacia a la nueva realidad en la que los aprendices de la lengua extranjera están insertos. Es esta la razón por la que creemos necesario especificar que, para esta investigación, la convivencia e interrelación de la cultura nativa e identidad cultural del aprendiz (C1) con la cultura meta (C2) pasa inevitablemente por un ajuste de la identidad personal ante una nueva realidad social, lo cual que se consagra como objetivo principal para una perspectiva de interculturalidad. Por tanto, urge una concienzuda reflexión sobre el efecto que alcanza la globalización en las culturas, para así poder trazar su impacto en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, y porque todo parece apuntar a que la consecuencia más inmediata parece ser un desplazamiento de la concienciación sobre las diferencias a favor del desarrollo de nuevas identidades culturales.

La experiencia de inmersión garantiza a los alumnos la concienciación de que existen diferentes maneras de adaptarse, entender y organizarse en la nueva cultura, aunque no sean consciente de que esta realidad supone un cambio significativo de lo diferente a lo diverso, y es a partir de este cambio desde donde resulta posible delimitar cómo deberían ser las aulas del nuevo milenio.

El paradigma de la diversidad está en consonancia con la interpretación que hagamos del paradigma de la cultura, ya que este concepto es ambiguo y polisémico (su significado ha ido cambiando a lo largo de la historia de la humanidad¹²), pero quizás sea la antropología la disciplina que más espacio

¹² En su origen, la palabra latina *cultura* hacía referencia al cultivo de la tierra y posteriormente su significado se extenderá al de *cultura animae* o cultivo del espíritu. Será a partir del siglo XVIII cuando esta concepción deje paso al sinónimo *civilización*, y *cultura* pasará a ser una palabra en singular, un atributo común a toda la humanidad, que diferencia a los humanos del resto de los seres de la naturaleza. Desde este punto de vista, *cultura* es todo lo no compartido con otros seres humanos e impregnará el concepto de connotaciones valorativas y etnocéntricas. Así, la idea de *civilización* se transforma en una jerarquía que justifica las relaciones entre los individuos con diferentes tradiciones culturales y relaciones de poder desiguales. En el siglo XIX, en el paradigma del darwinismo social, se comenzará a hablar de *culturas*, en plural, considerando las especificidades concretas y peculiares de los grupos sociales, determinados geográfica e históricamente. Por su parte, el Romanticismo desarrollará un concepto de cultura que la identifica con toda marca de especificidad y las diferencias de un grupo respecto de otro, con el particularismo de las creencias, las convenciones sociales de un grupo. En los inicios del siglo XX

conceda a la diversidad cultural, no entendiéndola como un *continuum*, sino como base de la igualdad y la dignidad, con el compromiso de constatar las diferentes experiencias culturales mediante unos objetivos concretos centrados en cómo estas se manifiestan en distintas dimensiones de la experiencia humana.

Si uno de los cimientos de esta investigación es la comprensión de las relaciones humanas, parece oportuno que consideremos las acciones comunicativas culturales a la par que las acciones sociales. A tal fin contribuye, por un lado, la antropología cultural-social (Harris, 1983), que se ocupa principalmente de la descripción y análisis de las culturas, de las tradiciones sociales transmitidas por generaciones, y, junto a ella, la etnografía, por su indiscutible interés por la descripción de las culturas contemporáneas y por deslindar los factores que determinan los diferentes estilos de vida. Por otro, la antropología lingüística, dado su interés en la forma en que la lengua influye y es influida por otros aspectos de la vida humana y la evolución de las diferentes culturas (Duranti, 1988: 210-228).

Otro cimiento en el encontramos cobijo para atender a la diversidad cultural se relaciona con la idea de que los profesores de lengua extranjeras en muchas ocasiones actúan no sólo como lingüistas sino también como antropólogos sociales, para lo que deben mostrarse tolerantes y sentir curiosidad por las diferencias culturales que aportan sus alumnos a las aulas (Jin y Cortazzi, 1996: 104-125). Tenemos constancia, en este sentido, de que son muchos los que han ido más allá y han adoptado un punto de vista de estricto relativismo cultural, para el que toda pauta cultural es intrínsecamente tan digna de respeto como las demás. De todas formas, aunque el relativismo sea una manera científica aceptable de referirse a las diferencias culturales, no debe considerarse como la única admisible (Geertz, 1996).

Para un análisis científico de la diversidad creemos obligatorio indagar en sus puntales antropológicos, subyacentes a la génesis cultural (Todorov, 1991; Kahn, 1996), puesto que ello se perfila como un elemento teórico clave

será la antropología, desde el prisma del particularismo histórico con F. Boas a la cabeza, la que comenzará a defender la idea de que las culturas se desarrollan en espacios geográficos concretos y comportan una historia particular, por lo que cada una es única e irrepetible. Se va abandonando el significado de jerarquía y etnocentrismo y se fragua uno nuevo con referencias a la igualdad y el relativismo.

para comprender cómo se ha ido articulando el papel de la cultura a lo largo de los siglos XX y presente y para vislumbrar cuál ha podido ser su aportación a un enfoque centrado en la acción, un enfoque que no sólo favorece la interacción comunicativa sino que también instituye al aprendiz como eje de todo el proceso didáctico, provocando un cambio importante en los papeles que deben cumplir en el aula todos sus integrantes.

Si se quiere favorecer este cambio, no basta con superar el obsoleto debate entre particularismo y universalismo que caracterizó al racionalismo de la Ilustración, el cual insistía en la diversidad de la naturaleza humana como forma de integrar a los individuos en grupos sociales diferentes y separados unos de otros mediante la división del mundo en áreas culturales distintivas (Semprini, 1997). Más bien, la discusión se centra en otros dos conceptos acuñados por la antropología en la primera mitad del siglo XX: el de relativismo cultural y el de etnocentrismo, los cuales sí requieren por nuestra parte mayor atención, dada su contribución a la cohesión y contextualización de la cultura, en nuestro caso la cultura de la lengua y sociedad metas.

El relativismo ha contribuido decisivamente al desarrollo de una actitud crítica respecto del etnocentrismo, entendido este último como la tendencia a interpretar nuestra propia realidad y el mundo que la envuelve desde un punto de vista único: cuando se proyecta sobre otras sociedades y culturas (San Roman, 1996: 109-110), generalmente va ligado a supuestos de superioridad, a proyecciones universales de las particularidades que muy probablemente acabarán convirtiéndose en generalizaciones y estereotipos (Rodrigo, 1996: 51-58). Esta misma actitud no ha tenido el mismo alcance en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Es muy probable que la causa principal de ello esté en la práctica recurrente de acudir a un enfoque comparativo en los materiales didácticos y de su tratamiento en el aula (Lado, 1986: 52-63; Cortazzi y Jin, 2006: 5-20), basado en el análisis del grado de diferencia y similitud entre culturas así como de la diversidad cultural que comporten los estudiantes y el profesor, con la finalidad de descubrir líneas generales a partir de las particulares, a pesar de que tal práctica no sea siempre viable ni reveladora (Byram y Morgan, 1994: 39-40). Llegados a este punto, nos planteamos si, verdaderamente, las culturas e identidades culturales son comparables o quizás sea más acertado entenderlas como un fenómeno universal con diferentes concre-

ciones, a partir de las cuales resulte posible reflexionar acerca de diferentes aspectos relacionados con prácticas sociales de dos lenguas y culturas diferenciadas, en las que diversidad cultural se deja entrever sobre todo a través del contacto entre individuos y en menor medida mediante la comparación (Hannerz, 1998: 168).

Poder considerar la cultura del aprendiz y la meta como contacto y no como enfrentamiento forzado ha sido determinante en nuestro planteamiento de articular nuevos tipos de aulas en las que resulte factible contrastar identidades culturales y no solo estructuras sociales y culturales (Strunck, 1995: 183-190); máxime si estas aulas están ubicadas en el país meta en el que los enfoques y prácticas comunicativas deben comenzar a dar paso a otras disciplinas, como es la etnografía, que ayuden a los alumnos a analizar la realidad de las culturas que están en juego, la materna y la meta, y a poder, así, distanciarse de muchos prejuicios que obstaculizan el valor de la diferencia en el aprendizaje de la lengua y la cultura (Barro *et al.*, 1998: 87). Cuestionarnos la relevancia de la diversidad cultural desde esta perspectiva antropológica ha sido ineludible para poder delimitar otro de los aspectos clave que creemos decisivo en esta investigación, como es la caracterización del aprendiz de una lengua extranjera en tanto que agente social. Para hacerlo, partimos de la siguiente definición de socialización (De las Cuevas Ortega, 1995: 99), una de las más apropiadas a nuestros intereses¹³:

¹³ En el análisis de este proceso se suelen distinguir tres fases (De las Cuevas Ortega, 1995: 113-14). Desde un punto de vista psico-sociológico se diferencia entre:

a.- Socialización primaria: Hace referencia a la primera fase del proceso de socialización. A través de ella el ser humano, en su niñez, se convierte en miembro de la sociedad y adquiere la llamada “basic personality”. La socialización primaria es generalmente la fase más importante y suele tener lugar en la familia.

b.- Socialización secundaria: El proceso de socialización no termina con la niñez ni con la llegada de la edad adulta. En realidad, el ser humano va socializándose durante toda su vida. Sin embargo, una vez superada la niñez y adolescencia, se entra en la fase de la adultez: la socialización secundaria. Esta fase se caracteriza por una relativa estabilidad, ya que el individuo entra en ella provisto de una personalidad formada. Lo nuevo que aprenda es difícil que afecte a aspectos esenciales ya aprendidos. Durante esta fase se aprenden nuevos comportamientos, que se integran en los ya adquiridos, como consecuencia de formar parte de nuevas situaciones sociales y de pertenecer a nuevos grupos.

c.- Socialización terciaria: En muchas ocasiones se inicia con una crisis personal, ya que el mundo social del individuo pasa a restringirse y a volverse monótono. El problema principal de la socialización terciaria consiste, en esencia, en que el sujeto se ve obligado a abandonar comportamientos que había aprendido, a dejar los grupos a los que hasta aquel momento había pertenecido. Probablemente, ya no ve las cosas con los mismos criterios que antes; es decir, el sujeto sufre una resocialización y tendrá que iniciar un nuevo aprendizaje para adaptarse a un mundo social distinto (resocialización).

Proceso de adquisición de los motivos, valores, normas, conocimientos y conductas que necesita el individuo para comportarse como la sociedad le exige o le demanda.

Ante estas exigencias y demandas, es muy probable que en el proceso de aprendizaje en inmersión el aprendiz parta de un sentimiento de crisis como individuo, dado que se ve inserto en un nuevo contexto que le reclama adaptarse de algún modo a la sociedad meta. En este sentido, es nuestra responsabilidad, para que el proceso llegue a buen puerto, apostar por nuevos planteamientos del aula y reflexionar sobre la calidad de la instrucción proporcionada, pues de aspectos como estos será de los que dependa que los alumnos se muestren capaces de desarrollar una competencia comunicativa intercultural (analizada en detalle en el siguiente capítulo). Antes, sin embargo, examinaremos los diferentes significados que el concepto cultura ha ido adquiriendo y cómo se han ido integrando en los diferentes enfoques didácticos desarrollados para enseñar lenguas.

2.3. El paradigma de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.

No es nuestro propósito examinar exhaustivamente la forma en que este paradigma ha podido ser partícipe de numerosas investigaciones relacionadas con las lenguas, ni fijar nuestro interés en recopilar la polisemia que se deriva de su interpretación; ni siquiera consideramos determinante cómo se ha podido ir forjando el concepto de cultura a partir de diferentes procesos históricos. La relevancia del concepto de cultura, para esta investigación, reside sobre todo en determinar cuáles de sus características se hacen más necesarias a la hora de abordar su enseñanza en tanto que parte integrante de la competencia comunicativa de cualquier aprendiz de lenguas. Más en concreto, intentaremos mostrar cómo contribuye la cultura y la importancia de esta contribución en la caracterización del tránsito de un aula unidireccional y repetitiva a otra más interactiva y desde ésta a espacios interculturales que derivarán en otros de reflexión introspectiva. Y si esto es demostrable, y todo apunta a que sí, mostraremos sus aportaciones a un aprendizaje más significativo y global. Por tanto, con la revisión historiográfica que presentamos a continuación lo que

pretendemos es destacar el papel y el alcance que la cultura ha asumido en las diferentes formas de enseñar y aprender una lengua a lo largo del siglo pasado. En concreto nos ceñiremos a un período que comprende algo más de ochenta años, lapso de en que se forjó la enseñanza de lenguas extranjeras tal como la entendemos hoy, y haremos hincapié en el reformismo que de ella se emprendió a partir de la década de los años sesenta, momento en que las lenguas extranjeras comienzan a ser parte regular e integrante de las instituciones educativas. En este repaso de la historia de la enseñanza de lenguas y desde los enfoques, más o menos paralelos, propuestos en Europa y EE.UU., mostraremos cómo el concepto de cultura ha ido perdiendo ambigüedad y ganando cada vez más relevancia en la didáctica de las lenguas, sobre todo a partir de la década de los noventa.

Pensamos, en definitiva, que el análisis del contexto social e histórico de la enseñanza de lenguas ayuda en gran medida a ver cómo determinadas actuaciones pasadas son las que han ido constituyendo una cierta continuidad que conduce a la interconexión de los conceptos de lengua y cultura, momento clave para proponer e interpretar nuevos planteamientos didácticos.

2.3.1. La cultura en la investigación y enseñanza de lenguas.

Desde mediados del siglo XIX han sido muchos los intentos de definir, de modo implícito o explícito, el concepto de cultura y de ponerlo en relación con los diferentes enfoques metodológicos en boga. Si hacemos un recorrido por las distintas épocas, se perciben sobre todos dos cosas: la falta de una perspectiva bien establecida a la hora de definir el concepto y, seguramente consecuencia de esto, la ambigüedad de las necesidad que tal definición plantea respecto del aprendizaje. Estas circunstancias son las que nos mueven a sistematizar, mediante un análisis detallado, las maneras en que el concepto de cultura ha sido abordado en la enseñanza de lenguas. Pensamos que gracias a ello dispondremos de información fidedigna que nos ayude a esclarecer y trascender la miniaturización a que tal concepto se ha visto sometido (Scollon, 1995: 382-84).

2.3.1.1. *Cultura y lengua desde una perspectiva etológica: conducta y actuación.*

En el siglo XIX y en los principios del XX, período que corresponde al auge y decadencia de los imperios europeos, la enseñanza de idiomas se reducía al aprendizaje de lenguas clásicas. En este contexto los estudios culturales (adquirir conocimientos sobre cosas tales como hazañas heroicas, hitos históricos o la historia de las ideas) se consideraban una parte autónoma e independiente de la instrucción lingüística, la cual se veía reducida a la enseñanza de la gramática y a la traducción. Habrá que esperar al desarrollo de la expansión del colonialismo occidental, que propició el crecimiento de intercambios comerciales con las colonias y la necesidad de establecer relaciones diplomáticas con ellas, para comprobar cómo, poco a poco, va incrementándose el interés por aprender y enseñar las lenguas y culturas de las metrópolis, un interés que se afianzará en el saber enciclopédico, en los logros y hazañas de los otros, en las figuras relevantes del pasado histórico.

Afortunadamente, no tardó mucho en producirse un feliz encuentro entre los estudios lingüísticos y etológicos emprendidos en tierras americanas, en donde existía una realidad lingüística bien distinta de la europea. En el contexto americano el interés se centrará en las lenguas amerindias, cuyo estudio no podía regirse por los patrones impuestos por la tradición del estudio de las lenguas indoeuropeas, tradición que continuaba en boga en el antiguo continente. Uno de los pioneros en hacer manifiesto su interés por estas lenguas fue el comparatista W. D. Whitney (1979: 41), para quien el lenguaje era, ante todo, un instrumento de comunicación humano constituido por signos a los que correspondían determinadas ideas. En su planteamiento, el aspecto más innovador para nosotros es probablemente su concepción del aprendizaje lingüístico: en él, consideraba esencial determinar el tipo de relaciones que se establecían entre cultura y lengua.

No obstante, será Franz Boas, fundador de la escuela antropológica americana, el primero en prestar atención a las relaciones entre la lingüística y la etología, al subrayar con fuerza la importancia que reviste la relación existente entre cultura y lengua, tal y como se refleja en la introducción a su famoso *Handbook of American Indian Languages*. Destacó la importancia del

lenguaje en la investigación antropológica, pues mantenía que no era posible distinguir cualitativamente los conceptos fundamentales revelados en las lenguas, de los fenómenos etológicos, y que, en general las características de las lenguas se manifestaban en las opiniones y usos de los pueblos (Boas, 1911: 93-97). Además, en su opinión, no son las formas de las lenguas las que moldean las condiciones naturales, sino que más bien ocurre lo contrario. Así, la falta de abstracción de muchas lenguas denominadas primitivas no depende de restricciones gramaticales, sino de la ausencia de una necesidad real de ideas generalizadas en las comunidades hablantes de tales lenguas. Esta será la premisa que lo llevará a cuestionarse la consideración de la cultura como totalidad y a prestar una gran atención a cierta serie de elementos culturales, elementos que mostrará y comparará de forma diversa según sean utilizados por las diferentes sociedades. Por otra parte, aunque Boas se vio obligado a lo largo de sus investigaciones sobre la cultura amerindia a profundizar en los aspectos lingüísticos de esta, no llegó a concretar los resultados de esta labor. Esta tarea estaba reservada al lingüista-antropólogo E. Sapir, investigador pionero en desarrollar un verdadero interés lingüístico por los aspectos culturales.

El estudio de las lenguas amerindias llevó a Sapir, en un primer momento, a concentrar sus esfuerzos en la formulación de una nueva tipología¹⁴, con la intención de, posteriormente, desarrollar una teoría sobre la cultura, ya que no lograba concebir el estudio de la lengua aislado de múltiples factores contextuales relacionados con ella. Concretamente, en el plano cultural abogaba por una relación estrechísima de complementariedad entre cultura y lengua (Sapir, 1961: 207):

Language has a setting. The people that speak it belong to a race (or a number of races), that is, to a group which is set off physical characteristics from the groups. Again, language does not exist apart

¹⁴ Su tipología se fundamentaba en que cada lengua puede expresar los siguientes tipos de concepto: a) conceptos fundamentales o concretos (grupo I, son expresiones constituidas por palabras individuales o por elementos radicales; no implican ningún tipo de realización); b) conceptos derivados (grupo II, menos concretos que los anteriores, expresan elementos no radicales unidos a elementos radicales o de manifestaciones internas); c) conceptos concretos relacionados (grupo III, no privados de una cierta concreción pero más abstractos que los conceptos derivados; se expresan en la adición de elementos no radicales o con modificaciones internas del elemento radical); d) conceptos relacionales puros (grupo IV, totalmente abstractos; se expresan agregando elementos no radicales fijados a elementos radicales, con palabras independientes o con la posición).

culture, that is, from the socially inhabited assemblage of practices and beliefs that determines the texture of our lives.

El mensaje crucial de estas palabras se puede traducir como su convencimiento de que la cultura y la lengua de una comunidad no son analizables de forma independiente. De ahí que este autor plantee la necesidad de considerar la lengua como un modo de describir, de representar la experiencia humana y la comprensión del mundo, por un lado, y de que los miembros de una comunidad lingüística compartan sistemas de creencias y valores subyacentes a su forma de construir la realidad, por otro. Son estas construcciones, interpretables como visiones de fenómenos objetivos, creencias, acervo histórico, leyendas, etc., las que se comunican a través del lenguaje y las que establecen una conexión entre la lengua y cultura de una comunidad.

Creemos que la originalidad del análisis de Sapir estriba en que va más allá del corpus léxico en tanto que marco referencial de expresión de la realidad, ya que parte de la idea de que en todo conocimiento lingüístico hay patrones aislables en dos órdenes distintos que se van entrelazando en otros más complejos definidos como referenciales o patrones¹⁵.

Podemos concluir que la concepción de la cultura desarrollada por Sapir no reside en el individuo como miembro de una comunidad, sino en un grupo de modelos de comportamientos que se establecen y heredan en una sociedad. Para este antropólogo y lingüista la cultura es, principalmente, el resultado de una interacción entre individuos que se nutre de una serie de subculturas que los caracterizan; es decir, una forma de configurar ciertos modelos a los que los individuos asignan significados diversos. Son estos los principios que más impacto tendrán en la antropología posterior y en la didáctica de lenguas extranjeras, ya que es la primera vez que se emprende un proyecto de estudio del ser humano-aprendiz en el que éste deja de ser una realidad fija para ser examinado en su complejidad cultural y social.

Las ideas de Sapir, afortunadamente, no cayeron en terreno baldío, pues podemos considerarlas el germen del posterior desarrollo del principio relativista propuesto por B. L. Whorf (1956). Este principio especifica la ineludible dependencia que existe entre la cultura y la lengua, vínculo que puede ser

¹⁵ *Op. cit.* p. 11.

más o menos estrecho pero inevitable. Whorf llega a la conclusión de que los sistemas lingüísticos, discursivos, léxicos, reflejan maneras de observar el mundo y sus distintas realidades.

Si queremos analizar las diferencias culturales derivadas de los aspectos lingüísticos, tendremos que prestar atención a la formulación de la conocida Hipótesis de Sapir-Whorf. Según esta propuesta, la lengua de un pueblo es la que da forma a su cultura. Esta se halla determinada por la percepción y representación que tiene el hablante de la realidad. Se deduce de este supuesto que diferentes lenguas no sólo implican culturas distintas sino también estructuras intelectuales y emocionales distintas.

En el planteamiento de Sapir esta idea respondía simplemente a un principio general según el cual el lenguaje está íntimamente ligado a nuestros hábitos de pensamiento. Whorf, por su parte, fue más allá y dedicó sus esfuerzos a demostrar dos hipótesis¹⁶:

- 1.- Todos los altos niveles de pensamiento dependen del lenguaje.
- 2.- La estructura del lenguaje que un individuo utiliza habitualmente influye sobre la forma en que ese individuo comprende el medio ambiente que le rodea y, en consecuencia, la imagen del universo varía según la lengua.

La teoría contraria a la relatividad lingüística vendrá a señalar que no es el lenguaje el que determina el pensamiento, sino que es éste el recipiente del pensamiento establecido previamente; es decir, primero es el pensamiento el que proporciona el concepto y a continuación interviene el lenguaje. Por otro lado, la teoría de la relatividad lingüística llevada a sus últimas consecuencias supondría que no serían posibles las traducciones entre lenguas distintas, habida cuenta de que no siempre es fácil hallar una palabra equivalente en otro idioma.

¹⁶ Whorf pretendía demostrar estas hipótesis comparando distintas lenguas, sobre todo el inglés con el hopi, aportando ejemplos ilustrativos como que la lengua hopi utilizaba la misma palabra para designar insecto volador, avión o aviador, lo que implica para nosotros, que hablamos otra lengua muy distinta, una confusión; lo mismo le ocurriría a un inuit si sólo tuviera, como es el caso del castellano, una sola palabra para designar la nieve que cae, que está en el suelo, el hielo, la escarcha.

Como podemos apreciar, estos antropólogos y lingüistas estadounidenses serán pioneros en el acercamiento de la lengua y la cultura, pero su pensamiento quedaba aún lejos de determinar un enfoque didáctico. En realidad, esta necesidad surge de forma más patente en Europa, en concreto desde 1920 hasta la Primera Guerra Mundial, período en el que se empezó a tomar conciencia del abismo existente entre las ideologías educativas y los intereses económicos. La experiencia bélica reanudará el interés por la función política y cultural de las lenguas. A este respecto, se pueden encontrar paralelismos notables entre lo que se denominó “estudios modernos” en Inglaterra y “estudios extranjeros” en Alemania (Buttjes, 1991: 47-62) durante los años finales de la contienda. En ambos países los gobiernos apoyaron investigar el estado en que se encontraba la enseñanza de las lenguas y sugirieron diferentes actuaciones que pudiesen ser llevadas a la práctica después de la guerra. En ambos casos se llegó a la conclusión de la necesidad de replantear la enseñanza a partir de supuestos más pragmáticos y educativos, lo que exigía que esta se viese expandida y actualizada. A partir de este momento las lenguas modernas serán consideradas útiles tanto para el servicio público y el comercio como para la educación cultural de la ciudadanía.

Los estudios modernos ingleses y los estudios extranjeros alemanes compartían objetivos como la historia, la política o la economía además de la lengua y la literatura, con la intención de obtener aclaraciones históricas, visiones comprensivas de la cultura de la lengua que se estaba aprendiendo. Existía el convencimiento de que la ignorancia cultural y política de otras naciones, que había sido una realidad evidente antes y durante la guerra, no debería seguir permitiéndose (Risager, 1991: 33-46).

La Segunda Guerra Mundial desacreditó el nacionalismo y el predominio de los estudios culturales que imperaban desde 1930 (Gleason, 1984: 343-58). En este período de restauración general es difícil encontrar ejemplos de renovación o reformas en el debate sobre las lenguas extranjeras. También es difícil hacer una separación entre el desarrollo interno profesional y el ámbito intelectual, así como de las influencias políticas llegadas de Gran Bretaña y Estados Unidos. El vacío cultural generalizado después de 1945 fue adscrito a las medidas educativas adoptadas por los países alineados. Los esfuerzos en muchos de ellos propiciarán un cambio en las elites políticas, que poco a poco

irán implantando nuevos valores democráticos, aunque la práctica didáctica no se vio muy afectada, al menos aparentemente.

Será a finales de los cincuenta y principios de los sesenta cuando la enseñanza de lenguas extranjeras se comience a ver como factor realmente contribuyente a la educación política democrática, al ofrecer temas sociales e internacionales plasmados en textos reales (no adaptados, ni de ficción) y artículos de revistas. El currículo posguerra emerge en la mayoría de los países occidentales y mostrará una clara inclinación hacia lo clásico y estético: la literatura más que la cultura será enseñada en muchas aulas de lenguas extranjeras (Hinkel, 1999: 1-5).

2.3.1.2. Conexión entre lengua y cultura: enfoque comunicativo.

Las investigaciones acerca de las conexiones entre lengua y cultura se iniciaron con las aportaciones de autores como Hymes y Gumperz, que defendían que el uso de la lengua y su análisis eran inseparables de la sociedad, de las situaciones sociológicas específicas.

Hymes (1964: 269-285) subraya que, en lingüística, una teoría descriptiva del discurso y de la interacción tiene que tener en consideración la comunidad de habla. A partir de esta premisa desarrolla el concepto de competencia comunicativa, el cual en lo sucesivo ejercerá una indiscutible influencia en las investigaciones sobre lenguas extranjeras y sobre todo en la didáctica de estas. Este autor consideraba que el concepto de competencia lingüística propuesto por la gramática generativa se mostraba insuficiente para dar cuenta de numerosos aspectos del acto comunicativo lingüístico: entre otros, por ejemplo, del hecho de que los enunciados tienen que ser adecuados y aceptables en el contexto en el que se utilizan. Propuso, para salir al paso de esta inconsistencia, el revelador concepto de competencia comunicativa, en el que se integran las reglas gramaticales, el significado referencial y el social de una lengua. Un enunciado, pues, no solo será evaluable sobre la base de la gramaticalidad, sino también desde la base de si resulta apropiado o no al contexto en que ha sido emitido.

Según el planteamiento de Hymes, la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones, referidas al conocimiento subyacente general y a la

habilidad para usar la lengua, uno y otros elementos de que disponen hablantes y oyentes para la comunicación lingüística. Estas dimensiones se constituyen en puntos de referencia con los que puede establecerse la aceptabilidad (o validez comunicativa) de una enunciado dado:

- a.- Gramaticalidad (grado en que resulta formalmente posible).
- b.- Grado en el que algo resulta factible.
- c.- Grado en el que algo resulta apropiado.
- d.- Medida en que algo se da en la realidad.

Posteriormente, otros investigadores completarán algunos aspectos de la competencia comunicativa. Es el caso de Gumperz (1972: 1-25), quien concretará que esta competencia es lo que necesita el hablante para comunicar en contextos que son significativos culturalmente; o el caso de Saville-Troike (1989: 21), para quien la competencia comunicativa incluye aspectos de la comunicación tales como hablar con personas de diferentes estatus, conocer rutinas en la alternancia de turnos, y otros relacionados con el uso de la lengua en contextos sociales específicos.

Podemos deducir que la competencia comunicativa es un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más individuos que comparten el mismo sistema simbólico (cultura). Ahora bien, ¿qué tipo de conexión se establece entre lengua y cultura?, ¿qué lugar ocupa la cultura dentro de esta competencia?, ¿cómo contribuye a perfilar aulas más racionales?

En los enfoques estructurales la cultura se concebía como algo accesorio que estaba presente en los materiales didácticos y cuya función era meramente ilustrativa. Los contenidos culturales se veían reducidos a estereotipos de cada país y a un elenco de elementos diferenciales que reforzaban aquellos. Así las cosas, en este contexto de enseñanza la cultura estaba descontextualizada tanto en los materiales como en el aula y desconectada de los objetivos de lengua.

En un enfoque comunicativo, como es bien sabido, la lengua es reconocida como instrumento de comunicación, como conocimiento de las conven-

ciones lingüísticas y comunicativas. En este contexto de enseñanza prima la actuación (el aprendizaje de los usos lingüísticos en contextos sociales) y, como ingrediente esencial en ella, la atención a la adecuación, esto es, a tener en cuenta que el aprendiz no solo debe llegar a conocer las reglas del código sino también llegar a saber cómo usarlas: a interiorizar los principios que, mediante un proceso de socialización, les permiten, en tanto que hablantes, el uso efectivo y adecuado de los recursos lingüísticos de la lengua meta.

Si aceptamos que adecuación y actuación son relevantes a la hora de aprender y enseñar una lengua extranjera, no es de extrañar el que el concepto de competencia comunicativa haya dado lugar a nuevas propuestas conceptuales que la desarrollan y afinan. En este sentido, serán Canale y Swain (1980) quienes, apoyándose en la idea ya defendida por Hymes de que la competencia lingüística o gramatical no podía constituirse en el único objetivo de enseñanza o en el único punto de referencia para evaluar la adquisición de la lengua meta, delimitarán dentro de la competencia comunicativa tres componentes o sub-competencias, que quedan recogidas en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA COMUNICATIVA (Canale y Swain, 1980)		
Sub-competencia gramatical	Sub-competencia sociolingüística	Sub-competencia estratégica
Incluye el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis y fonética. Se centra en el conocimiento y habilidad requeridos para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados.	Permite usar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en un marco social dado. Las reglas socioculturales de uso especifican el modo en el que se producen los enunciados y se comprenden de forma apropiada con respecto a los componentes de las secuencias comunicativas.	Formada por estrategias de comunicación verbal y no verbal cuya acción se requiere para compensar las dificultades de comunicación debidas a variables de actuación o competencia insuficiente.

Para nosotros, lo más relevante del modelo ofrecido por estos dos investigadores es su reconocimiento del escenario sociolingüístico de la lengua, el cual no tardará mucho en convertirse en el detonante para que investigadores y profesionales de la enseñanza se replanteen la funcionalidad

del aula como un nuevo espacio en el que la comunicación adquirirá básicamente la caracterización de acto o interacción social. Un espacio que exigirá reconciliar los objetivos comunicativos y culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras (Melde:1987). La necesidad de esta reconciliación llevará a Canale (1983) a reelaborar el concepto de sub-competencia sociolingüística, diferenciándolo de la sub-competencia estratégica, como se ilustra a continuación:

COMPETENCIA COMUNICATIVA		
(Canale, 1983)		
Sub-competencia gramatical	Sub-competencia sociolingüística	Sub-competencia estratégica
De nuevo, se incluye el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis y fonética. Se centra en el conocimiento y habilidad requeridos para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados.	Se incluyen las reglas socioculturales, y por tanto, se trata de producir y comprender los enunciados de forma adecuada en distintos contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas y convenciones de esta.	Se refiere al modo en que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado. La unidad del texto se consigue por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.

A partir de este modelo serán muchos los defensores de la teoría de la competencia comunicativa los que propongan incluir los aspectos socioculturales en el aprendizaje lingüístico. Quizá el ejemplo más clarividente lo encontremos en Van Ek (1981: 8), cuya propuesta de competencia comunicativa incluye nuevos significados y elementos:

COMPETENCIA COMUNICATIVA (Van Ek, 1981)	
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA
<i>Habilidad</i> para producir e interpretar frases con significados, construidas según las reglas de la lengua implicada y que comportan un significado convencional.	<i>Conciencia</i> de los modos en que se eligen las formas, la manera de expresarse, los rasgos de la situación de comunicación.
COMPETENCIA DISCURSIVA	COMPETENCIA ESTRATÉGICA
<i>Habilidad</i> para usar estrategias adecuadas a la construcción e interpretación de textos.	<i>Habilidad</i> para usar estrategias de comunicación verbal y no verbal para compensar los vacíos en el conocimiento de códigos por parte del usuario de la lengua y compensar las interrupciones en la comunicación.
COMPETENCIA SOCIOCULTURAL	COMPETENCIA SOCIAL
<i>Conciencia</i> del contexto sociolingüístico en el que los nativos usan la lengua y los modos en que este contexto afecta a la elección y efecto comunicativo de forma particular.	<i>Habilidad</i> de usar estrategias sociales apropiadas para alcanzar los objetivos comunicativos propuestos.

La estructura de Van Ek refleja la idea generalizada en buena parte de los años setenta de que aprender otra lengua significa poder usarla en diferentes situaciones sociales, en las que el aprendiz deberá ser capaz de valerse de ella para cumplir funciones generales como, por ejemplo, dar y buscar información; expresar y descubrir actitudes intelectuales, emocionales o morales; obtener cosas; emprender diversas relaciones sociales, etc. Para ello tendrá que actuar de manera adecuada en diversos contextos comunicativos, definidos en términos de nociones específicas y representados en exponentes lingüísticos y semánticos. Es muy probable que esta perspectiva nocio-funcional fuese la desencadenante, desde los planteamientos de Van Ek, de que se empezaran a definir las áreas temáticas como un conjunto de experiencias socioculturales universales comunes que abarcaban tanto el propio mundo del aprendiz como el de la cultura y a través de las cuales se pudiesen crear puentes entre ambos universos (Valdés, 1986).

Dotar de independencia a la competencia sociocultural ha ejercido una repercusión importante: ha promovido que la cultura haya venido desempeñando cada vez más un papel de mayor peso en numerosas reformas políticas

y educativas, hasta el punto de haber alcanzado ya una posición firme en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Y ello a pesar de que esta dimensión sociocultural no haya contribuido en demasía a examinar las necesidades que su introducción plantea en la enseñanza ni en las posibles formas diferentes de articular las aulas.

En conclusión, a partir de las aportaciones surgidas al hilo del concepto de competencia comunicativa, ya no se concebirá la enseñanza de una lengua extranjera sin recurrir a contenidos socioculturales. Contenidos que estarán relacionados explícitamente con los lingüísticos, entrelazados con ellos de una forma didáctica compleja, y que nos llevan a plantearnos esta pregunta: ¿se puede establecer un corpus sociocultural válido para todos los aprendices? Veamos si es posible encontrar una respuesta.

2.3.1.3. Competencia sociocultural: aportaciones de la lengua a la cultura.

Al inicio de los años ochenta muchos profesores y enfoques centraron sus necesidades en la descripción de técnicas que tuvieran en cuenta el comportamiento cultural al mismo tiempo que la enseñanza de las destrezas lingüísticas. La propia demanda de formación de profesores empieza a requerir instrucción en facetas de la comunicación situadas más allá de lo meramente lingüístico y relacionadas con la variación cultural siempre presente en el uso del lenguaje. Hasta este momento no se había tomado conciencia en las aulas de las muchas influencias que la cultura ejerce en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barro, 1993).

La causa de esta demanda está en la reflexión de muchos docentes y formadores acerca de cómo especificar lo que solemos considerar esencial, los objetivos, y acerca de cómo deberían ser alcanzados socioculturalmente, los métodos. Desde nuestra perspectiva como profesor sabemos a ciencia cierta, por una parte, que lo que enseñamos no es lo que aprenden nuestros alumnos y, por otra, que la forma en la que lo hacemos tampoco es seguro que sea la adecuada. Por tanto, es necesario que no solo examinemos nuestros propios conceptos didácticos, sino también, y en especial, lo que han interiorizado los aprendices, el proceso en que esto se ha llevado a cabo y, por supuesto, los resultados.

Llegados a este nivel de descripción, nos encontramos con otro interrogante: ¿qué factores son los que han propiciado la presencia de lo sociocultural en las aulas? Con ánimo de aportar una respuesta, nos atrevemos a concretar los que consideramos imprescindibles:

a.- Factores generales de carácter socio-político: Parece oportuno delimitar la relación entre el propio mundo del aprendiz y el mundo de la cultura meta, pues puede que se manifieste como amigable, neutral, adversa, dominante o tal vez dependiente.

b.- Factores generales de carácter institucional: Estatus otorgado al currículo de lengua extranjera y al contexto socio-cultural en el que se aplica.

c.- Rasgos específicos de lo sociocultural como dominios de conocimiento: Información sobre fenómenos históricos, geográficos, sociales, lingüísticos, etc.

d.- Papel adjudicado a la instrucción sociocultural: Relacionado con la elección y precisión de contenidos, con los objetivos lingüísticos y enfoques didácticos en el aula.

Son concretamente estos factores los que comenzaron a evidenciar la necesidad de un cambio didáctico que propiciaba aulas más abiertas, espacios que permitieran conciliar la comunicación con el incipiente papel que comienza a tener el aprendiz, al ser este considerado como parte integrante del proceso. La consecuencia más inmediata la encontramos en la importancia que irá adquiriendo lo sociocultural en aulas en inmersión, movimiento que terminará tomando dos direcciones: por un lado, como nueva realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor y alumnos), y, por otro, como espacio que propicia la interacción y el ajuste de experiencias de los implicados (ellos y nosotros). Así, muchas aulas comienzan a estructurarse de esta forma con la intención de responder a las siguientes cuestiones desde una nueva perspectiva, la del aprendiz:

- a.- ¿Qué haces?
- b.- ¿Qué dices?
- c.- ¿Qué sientes?

Las respuestas más consensuadas quedan reflejadas en el siguiente diagrama:

<i>¿QUÉ HACES?</i>	<i>¿QUÉ DICES?</i>	<i>¿QUÉ SIENTES?</i>
Parte silenciosa (costumbres y rituales)	La lengua	Valores, normas, costumbres e instituciones
<p>i) Considerar una parte silenciosa de la cultura se debe a la dificultad de describir las costumbres y rituales, pues estos se sustentan en acciones estandarizadas y/o pautadas de forma no verbalizada y a través de determinados modelos de comportamientos.</p> <p>ii) No hay mejor forma de adquirir la cultura meta que a través de la experiencia e inmersión en ella. La mejor forma de afrontar este reto es ajustándose a la nueva cultura y reflexionando sobre la cultura nativa. Si los aprendices son capaces de describir su propia cultura, es probable que aumenten las oportunidades de la consciencia cultural.</p>	<p>i) Considerada como el medio principal por el que se transmite la cultura y por ello uno de los componentes esenciales de esta.</p> <p>ii) No obstante, parece comprensible que conocer otra lengua no es lo mismo que conocer otra cultura. Por tanto, los enfoques didácticos se perfilan como diferentes. En realidad, conocer la lengua no es lo mismo que conocer los rituales y costumbres. El conocimiento de estos ayuda a cómo usar aquella para comportarse comunicativamente de una forma más adecuada.</p>	<p>i) Considera que la mejor forma de acceder a ellos es mediante el contacto directo con la cultura objeto y a través de textos y mass-media (fuentes de lengua y cultura). En ambos casos el objetivo a la vez que lingüístico es la adquisición de conocimiento y la superación personal.</p>

La interpretación de este diagrama revela que un enfoque orientado a lo sociocultural destaca que la dimensión semántica es tan importante como la lingüística y la comunicativa. La razón puede deberse a que pondera positivamente el valor de determinadas fórmulas para sobrevivir en la cultura meta, percibidas como más adecuadas a la realidad y necesidades de los aprendices, como más cercanas a la lengua natural y más efectivas para una comunicación inmediata que las propuestas por los enfoques gramaticales y

nocio-funcionales. Desgraciadamente, los resultados de la plasmación didáctica de este supuesto no han sido tan contundentes como cabía esperar y en muchas ocasiones la cultura en las aulas se ha reducido a enseñar algunos recursos lingüísticos que forman parte de rituales sociales como saludos, despedidas, felicitaciones. Sin embargo, afortunadamente ha sido el punto de partida para prestar más atención a la dimensión discursiva. Respecto de la parte silenciosa, hay que decir que, de forma generalizada, se ha visto reducida a mostrar aspectos tales como la variedad gastronómica, las fiestas, el folclore o los datos estadísticos. Ante una situación como esta, cabe pensar que se ha impuesto la idea generalizada de que la cultura se examina, se explica, se enseña y se aprende mediante ejercicios de lectura, el visionado de vídeos y el empleo de otros recursos similares, cuando la realidad es que un uso desmedido de estas prácticas y recursos acaba limitando el verdadero impacto de la cultura en los comportamientos lingüísticos e interactivos.

Será en los albores de los noventa cuando se comienzan a oír voces innovadoras al respecto, como la de Kramersch (1993: 257), quien afirma lo siguiente:

La conciencia cultural y el aprendizaje de la lengua solo ayuda a determinar un determinado comportamiento ante esa lengua e indica que la enseñanza de la cultura cala implícita y explícitamente en cómo enseñar la interacción social, la lengua escrita y hablada.

Por otro lado, y desde otro punto de vista, nos parece profética la consideración que formularon Scollon y Scollon (1995), en la que advierten de la necesidad de conceptualizar los dominios socioculturales y las estructuras de las creencias, conocimientos, presuposiciones y comportamientos de la cultura de origen, ya que continúan vinculados a la lengua materna y pueden condicionar al aprendiz si no están presentes en su aprendizaje.

En Europa, autores como Byram y Morgan (1994: 43) afirmaron al respecto:

Los aprendices de una lengua extranjera no pueden despegarse de su cultura e integrarse o acomodarse a otra [...] su cultura es parte de ellos mismos y la causante de convertirlos en seres sociales.

Es innegable, por lo obvio, que los aprendices están en su mayor parte comprometidos con su cultura nativa, por lo que es normal y esperable que

opongan resistencia a cualquier cambio en esta realidad. Pero la paradoja ante la que nos encontramos es que se impone la necesidad de aprender la cultura como parte integral de la lengua y viceversa, como se constata sin esfuerzo en la realidad cotidiana de muchas aulas en inmersión.

Como filólogos y profesores no nos queda más remedio que reconocer el valor crucial que muestra la lengua en la vida social de una comunidad. Por ello, nos vemos obligados a llamar la atención sobre el hecho de que una comprensión cultural deficiente conduce inevitable e irrevocablemente a desigualdades sociales. Así las cosas, creemos perentorio determinar qué función ha podido tener la socio-cultura. Pero antes de formular conclusiones procederemos a describir el intento de revalorización de los aspectos socio-culturales durante la década de los noventa.

2.3.1.4. Perspectivas actuales.

Si la cultura no se limita exclusivamente a la información compartida, sino que más bien responde a normas compartidas de interpretación, sería más adecuado ver a los hablantes como individuos que van adquiriendo a lo largo de sus vidas una serie de normas de interpretación en los diversos contextos sociales en que se vean inmersos, con las que concebirán el mundo que los rodea y con las que se adaptarán a las exigencias de adecuación y corrección impuestas por los diversos contextos de interacción. Es esta la realidad que caracteriza a un competente, y no la capacidad de hacer un uso académico de la lengua o la pertenencia a un determinado grupo social.

No puede pasarse por alto el hecho de que en todo aprendizaje de una lengua extranjera los aprendices deberán estar informados sobre las personas pertenecientes a la comunidad de habla y cultura meta, sobre cómo organizan la vida cotidiana (rutinas, costumbres, ritos), sus pensamientos (actitudes y creencias), etc., ya que todo ello ayudará al aprendiz a reflejar su propia posición (las similitudes y diferencias con su cultura materna) y a reconocer situaciones de incomunicación cuando interactúan con nativos (malentendidos, bloqueo, choque cultural, estrés cultural, conflictos, etc.). En este sentido, agradecemos que las aulas de lenguas extranjeras hayan apostado por plantear nuevas prácticas didácticas capaces de dar cabida a los aspectos

socioculturales, aunque esta vez partiendo de premisas diferentes que podemos concretar así:

- a.- El aula se constituye en escenario de motivación en el que resulta factible uso efectivo de la lengua en situaciones socioculturales más o menos pautadas.
- b.- Las tareas didácticas deben asegurar la comprensión (texto) y potenciar el uso de la lengua en interacciones (lo dicho).
- c.- Los contenidos socioculturales estarán expuestos a través de situaciones y perspectivas diferentes, de modo que se permita al aprendiz desarrollar una concienciación diferenciada de la cultura meta y así poder adoptar su propio punto de vista.

Mientras logremos que en las aulas estén presentes elementos socioculturales tanto como las estructuras de lengua, contribuiremos a que los aprendices se vean obligados a dar sentido a la nueva información que procesan y a relacionarla con la lengua según el conocimiento del que dispongan y con las experiencias que, como hablantes e individuos sociales, configuren su personalidad.

Igualmente, es muy probable que todo aprendiz, al no ser idénticos los dos mundos en los que se mueve, intentará comprender, dependiendo del grado en que esté dispuesto a hacerlo, la nueva cultura e incorporarla de forma parcial o total a su acervo. A tal efecto, serán determinantes las posibilidades de reflexión que le proporcione el aula y la retroalimentación que reciba en ella. Un aula de estas características podría considerarse el embrión de las aulas terapéuticas que ambicionamos particularizar en nuestra investigación.

Es imprescindible partir de aulas que apuesten no sólo por la instrucción lingüística, sino también por la comprensión de la similitud o diferenciación de los fenómenos relacionados con la cultura meta siempre que esto se dé desde la perspectiva del bagaje personal, de la personalidad del que aprende. Son aulas de estas características las que aportan una visión intercultural de la comunicación y del proceso de inmersión, como se analizará de forma más detallada en el siguiente capítulo.

En resumen, hasta los noventa ha imperado un enfoque tradicional de la enseñanza de las lenguas que limitaba la presencia de la cultura a la transmisión de información sobre los miembros que la representan, aportando datos sobre sus actitudes generales y puntos de vista sobre el mundo. Esta práctica se fundamentaba en la cultura objetiva nativa (C1) o la cultura meta (C2) y descartaba una concepción de la cultura como agente constructor de lo social; es decir, como producto de las percepciones propias y de las de otros.

Los factores más renovadores en la última década del pasado siglo han sido, sobre todo, reconsiderar el papel de la lengua como práctica social y una nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en aulas adscritas a una dimensión intercultural, lo cual se ve circunscrito, sobre todo, al futuro desarrollo de los siguientes aspectos:

a.- Establecer la esfera de la interculturalidad. La conexión entre lengua y cultura no se da de forma natural y así debería ser tratada en el aula, pues la comprensión de una segunda cultura requiere relacionarla con la cultura nativa del aprendiz en escenarios sociales en los que los significados son principalmente relacionales. Así pues, un enfoque intercultural diferirá en la transferencia de información de la cultura meta a la nativa. Todo apunta a que estamos ante un nuevo enfoque didáctico aún por desarrollar (Zarate, 1982; Porcher, 1986; Kramersch, 1992).

b.- Enseñanza de la cultura como proceso intercultural. El significado surge a partir de la interacción social y esta es la razón de que sea poco significativo enseñar fenómenos normativos, pautados, de una lengua. Desde la interculturalidad, sería pertinente reemplazar la habitual representación de los aspectos culturales y los comportamientos de los miembros de la cultura meta por un proceso que concrete la diferencia a través de rupturas lógicas en las interacciones (Abadia-Pretceille, 1983; Müller-Jacquiere, 1986).

c.- Reconsiderar la enseñanza de la cultura como diferencia. En un mundo que pretende ser global, la tendencia a ver la cultura desde un prisma nacional se ha incrementado y lleva a que las aulas presenten generalizaciones del tipo “los franceses hacen esto”, “los noruegos aquello”, pero el interrogante tradicional continúa siendo el mismo: ¿qué significa ser francés o

noruego?. Esta pregunta sigue siendo difícil de responder si tenemos en cuenta la creciente multiculturalidad y multiétnicidad de las sociedades.

d.- Necesidad de cruzar las barreras disciplinarias. Siguiendo las recomendaciones de autores como Kramsch (1989, 1992) y Byram (1989), es congruente unir la enseñanza de la cultura a disciplinas como la sociología, semiología, psicología social, antropología y, dentro de esta última, la etnografía, pues es muy probable que contribuyan a una mejora de su comprensión y tratamiento didáctico unidos a la realidad de la lengua.

2.4. La cultura como concepto antropológico.

Entender el lenguaje como práctica cultural hace que el concepto cultura sea, otra vez, una realidad controvertida. Nuestro interés no está dirigido tanto a revisar sistemáticamente las diferentes teorías de la cultura desde una perspectiva antropológica, sino más bien a exponer las diferentes concepciones de ella en las que el lenguaje desempeña un papel decisivo y a delimitar cómo han podido contribuir a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Son dos las disciplinas que, dentro de la antropología, muestran mayor relación con nuestra investigación:

a.- Antropología lingüística (Harris, 1984; Llovera, 1990; Cardona, 1994; Duranti, 2000): Desde esta perspectiva el concepto de cultura es ambiguo y ha ayudado a que sea discutido en el seno de múltiples disciplinas y enfoques, pero hasta el momento han sido pocas las investigaciones que han establecido desde la antropología un nexo entre lengua y cultura.

b.- Antropología cultural (Harris, 1983; Bohannan, 1996; Velasco, 1996; Kottak, 2006): Las características de la cultura delimitadas desde el punto de vista de la antropología cultural son las que nos derivan a la comunicación y a la interculturalidad como elementos definitorios.

El siguiente cuadro muestra cómo a cada una de estas dos concepciones de la cultura subyace una relación con la lengua, ya sea de forma implícita o explícita:

<i>Antropología lingüística</i>	<i>Antropología cultural</i>
<ul style="list-style-type: none"> • a.- La cultura es conocimiento. • b.- La cultura es comunicación. • c.- La cultura es un sistema de prácticas. • d.- La cultura es un sistema de participación. • e.- La cultura es predecir e interpretar. 	<ul style="list-style-type: none"> • a.- La cultura es aprendida. • b.- La cultura es compartida. • c.- La cultura es simbólica. • d.- La cultura lo abarca todo. • e.- La cultura es acción / práctica.

La primera de ellas, la antropología lingüística, persigue la comprensión del lenguaje como práctica cultural (Duranti, 2000: 19-47) y en consecuencia la cultura debería ser interpretada de los modos siguientes:

a.- Como conocimiento: Si la cultura se aprende, parte de ella puede pensarse en términos de conocimiento del mundo. Esto no significa únicamente que los miembros de una cultura deban saber ciertos hechos o que sean capaces de reconocer objetos, lugares y personas; también significa que deben compartir ciertos modelos de pensamiento, ciertos modos de entender el mundo, de hacer inferencias y predicciones. Como se puede apreciar, estamos ante una perspectiva cognitiva de la cultura, en la que su conocimiento equivale a conocer el lenguaje, pues ambos son realidades mentales (Lévi-Strauss, 1978; Pace, 1983).

b.- Como comunicación: Se concibe la cultura como sistema de signos, pues se la ve desde una base semiótica que la presenta como una representación del mundo, como una forma de darle sentido a la realidad subjetivándola en historias, mitos, descripciones, teorías, proverbios, productos artísticos y espectáculos (Geertz, 1973: 5). Admitir que la cultura es comunicación

significa, al mismo tiempo, concebirla como la predisposición de una comunidad a comunicar su propia visión del mundo. No obstante, la fuerza comunicativa de la cultura no va encaminada exclusivamente a representar aspectos de la realidad, sino también a conectar individuos, grupos, situaciones con otros individuos, con otros contextos. Las formas comunicativas (expresiones lingüísticas, signos gráficos, gestos, etc.) son vehículos de prácticas culturales en la medida que presuponen o establecen algunos rasgos contextuales como quién es el receptor de lo que se dice, que, pese a no estar descrito en el mensaje, se entiende, por ejemplo, gracias a términos deícticos que deben entenderse de acuerdo con el contexto espacio-temporal del enunciado en el que se utilizan (Silverstein, 1993: 33-58; Hernández Sacristán, 1999: 92-99).

c.- Como sistema de prácticas: Esta teoría debe bastante al movimiento intelectual del post-estructuralismo de los sesenta y setenta, momentos en que se comienza a cuestionar el paradigma de que a cada significado le corresponde una acción. La unidad de análisis fue introducida por Bourdieu (1991: 98) mediante la noción de *habitus*, como cuerpo de dimensiones por el cual los participantes adquieren competencia al iniciarse en la realización de actividades a través de las que se crea una serie de expectativas sobre el mundo y sobre los modos de actuar en él. Desde esta propuesta, la cultura no es algo externo al individuo (rituales, símbolos heredados) ni tampoco algo interno (alojado en la mente individual); más bien existe gracias a una práctica rutinaria que incluye las condiciones materiales y la experiencia de los actores sociales. Es inviable aprender una lengua sin considerar las condiciones sociales que permiten su existencia. La lengua existe solo como hábitos lingüísticos que deben entenderse como dispositivo habitual y recurrente de normas y expectativas. La lengua no es en sí misma un conjunto de prácticas que integra un sistema particular de palabras y reglas gramaticales, sino también una lucha para ostentar el poder simbólico de una modalidad específica de comunicación que posee unos sistemas clasificatorios propios, unas formas de referencias y tratamientos, un léxico especializado y metafórico. A nuestro juicio, esta concepción de la cultura como sistema de prácticas pasa por alto que, si bien cierto enunciado lingüístico puede realizar una acción (petición, oferta, rechazo, etc.) únicamente en la medida en que hay un sistema, un *habitus*, compartido

por una comunidad, también y de igual forma se realizan actos individuales que deben vincularse a marcos de referencia más amplios, como es la experiencia de aprendizaje en inmersión, de la que nos ocupamos aquí.

d.- Como sistema de participación: Esta teoría se relaciona con la anterior y se apoya en el supuesto de que la comunicación verbal, como cualquier acción del mundo, es de una naturaleza inherentemente social, colectiva y participativa (Key, 1982). Esta noción de cultura es útil para observar el funcionamiento del lenguaje en la vida real, ya que la forma en que nos hacemos partícipes de las ideas y prácticas de una comunidad es por medio de la lengua. Es evidente que cualquier sistema de participación requiere un componente cognitivo capaz de gestionar la recuperación de información y predecir las acciones de los demás que son necesarias para la resolución de problemas (Goodwing, 1981). Igualmente, para participar es necesario compartir los recursos existentes (sistemas de creencias, lenguajes, entornos modificados, las personas) y ponderar la evaluación implícita que ejercen sobre la tarea que realizamos. Esto no significa que el conocimiento compartido o el control de los recursos estén repartidos por igual: es más productivo admitir cierta variación.

e.- La cultura es predecir e interpretar: La tensión originada entre predicción e interpretación no es exclusiva de la antropología lingüística, sino también de la didáctica de lenguas, dado que las predicciones están marcadas por la individualidad y la interpretación de acontecimientos, acciones, diálogos, actos de habla, enunciados, gestos, sonidos característicos de esa lengua y su cultura (Escandell Vidal, 1996).

La mayoría de los investigadores inmersos en las directrices de la antropología lingüística (Goffmann, 1981; Heath, 1983; Ochs y Schieffelin, 1984; Cook-Gumperz, 1986; Hutchine, 1995), y de manera casi unánime, apuestan por una relación entre lengua y cultura amparándose en los siguientes hechos y supuestos:

1.- Los actores sociales por sí mismos cuentan con formas de realizar predicciones en su vida cotidiana, ya que de lo contrario vivirían en un estado permanente de caos e incertidumbre que no les garantiza el bienestar. Las personas hacen predicciones a través de la lengua sobre la adecuación o inadecuación a una determinada situación.

2.- Los actores sociales son seres complejos que participan en sistemas complejos. Siempre existe la posibilidad de que las personas se comporten de forma impredecible y es posible que ciertas conductas no sean interpretables. En tales casos, en vez de ver estas situaciones como anómalas, habría que recomendar al aprendiz que las interprete como manifestaciones no predecibles de la naturaleza del ser humano, como parte importante e inevitable de los mecanismos humanos destinados a construir el significado que caracteriza la vida social. Como profesores, somos conscientes de que aquello que puede parecer poco natural al aprendiz puede que sea extremadamente cultural, y de que, por tanto, la incertidumbre es tan didáctica como la instrucción racional.

3.- En esta relación es recurrente la frecuencia con que suceden las cosas (se dice, oye, escribe o hace), pues todo es esencial en la vida de las personas.

4.- Es pertinente evaluar hasta qué punto reaccionar ante un fenómeno se debe a una categoría general o más bien al marco de nuestra interpretación. Para ello contamos con dos opciones:

- a.- buscar lo general en lo particular o
- b.- lo particular en lo general.

5.- Los actores sociales son responsables de sus acciones y procuran que sus interpretaciones encajen en determinados modelos (evidencia etnográfica).

Podemos concluir, desde el ámbito de la antropología lingüística, que el concepto de cultura es una noción compleja y controvertida. No obstante, su enorme contribución, por lo que toca a la enseñanza de lenguas, radica en que, para considerar la cultura como una serie de modelos de conducta adquiridos y de prácticas de interpretación, la lengua se muestra elemento decisivo, pues aporta el sistema más complejo de organización de la experiencia.

Es indudable que nuestra vida social se rige y evalúa por los patrones de la comunicación lingüística. El lenguaje proporciona un vínculo útil entre el pensamiento interno y la conducta pública, vínculo que no sería posible si no contamos con un conjunto de recursos naturales entendidos principalmente como categorización y estrategias para resolver problemas de comunicación e integración, recursos que no nos pertenecen solo a nosotros sino a la comunidad. Es esta naturaleza pública del lenguaje la que capacita la presencia de la etnografía como elemento de análisis en nuestra investigación, cuyas aportaciones se desarrollarán en el capítulo quinto de esta tesis.

Por su parte, la antropología cultural no se ha apoyado tanto en la lengua como práctica, sino más bien en los comportamientos y pensamientos adquiridos por los seres humanos en tanto que miembros de una sociedad. Estas creencias y comportamientos no son adquiridos por un individuo a través de la herencia biológica, sino que se desarrollan en una sociedad concreta y en la que tal individuo se ve expuesto a una tradición cultural específica.

Procedemos ahora a caracterizar la perspectiva de la antropología cultural, para lo que nos apoyaremos en la propuesta de Kottak (2006: 42-49), concretada en los siguientes supuestos:

1.- La cultura es aprendida: Nuestro aprendizaje cultural depende de la capacidad exclusivamente desarrollada por los humanos de utilizar símbolos, signos, los cuales no tienen una conexión necesaria ni natural con aquello que representan. Mediante el aprendizaje cultural las personas crean, recuerdan, manejan las ideas, controlando y aplicando sistemas específicos de significado simbólico. Los individuos hacen suyo, gradualmente, un sistema previamente establecido de significados y de símbolos que utilizarán para definir su mundo, expresar sus sentimientos y hacer sus juicios. Posteriormente, este sistema les

ayudará a guiar su comportamiento y sus percepciones a lo largo de sus vidas y aprendizajes.

Todas las personas comienzan inmediatamente, a través de un proceso de aprendizaje consciente e inconsciente y de interacción con otros, a hacer suya e incorporar una tradición cultural. A veces la cultura se enseña directamente, como cuando los padres enseñan a sus hijos a decir gracias cuando alguien les da algo, pero en los contextos de lenguas extranjeras la cultura se transmite también a través de la observación. Así pues, los aprendices de lenguas extranjeras en una sociedad meta deben prestar atención a las cosas que suceden a su alrededor y modificar sus comportamientos no solo porque otros le dicen que lo tienen que hacer, sino como resultado de sus propias observaciones y de su creciente conciencia de lo que en su cultura considera adecuado o inadecuado.

Por otra parte, la cultura también se absorbe de modo inconsciente; por ejemplo, los norteamericanos adquieren sus nociones culturales sobre la distancia física que deben mantener con las personas cuando hablan con ellas y ello no ocurre porque se les diga que han de mantener cierta distancia (Hall, 1963: 1003-1026); su comportamiento se adscribe a un proceso gradual de observaciones y de experiencias que modificarán consciente e inconsciente el comportamiento.

2.- La cultura es compartida: La cultura no es un atributo de los individuos *per se*, sino de todos los individuos en cuanto que miembros de diferentes grupos que conviven en una sociedad. Las creencias culturales compartidas, los valores, los recuerdos, las esperanzas, las formas de pensar y actuar pasan por encima de las diferencias entre las personas y solo los diferentes niveles de aculturación que se alcancen serán los que unan a las personas ante experiencias comunes (Acton y Walker de Felix; 1986: 20-32).

3.- La cultura es simbólica: Un símbolo es algo verbal o no verbal dentro de un lenguaje o cultura particulares y que se sitúa en lugar de algunas otras cosas. No tiene que haber una conexión obvia, natural o necesaria entre el símbolo y lo que simboliza. Los símbolos suelen ser lingüísticos, pero también hay símbolos no verbales como las banderas, las cruces de color verde de las

farmacias, el agua bendita de los católicos, etc. (Schwimmner, 1982). Durante miles de años, la gente ha compartido las capacidades sobre las que descansa la cultura y estas son el aprendizaje, el pensamiento simbólico, la manipulación del lenguaje y el uso de herramientas y de otros productos culturales que permiten a los aprendices de una lengua organizar sus vidas y hacer frente a sus entornos (Cestero, 1999a).

4.- La cultura lo abarca todo: Para la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras, la cultura incluye mucho más que refinamiento, gustos, sofisticación, educación y apreciación de las bellas artes. No son sólo los graduados los que comportan un bagaje cultural determinado, sino que también la gente corriente es depositaria de gran parte de él. Por tanto, las fuerzas culturales más interesantes y significativas se postulan como las que afectan a la gente en su vida cotidiana, particularmente aquellas que mayor incidencia han tenido en los miembros de la cultura meta durante su enculturación. Es necesario precisar que igualmente la cultura abarca ciertas características que a veces son vistas como triviales o no merecedoras de estudio serio como la cultura popular. No obstante, resaltamos sin ningún reparo que, por ejemplo, para entender la cultura occidental contemporánea es imprescindible considerar la televisión, los restaurantes de comida rápida, los deportes, los juegos, la música, etc. como manifestación de elementos culturales y fuentes de lengua. Una estrella de rock puede ser tan interesante como un héroe nacional y un cómic tan significativo como un libro ganador de un premio literario (Willis, 1993: 365-383).

5.- La cultura es acción / práctica: Como hemos expuesto, somos muchos los que confiamos en la relación que se establece entre el sistema por un lado y la persona o el individuo, por otro. Consideramos que el sistema puede hacer referencia a varios conceptos como la cultura, la sociedad, las relaciones sociales y la estructura social. Los individuos son los que conforman o constituyen el sistema, pero al vivir dentro de él, los integrantes de un grupo cultural determinado se ven condicionados tanto por sus reglas sociales como las actuaciones de otros individuos. Es patente que aunque las reglas culturales nos dictan qué hacer y cómo hacerlo, no siempre seguimos sus dictados

(D'Andrade, 1984: 88-119). Son muchas las personas que hacen uso de la cultura de una manera activa y creativa y no siguen ciegamente sus dictados. No somos seres pasivos condenados a seguir nuestras tradiciones culturales como robots programados, pues son bastante las ocasiones en las que las personas aprenden, interpretan y manipulan las mismas reglas de diferentes maneras o enfatizan ciertas reglas que encajan mejor con sus intereses. La misma cultura puede ser impugnada y, en consecuencia, en un mismo grupo social puede haber diferentes subgrupos que compitan por hacer prevalecer sus ideas, valores y creencias.

Podemos concluir afirmando que la antropología cultural, al igual que la antropología lingüística, ha aportado nuevos elementos a la comprensión y aplicación didáctica de la cultura, pero sobre todo resaltamos que su principal contribución se relaciona con la cada vez mayor importancia de distinguir entre diferentes niveles de cultura (Keesing, 1994: 301-310):

- a.- Nacional (experiencias, creencias, patrones aprendidos de comportamiento y valores compartidos por miembros de una misma sociedad).
- b.- Internacional (tradiciones culturales que se extienden más allá de los límites nacionales, ya que las culturas se transmiten más mediante el aprendizaje que genéticamente).
- c.- Sub-cultural (patrones y tradiciones que adoptan símbolos diferentes asociados a subgrupos en una misma sociedad compleja cuya naturaleza encuentra su razón principal en la diversidad).

No nos cabe la menor duda de que las anteriores consideraciones antropológicas sobre la cultura son la causa y efecto de que desde mediados de los ochenta y principio de los noventa se pretendiera establecer una concepción de la cultura que realmente fuese útil, explícita y rentable para las aulas. (Beacco, 1984; Benavada, 1984; Miquel y Sans, 1992: 15-21).

Ante todo pronóstico, la distinción formulada y desarrollada por estos autores, según la cual se interpretaba la cultura, recurriendo a un sugerente

artificio léxico, como cultura con *C* mayúscula, con *c* minúscula y con *k*, logrará un alto grado de aceptación entre los profesores. Se aligeraba así el peso de la verdadera necesidad de formular una descripción global del concepto en el contexto de enseñanza y aprendizaje tanto de segundas lenguas como lenguas extranjeras, descripción de la que se carecía hasta el momento frente a una descripción de la lengua estándar con la que sí se contaba.

En relación con la didáctica del español, los trabajos de Miquel marcan un antes y después para todos aquellos que nos interesamos por esta parcela de la enseñanza. En una de sus últimas publicaciones (Miquel, 2004: 511-532), esta autora especifica con mayor claridad la anterior interpretación de la cultura determinando que la cultura con *C* mayúscula hace referencia, principalmente, a los productos sancionados por la sociedad; la cultura con *c* minúscula la relaciona con lo cotidiano, y la cultura con *k* se adscribe a una cultura más marginal, más ceñida a modas y minorías, aunque deja entrever la necesidad de matizar estos conceptos. Para ella, hablar de una *C* mayúscula y de una *c* minúscula podría llevar a confusiones, ya que inducen a que profesores y alumnos caigan en la diatriba de considerar la cultura con *C* mayúscula como prioritaria, relegando a un segundo plano la consideración de la cultura como *c* minúscula cuando en su opinión debería ser al contrario.

Creemos que esta acertada matización encuentra su origen en la experiencia que, como profesora, esta autora ha compaginado con su labor científica y formadora, llevándola a reconsiderar la anterior división del paradigma cultura desde un punto de vista más didáctico y menos antropológico. Su nueva configuración queda resumida de la siguiente forma:

a.- Cultura legitimada (con *C* mayúscula): Esta concepción de la cultura no es esencial y está sujeta a un mayor número de modificaciones; en ella, el factor tiempo es importante, pues gran parte de los elementos sancionados dejan de serlo en un momento posterior. Esta cultura no es patrimonio de todos, sino de una minoría que ha tenido y tiene acceso a ella.

b.- Cultura esencial (con *c* minúscula): Esta modalidad es la que incluye el componente sociocultural, la parte compartida por todos, más estable en el tiempo y por ello objeto prioritario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de

una lengua extranjera. En ella se deposita el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado de la lengua y en el que están depositadas las creencias y las presuposiciones, los modelos postulados de actuación, los juicios y saberes que comparte una sociedad; en ella están las reglas sobre lo que se puede decir o no y cómo decirlo, todos los elementos que hacen que actuemos como españoles u otro grupo con denominación cultural.

Al igual que la lengua de cada hablante representa un estándar y la suma de unas variantes, cada miembro de una cultura representa esas esencias que la conforman pero también una serie de variables en función de la procedencia, edad, clase social, etc., y que necesitan ser consideradas en cualquier planteamiento didáctico.

c.- Cultura epidérmica (cultura con *k*): Atiende a los usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la cultura esencial, que no es compartida por todos los hablantes, pero que sí debe tener su lugar en los currículos si pretendemos atender a la diversidad social y cultural así como a la diversidad de aprendices que son el alma máter de las aulas que pretendemos.

Reiteramos que no ha estado en nuestro ánimo obviar estos niveles de cultura que gozan de un indiscutible y acertado consenso. Nuestro propósito se encamina más bien a reflexionar acerca de cómo esta cultura esencial y epidérmica condicionan la experiencia de inmersión y pueden ser evidenciadas mediante un enfoque etnográfico por parte de los aprendices, un enfoque que atienda tanto a la observación como a la sistematización de sus actuaciones en otra realidad cultural y social. Son estas concepciones de la cultura las que ayudan a perfilar aulas ya no sólo comunicativas sino también interculturales.

2.5. Lengua y cultura en contexto de inmersión.

Para los profesionales que trabajamos en este contexto de enseñanza-aprendizaje resulta incuestionable que la experiencia de inmersión está condicionada por un concepto epidérmico de la cultura, lo cual contribuye a la caracterización del aprendiz como agente social así como agente que toma con-

ciencia de que la cultura esencial no es siempre compartida por todos sus interlocutores, ya que son las variables epidérmicas las que realmente posibilitan comprender la inmersión en su complejidad social manifiesta, sobre todo en las conversaciones cara a cara que el aprendiz entablará con otros agentes a lo largo de la experiencia de inmersión y que acabarán influyendo considerablemente en el propio proceso comunicativo. Es esta la causa principal que nos lleva a reconsiderar el concepto de competencia comunicativa y optar por un modelo más adecuado a este contexto. Para ello nos apoyamos en el canon desarrollado por Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1995: 5-35) y en el que se priorizan, junto a lo sociocultural, los patrones discursivos. Este modelo queda reflejado en el siguiente diagrama:

Competencia en lengua				
Competencia lingüística	Competencia accional	Competencia discursiva	Competencia sociocultural	Competencia estratégica

Estos componentes de la competencia comunicativa pueden ser descritos en los términos que siguen:

a.- Competencia lingüística: Se corresponde, en términos generales, con el concepto de competencia gramatical de Canale y Swain. El uso del término competencia lingüística en vez del de competencia gramatical se debe al deseo de indicar explícitamente la inclusión, en este componente, del léxico y la fonología además de la gramática. Asimismo, se otorga una gran importancia a las construcciones y frases hechas, que son vistas como parte de la competencia lingüística.

b.- Competencia accional: También llamada pragmática e ilocutiva, ha sido definida como la “habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas”¹⁷. Esta competencia incluye el conocimiento de funciones y actos de habla y se aproxima al concepto de competencia ilocutiva de Bachman (1990) y de competencia funcional de Bachman y Palmer (1996).

¹⁷ *Op. cit.* 1995, p. 17.

c.- Competencia discursiva: Se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado. Las sub-áreas que contribuyen a la competencia discursiva son: cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos.

d.- Competencia sociocultural: Hace referencia al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación. Los componentes de la competencia sociocultural incluyen los factores del contexto social (variables de los participantes y variables situacionales, etc.), factores estilísticos (convenciones de cortesía, grados de formalidad, etc.), factores culturales (conocimiento de la forma de vida en la comunidad, conocimiento de diferencias regionales, etc.), factores de comunicación no verbal (por ejemplo gestos, uso del espacio, etc.). Se aproxima al concepto de competencia sociolingüística de los modelos anteriormente expuestos.

e.- Competencia estratégica: Se refiere al uso de las estrategias de comunicación. Además de la perspectiva psicolingüística, que incluye estrategias compensatorias a las que nos hemos referido anteriormente, se enfatizan ahora las estrategias de interacción, que incluyen estrategias para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor¹⁸.

Desde nuestro punto de vista, el modelo de competencia comunicativa expuesto es el más adecuado a la realidad de inmersión que viven nuestros alumnos y con él compartimos su acierto de colocar en el centro la competencia discursiva y su relación directa con la competencia sociocultural y pragmática (accional), ya que son estas tres competencias las han sido determinantes para la propuesta de transición de aulas de que se ocupa esta investigación.

No cuestionamos la relevancia alcanzada por la sociolingüística en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto de inmersión, pero, amparándonos en nuestra experiencia en aulas ubicadas en dicho

¹⁸ Un ejemplo didáctico de petición de ayuda puede consultarse en el manual de español *El Ventilador* (2006: 69).

contexto, percibimos cierto solapamiento entre estas tres competencias, el cual que puede enturbiar el tratamiento didáctico de estas. En este sentido, sería conveniente potenciar una multicompetencia que las aglutine en una competencia comunicativa intercultural, realmente necesaria para el desarrollo de una comunicación efectiva de hablantes plurilingües y pluriculturales, que es como podríamos caracterizar a muchos de nuestros alumnos. Esta propuesta supone un giro desde lo meramente comunicativo hacia un concepto comunicativo e intercultural de la lengua y la cultura que contribuya a potenciar el paso de las identidades culturales propias a otras interculturales, a cimentar un enfoque más orientado al contraste y no tanto a la diferenciación, ya que este ajusta más a la imagen pública y social de los aprendices, sobre todo en contexto de inmersión. Igualmente, creemos que no se debería caer en una sobrevaloración de este enfoque intercultural, porque, como comprobaremos a continuación, no aporta una visión completamente nueva en oposición al enfoque comunicativo. Su innovación reside en tomar en consideración la perspectiva del aprendiz y hacer que, gracias a ello, este emprenda un desarrollo más comprensivo de la competencia comunicativa, ya que discurre paralelamente al desarrollo de su identidad personal y social.

CAPÍTULO III

LENGUA Y CULTURA DESDE UNA DIMENSIÓN INTERCULTURAL: EL APRENDIZ COMO INTÉRPRETE DE LA REALIDAD

3.1. Compromiso con la acción intercultural.

Las relaciones que se establecen entre los componentes discursivos, pragmáticos y socioculturales de la competencia comunicativa condicionan que el aprendiz de una LE se vea inducido a interiorizar y aceptar el hecho de que su actuación comunicativa, en cualquiera de sus interacciones con otros, no es posible sin considerar la dimensión intercultural, siempre presente en toda actividad de intercambio con quienes son diferentes a uno mismo por sus usos lingüísticos y cultura.

El contexto de inmersión, en donde hemos ubicado nuestra investigación, impone reflexionar sobre el hecho de que no basta con poseer una competencia cultural sobre los hablantes del país de la lengua meta, máxime cuando los aprendices, como es el caso de nuestros alumnos, tienen que hacer frente a una serie de encuentros interculturales que determinan la experiencia de vivir en otra cultura. Y no basta porque, además de lo anterior, tales aprendices necesitan analizar el grado de compromiso que adquieren al participar en esas interacciones y contactos. Es indiscutible que la lengua es parte de la

cultura, pero también el vínculo que permite establecer los contactos interculturales, como bien especifica el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006: 1):

La comunicación apela al ser humano en su totalidad [...]. Como agente social, cada individuo establece relaciones sociales con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos que definen la identidad. En un enfoque intercultural uno de los objetivos principales es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de sus sentimientos de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura.

Los encuentros con otros son cada día más frecuentes y complejos, generando comunidades discursivas muy diferentes, cuyos miembros están determinados por los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas en el pasado siglo. La naturaleza de estos encuentros durante la inmersión, por una parte, hacen que la comunicación y la cultura planteen la necesidad de sean redefinidas nuestras identidades individuales y sociales; por otra, aporta nuevos marcos de comunicación en los que lo local y lo global dan lugar a nuevas formas de interaccionar e interpretar la realidad en las que la construcción de los significados radica, ante todo, en el compromiso con la acción intercultural.

Muchos de los cambios producidos en nuestras sociedades han sido propiciados por una concienciación analítica de las comunidades transaccionales, la cual ha logrado introducir un nuevo interés por la dispersión, la descentralización, la interpretación, la complejidad y, sobre todo, por la identidad. Por ello, creemos prioritario que estas nuevas realidades estén presentes en nuestras aulas y dejen de ser un mero reflejo oportunista en las directrices institucionales, ya que el mundo en el que vivimos no es sólo plural, sino incorregiblemente plural (Sarró Maluquer, 1999: 13-14).

Esta relación entre lo que es local y lo que es global en el ámbito de la cultura tiene su impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras, como se desprende de la siguiente cita de Hannerz (1998: 13):

La cultura se genera y articula siempre sobre la base de experiencias personales que se producen en el ámbito local, y la calidad y la familiaridad siempre ganan la partida a lo global y a lo extraño, pues lo global solo puede penetrar en lo local si se reduce a algo familiar y comprensible.

Esta reflexión nos parece esencial a la hora de plantearnos la necesidad de incorporar a nuestras aulas esta familiaridad de la experiencia de inmersión, desde la que los aprendices podrán interpretar la realidad de lo que están experimentando y así compartirla con otros. Y nos parece esencial porque la acción intercultural no debe caer en cierto grado de reduccionismo ni debe escudarse en la idea de que puede ser cubierta por el mero hecho de vivir o residir un período de tiempo en la nueva cultura; antes bien, es necesario convivir (intracultura) y comunicar (intercultural) en ella y aceptar que el compromiso que se adquiera en estos procesos no estará exento de momentos de conflicto, de malestar, incomodidad o desasosiego, aunque en realidad son estos momentos los que requerirán tratamiento didáctico por nuestra parte.

3.2. El proceso cross-cultural: estadio previo a la competencia intercultural.

Aprender una lengua en inmersión conlleva entablar múltiples contactos con nativos o con otros individuos de diferentes orígenes lingüísticos y culturales que están igualmente inmersos en la sociedad meta. Este tipo de contactos ha sido calificado por diferentes investigadores como cross-culturales (Brislin, 1981; Abe y Wiseman, 1983; Robinson, 1985; Kim, 1988; Adler y Graham, 1989; Nielsen, 1994). Este concepto gozará de bastante vigencia en los años ochenta y parte de los noventa, un éxito que, a nuestro juicio, se encuentra en la ambigüedad del término multiculturalidad (Touraine, 1991), al que se asocian los aspectos cross-culturales. Sin embargo, se diluye la aplicabilidad de este concepto cuando el interés se centra en las aulas, pues ya no resulta apto para el reconocimiento de los diferentes grupos étnicos, socioculturales o religiosos. La perspectiva cross-cultural en la enseñanza de lenguas que se ha orientado sobre todo al análisis de la diferenciación de los actos de habla entre culturas y a cómo tales diferencias forjan diversos obstáculos para la comunicación.

No podemos obviar el hecho de que esta perspectiva atiende a las habilidades sociolingüísticas y socioculturales que el aprendiz debe desarrollar para no solo saber qué decir, sino también cómo decirlo; es decir, tomar

conciencia de lo que es relevante o no, de lo que resulta apropiado o inapropiado. Esta es la razón que nos lleva a relacionar lo cross-cultural con el paradigma de la interculturalidad, para lo que nos apoyamos en autores como Seelye (1993), Kasper y Blum-Kulka (1993), Gass y Neu (1995) y Gudykunst (1997), quienes abogan por el análisis de las situaciones e interacciones que se establecen mediante el intercambio y contacto con individuos representantes de la lengua y cultura meta.

Es necesario matizar que las habilidades a las que aludimos, y desde la cross-culturalidad, se relacionan con un estadio determinado de aculturación, entendido este como cambio que se produce en el aprendiz cuando entran en contacto con individuos de diferentes orígenes culturales (Acton y Walker; 1986: 20-31). Siguiendo las pautas de estos autores, la aculturación es un proceso de cambio bidireccional que puede ser considerarse como estado o como proceso:

a.- Estado: La cantidad de aculturación que percibe un aprendiz se definirá y sopesará a través de las relaciones que se establezcan entre los rasgos cognitivos, afectivos y de comportamiento, los cuales, a su vez, dependen del nivel de educación, estatus socioeconómico, uso y modelos de amistad, etc. que comporte tal aprendiz.

b.- Proceso: Explora el cambio junto a una estructura conceptual que propicia identificar antecedentes y consecuencias de los contactos establecidos y de los cambios culturales que se produzcan como consecuencia de estos.

Como todo nuevo enfoque, la cross-culturalidad se ha visto impelida a replantearse el concepto de cultura y a profundizar en los factores que contribuyen a la adquisición de las destrezas sociales facilitadoras de intercambios en una cultura no familiar. En definitiva, todo parece inclinarse hacia la necesidad de desarrollar una respuesta afectiva que reclama la urgencia de impulsar determinadas destrezas sociales con el objetivo de ir adaptándose gradualmente a la cultura meta sin renunciar a la identidad cultural otorgada por la cultura nativa, aunque para lograr tales propósitos un factor principal sea

tener conciencia de la diferencia o distancia social que se establece entre ambos universos culturales.

Se podría considerar que el principal logro de la perspectiva cross-cultural reside en el desarrollo de este tipo de conciencia. Pero, indagando en nuestra experiencia como profesor y formador, comprobamos que la distancia social no debe ser considerada como facilitadora o inhibidora de los contactos comunicativos y sociales, sino más bien como anomia (Durkheim: 1987), como sentimiento de insatisfacción, de incertidumbre social; es decir, como sentimiento de carencia de hogar, según el cual ni se siente atadura a la cultura materna ni la necesidad de adaptación integral a la meta.

Dentro de este estadio de anomia, el grado más crítico que suelen experimentar los aprendices se corresponde con el momento en que ya han adquirido un alto grado de competencia comunicativa en la lengua extranjera y, a pesar de ello, no consiguen lograr contrarrestar la incertidumbre, las dificultades de transacción de la cultura materna (C1) y la meta (C2) que les impone la experiencia de inmersión. Es esta, pues, razón más que suficiente para que apostemos por otros tipos de dinámica y configuración del aula, que circunscriban la interculturalidad a una valoración de las diferencias entre individuos portadores de diferentes comportamientos comunicativos y sociales, como garantía para que las relaciones interpersonales, los intercambios comunicativos y encuentros sociales sean afortunados y constructivos. Creemos necesario, teniendo en mente la idea de conseguirlo, desarrollar una nueva competencia que posibilite mantener la propia identidad y ayude a establecer nuevas identidades.

3.3. Competencia intercultural.

Esta nueva competencia no forma parte de las competencias generales del alumno ni puede considerarse una sub-competencia de la competencia comunicativa, aunque sí esté íntimamente relacionada con ella. En realidad, la competencia intercultural es un conjunto de conocimiento, actitudes y destrezas que puede ser experimentado y usado por un individuo en encuentros persona-persona o a nivel social. En el primer caso, la competencia intercul-

tural se reduce a destrezas de comunicación intercultural; en el segundo, se relaciona con representantes, estructuras y procedimientos de la cultura meta y con la propia identidad cultural de uno mismo (Vonsild, 1995: 126-127).

En palabras de Meyer (1991: 136) esta competencia puede ser definida del modo siguiente:

Parte de una amplia competencia del hablante extranjero que identifica la habilidad de la persona para comportarse adecuadamente y de una manera flexible cuando se enfrenta a acciones, actitudes y expectativas de los representantes de la cultura extranjera. Adecuación y flexibilidad implica una respuesta a las diferencias culturales entre la propia cultura y la extranjera y la habilidad para tratar problemas culturales que resultan de esas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de establecer la propia identidad en el proceso de mediación intercultural y de ayudar a otras personas a establecer su propia auto-identidad.

Parafraseando a Meyer: la competencia intercultural comprende la habilidad de comportarse adecuadamente en situaciones interculturales, la capacidad afectiva y cognitiva para establecer y mantener relaciones interculturales y la habilidad de establecer la propia auto-identidad cuando se media entre culturas. Esta definición implica y rubrica que el enfoque en la acción que nos ocupa y la interpretación de los significados van de la mano.

Hasta ahora, la enseñanza de lenguas se ha centrado principalmente en establecer un currículo que recoja las diferencias culturales entre el país nativo y el meta, principalmente a nivel cognitivo, como conocimiento (Aarup Jensen, 1995: 29-42). Sin embargo, aunque tal dimensión cognitiva fomenta que los aprendices vayan tomando conciencia de las diferencias culturales, no aporta ninguna seguridad de que estos aprendan a actuar en situaciones interculturales.

Es necesario que tanto el comportamiento intercultural como la comprensión cross-cultural sean considerados dos partes de un todo y estén presentes en cualquier tarea de aprendizaje, independientemente del enfoque didáctico que se considere. Esta fusión hace que nos planteemos las siguientes preguntas:

¿Qué grado de competencia intercultural deben desarrollar los aprendices de una lengua extranjera en inmersión para comprender el estilo de vida de la cultura meta?

¿Serán capaces de considerar que su propia conducta puede ser conflictiva con las normas y convicciones cotidianas de la gente con la que entran en contacto?

¿Serán conscientes de la relevancia que tiene desarrollar estrategias comunicativas no sólo para interactuar sino también para sensibilizarse ante las diferencias culturales?

3.3.1. Niveles de competencia intercultural.

La mayoría de los alumnos que aprenden una lengua extranjera en inmersión desarrollan cierto grado de competencia intercultural con el que pueden no sólo diferenciar sino también contrastar e interpretar la realidad. Los diferentes niveles de competencia alcanzables por un individuo que pretende adquirir otra lengua y su cultura han sido concretados por Meyer (1991: 142-143) así:

a.- Nivel monocultural: El aprendiz hace uso de determinados esquemas de comportamiento adquiridos y formas de pensar que son solamente adecuados a su propia cultura. Sus conocimientos y actitudes hacia la cultura meta suelen estar estereotipados (por ejemplo, “en este país nadie da las gracias”) o encasillan a sus representantes (por ejemplo, “todos los españoles son impuntuales”), generalizaciones que no son más que un reflejo de su visión etnocéntrica. Por otro lado, el aprendiz no es consciente de que este tipo de actitud puede obstaculizar sus contactos e interacciones con interlocutores nativos, contactos que acabarán, por esta razón y con toda seguridad, en conflicto o frustración.

b.- Nivel intercultural: En este nivel, el aprendiz es capaz de explicar las diferencias culturales entre su propia cultura y la meta, ya que puede hacer uso de la información que va adquiriendo durante la experiencia de inmersión, o es capaz de pedir información a sus interlocutores si lo considera oportuno y adecuado. El estudiante que alcanza este nivel se ve a sí mismo situado en medio de dos culturas, pues es consciente de que, al establecer un contacto con una lengua y cultura diferente, va a actuar conforme a esquemas que forman parte de su saber hacer y que gestionará con la finalidad de llevar a cabo con calidad las interacciones con sus interlocutores. En definitiva, estas capacidades son por una parte prácticas, es decir, de orden social, de la vida cotidiana, etc., y, por otra, interculturales; es decir, capacidades de comportarse de forma adecuada y esperada y para lo que es necesario poner en relación la cultura propia y la meta, relativizar las diferencias, adaptarse y ponerse en el lugar del otro. Un ejemplo de actuación en el aula podría ser realizar un supuesto práctico como este: ¿Cómo reaccionarías ante una respuesta negativa de tu interlocutor?, y pedir al alumno que reflexione desde una perspectiva intercultural sobre lo experimentado y si ello es aplicable a otras situaciones de contacto que forman parte de sus vivencias y experiencias de inmersión y precisando los elementos del contexto: lugar, personas, objetos, acontecimientos, acciones, textos, etc.

c.- Nivel transcultural: En este tercer nivel se espera que el aprendiz sea capaz de evaluar las diferencias interculturales y de resolver problemas apelando a principios de cooperación y comunicación, que irá tomando de cada cultura y complementando con su propia personalidad. Alcanzará así una alta comprensión intercultural (Tarp, 1995: 150) mediante la negociación de significados. Tal acción le supondrá un debate interno entre la propia cultura y la meta, aunque necesario para aceptar ambas; por ejemplo, y en relación con el régimen alimenticio, el alumno deberá plantearse su adaptación a este régimen y la valoración del tipo de alimentación de la nueva cultura, deberá decidir si mantiene el tipo de alimentación de su cultura o integrar en su hábitos alimenticios aspectos de la nueva cultura, etc.

Aunque hayamos puesto ejemplos claros para cada uno de los niveles de competencia intercultural propuestos por Meyer, la identificación de tales niveles en un alumno no es tarea simple y fácil, ya que habría que analizar numerosas actuaciones del alumno en cada nivel e igualmente sería necesario desarrollar un sistema de evaluación de los resultados que muestra, ya de antemano, una gran complejidad.

En último lugar, diremos que el aprendizaje intercultural surge, como es sabido, de la experiencia cotidiana, pero que muestra, más que cualquier otro tipo de aprendizaje significativo, cierto aspecto fundamental: la vivencia de esa experiencia se lleva a cabo a través de canales que provocan en los aprendices sensaciones de confusión e irritabilidad, no solo en relación al contenido de la experiencia en cuestión, sino también en relación con lo que sucede en el interior de sí mismos. Esta situación cognitivo-afectiva es susceptible de tratamiento terapéutico y, por ello, es elemento didáctico de primer orden. Este aspecto será tratado con más detalle en los siguientes capítulos.

3.3.2. Desarrollo de la competencia intercultural.

Desde nuestro punto de vista, la concepción de competencia intercultural desarrollada por Byram y Zarate (1997) resulta acertada por su consideración como un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos que permiten a un hablante, hasta donde le es posible, reconocer, comprender, interpretar y, llegado el caso, aceptar otras maneras de entender la vida más allá de la propia cultura.

Byram (1997: 34-63) denomina a la competencia intercultural “conciencia cultural crítica” y postula tres dimensiones en torno a las cuales se articula: actitudes, conocimientos y destrezas, las cuales deben ser evaluadas desde la perspectiva cultural propia y la del otro. La forma en que se manifiestan estas tres dimensiones se resume así:

a.- Actitudes:

- Curiosidad y apertura de mente.
- Predisposición a suspender la incredulidad con respecto a la cultura del otro y la credulidad de la de uno mismo; es decir, relativizar lo propio y valorar lo ajeno.

b.- Conocimientos:

- Entendimiento de las prácticas y productos de la cultura del otro y de la propia.
- Entendimiento de los procesos de interacción individual y social.

c.- Destrezas:

- Habilidad de interpretar la cultura del otro y relacionarla con la de uno.
- Habilidad de acercarse a la otra cultura y de activar todo lo que uno sabe para interactuar.

Esta caracterización de cada una de las dimensiones debería ser suficiente para atajar las incomprensiones y los malentendidos, pero no significa que este modelo de desarrollo asegure una progresión lineal hacia un perfil transcultural, pues todo apunta a que simplemente presenta y describe determinadas actitudes que consideramos abstractas y dispares para un tratamiento didáctico.

A nuestro juicio, resulta casi imposible plantear un análisis de la dimensión didáctica de esta competencia si no partimos de la idea de que el conflicto solo será tratable si no es visto como una prueba palpable de la incapacidad de los aprendices para enfrentarse a la nueva experiencia en la cultura meta (C2). Para ello, habrá que verificar si cuentan o no con la ayuda de un rango familiar de competencia y conocimiento respecto de una situación similar en la cultura en la que se hayan socializado, y puedan, así, dejar de ser un mero ser productivo y pasar a ser también un ser reflexivo.

Con tal objetivo, y apoyándonos en las propuestas de Goethals (1996: 42-58) para la formación de profesores de lenguas extranjeras en competencia

cultural, hemos elaborado el siguiente mapa conceptual con la intención de mostrar cómo la experiencia de aprendizaje en inmersión constituye un paso adelante por parte de nuestros alumnos hacia la tolerancia a la ambigüedad cognitiva, a la empatía con el otro y a la reflexión de lo vivido.

<i>CULTURA</i>			
ESTRATEGIAS	FUNCIONES	COMPETENCIA	OBJETIVO
Prioridad del significado. Personalización de la comunidad de la L2. Encuentro interaccional.	Motivación	Interlengua	Transaccional comunicativo
Demostración semántica. Explicación cultural específica. Situaciones socialmente realistas.	Adquisición		
Orientación en la C2. Acceso a la comunicación en la L2 y C2. Comunicación interaccional.	Información	Intercultural	Transaccional comunicativo
Relatividad de los conceptos de la C1. Comparación crítica C1 y C2. Negociación del significado.	Mediación		

3.4. Competencia comunicativa intercultural: aprender a convivir.

Desde la perspectiva de la comunicación intercultural, las culturas son distintas, existen diferencias en la socialización de sus miembros, pero al mismo tiempo hay también semejanzas con las que puede establecerse cierto puente entre ellas. La finalidad de la competencia comunicativa intercultural se sustenta, prioritariamente, en el reconocimiento de que en nuestros contactos interculturales necesitamos transformar la ansiedad, la sorpresa e incertidumbre que nos provocan, en algo que oriente al placer, al aprendizaje, a una

mayor complejidad cognitiva y emotiva, algo, en suma, que haga que nos intereseamos por la comprensión de otra cultura a la vez que reconocernos en la propia. Desde una perspectiva didáctica, el objetivo principal de esta competencia es que el aprendiz de una lengua extranjera logre entender la cultura meta (C2) a partir de su propio universo simbólico y discursivo (Scollon y Scollon: 2001). Un primer intento para dar credibilidad a esta propuesta se remonta a la clásica diferenciación etnográfica formulada por Harris (1995: 32-35), posteriormente reconsiderada por autores como Gudykunst (1994) y Alsina (1999: 32-43), sobre las aproximaciones *etic* y *emic* a estos procesos:

Por un lado, la aproximación *etic* (Searves, 1989: 383-416; Pinxten, 1998: 6-8) se refiere al comportamiento desde fuera y su propósito es la comparación cultural. Se trata de un método comparativo en el que las categorías referentes al comportamiento que van a ser analizadas están determinadas por el aprendiz-observador inmerso en la cultura y lengua metas y dentro de una estructura creada por él mismo a partir de los criterios considerados absolutos o universales). Por otro lado, la aproximación *emic* (Pike, 1972: 233-248) intenta descubrir el sistema (simbólico y discursivo) desde dentro, por lo que se analizará una sola cultura. Las categorías que deban ser observadas dependerán, inevitablemente, de los usuarios, y la metodología al uso será la de observador-participante, siendo la intersubjetividad un aspecto clave, que exige por nuestra parte algún tipo de validación, como se puede comprobar en el análisis cualitativo realizado en el capítulo sexto.

Los fenómenos émicamente diferentes lo serán en tanto que provoquen respuestas distintas en los participantes y en el sistema analizado (Johnson y Tuttle, 1989: 461-483), razón que consideramos determinante en esta investigación. En ella se ha considerado adecuado empezar por una aproximación *etic* (testimonios del grupo de control) y desde esta pasar a una *emic* (testimonios del grupo de análisis), ya que en el mundo actual en que vivimos se percibe una clara tendencia a lo émico, perspectiva que por ahora es la mejor capacitada para aunar la variable cognitiva presente en la adquisición de otra lengua y cultura con otras como son el aspecto social y discursivo implícitos a la experiencia de aprendizaje en inmersión y esenciales para la comunicación intercultural, como se refrenda con las consideraciones aportadas por Gudykunst y Kim (1997:6-13) y que enumeramos a continuación:

a.- La comunicación es una actividad simbólica: Implica el uso de símbolos para presentar y representar. Los símbolos no se limitan a las palabras, puesto que también incluyen manifestaciones no verbales y objetos. Virtualmente todo puede ser un símbolo (palabras escritas, habladas, gestos, expresiones faciales, banderas... y así sucesivamente). Los símbolos tienen referentes y por ello es necesario recordar que solo son símbolos porque un grupo socio-cultural los considera como tales. En verdad no hay una conexión natural entre los símbolos y sus referentes, pues las relaciones son arbitrarias y varían de una cultura a otra. Los símbolos son símbolos porque un grupo de individuos los ha agregado a su uso común. Su significado se aprende a través del proceso de simbolización incluido en el transcurso de aprender a ser miembro de una cultura determinada. Los propios símbolos pueden tener diferentes significados dependiendo de la situación en la que nos encontremos. Es en este aspecto en el que difieren de los signos, ya que éstos se concretan y fijan mediante el contexto.

b.- La comunicación es un proceso que implica la transmisión e interpretación de mensajes: La transmisión de mensajes hace referencia al proceso de expresar nuestros pensamientos, sentimientos y emociones de forma que sean reconocibles por otros. En tal desarrollo los símbolos utilizados pueden ser escritos, verbales, no verbales, matemáticos o musicales, por citar tan solo algunas posibilidades. En realidad, nos estamos refiriendo a la transmisión de un conjunto de símbolos como mensajes. Por otro lado, interpretar mensajes es un proceso de percepción, de dar sentido al intercambio. Así pues, la forma en que transmitimos e interpretamos mensajes estará influida por nuestro bagaje (cultural o de identidad) o por nuestra experiencia individual (incluyendo nuestras experiencias con otros y las emociones que hayamos experimentado). Si dos individuos no tienen exactamente el mismo bagaje o experiencia individual, no transmitirán o interpretarán el mensaje de la misma forma, puesto que la transmisión e interpretación de mensajes, al darse casi frecuentemente al mismo tiempo, no es una actividad estática. Es decir, interpretamos los mensajes del otro al tiempo que transmitimos nuevos mensajes o los tamizamos según nuestra interpretación. Por tanto, interpretar y

transmitir al unísono es lo que caracteriza realmente a la comunicación como proceso y acción.

c.- La comunicación implica la creación de significado: A mediados del siglo XX, Ortega y Gasset (1957: 41) afirmaba que, si bien los mensajes se transmiten de un individuo a otro, no estaba convencido de que sucediera lo mismo con los significados. Esta afirmación deja patente la ambigüedad inherente a la lengua hablada y da fe de que, si se dispone de algún conocimiento de los miembros de la sociedad meta, será una de los modos que más contribuyan a nuestra manera de interpretar los mensajes. En cambio, si no tenemos ninguna comprensión, acudiremos a los estereotipos, a la imagen mental del grupo, que influirá negativa y considerablemente en nuestra interpretación.

Creemos revelador cómo la competencia comunicativa intercultural trasciende la preponderancia de la actuación que ha caracterizado a la competencia comunicativa, al apostar más bien por el uso y sobre todo por la interpretación.

d.- La comunicación tiene lugar en diferentes niveles de conciencia: Al estar socializados dentro de una cultura determinada, adquirimos mucho de nuestro comportamiento de forma inconsciente y por ello no tenemos conciencia de nuestra forma de actuar cuando comunicamos. Ello se debe a que nuestras interacciones sociales se suceden en diferentes niveles de conciencia que determinarán prioritariamente lo que consideramos normal o rutinario. Si nuestra comunicación es rutinaria, se sustentará en una concepción de la comunicación fomentada en la observación y la experiencia. En cambio, cuando no somos conscientes de su uso implícito, determinará nuestra forma de actuar y, en consecuencia, nos apoyaremos en predicciones sobre los significados y en la forma de comportarse que manifiestan los miembros de la nueva sociedad y cultura. Por otro lado, estas predicciones se afianzan en nuestro acervo cultural, etnicidad, género, clase social, región en donde hemos crecido, pero sobre todo en las experiencias personales que hayamos vivido e interiorizado. Solo cuando nos enfrentamos a nuevas situaciones de comunicación y vida somos realmente conscientes de nuestro comportamiento, y esta es

la diferencia fundamental que existe entre cuando comunicamos con miembros de nuestra propia cultura y cuando lo hacemos con miembros pertenecientes a otras. Somos más conscientes de nuestra actuación cuando hacemos uso de la lengua e interpretamos el intercambio comunicativo, pues nuestras interacciones son menos rutinarias y se insertan en una situación novedosa y en mayor o menor grado impredecible.

e.- La intención no es condición necesaria para la comunicación: Está bastante consensuada la idea de que la intención es un constructo cognitivo que forma parte de nuestro proceso mental. Sin embargo, es necesario plantearnos que las intenciones no son más que un aspecto de nuestra conducta comunicativa y que estas también se sustentan en nuestros hábitos sociales y emociones (Triandis: 1977). Indiscutiblemente, debemos considerar que cualquier conducta comunicativa se apoya, al menos, en uno de estos tres aspectos: intención, hábito, emoción, o bien en una combinación de ellos.

A modo de conclusión podemos afirmar que la comunicación, sea cual sea la calificación que le atribuyamos, no se reduce a un simple intercambio de información, a una determinada intención comunicativa, sino que su significado se encauza hacia la capacidad de interpretar un código verbal y no verbal, a compartir emociones, a crear relaciones de empatía entendidas como capacidad de comprender y compartir realidades que otro individuo ha experimentado. No se trata de que aprendices y nativos sientan lo mismo ni de la misma forma, sino más bien aumentar nuestra comprensión de unos u otros a través de sus emociones. Esto plantea la necesidad de analizar y tratar didácticamente sobre todo las incomprensiones, como ya veremos.

3.4.1. Sinergia cultural: cooperación entre los ámbitos cognitivo y emotivo.

Para adquirir competencia comunicativa intercultural es necesario que se produzca una sinergia cultural, es decir, una cooperación entre los ámbitos cognitivos y emotivos del aprendiz cuando este trata de comunicar algo y crear una conducta intercultural adecuada. Esta sinergia se llevará a cabo a través de dos competencias:

a.- Competencia cognitiva: Necesaria para activar los procesos metalingüísticos, pues la experiencia en una cultura extranjera (C2) hay que expresarla metacomunicativamente; es decir, los aprendices deben ser capaces de explicar lo que quieren decir o han experimentado. En consecuencia, deberán examinar y analizar tanto las presuposiciones como los malentendidos, aunque esto contribuya a una comunicación menos ágil. En contrapartida, este análisis les proporcionará un control más estricto en la interpretación de las interacciones comunicativas.

b.- Competencia emotiva: Se produce cuando los individuos en inmersión son capaces de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de la interacción intercultural. En esta competencia, uno de los escollos principales que encuentra cualquier aprendiz es la ansiedad (Gudykunst; 1995:12), un factor que puede impedir considerablemente, según el grado en que se dé, el éxito de la interacción intercultural. De ahí la necesidad de una respuesta emotiva positiva ante situaciones de las que se supone puedan surgir respuestas negativas. Si la ansiedad es alta en grado adecuado, nuestra competencia comunicativa intercultural será eficaz; mientras que si es demasiado baja, no encontraremos motivación para iniciar la comunicación y mucho menos los contactos interculturales (Dörnyei; 2003:1-3).

Es evidente que la adquisición de una lengua extranjera conlleva cierto grado de aprendizaje intercultural. Gracias a esto, el aprendiz logrará una mayor concienciación sobre su cultura materna al comenzar a aprender una nueva lengua y cultura, y será entonces cuando se encuentre en una situación

óptima que el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales (Instituto Cervantes; 2008: 447-451).¹⁹

Creemos oportuno recordar que en la experiencia de inmersión, en el aula confluyen muchos agentes que, reducidos a una mínima expresión, los podemos ver como la acción conjunta de unos profesores y alumnos que comportan culturas distintas y distintas experiencias y expectativas, muchas veces no integrables en los inventarios de los que disponemos. La realidad apunta a que un mínimo análisis de estas expectativas en diferentes grupos da muestras de que el discurso del aula y la reflexión metacomunicativa son parte de un escenario intercultural que exige de los aprendices una mayor concienciación de las presuposiciones culturales propias y ajenas.

Este proceso de concienciación cultural implica el compromiso, por parte de los participantes en el aula, de cuestionar su propia experiencia. Esta circunstancia constituye la principal razón de acudir a un modelo de sinergia cultural cimentado en un análisis de la lengua para hablar de la cultura y de la cultura para hablar de la lengua, proceso ilustrado en el siguiente cuadro:

Comunicación / Sinergia cultural	
Lengua para hablar de la cultura.	Cultura para hablar de la lengua.
Aspectos cognitivos	Aspectos afectivos
Incertidumbre	Ansiedad

¹⁹ El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en su intento de establecer los niveles de referencia para el español, especifica que las habilidades y actitudes interculturales constituyen, junto a los referentes culturales y comportamientos socioculturales, la dimensión cultural en sus tres niveles de inventario, que plantea como una relación de procedimientos, que al ser activados de forma estratégica, permitirá al aprendiz acercarse a otras culturas, sin especificar el contexto de enseñanza-aprendizaje; igualmente, precisa que la comunicación deberá trascender el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, aceptación, integración, etc. de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de la comunidades a las que accede el alumno. Desde nuestro punto de vista, las recomendaciones del Plan Curricular son motivadoras, pero percibimos una clara evasión del análisis de las aulas en donde estas habilidades y actitudes deberían insertarse.

Esta concienciación determina tanto la consideración de la realidad de los aprendices como la reivindicación de teñir el aula de matices comunicativos e interculturales. Sea cual sea el tipo de aula que se potencie, la necesidad de comunicar vendrá determinada por diferentes intenciones, tales como informar, entretener, intercambiar, reforzar las perspectivas de sus integrantes, etc., pero el aspecto común a todas ellas es que resulta inevitable obviar cierto grado de incertidumbre o respuesta cognitiva por parte de los alumnos, como, por ejemplo, “cuando me pasa esto es que me está fallando lo que quiero expresar”, “solo pienso en la corrección y no reparo en mis sentimientos”, etc., así como cierto grado de ansiedad o de respuesta afectiva, como, por ejemplo, “aunque me esfuerzo no logro conectar con mi interlocutor”, “este parece que me comprende pero no entiende mi actitud”, etc.

El concepto incertidumbre (Kim, 2001: 100-108) hace referencia a nuestra incapacidad de predecir o explicar otros comportamientos, sentimientos, actitudes y emociones. Si logramos reducirla ante los otros y ante nosotros mismos, la comprensión será más factible, lo cual, a su vez, implicará obtener del encuentro información, conocimiento, descripciones, predicciones y explicaciones acordes a las necesidades y características de la situación en la que nos encontremos.

Es común que hagamos predicciones e intentemos cuestionarlas en la misma medida que comunicamos, pero raramente nos apoyamos en la descripción de la conducta del otro. Cuando comunicamos con miembros de otra cultura, solemos interpretar sus mensajes de modo que les asignamos directamente un significado. En cambio, en pocas ocasiones nos detenemos en describir lo que vemos u oímos antes de interpretarlo, ya que la tendencia es a darle forma según los percibamos. La disfunción percibida estriba en que nos apoyamos, sobre todo, en nuestras interpretaciones a la vez que partimos de nuestras experiencias, de nuestra cultura, sin pensar en la posibilidad de que pueden ser incorrectas y, por ello, a menudo llevamos a la incompreensión o al error.

Desde otro ángulo, el concepto de ansiedad²⁰ hace referencia al sentimiento de estar incómodo, tenso, preocupado o aprensivo ante lo que sucede a nuestro alrededor en la convivencia con la cultura meta. Como condensamos estos sentimientos en forma de experiencias, es urgente que en las aulas de lenguas se tenga en cuenta esta realidad y se vislumbren nuevos enfoques didácticos que integren el estrés lingüístico y choque cultural. No obstante, no hay que cometer el error, bastante común, de reducir en demasía la ansiedad e incertidumbre cuando comunicamos con extranjeros, porque si ello ocurriera se reduciría considerablemente el aprendizaje extraíble del intercambio comunicativo o este sería, llegado el caso, poco relevante. Unos niveles de ansiedad e incertidumbre bajos resultan poco rentables didácticamente, si la ansiedad es muy baja no actuaríamos bien en nuevas situaciones interculturales; si lo es la incertidumbre, la competencia comunicativa intercultural sería poco estimulante. En definitiva, cuando se comunica con nativos en un contexto de inmersión, nuestra habilidad para comunicar con efectividad dependerá, en parte, de cómo manipulemos nuestra ansiedad e incertidumbre y del nivel de conciencia que desarrollemos respecto de estas dos dimensiones.

Concluiremos reiterando que la incertidumbre, como categoría cognitiva, se asocia a nuestra forma de reaccionar ante las actitudes que caracterizan a los miembros de la cultura meta (C2), a cómo interpretamos sus sentimientos, creencias, valores y formas de comportarse. Esto exige que seamos capaces de predecir diferentes modelos de conducta con la intención de que sean extrapolables a nuestra experiencia de aprendizaje²¹ y aplicables a otras situaciones similares, para así facilitarnos un comportamiento más adecuado en el futuro. Según esto, es evidente que, al entablar una nueva interacción, el grado de incertidumbre estará en un nivel alto. Pero esto no significa que asegure una resolución positiva de la situación, sino más bien la necesidad de tomar conciencia lingüística y cultural de las posibles interpretaciones erróneas que

²⁰ *Op. cit.* pp. 109-113.

²¹ Un ejemplo podría ser el siguiente: si nuestros alumnos han sido invitados a una fiesta, pongamos por caso, de cumpleaños, donde la mayoría de la gente pertenece a la cultura meta, deberíamos animarlos a que analicen las diferentes formas de comportamiento que observen en este escenario concreto, y, posteriormente en el aula, a reducir el número de posibilidades, para así potenciar una proyección didáctica que contribuya a que logren incrementar tanto sus habilidades sociales como sus estrategias comunicativas interculturales.

podamos formular y afortunadamente analizar en el aula mediante la instrucción y, sobre todo, la introspección, como se verá al final de esta investigación.

Tampoco podemos obviar que siempre habrá cierto grado de incertidumbre en todo contacto intercultural. En efecto, es poco probable que logremos predecir y comprender de forma absoluta la forma en que se comportan o comportarán otras personas. Sin embargo, afortunadamente contamos con un umbral de incertidumbre que oscilará entre un máximo y un mínimo y en cuyo espacio actuarán nuestros alumnos y donde comprobaremos si se han superado o no las dificultades que obstruyen la efectividad comunicativa. Podría darse el caso de que nuestra incertidumbre se ubicara en un alto nivel, lo que nos llevaría a pensar que no contamos con la suficiente información para interpretar el comportamiento de otros; en este caso, por tanto, nos faltaría confianza en las predicciones que formuláramos. Por el contrario, si nuestra incertidumbre estuviera por debajo de nuestro nivel mínimo, tenderíamos a pensar que la forma de comportarse e interactuar del otro es totalmente predecible, aunque corriéramos el riesgo de asociar tal situación al aburrimiento, a una desgana por comunicar y a adoptar una predisposición a confiar excesivamente en nuestras interpretaciones. En definitiva, comunicar con efectividad requiere que nuestra incertidumbre esté afianzada entre un máximo y un mínimo, porque, si este es caso, ello nos obligará a interpretar creativamente y a acatar las consecuencias que se deriven de tal interpretación. En última instancia, la naturaleza del evento comunicativo es lo que determina el incremento o disminución de nuestra incertidumbre y el modo en que la utilicemos dotando la experiencia de un tinte positivo o negativo. De lo que no cabe ninguna duda es de que nuestro nivel de incertidumbre fluctúa: si está por debajo de nuestro valor mínimo o por encima de nuestro valor máximo, tendremos que controlarla de forma consciente para, de este modo, aumentar la efectividad que pueda obtenerse de la interpretación del evento comunicativo.

Desde otra perspectiva, cabe afirmar que el grado de similitud del grupo cultural al que pertenezcamos en relación al grupo meta tendrá una gran influencia en la habilidad de reducir o no la incertidumbre. Si percibimos el grupo meta como similar al nuestro, tendremos más confianza a la hora de predecir modelos de comportamiento en esa cultura. Pero también puede

darse el caso de que esta similitud no incrementa esta habilidad porque podemos percibir como iguales aspectos que de hecho son diferentes o percibir diferencias como similitudes. Para evitar esta posibilidad es necesario que reduzcamos los niveles máximos y mínimos de la incertidumbre, sobre todo si queremos obtener provecho del período de inmersión.

Cuando comunicamos con extranjeros, en realidad no solo contamos con un alto nivel de incertidumbre sino también con cierto grado de ansiedad. La diferencia entre uno y otro aspecto está en que el grado de ansiedad que experimentamos se sustenta generalmente en las expectativas negativas (choque cultural y malas interpretaciones) y no tanto en las positivas (Gudykunst y Kim, 1997: 277-294). Al igual que la incertidumbre, si queremos comunicar con otros nuestra ansiedad debe establecerse entre un máximo y un mínimo e irá aumentando o decreciendo en determinados puntos de la interacción, dependiendo de cómo actuemos y de cómo la interpretemos. Cuando nos encontramos por primera vez con miembros de la cultura meta, nuestra ansiedad debería decrecer si vemos al otro como atractivo de alguna forma o como miembro que pertenece a un grupo muy diferente. En tales casos es muy probable que si interactuamos con personas así nuestra ansiedad decrezca y que asumamos que lo nuevo, lo desconocido, no constituía una amenaza para nosotros. Es decir, en cuanto nuestras relaciones vayan configurándose de forma más íntima, nuestro nivel de ansiedad tenderá a decrecer. No obstante, el nivel de ansiedad fluctuará dependiendo de las circunstancias específicas en las que se enmarquen las interacciones.

En definitiva, para manejar nuestra incertidumbre y ansiedad deberíamos ser más conscientes de los entresijos de nuestra comunicación. No solemos serlo, sin embargo; sobre todo si reparamos en analizar la forma en que nos comportamos. Con la intención de que el aprendiz no acabase considerando su forma de comportarse como habitual, Langer (1989) aisló tres características relacionadas con esta toma de conciencia y que interpreta como nacida de la necesidad de:

- a.- Crear nuevas categorías.
- b.- Exponerse a nueva información.
- c.- Ser consciente de más de una perspectiva.

Parece evidente que el aspecto principal que contribuye a cualquier tipo de toma de conciencia es la posibilidad de hacer uso de ciertas categorías generales; categorización, a menudo, sustentada en características físicas: género, etnicidad, etc. o culturales: bagaje étnico. Sin embargo, también puede considerarse en términos de ciertas actitudes: liberal frente a conservador, o enfoques de vida: cristiano frente a budista.

No olvidemos que categorizar es nuestra forma habitual de conocer el mundo, lo que implica tener que establecer numerosas distinciones. Si, metafóricamente hablando, optamos por activar nuestro piloto automático, ello conducirá a que tenderemos a hacer uso de categorías generales para predecir el *modus vivendi* de la gente, como, por ejemplo, su cultura, género, etnicidad, papel que desempeñan, etc. Sin embargo, la toma de conciencia también implica que podemos ser receptivos a la nueva información que nos ofrece la inmersión y prestemos atención a cómo tiene lugar el proceso de comunicación, a cómo se entablan nuestras interacciones con otros, en suma, a no conectar el piloto automático. Incidir en el proceso de comunicación nos fuerza a tomar conciencia de nuestro comportamiento y a mirar con más objetividad las situaciones comunicativas en las que nos encontremos, que con frecuencia no están limitadas a lo que pensamos e interpretamos *a priori* sobre ellas.

Reconocer perspectivas alternativas es esencial para la efectividad comunicativa, como culminación de un proceso que requiere reconocer que otras personas hacen uso de sus propias pesquisas para interpretar nuevos mensajes y aunque pueda ocurrir no logren hacerlo de la forma que pretendemos. Cuando comunicamos, valga la expresión ya utilizada, con el piloto automático, tan solo asumimos algunos usos y perspectivas, comportamiento que parece tener su origen en la existencia de una rutina o automatismo enquistado que nos induce a tomar conciencia prioritariamente de los resultados y no del proceso. Es un hecho que transmitir e interpretar mensajes es sobre todo un proceso interactivo influido por determinados filtros conceptuales (socio-culturales, psico-culturales y ambientales): un mecanismo que

moldea las predicciones que hacemos acerca de cómo los miembros de la cultura meta deberían responder ante nuestra conducta comunicativa y social.

La lengua es, por descontado, el vehículo a través del que codificamos los mensajes y, obviamente, esto puede variar de una cultura a otra. Es evidente que lengua y cultura, como ya se ha dicho, están íntimamente relacionadas y que la una influye en la otra. Asimismo es evidente que los mensajes no se transmiten solo verbalmente sino que también se descodifican no verbalmente. Aunque la lengua, en cada cultura, es una actividad en gran medida consciente y, como tal, susceptible de ser sometida a algún tipo de observación y análisis, no es frecuente que los mensajes codificados de forma no verbal (a través de gestos, expresiones faciales, tonos de la voz, etc.) sean objeto de una observación y análisis parecidos. En consecuencia, cuando nos enfrentamos a conductas no verbales diferentes a la nuestra (comunicación intercultural), la mayor parte de las veces no solemos reparar en ellas, por lo que no llegamos a ser conscientes de todo lo que nos podrían aportar. De ampliarse el espectro de nuestra conciencia en los procesos comunicativos, esta debería iluminar diversos hechos asociados a tales procesos: en la interpretación de los mensajes verbales o no, por ejemplo, que ello depende de lo que las otras personas dicen, de la conducta no verbal que exhiben, de la naturaleza de nuestros propios mensajes, de nuestros filtros conceptuales y afectivos y del contexto en el que el mensaje se configura.

Comunicar con personas de otra cultura es un proceso complejo (Kristeva: 1991) y, debido a ello, la realidad de cualquier aprendiz de una lengua extranjera en inmersión está determinada por la necesidad de una comunicación intergrupala (Gudykunst y Kim, 1997: 119-134) encauzada por sus identidades sociales. Para salir al paso de ella deberá esforzarse en predecir el comportamiento meta a través de los datos culturales y socioculturales de los que disponga, así como por sus necesidades de comunicación interpersonal (Cáceres, 2007: 122-126), determinadas sobre todo por la identidad personal, la cual, a su vez, implica una predicción, sobre la base de aspectos psicológicos y pragmáticos, del comportamiento de los miembros de la sociedad meta.

En resumen, en cualquier encuentro comunicativo siempre intervienen factores interpersonales e intergrupales. Para comunicar con efectividad en situaciones intergrupales e interpersonales es imprescindible controlar nuestra

incertidumbre y ansiedad. Para alcanzar tal objetivo, como ya se ha especificado, es necesario que los aprendices desarrollen una conciencia lingüística de la cultura al tiempo que una conciencia cultural de la lengua. Esto significa que deberán crear categorías nuevas, estar abiertos a nuevas experiencias, ser capaces de desarrollar numerosas perspectivas alternativas y aceptar sin condiciones que la comunicación con miembros de otra cultura está condicionada por los propios filtros conceptuales y afectivos, del mismo modo que la de ellos se verá influida por los suyos. Insistimos en que estos filtros se materializan en cuatro categorías: cultural, sociocultural, psico-cultural y contextual, y en que cada uno influirá en cómo interpretamos los mensajes codificados por los miembros de la cultura meta y en la forma en que predecimos su conducta social y comunicativa, ya que sin ellos sería imposible esa interpretación²². Las nuevas aulas que pretendemos deben buscar niveles moderados de respuestas cognitivas y afectivas, para así poder asegurar una cierta efectividad comunicativa y la adaptación a nuevas situaciones. Por ello presentamos la siguiente clasificación de situaciones de competencia intercultural y lo hacemos con la certeza de que suelen ser experimentadas de manera unánime por la mayoría de los aprendices en un contexto de inmersión como el que aquí nos incumbe.

3.4.2. Situaciones de competencia comunicativa intercultural.

3.4.2.1. Conciencia discursiva/contrastiva.

Este tipo de conciencia permitirá sobre todo examinar y reflexionar sobre la acción comunicativa intercultural y los medios de expresión disponibles, recurriendo a un conjunto de elementos de innegable importancia en todo evento comunicativo: actos de habla, deixis, gestos (Gass y Neu, 1996), presuposiciones, sobreentendidos (Hernández Sacristán, 1999), estrategias conversacionales y de cortesía (Bravo y Briz, 2004), errores pragmáticos (Wierbizcka, 1991), entre muchos otros.

²² *Op. cit.* pp. 217-327.

El proceso comunicativo intercultural se caracteriza por su dimensión interpretativa y se asocia a dos supuestos:

- a.- Su viabilidad exige a los interlocutores que participan en un encuentro compartir un código y un marco de referencia.
- b.- El proceso no parece que propicie la interiorización de información de forma directa del emisor al receptor, sino que necesita ser reinterpretada y negociada.

La realidad, en la mayoría de los encuentros interculturales, es que los interlocutores nunca comparten el mismo marco de referencia, ni el mismo código (verbal o no). El contenido apuntado por el emisor tampoco es exactamente reconstruido por el receptor. Si partimos de la Teoría de la Relevancia, formulada a finales de los ochenta por Sperber y Wilson (1986), resulta claro que no es acertado considerar el proceso comunicativo intercultural como mera transmisión de conocimiento al otro, como forma de imponer nuestra forma de pensar a otros, sino más bien como una forma de estimular la capacidad interpretativa del otro. El acto interpretativo se ocupará de los elementos codificados y no codificados que intervienen en nuestra interpretación de las palabras y situaciones.

Pensamos que esta orientación contrastiva constituye el primer peldaño del enfoque holístico que ansiamos, orientación que aboga por una pragmática más globalizadora que atienda al contraste lingüístico y al contacto que se produce entre los códigos implicados. Para ello será necesario contar con un saber natural asociado a la praxis lingüística (saber qué) y diferenciado de aquello que se nos presenta como esencialmente práctico (saber cómo). La pretensión de una transformación o transición de este tipo no es otra que la de estimular la capacidad crítica del individuo a partir de su particular visión del mundo y contribuir, a su vez, a renovar sus estrategias de acción y valoración. Esta transición encuentra su marco de desarrollo en el aula, pero para ello es imprescindible que ésta se caracterice como el lugar idóneo donde el contacto y el contraste converjan y se interrelacionen.

Como ya apuntaron Luir y Kalojgera (1991), el aula debe incluir el análisis de las categorías pragmáticas, verbales y no verbales, asegurando que este análisis no se reduzca a una serie de situaciones comunicativas estereotipadas con las que ejemplificar los encuentros e interacciones interculturales. De nuevo, es nuestra experiencia como profesor de español en contexto de inmersión la que nos advierte de que lo verdaderamente relevante es, sobre todo, ayudar a nuestros alumnos a desentrañar las pautas interiorizadas que los nativos siguen en su uso de tales categorías y, en función de ello, enseñarlos a usarlas.

El siguiente cuadro pretende reflejar la práctica común de los aspectos pragmáticos en las aulas, según el proceso de enseñanza-aprendizaje sea llevado a cabo en inmersión o no inmersión, dado que esta circunstancia condiciona el tipo de marco teórico, el enfoque didáctico y las actividades de aula:

Marco teórico	
Contexto de no inmersión	Pragmática contrastiva y competencia comunicativa.
Contexto de inmersión	Pragmática contrastiva y competencia comunicativa intercultural.

Enfoque didáctico	
Contexto de no inmersión	Contraste: los significados son presentados y analizados a partir de situaciones de interacción estereotipadas.
Contexto de inmersión	Contraste/interacción/interpretación de lo experimentado: los significados se presentan y analizan según usos y pautas interiorizadas por los miembros de la cultura meta.

Actividades de aula	
Contexto de no inmersión	Conocimiento sociocultural: hábitos, costumbres, rituales, etc.
Contexto de inmersión	Situaciones conflictivas en las que donde obtener y analizar errores y fallos pragmáticos.

3.4.2.2. *Proyección didáctica desde la evidencia negativa.*

Los problemas que surgen al entrar en contacto con códigos diferentes son los que realmente otorgan sentido a una reflexión contrastiva, intercultural. Esto ocurre, en particular y sobre todo, si lo sometido a contraste son las categorías pragmáticas y culturales, dado que, por lo general, estamos más dis-

puestos a reconocer, comprender y solventar diferencias lingüísticas que pragmáticas. Es un hecho que las diferencias en los hábitos culturales no son de entrada reconocidas con facilidad, por lo que los problemas que derivan de ellas no se resuelven de inmediato, máxime si comportan una evidencia negativa para la identidad del aprendiz (Hernández Sacristán, 1999: 163-64).

En este sentido y dada la particular imbricación entre código lingüístico y código cultural, las categorías pragmáticas llegan a provocar errores pragmáticos que pueden ser valorados, no solo como usos lingüísticamente incorrectos, sino al mismo tiempo como usos sociales incorrectos. Es incuestionable, por ello, que deben estar presentes en nuestra práctica didáctica, máxime si esta se desarrolla en contexto de inmersión, en donde resulta esencial analizar *in situ* tanto errores pragmáticos como fallos interculturales experimentados por los alumnos, como queda reflejado en el siguiente esquema:

Praxis lingüística	Praxis cultural
Comunicación interlingüística frente a comunicación intercultural.	Contraste de aspectos culturales desde la propia percepción.
Error pragmático	Fallo intercultural
Lengua	Cultura
Malentendidos. Incorrección lingüística. Inadecuación social.	Choque cultural. Estrés cultural.
Reflexión metacomunicativa, actitud cooperativa.	Reflexión metacomunicativa e introspectiva, actitud terapéutica.

Los errores pragmáticos forman parte de la mayoría de las situaciones de comunicación intercultural, en las que la conducta lingüística suele estar marcada negativamente desde un punto de vista social. Para poder atajar con eficacia pedagógica tales situaciones es imprescindible una reflexión metalingüística por parte de los aprendices y propiciar entre ellos una actitud cooperativa. Esta reflexión facilitará el que se dé sentido a estas deficiencias según vayan surgiendo y obstaculizando la comunicación entre ellos y la sociedad meta (Kreuz y Roberts, 1993: 250). La reflexión metalingüística y la evidencia negativa derivada de los contactos interculturales son los pilares en los que se sustenta la didáctica intercultural en la enseñanza de lenguas. La evidencia negativa se da en un marco lingüístico y social y desde él surge buena parte de los prejuicios que determinan muchas de nuestras valoraciones negativas de

otros grupos socioculturales, nacidas generalmente de las diferencias no entendidas entre los distintos códigos pragmáticos que entran en contacto.

El fallo intercultural también suele estar presente en toda situación de contraste cultural y reclama en el aula una reflexión, aunque no tanto metacomunicativa como metaintrospectiva, y una cooperación más bien terapéutica que ayude a comprender los límites que crean la inadecuación cultural y la afectiva. Estas no se ven desprovistas de cierto un carácter de evidencia negativa, el cual, a diferencia de lo que ocurría en el error pragmático, se debe a otras connotaciones fijadas de forma positiva o como estrategia de supervivencia.

En definitiva, el cuadro anterior refleja con claridad nuestros interrogantes y contribuye a un nuevo paso en el planteamiento de esta investigación, pues, dado lo expuesto y recurriendo a nuestra experiencia en las aulas, hemos podido comprobar que un enfoque contrastivo y el análisis de errores pragmáticos no aseguran, *per se*, la plasmación de un aprendizaje enfocado a la acción y centrado en la realidad del aprendiz. Llegados a este punto, creemos fundamental dar alguna respuesta a la pregunta de si realmente toda categoría pragmática se manifiesta como una realidad bifronte lingüístico-cultural, o si, por el contrario, es necesario delimitar relaciones más globales entre el código pragmático de la lengua nativa y meta y las existentes entre el entorno sociocultural meta y nativo.

CAPÍTULO IV

EXPLORANDO EL ESPACIO DEL APRENDIZ: APORTACIONES DE LA DIMENSIÓN SOCIO-AFECTIVA A LA EXPERIENCIA DE INMERSIÓN

Como es sabido, tanto los errores pragmáticos como los fallos interculturales se originan en las diferencias existentes entre dos códigos semióticos, el del aprendiz y el de la sociedad meta. Sin embargo, con frecuencia no son estas diferencias por sí mismas las causantes de sentimientos negativos en los aprendices, sino que muy frecuentemente tales sentimientos se deben a la poca atención que se ha prestado a tales diferencias en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Kasper, 1989; Kasper y Blum-Kulka, 1983). Así, no es ocasional encontrarse con aprendices que testimonian, aun contando con un alto nivel de lengua, sus dificultades para realizar actos sociales e interactivos de gran cotidianidad social en inmersión, como pueden ser el formular una despedida, el aceptar o rechazar una proposición, el ofrecimiento o el iniciar o cerrar una discusión (Ortega Olivares, 1994: 83-103), el pedir o ceder el turno de palabra (Cestero, 1995), etc., y cómo estas dificultades provocan en ellos una reacción negativa que condiciona su afectividad (Ehrman, 1996; 1999: 87-104), reacción perceptible como rechazo social por sus interlocutores, aunque al mismo tiempo también pueda constituirse en

motivo de reflexión sobre los presupuestos socioculturales y pragmáticos propios y sobre los representantes de la nueva lengua y cultura.

Como hemos podido constatar en las muestras analizadas en el capítulo sexto, son los fallos interculturales los que más incidencia tienen en los alumnos, ya que producen en ellos un sentimiento de crisis, de pérdida de referentes, que llega a mermar la mayoría de la veces su identidad. Es decir, la propia experiencia de inmersión conlleva un período crítico de ajuste lingüístico y sociocultural necesario para superar o al menos paliar el estrés lingüístico y el choque cultural. En el momento en que comenzamos a transcribir las etnografías realizadas por nuestros alumnos, nos percatamos de dos aspectos que se reiteran en sus informes escritos, aspectos que consideramos trascendentes para una concepción adecuada del aprendiz como agente social y que no se han tenido muy en cuenta por la pedagogía y materiales didácticos que nos preceden, aunque con excepciones (Benítez Pérez y Lavin, 1992: 9-14; Cestero Mancera: 1998, 1999). Estamos seguros que tales aspectos dotan a nuestro trabajo de innovación y originalidad.

El primero se relaciona con ciertos aspectos del lenguaje no verbal. Como hemos podido comprobar, muchos de los alumnos que han participado con sus informes escritos en la presente investigación exponen que, a pesar de contar con una competencia comunicativa bastante desarrollada, sin embargo sus interacciones con nativos no son tan efectivas como se podría esperar, pues no cuentan con, ni son conscientes de, los recursos lingüísticos, pragmáticos y sociales suficientes en los que poder apoyarse para decodificar de forma adecuada la relevancia que en este proceso pueden llegar a tener las claves no verbales.

El segundo se relaciona con la dimensión afectiva. Este aspecto se hace más palpable en los escritos, en los recursos que poseen los alumnos para expresar sus emociones y sentimientos, unas y otros derivados de la experiencia de convivencia y de la reflexión que realizan sobre la conducta social de los miembros de la sociedad meta en la que interactúan y con la que, en la medida en que lo deseen, llegarán a acomodarse (Martín Rojo, 2003).

4.1. Comunicación no verbal.

La interacción social cara a cara se construye gracias a la puesta en funcionamiento de la oralidad, que hemos de considerar como uno de los objetivos y retos más importantes para los aprendices de una lengua extranjera en inmersión, pues supone afrontar situaciones de interacción de presencia simultánea con interlocutores, mayoritariamente nativos, con los que comparten espacio y tiempo así como la necesidad de activar, construir y negociar durante la interacción una relación personal basada en sus propias características psicosociales y culturales. Sin lugar a dudas, la interacción social cara a cara se construye gracias a la puesta en funcionamiento de la oralidad en encuentros mínimos, más o menos, ritualizados o espontáneos: saludos, excusas, halagos, peticiones, ofrecimientos, etc., como en encuentros mucho más elaborados y más o menos ritualizados: conferencias, instrucción de aula, debates, exposiciones, etc. (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 30-31).

Entendemos la conversación espontánea como la forma primaria y más universal de la oralidad a través de la cual las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como agentes sociales. Este tipo de comunicación oral, y sobre todo en encuentros interculturales, suele tener un alto grado de indefinición, de imprevisibilidad e improvisación por parte de quienes intervienen en ella. Es común que en el transcurso de una conversación se den momentos de confusión o de malentendidos, ya que las decisiones suelen tomarse de manera implícita y ello puede provocar confusión en los participantes sobre lo que está pasando y sobre la dirección que toma el acontecimiento conversacional. En muchas ocasiones, son los elementos del entorno los que orientan o guían las formas más adecuadas de comportamiento no sólo lingüístico sino también social. Por ejemplo, no es lo mismo encontrarnos en un entorno familiar, conocido, con el que compartimos mucho conocimiento de fondo o bagaje cultural, que encontrarnos en un entorno público en el que lo que adquiere más relieve son los aspectos más aparentes. Tampoco es lo mismo moverse en situaciones conocidas que en situaciones nuevas, ya sea en nuestra propia cultura o en otro entorno cultural. Además del entorno, hay otros factores cuya presencia nos puede orientar o desorientar, o que podemos utilizar para orientar o confundir a nuestros interlocutores. Nos

referimos, por ejemplo, a elementos como el vestido, el peinado, adornos que pueden usarse tanto para presentar una imagen de entrada como para confundir a los interlocutores creando unas expectativas susceptibles de producir confusión (Poyatos, 1994:15).

No olvidamos que las interacciones cara a cara comportan casi siempre riesgos y, especialmente, cuando se trata de eventos que nos resultan nuevos o para los que nos estamos entrenados. En estos casos es fácil cometer errores o tener fallos y actuar de forma inadecuada. La inmediatez de la inmersión puede “jugar malas pasadas” a los aprendices, sobre todo si se trata de encuentros desiguales, es decir, situaciones en las que existe una relación jerárquica entre los participantes y en los que es fácil comprender que quien ocupa la posición “baja” –casi siempre nuestros alumnos- tendrá que calcular mucho más sus acciones verbales y no verbales, pues es consciente de que será evaluado por lo que dice, por cómo lo dice, por cómo se comporta. En un contexto como este, de tanta tensión, se da una gran proclividad a que se originen malentendidos, rechazos, prejuicios, etc., los cuales solo se llegan a superar a través del conocimiento de la lengua y, muy especialmente y sobre todo, mediante el conocimiento de las personas, de los actores sociales. Es indiscutible que bajo un hecho de lengua siempre hay una vivencia, una experiencia: un hecho de cultura donde los aspectos no verbales de la comunicación intercultural adquieren gran relevancia en la inmersión y, justo por ello, en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

4.1.1. Aspectos no verbales en la interacción oral.

Gracias al interés suscitado por el análisis de situaciones interactivas que se producen cara a cara, ha ido surgiendo la necesidad de crear un registro de los elementos no verbales en el análisis del discurso oral y en el del comportamiento intercultural, y de su integración en las aulas comunicativas e interculturales (Tusón, 1995: 47-58). Respecto de los elementos no verbales de la oralidad, nos apoyamos en la obra de Knapp (1980), en la que se recogen, a partir de las diferentes aportaciones que diversos autores han hecho sobre el tema (Hall, 1959; Birdwhistle, 1970; Poyatos, 1972; Eisenberg y Smith, 1975; Davis, 1976), todo lo que se ha considerado factor de interés para el estudio de

la comunicación humana²³: movimiento del cuerpo (emblemas, ilustradores, muestras de afecto, reguladores, adaptadores), características físicas (aspecto, olores, colores, etc.), conducta táctil, paralenguaje (calidad de la voz, vocalizaciones, etc.), proxémica (espacio social y personalidad, orientación, distancia, etc.), artefactos (permute, ropa, adornos, etc.) y factores del entorno (muebles, arquitectura, decorado, ruidos, etc.).

El listado anterior es una muestra de la complejidad que muestra la comunicación humana. Esta complejidad es máxima cuando estos elementos no tienen el mismo significado o no son compartidos en su totalidad por los interlocutores. En estos casos son, como es evidente, causantes de malentendidos, rechazos, prejuicios, etc. Si bien el conocimiento de estos elementos puede contribuir a un uso más adecuado de una lengua extranjera por individuos no nativos en la cultura meta (Blanco Santos, 1998: 17-36), no alcanzan, sin embargo, la misma relevancia en el conocimiento de las personas, ya que, como ya se ha dicho, bajo todo hecho de lengua hay siempre una vivencia, una experiencia, un hecho de cultura del que es necesario tener conciencia y por ello serán los aspectos no verbales de la comunicación en encuentros interculturales los que van adquiriendo cada vez más una mayor trascendencia en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, como en esta investigación.

Creemos sustancial destacar que la importancia que adquieren estos aspectos en la interacción oral no reside solo en los contactos interpersonales, sino sobre todo en los encuentros interculturales, en donde su significación es notoria: en tales casos los aspectos no verbales pueden comunicar activa o pasivamente, pero también pueden hacerlo sin que los participantes lo provoquen. La comunicación que se produce a través de los signos no verbales es funcional más que referencial, como apunta Cestero²⁴: recurrimos a estos signos para realizar actos de comunicación relacionados con la interacción social (felicitar, prometer, dar el pésame, etc.) o bien para estructurar y controlar la propia comunicación (comenzar y terminar un turno de palabra, subsanar deficiencias, etc.).

²³ Citado en Casalmiglia y Tusón, *op. cit.* pp. 48-49.

²⁴ *Op. cit.* p. 18.

Argyle (1978: 47-50) especifica tres formas diferentes relativas a cómo los signos no verbales pueden contribuir a las interacciones orales:

- a) Si la intención de uno de los interlocutores consiste en comunicar algún tipo de emoción o estado de ánimo, es muy probable que haga uso de gestos propios como tocarse el pelo, frotarse las manos, rascarse la nariz, mojarse los labios, etc., relacionados con el estado de ansiedad que le provoca el interactuar cara a cara, sobre todo cuando los intercambios se hacen en una lengua que no es la propia.
- b) Estos signos son un claro apoyo de la comunicación verbal, a la que contribuyen de distintas maneras. Los gestos, por ejemplo, completan el significado de las locuciones verbales aumentando el significado de lo que se dice; controlan la sincronización adaptándola a los turnos de habla que se realizan mediante señales no verbales como la desviación de la mirada, la inclinación de la cabeza, etc., o bien sustituyen al lenguaje verbal cuando es imposible comunicar lingüísticamente por alguna circunstancia (ruido, imposibilidad física, auto-imposición, etc.).
- c) Del mismo modo, estos signos producen retroalimentación, ya que la persona que habla necesita saber si su interlocutor le está entendiendo, le cree, si está de acuerdo o no con él, etc. y esta información se obtiene principalmente a través del rostro (muecas, movimientos de cejas, etc.).

Desde nuestro punto de vista, la contribución de los signos verbales, paralingüísticos y quinésicos (corporales y gestuales) es prioritariamente expresiva y menos funcional, más característica de otros sistemas no verbales culturales como son la proxémica (espacio) y la cronémica (tiempo). En todos estos casos es necesario resaltar las diferencias que al respecto haya entre cultura propia y cultura meta, para que no causen sorpresas irresolubles a los participantes en la comunicación intercultural (como de hecho hemos tenido ocasión de comprobar en las etnografías de nuestros alumnos y que hemos

analizado en último capítulo de esta tesis) y para que sepan relativizarlas a través de la experiencia y su tratamiento en aulas terapéuticas, según planteábamos en nuestra hipótesis.

Las señales no verbales expresivas se relacionan principalmente con los sentidos (Ekman y Friesen, 1976: 64-87). Entre ellos destacamos los siguientes:

1.- El oído. Este sentido, relacionado con el paralenguaje (Poyatos: 1993), va asociado a determinados aspectos de la voz y la emisión vocal: variaciones no verbales como el tono de voz, el ritmo, la velocidad del habla, las pausas, los silencios, etc., aspectos estos que acompañan a diversas variaciones lingüísticas como la elección de un tiempo verbal, el uso más o menos elaborado de la lengua, etc., entre muchas otras. Las características más discriminadoras de la voz se relacionan con factores como el género, la edad, el estatus sociocultural del hablante, la intensificación o atenuación del discurso, etc., los cuales se concretan en pausas, vacilaciones, silencios (Poyatos, 1988: 47-70), tartamudeos, falsos comienzos, repeticiones, *lapsus linguae* o algún tipo de fonación de elementos cuasi-léxicos como *umm*, *eh*, *uff*, *puaj*, etc., que son los que presentan un valor más funcional por su productividad en la comunicación humana cotidiana (Cestero, 1999; Cáceres, 2003: 157-162). Son estos tipos de fenómenos no verbales los analizados en las etnografías realizadas por nuestros alumnos: en ellas dan noticia de diferencias de intensidad, de frecuencia de uso, por ejemplo, aunque estas realidades no constituyen para ellos motivo de choque cultural ni supongan algún tipo de amenaza a su identidad.

2.- La vista. Está relacionada con signos no verbales expresivos como son los gestos y posturas corporales, los cuales pueden llegar a comunicar el significado de enunciados verbales (Birdwhistle, 1970). Es incuestionable que los movimientos del cuerpo humano pueden llegar a presentar muy variadas y numerosas posibilidades, aunque permiten ser reducidos a dos tipos básicos (Coll *et al.*, 1990): faciales y corporales. Los gestos corporales son sobre todo los que realizan actos no verbales comunicativos (por ejemplo, saludos,

juramentos, indicación de que hay mucha gente, etc.) o los que se usan expresar determinados hábitos de comportamiento cultural (por ejemplo, sentarse a la mesa, caminar por las calles, mostrar afecto, sacar la lengua en señal de burla, etc.).

Como en el caso anterior, en las etnografías realizadas por los alumnos no encontramos muchos indicios de que los elementos quinésicos hayan obstaculizado sus interacciones orales durante su período de inmersión en la cultura meta. Cuando hacen referencia a ellos es para ponerlos en relación más con el comportamiento de sus interlocutores que con el valor que tales elementos asumen en la comunicación. Esta circunstancia muy probablemente se deba a que no encuentran grandes diferencias con su propia cultura, aunque sí con su estilo comunicativo: desconocen cómo estos signos, que observan en la conducta de sus interlocutores, estructuran el discurso de la nueva lengua. Esto se percibe en las noticias que ofrecen sobre, por ejemplo, el modo de dirigirse a ellos, de señalar que no han comprendido algo de lo emitido, de pedir que se repita algo, de indicar que se hable más despacio, de marcar las correcciones, etc.

3.- El gusto. Los hábitos alimenticios y los signos no verbales relacionados con ellos son, como es de suponer, parte esencial de nuestra identidad cultural y de nuestra vida cotidiana. Son indiscutible producto de nuestra socialización ya que determinan qué alimentos son aceptables y cuáles rechazables. No pretendemos analizar la variabilidad de la alimentación que presentan las culturas (Contreras, 1993: 12-25; Harris, 1994: 13-20; Fischler, 1995: 40-60), sino destacar la dimensión espacio-temporal que adquiere el sentido del gusto en la experiencia de aprendizaje de nuestros alumnos. Habida cuenta de que conviven con una familia española, la comida se convierte en espacio y tiempo privilegiados para la comunicación y socialización con sus anfitriones, un contexto en el que los aspectos no verbales adquieren especial interés para ellos, como, por ejemplo, a la hora de valorar el trabajo de la persona que cocina, resaltar el sabor de un plato, valorar haber comido algo que no es habitual ni aceptable en su cultura, etc., señales no verbales que han merecido poca consideración según las fuentes consultadas (Wolfgang, 1984: 461-69; Soler-Espiauba, 1989: 33-38; Cestero, 2000: 69-86).

4.- El olfato. La comunicación olfativa es sin duda la menos estudiada, como afirma Andersen (1994: 231), a pesar de que el olfato ocupe un lugar mucho más relevante de lo que pensamos en nuestros contactos personales y sociales. Aunque es imposible que dejemos de oler, por lo general somos poco conscientes de que los humanos recibimos y transmitimos numerosos mensajes olfativos y de que cada cultura los valora de muy diferente manera (Cáceres; 2003: 186-189). Como en los signos anteriormente analizados, y a pesar de que los signos olfativos sirven tanto para identificar a otros grupos culturales como para expresar la propia identidad personal, no encontramos referencias a ellos en las etnografías realizadas por nuestros alumnos.

5.- El tacto. Este sentido se relaciona principalmente con el aspecto proxémico de la comunicación no verbal (Watson, 1970; Poyatos, 1976; Knapp, 1980). Ha sido la antropología la que se ha ocupado sobre todo de este sistema de comunicación no verbal cultural. Merece, en este contexto, que sea destacado el trabajo de Hall (1986: 143-159) sobre la conducta táctil como marcadora de distancia en la comunicación. Precisa este autor al respecto cuatro tipos de comportamiento observables en la cultura occidental, estructurado cada uno de ellos en dos fases:

1.- Distancia íntima. Se recibe una gran cantidad de información del interlocutor, como olor, aliento, sonidos, etc., aunque a menudo la percepción suele establecerse de dos modos:

a) Fase cercana: se circunscribe a una distancia menor de quince centímetros; es la común en las relaciones sexuales y de lucha. En estas situaciones la visión pasa a ser un canal secundario de información; serán los demás sentidos los que captarán más datos.

b) Fase lejana: referida a una distancia de quince a cuarenta y cinco centímetros; se da en situaciones de intimidad o en situaciones públicas de aglomeraciones donde se está inmóvil, con las

manos pegadas al cuerpo. No es conveniente mirar a los ojos del desconocido. En esta distancia fijar la vista es difícil.

2.- Distancia personal. Conformada algo así como una burbuja protectora ante los demás. Cada individuo determina cuál es la distancia adecuada en cada una de sus interacciones sociales, pero puede que sea malinterpretada por su interlocutor.

a) Fase cercana: establecida por una distancia de cuarenta y cinco a setenta y cinco centímetros; aquí la visión es perfecta; se pueden observar los pequeños detalles del rostro del interlocutor.

b) Fase lejana: conformada por un espacio de setenta y cinco a ciento veinte centímetros. Constituye el límite del dominio físico de una persona; es decir, allí donde no se puede tocar. A esta distancia es difícil apreciar los detalles del rostro y fáciles los del cuerpo. No se percibe olor ni calor y la voz suele usarse con un tono convencional, modulada sin alzamientos.

3.- Distancia social. No se advierten los detalles próximos del rostro ni se da la posibilidad de una comunicación táctil. Sus fases son:

a) Fase cercana: de ciento veinte centímetros a dos metros. En esta distancia se tratan asuntos impersonales o laborales y reuniones informales.

b) Fase lejana: de dos a tres metros y medio. Esta distancia marca las situaciones más formales, en las que resulta imposible ver detalles del rostro y en las que es necesario aumentar el volumen de la voz.

4.- Distancia pública. Se está más allá de la esfera de implicación personal y se usa para relacionarse en situaciones formales en las que la cabeza del interlocutor se suele ver más pequeña y no se aprecian los

ojos; hay que levantar la voz y los gestos y posturas del cuerpo cobran gran relevancia. También se distinguen dos fases:

a) Fase cercana: de tres metros y medio a siete metros y medio. Es necesario alzar la voz e incluso alterar las palabras y sintaxis a pesar de que el discurso sea más formal.

b) Fase lejana: más de siete metros y medio. Es esta distancia la que suelen adoptar los personajes públicos. No sólo se alza la voz sino que también se exageran los gestos. El ritmo de la comunicación se hace más lento, las palabras se enuncian con más claridad y se dan cambios estilísticos del discurso.

Creemos que las propuestas de Hall son valiosas para dar cuenta de los hábitos y conductas que, relacionadas con la distribución del espacio, desarrolla una sociedad dada. Gracias a ellas puede explicarse, por ejemplo, la relevancia que adquiere en cada caso la distinción entre espacios privados, públicos, prohibidos, etc. (Cáceres, 2003: 178-185), así como el alcance de diversos aspectos culturales relacionados con la distancia y la deixis personal, espacio-temporal y social (Hernández Sacristán, 1999: 92-99). Desde una perspectiva didáctica, y como queda reflejado en las muestras de los alumnos, los signos culturales que muestran el uso del espacio en las relaciones sociales (delimitación de espacios públicos y privados en las interacciones durante la inmersión), así como el comportamiento de las personas, nativos o no, ante la violación de la territorialidad, son los factores que más afectan a su imagen social e identidad cultural. Esta circunstancia muy probablemente se deba a la necesidad de integrar estos signos en otros sistemas de comunicación, ya que observamos que una comprensión poco adecuada de tales signos, sobre todo en mensajes muy ritualizados, son los principales causantes de malas interpretaciones por parte de los aprendices. Muchas de las formas de comportamiento comunicativo son voluntarias y no siempre obedecen a un proceso de decodificación convencional consciente: nuestro comportamiento verbal y no verbal comunica muchas cosas sobre nosotros mismos sin que nos percatemos de ello y, en consecuencia, muchas situaciones de interacción pueden

se percibidas como inciertas o negativas por la imposición de ciertas reglas socio e interculturales que condicionan nuestro comportamiento y el de nuestros interlocutores.

Es necesario, pues, partir de la idea de que cualquier estructura discursiva dada, sea lingüística, pragmática o social, no tiene por qué ser compartida, y de que es esta la causa principal de que los aprendices deban enfrentarse a problemas comunicativos y muchas veces también afectivos. Habida cuenta de que hasta el momento no es común encontrar un aula en la que se adopte una perspectiva discursiva en donde resulte factible abordar y tratar esos problemas, es incuestionable y urgente la consideración de una perspectiva de esta índole como parte de un proceso más dinámico capaz de describir y analizar la realidad de inmersión. Así las cosas, no podemos ocultar a nuestros alumnos la realidad de que la comunicación no es estática, sino que tiene lugar en tiempo real y de que, por ello, cualquier intento de interpretación discursiva debe apelar a la coherencia de lo que se está diciendo, de cómo se está diciendo y del contexto en que todo esto se produce. Y es en este marco en donde la interpretación discursiva de la conducta no verbal puede ayudar a paliar diferentes deficiencias comunicativas e interculturales, como veremos a continuación.

4.2. Conducta no verbal.

En muchas situaciones la palabra hablada, para poder lograr un sentido expresivo pleno, requiere un complemento no verbal, como puede ser un gesto con las manos, una mirada, un determinado tono de voz, un cambio de distancia personal o social, etc. Elementos como los aludidos confieren al intercambio, al discurso, unas cualidades afectivas y diversos matices significativos.

Desde esta posición, creemos oportuno no exagerar lo no verbal, como suele ser habitual en enfoques interculturales, y atenernos al campo semántico de la conducta no verbal (Pastor Ramos; 1988: 31-42), lo cual nos permite diferenciar entre lo informativo y lo comunicativo, ya que, a veces, resulta imposible clasificar como conductas comunicativas no verbales fenómenos que

no son más que signos no intencionales o informaciones involuntarias producidas por un hablante.

Las informaciones mímicas, los gestos faciales, etc., si no han sido previamente pactados como sistema comunicativo por los interlocutores o su grupo cultural, pueden originar ambigüedades y errores interpretativos. Esto no sucedería, al menos hasta tal extremo, con un verdadero sistema de comunicación interpersonal, como lo es el lenguaje verbal. Por tanto, creemos ilustrativo delimitar las diferencias fundamentales entre los conceptos de comunicación y de información, por un lado, y de comunicación e interacción, por otro.

La información se refiere al contenido de una comunicación; en cambio, la comunicación se refiere a cómo se interrelacionan dos o más polos, emisores y receptores, que interactúan, intercambian informaciones, etc. Por otra parte, tanto la comunicación como la interacción se pueden concebir como conductas, pero en el primer caso el emisor debe operar en algún nivel de conciencia y con algún grado de intencionalidad. Clarificados estos conceptos, podemos afirmar que la conducta no verbal no es, por sí sola, comunicativa, aunque sí puede ser informativa. Según esto, es posible extraer de esta conducta contenido significativo aunque quienes la muestren no partan de una intención comunicativa precisa. Solo merecería la consideración de comunicativa aquella conducta que pretende unas referencias distintas de la propia, es decir, reguladas en un código. Y solo podremos hablar de código si una conducta de esta índole tiene referentes que son conocidos y utilizados al menos por un grupo. Por lo tanto, solo podremos hablar de comunicación no verbal si resulta posible demostrar la existencia de un código, de un sistema de señales compartidas social o culturalmente, esto es, de un sistema mediante el cual un individuo transmite a otro una información regulada e intersubjetiva.

4.2.1. Funciones sociales de la conducta no verbal.

Partiendo del trabajo de Pastor Ramos (1988), podemos distinguir las siguientes funciones de la conducta no verbal, funciones que intentaremos refrendar en la información ofrecida en los talleres de escritura por los alumnos que participan en esta investigación:

a.- Función de afiliación. Se refiere a la expresión del afecto, positivo o negativo, entre personas (Wiemann y Giles, 1990: 10). El comportamiento no verbal desempeña un importante papel a la hora de informar sobre dicho estado afectivo (alegría, tristeza, ira, sorpresa, aburrimiento, miedo, pena, etc.). Este aspecto se tratará con más detalle en el apartado reservado a las emociones.

b.- Función de control. Consiste en hacer sentir la influencia de unos sobre otros con el fin de modificar las conductas; es decir, una reacción está socialmente controlada por un determinado comportamiento o circunstancia si dicha reacción no se produce en ausencia de tal comportamiento. En contraste con la afiliación, cuya conducta no verbal consiste en expresar de forma espontánea una reacción afectiva hacia otra persona o acontecimiento, el control social implica una respuesta más deliberada e intencionada con el fin de promover un cambio en la conducta del otro. Por otra parte, en la función de afiliación se observa una correspondencia entre el afecto que se siente y la conducta no verbal que expresa tal afecto. En cambio, la función de control social se caracteriza en gran medida por la falta de correspondencia entre el afecto y la conducta no verbal producida (Musitu *et al.*, 1990), sobre todo en situaciones en las que el sentimiento real se opone al expresado por la conducta, como, por ejemplo, sonreír a alguien que nos desagrada con la intención de ganarnos su favor.

Desde la psicología social se mantiene que la conducta no verbal está al servicio del control social en las siguientes áreas:

1.- Estatus, poder y dominio. Estos tres conceptos conforman de un modo u otro la jerarquía vertical que existe en las relaciones sociales. La mirada es una de las conductas no verbales con mayor alcance a la hora de diferenciar entre personas de diferentes estatus. El contacto físico se asocia, comúnmente, al calor, la amistad, la solicitud, la intimidad, etc. Se emplea en determinadas situaciones para resaltar las diferencias de poder, al traspasar el espacio y la intimidad del otro, como apuntan muchos de nuestros alumnos respecto a la posición privilegiada de sus

interlocutores. Deducimos de esto que la disposición de un mayor espacio personal se torna, la mayoría de las veces, en símbolo de estatus y supremacía.

2.- Retroalimentación y esfuerzo. Se refiere a la actividad que persigue sutilmente ejercer el control sobre otros individuos, o alterar su papel en la interacción. La retroalimentación negativa o positiva en las interacciones se manifiesta a través de movimientos probatorios de cabeza, miradas, expresión de confirmación, sorpresa, etc.

3.- Control y uso de las impresiones. Cuanto mayor sea el contacto visual, más valoraciones obtendrán los interlocutores. En esta función adquieren gran relevancia la ropa, los abalorios, las pinturas y los adornos, pues todos estos elementos determinan considerablemente de un modo u otro las impresiones que nos formamos de los demás (Montoya Ramírez, 2002: 7). La imagen externa creada a base de aderezos, muchos de los cuales nos son ajenos por naturaleza, contribuye a construir una personalidad determinada, a adoptar una imagen particular.

Es nuestro deseo que lo expuesto hasta el momento aporte algunos datos relevantes para un nuevo tratamiento didáctico de los aspectos no verbales presentes en la comunicación y en los comportamientos sociales; unos datos que de algún modo permitan abordar en las aulas las funciones sociales de la conducta no verbal. A nadie se le escapa que estas funciones constituyen aspectos estrecha y vitalmente ligados a la realidad de inmersión que viven los estudiantes. Por tanto, no basta con tratarlos a través de meras exposiciones comparativas que muestren sus diferencias y semejanzas en distintas culturas, sino que se impone abordar la evidencia negativa que originan las diferentes conductas no verbales en los encuentros interculturales. Estamos seguros de que nos encontramos ante un nuevo recurso didáctico que dará mucho de sí en la enseñanza de lenguas extranjeras en un futuro no muy lejano.

Concluimos resaltando que las estructuras discursivas y los modelos de conducta no tienen por qué ser compartidos por los interlocutores y que ello constituye la causa principal de que se creen problemas comunicativos y afectivos en nuestros alumnos. Urge, por ello, desde nuestro punto de vista, la necesidad de atender a la comunicación y conducta no verbales, ya que son elementos que revisten la mayor importancia en el complejo proceso de la inmersión. Asimismo, no podemos perder nunca de vista que comunicar en otra lengua y convivir en otra cultura no es un proceso estático (como sí puede serlo aprender otra lengua y cultura en contexto de no inmersión), sino que tiene lugar en tiempo real y no figurado. De ahí la importancia que adquieren el sistema cronémico y el modo en que lo interpreten nativos y aprendices.

4.2.2. Cronémica: interpretación del tiempo.

Más allá de sus experiencias personales en el marco de la inmersión lingüística y cultural, el aprendiz no podrá escapar a la evidencia de una sociedad organizada, institucionalizada y bastante inamovible, en la que el concepto tiempo ocupa un lugar afianzado y adquiere un significado particular para sus representantes. Tanto es esto así que se ha llegado a clasificar las culturas en dos grupos según sea la concepción del tiempo que impere en ellas: monocrónicas y policrónicas (Hall, 1978: 87-91). Una cultura o individuo con un sentido monocrónico del tiempo se aferra a la creencia firme de que las cosas se hacen o acontecen en un tiempo determinado. En cambio, una cultura o individuo con un sentido policrónico prefiere mantener múltiples hilos de diferentes actividades o acontecimientos. Para nuestra investigación, así como para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que importa son los valores culturales (Bruneau, 1980) que muestran estas dos concepciones del tiempo en situaciones concretas de inmersión, como pueden ser las nociones de puntualidad / impuntualidad, temprano / tarde, actividad / inactividad, fragmentación (un segundo, un momento, un ratito, una vida, una eternidad, etc.) y otras. Estas nociones se integran con los signos culturales que muestran el manejo del tiempo en la relaciones sociales, como pueden ser la duración de determinados encuentros (visitas, reuniones, entrevistas, saludos, despedidas,

etc.), en la estructuración de actividades cotidianas (levantarse/acostarse, comidas, jornada laboral o de estudio, etc.) o en momentos en los que realizar determinadas actividades sociales (pasear, compras, salir por la noche, llamar por teléfono, inicio de una clase, etc.).

La incidencia que tiene la cronémica en la comunicación y conducta no verbal ha sido analizada por Scollon y Scollon (2001: 177-205), quienes llegan a la conclusión de que es una de las causas principales de incomunicación y malentendidos entre sistemas discursivos en litigio. Esta realidad queda refrendada en las etnografías de muchos de los alumnos que participan en esta investigación, sobre todo en los testimonios del segundo grupo. En ellos los estudiantes afirman que el concepto del tiempo arraigado en la cultura española es difícil de interpretar e incorporar a la interacción y encuentros con nativos, que este concepto termina condicionándolos y haciendo que reaccionen de forma negativa ante situaciones que no son capaces de resolver según su experiencia; además, que no encuentran en el aula un espacio para ello.

4.3. Valoración de la experiencia de inmersión: hablar de uno mismo.

Conviene no olvidar que la experiencia de inmersión de la mayoría de nuestros alumnos no se reduce al aprendizaje de la lengua y el conocimiento de la cultura. Por el contrario, están involucrados en un proceso mucho más complejo en el que interviene, junto a sus destrezas comunicativas y sociales, su totalidad en tanto que individuos, totalidad que inevitablemente debe manifestarse desde un yo complejo, no sólo cognitivo, sino también emotivo, afectivo.

Gracias a la labor realizada por la escuela humanista arraigada en la psicología educativa y centrada en el desarrollo, evaluación y aplicación de teorías y principios de aprendizaje e instrucción encaminados a la formación del aprendiz a lo largo de toda su vida (Kaplan, 1990; Vygotsky, 1996), se inició en la década de los noventa una nueva corriente de análisis de los contextos de aprendizaje. Esta corriente no solo atiende la adquisición lingüística y conducta social del aprendiz, sino también, y mucho, su esencia humana: pensa-

mientos, sentimientos y emociones, los cuales se constituyen en nuevos factores esenciales para el aula de lenguas extranjeras (Arnold, 1988).

Desde esta visión humanista, consideramos acertadas las siguientes palabras de Moskowitz (1978: 93) y relativas a su intento de determinar cómo contribuye el enfoque humanístico a la enseñanza de lenguas:

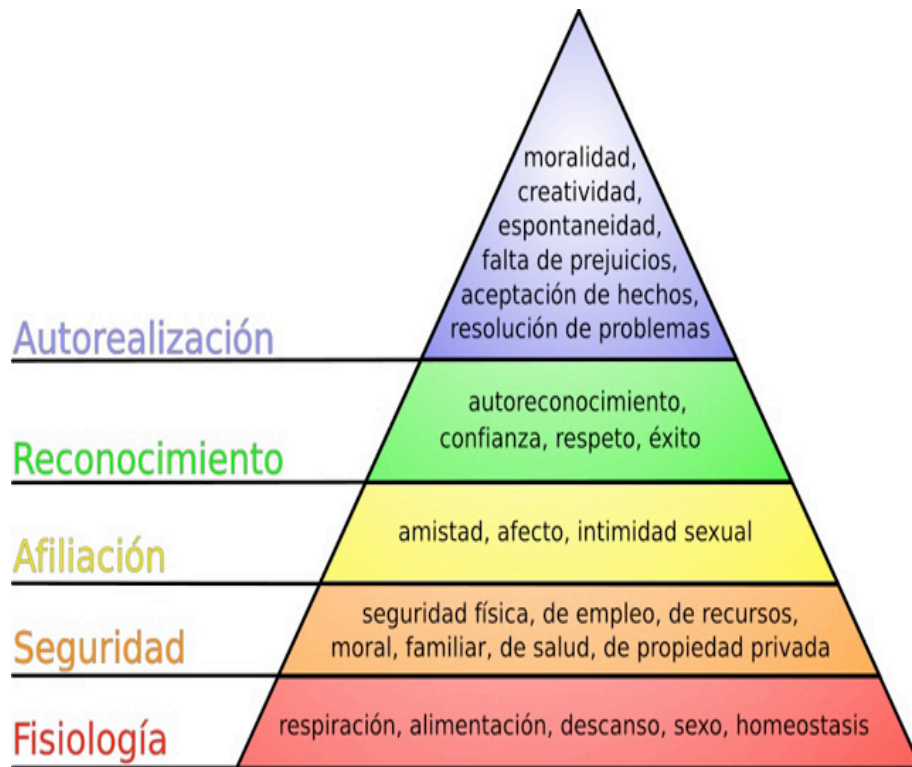
Cuando se da la posibilidad de hablar de uno mismo de una manera personal, los estudiantes suelen estar más motivados y desean expresar las ideas y opiniones en la lengua meta. Quieren comunicarse.

Un ejemplo claro de integración de la afectividad en un currículo de lengua extranjera, aunque solamente en la formulación de los objetivos, lo encontramos en las directrices que, para el diseño curricular centrado en el aprendiz, propone Nunan (1988: 15-17); en ellas se especifican los siguientes aspectos:

- Participar en la toma de decisiones proporciona a los aprendices posibilidades para desarrollar todo su potencial humano en el aprendizaje.
- Además de la adquisición de contenidos lingüísticos, los aprendices deben aprender a responsabilizarse, a desarrollar estrategias de negociación, a autoevaluarse; lo cual supone una mayor autoestima y un mejor conocimiento de sí mismos.
- El aprendizaje será más eficaz si tiene un sentido personal y cuando la información es percibida por distintas modalidades sensoriales.

Las consideraciones de este autor expresan con claridad la necesidad de que la experiencia de aprendizaje y/o de inmersión sea significativa a la par que relevante para el individuo. Sin embargo, no repara, en nuestra opinión, en que para alcanzar mínimamente estos objetivos es necesario que los aprendices interpreten la afectividad como motivación y puedan, así, satisfacer una serie de necesidades como las analizadas por Maslow (1943: 370-96). Para

este autor el ser humano, independientemente del contexto de aprendizaje y de su experiencia de vida, tenderá a satisfacer sus necesidades más básicas antes de indagar en niveles más altos. Su planteamiento queda reflejado en su famosa pirámide:



Procedemos a una breve descripción de cada tramo de la pirámide con la intención de destacar en cada uno lo que adquiere mayor relevancia para nuestro análisis:

a.- Autorrealización. Es entendida como la búsqueda introspectiva del individuo que le ayude a alcanzar su pleno potencial como persona. Es muy probable que esta necesidad nunca se satisfaga plenamente, pues cada individuo será consciente de que siempre habrá nuevas metas y necesidades de aprendizaje. Esto es razón suficiente para que sea nuestra obligación al menos posibilitárselas. La autorrealización interpreta la motivación, la inmersión como verdad, justicia, sabiduría y significado. Los aprendices se instalan en unos picos de experiencia que suponen el logro de alcanzar la cima, en donde serán recompensados con la felicidad, con la comprensión de la experiencia, con la armonía.

b.- Reconocimiento. Se plasma en necesidades de estima, la cuales se ven satisfechas cuando se logra un sentimiento de pertenencia a la nueva realidad, pertenencia que se alcanza siempre que se cuente con espacios comunicativos, sociales y didácticos que potencien el respeto a identidades diferentes.

c.- Afiliación. Se traduce en necesidades sociales estrechamente relacionadas con la interacción con los demás y en las que se busca dar y recibir reconocimiento, entablar amistades, intercambiar experiencias, etc.

d.- Seguridad. Se muestra en diversas necesidades tanto de carácter física como emocional. Es en este tramo de la pirámide el que mayor trascendencia adquiere en las etnografías de nuestros estudiantes así como en nuestra propuesta de aula terapéutica, en la que es prioritario dar tratamiento didáctico a la incertidumbre, a situaciones que el aprendiz considera amenazantes para su identidad, a experiencias negativas, como se ha venido haciendo con los errores lingüísticos, pragmáticos y fallos interculturales.

e.- Fisiología. Conciernen a necesidades fisiológicas necesarias para vivir (aire, agua, comida, dormir, etc.).

Como hemos comentado, es el tramo de la afiliación, concerniente a las necesidades relativas a la seguridad, el que mejor se ajusta a nuestros intereses, siempre que el alumno sea capaz de transformar su seguridad emocional en curiosidad por la nueva cultura y sus representantes, por la propia experiencia de inmersión en tanto que proceso de desarrollo personal y de reciprocidad. Para que todo esto pueda tener lugar es imprescindible que estén cubiertas las necesidades básicas o de supervivencia, pues según el modelo de Maslow (1970: 370-96)²⁵, para ascender a un tramo superior es necesario superar los retos del inmediatamente inferior. Creemos que las necesidades de

²⁵ La paginación se corresponde con la edición española de 1991.

supervivencia están relacionadas con el equilibrio psicológico y biológico de la persona. Si alguien no logra satisfacer estas necesidades es improbable que desarrolle las del estadio superior. Nuestra propia experiencia como aprendiz y profesor de lenguas en inmersión hace evidentes las realidades siguientes: por un lado, son pocas las personas que llegan a desarrollar todo su potencial; por otro, son muchas las que experimentan diferentes grados de estrés a la hora de satisfacer sus necesidades de supervivencia al convivir en otra sociedad, aunque, paradójicamente, esta circunstancia es para nosotros ante todo un recurso didáctico desde el que reconsiderar las prácticas del aula.

De la misma forma que los aspectos no verbales provocan, de forma aislada o en relación con los elementos lingüísticos, discursivos y socioculturales, cierta evidencia negativa, así ocurre también con los aspectos afectivos considerados, los cuales pueden ocasionar en los alumnos diferentes desequilibrios emocionales. Por fortuna estos desajustes suelen ser pasajeros y, por tanto, superables, sobre todo si son abordados desde una perspectiva didáctica.

Es indudable que aprender una nueva lengua conlleva la necesidad de pasar por determinadas dificultades emocionales surgidas de la confrontación de las dos culturas que participan en el proceso, la nativa del aprendiz (C1) y la meta de la lengua que se estudia (C2). De hecho, en la realidad de inmersión el aprendiz no sólo tendrá que enfrentarse a la lengua meta sino también a su cultura, situación caracterizada por lo general por una combinación de factores sociales y afectivos que configuran una especie de programación mental de los miembros pertenecientes a un determinado grupo social y que condicionará la manera de comportarse de estos (Hofstede, 1991: 27-31)²⁶. Si es nuestra pretensión que los alumnos que han participado en esta investigación sean conscientes de su experiencia, es necesario constatar si están realmente

²⁶ Este autor (1991: 7-15) propone las siguientes dimensiones axiológicas que permiten categorizar intelectualmente algunas variables que inciden en los valores propios de una cultura y ayudan a predecir muchos patrones culturales y su incidencia en la comunicación y expresión de la afectividad: 1. Individualismo frente a colectivismo (patrones culturales individuo-céntrico frente a otros individuo socio-céntrico).

2.- Tolerancia o intolerancia a la ambigüedad cognitiva (valores de disciplina).

3. Relaciones de poder (valores de jerarquización en los roles sociales y procesos de decisión).

4. Afectividad-expresividad-intimidad (control emocional), 5. Relaciones con el entorno físico natural.

6.- Relaciones inter-género (masculinidad frente a feminidad).

dispuestos a adoptar diferentes aspectos del comportamiento del grupo lingüístico-cultural meta, aunque para ello pongan en peligro su seguridad emocional.

Esta combinación de factores sociales y afectivos es una variable significativa en la adquisición de una lengua extranjera y determina el aprendizaje de la misma según el grado de aculturación o proceso de aprehensión de una determinada cultura (Aguirre Beltrán, 1982: 12), lo cual impone a un individuo conocer, interiorizar, valorar y manejar dinámicamente otros elementos culturales. Por tanto, cuando un individuo toma contacto con otra cultura, de alguna manera se ve en la necesidad de admitir parte de la misma en su forma de pensar, ser y experimentar la realidad y en tal proceso suelen darse a menudo importantes trastornos emocionales, como han reflejado muchos de nuestros informantes en sus etnografías. Pueden consultarse al respecto los manuscritos incluidos en el anexo y el análisis de muestras que hemos desarrollado en el capítulo sexto.

Ya en la primera mitad del siglo pasado, Stendal (1939: 471-79) apuntaba que muchos de estos trastornos se correspondían con el choque lingüístico que padecen numerosos aprendices adultos de lenguas extranjeras cuando perciben que sus palabras en la nueva lengua no alcanzan a reflejar sus ideas y emociones de forma adecuada, lo que hace que se sientan infantiles o ridículos y no recompensados por el esfuerzo realizado. No obstante, y como analizaremos a continuación, la adquisición de una nueva lengua también puede verse afectada por el choque cultural que experimente el aprendiz al contactar con otra cultura en la que se siente desorientado y ante la que activará un dispositivo de defensa manifiesto en síntomas como frustración, enfado, ira, autocompasión, etc. Es muy probable que estos síntomas no duren mucho, pero es muy posible que permanezcan otros problemas más sutiles, como el estrés cultural, relacionado con diversos aspectos de la identidad y en el que posiblemente la reacción sea reforzar la propia o adoptar una nueva. En cualquier caso, la mayoría de los aprendices suelen experimentar la sensación de no tener un grupo fijo con el que relacionarse y en el que apoyarse, puesto que sienten que cada vez pertenecen menos a su grupo de origen al tiempo que tampoco pertenecen o están integrados lo suficiente en la lengua y cultura metas. Es más, suele ser bastante frecuente en un contexto de inmersión que muchos aprendices se sientan incapaces de adaptarse a la cultura del nuevo

país y que en consecuencia no logren adquirir el grado adecuado de competencia comunicativa intercultural requerido. Si se da esta situación, lo normal es comenzar rechazándose a uno mismo y a la propia cultura y experimentar un proceso de “anomia” (Brown; 1986: 33-48)²⁷, que supone una ausencia de lazos fuertes y apoyo tanto en la cultura de origen como en la meta, es decir, de esos lazos que es necesario expresar, compartir y en lo posible reestructurar a fin de lograr un mínimo equilibrio mental y afectivo durante este período tan crítico.

4.3.1. Aculturación como período crítico emocional.

Cualquier experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera, ya esté enfocado de forma comunicativa como de forma intercultural, producirá muchos bloqueos e inhibiciones en los aprendices. La necesidad de analizar la relación que pueda establecerse entre la afectividad y los diferentes niveles de aculturación estriba en la seguridad de que ello los ayudará a comprender cuál es el origen de muchos de sus sentimientos negativos, frustraciones, ansiedad, aislamiento, sentimientos a los que de forma conjunta o aislada tendrán que hacer frente, a expresarlos, a reflexionar sobre ellos y a superarlos si es que quieren sacar algún provecho de la experiencia de inmersión como aprendizaje lingüístico y cultural.

Es indudable que el análisis de la competencia comunicativa intercultural tiene su punto de partida en el proceso de cambio, o aculturación, resultante de continuos contactos entre individuos de diferentes orígenes, contactos en los que inevitablemente el aprendiz tendrá que hacer frente a situaciones emocionalmente críticas y que le exigen, en inmersión, renunciar, unas veces, a determinados valores culturales maternos, y otras, a completar esos vacíos con otras pautas de conducta más adecuadas a la realidad que está viviendo. Estas exigencias lo impulsan a ir acomodándose gradualmente a una nueva realidad, que no deberíamos entender como desarrollo personal, tal como

²⁷ Siguiendo las reflexiones de este autor, por anomia podemos entender un sentimiento de carencia de hogar según el cual no se sienten muchas ataduras con la cultura materna ni tampoco con la meta. Esta emoción surge y aumenta cuando el aprendiz está inmerso en un alto grado de aculturación y de competencia comunicativa, y no empieza a disminuir hasta que el aprendiz no toma conciencia y vence las dificultades de transacción de la cultura materna (C1) a la meta (C2).

sugiere Maslow en su pirámide, sino más bien como capacitación para expresar emociones, recomponer situaciones en las su comportamiento no ha sido adecuado, reflexionar sobre los cambios que está incorporando a su identidad, etc.

El propio concepto de aculturación puede ser analizado tanto desde una perspectiva cognitiva como desde una afectiva. Con respecto a la primera, es necesario prestar atención al modelo propuesto por Acton y Walker (1986: 20-33), relacionado con la competencia comunicativa y en el que se especifican los siguientes estadios:

a.- Turista. Se trata de una fase prematura, en la que la nueva cultura es todavía casi inaccesible. Esta fase a menudo está vinculada al padecimiento por parte del aprendiz de cierto grado de choque cultural que le obliga a activar recursos y estrategias adquiridas en su lengua y cultura maternas.

b.- Superviviente. En esta fase se ha adquirido suficiente competencia comunicativa y conocimiento de la cultura como para desenvolverse de forma adecuada en diferentes situaciones comunicativas y sociales.

c.- Inmigrante. En esta fase el grado de aculturación esperado es el de un aprendiz educado, respetuoso y cooperativo, en la medida en lo sería en su propia lengua. Este estadio se relaciona con personas que han residido un período de tiempo en la cultura meta trabajando, estudiando, investigando, etc.

d.- Ciudadano. Esta fase constituye el estadio que más se acerca al nivel de hablante nativo, el estadio en el que cada uno se ha aculturizado en el grado que necesita. La persona que lo alcanza pocas veces se ve en situaciones críticas, pues posee habilidades lingüísticas y estrategias sociales suficientes para salir al paso con eficacia.

Wong-Fillmore (1983: 228-293), partiendo de la importancia cognitiva que caracteriza la aculturación, centran sus reflexiones sobre todo en las habili-

dades lingüísticas desarrolladas por el aprendiz y establece cinco estadios diferentes de aculturación en la adquisición de una lengua extranjera:

a.- Hablante novel. Dependen casi exclusivamente de claves institucionales y estrategias lingüísticas y vocabulario de su lengua materna.

b.- Hablante principiante-avanzado. Comprende la mayoría de las claves situacionales que se dan cara a cara y puede hacer uso de algunas reglas para producir lengua, pero está limitado al tipo de tarea e interacciones propuestas en el aula y en las interacciones con nativos.

c.- Hablante-competente. Conoce y ha interiorizado las reglas gramaticales y discursivas aunque comete algunos errores.

d.- Hablante-eficiente. Es capaz de seleccionar la lengua con efectividad para objetivos específicos y cuenta con habilidades para expresar adecuadamente sus emociones en la lengua extranjera cuando experimenta situaciones conflictivas.

En nuestra opinión estos autores solamente nos aportan una reubicación cognitiva del aprendiz en diferentes estadios de aculturación que creemos difíciles de delimitar con nitidez, al menos en el caso de los alumnos que participan en este trabajo. Si pretendemos explorar el espacio del aprendiz dentro de la inmersión, creemos más acertado interpretar la aculturación como proceso de cambio y no como estado; es decir, no solo considerarlo desde las habilidades lingüísticas, sino también desde las sociales, las que facilitan los intercambios y contactos con representantes de la nueva cultura. De ahí la necesidad de analizar también el proceso de aculturación desde una perspectiva afectiva.

En esta perspectiva, las aportaciones de Brown (1994: 171) son las que más se ajustan a lo planteado en el título de este capítulo y a nuestra propuesta de tránsito hacia un aula terapéutica. Este autor distingue cuatro niveles o etapas en el proceso de aculturación por los que pueden moverse o

estacionarse las personas que tienen la posibilidad de realizar parte de su aprendizaje inmersas en el país de la lengua que están aprendiendo:

a.- Nivel 1. Caracterizado por el entusiasmo expresado por muchos individuos, aunque no por todos, al entrar en contacto con la cultura meta, pues posiblemente es lo que llevan deseando mucho tiempo y para lo que se han ido preparando.

b.- Nivel 2. Normalmente relacionado con el choque cultural, aunque este no es experimentado por todos de la misma forma ni con la misma intensidad. Se está en este nivel cuando las diferencias culturales obstaculizan la imagen del yo y hacen que el individuo sienta la sensación de pérdida de seguridad y bienestar.

c.- Nivel 3. Muy relacionado con el estrés cultural. En este nivel algunos aspectos del choque cultural permanecen, se repiten o enconan, pero otros se superan cuando se van aceptando y comprendiendo hábitos y valores de la nueva cultura.

d.- Nivel 4. Supone no sólo adaptarse a la nueva cultura sino también comprobar cómo se es aceptado por otros.

Los niveles descritos por Brown adquieren para nosotros una gran importancia, pues nos permiten, partiendo de los testimonios escritos que configuran nuestro corpus de análisis, localizar con cierta facilidad a los integrantes de los dos grupos de alumnos que han participado en esta investigación entre los niveles uno y dos antes detallados. Alcanzado este primer objetivo, nuestro interés es comprobar si el tránsito a los niveles tres y cuatro es un proceso natural en individuos que adquieren un mayor dominio de la lengua durante la inmersión o si el período crítico que estamos analizando obstaculiza o promueve esta progresión. Con tal fin hemos diseñado un protocolo diferente para cada grupo. Aunque ambos comparten la elaboración del taller de escritura o etnografías, difieren sin embargo en el enfoque didác-

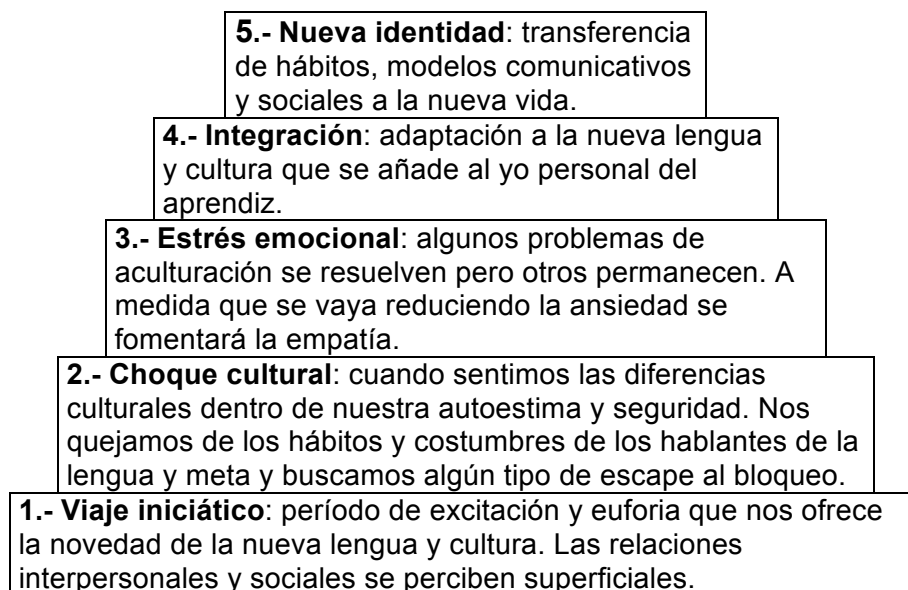
tico dado a las actividades planteadas y en el concepto de aula en la que estas se han llevado a cabo.

Como punto de partida, damos por supuesto que en las primeras semanas en inmersión en Granada los integrantes de ambos grupos se han sentido relativamente cómodos y encantados con la novedad. Sin embargo, tan pronto como este encantamiento se ha ido difuminando y tornándose una realidad llena de contradicciones cognitivas y afectivas debido a la distancia cada vez mayor percibida entre su cultura y la nueva, la mayoría de estas personas, por no decir todas, comienzan a sentirse desorientadas como consecuencia de poner en tela de juicio numerosos referentes y valores en los que sus identidades y personalidades estaban cómodamente apoyadas y sobre los que nunca antes se habían cuestionado. Estamos convencidos de que los integrantes de ambos grupos han experimentado algún grado de choque cultural antes de redactar sus etnografías. Lo que no podemos asegurar es que sus reacciones sean iguales, ya que ellos tampoco son iguales: aunque compartan algunas cosas, no comparten otras como el mismo nivel de lengua, un mismo enfoque de aula, etc. En contraposición, sí intuimos que el denominador común entre nuestros dos grupos de análisis no se encuentra en el estadio de aculturación en que cada alumno pueda encontrarse, sino en el carácter conflictivo intrínseco a todo proceso de cambio, en la intensidad emocional que experimenten. Estos aspectos los analizamos a continuación.

4.3.2. Choque cultural: proceso de autodescubrimiento y ajuste emotivo.

Reiteramos que, desde nuestro punto de vista, toda experiencia de choque cultural es crítica para quien la padece, aunque su grado de intensidad está condicionado por las características personales de cada individuo así como por el contexto en el tal choque se produce. En nuestro caso la experiencia de los alumnos se ubica en el mismo contexto en el que tiene lugar esta investigación: aprender español en España. Esta realidad requiere por nuestra parte una configuración de los diferentes estadios de aculturación que resulte lo más ajustada posible a este caso concreto. Nuestra propuesta, inspirada en aportaciones de diferentes autores (Oberg, 1969; Lewis y Jung-

man, 1986, Furham y Brochner, 1986; Byram, 1997), queda reflejada en el siguiente gráfico:



Para la mayoría de nuestros alumnos la base de esta figura, el viaje iniciático, se corresponde con una fase inicial de su experiencia de inmersión. En ella tienen lugar sus primeros contactos con la nueva cultura, contactos que no les requieren mucho esfuerzo cognitivo sino sobre todo lingüístico, aunque pueden mermar su autoestima si no encuentran cooperación por parte de sus interlocutores o iguales. En nuestro caso, ningún alumno ha quedado estancado en este primer estadio. Según nuestra experiencia como profesor, si se produce tal circunstancia el estudiante suele optar por regresar a su país y no prolonga su estancia en el país meta.

Todos los alumnos que participan en este proyecto han superado el estadio anterior y cuentan con una fuerte motivación para asumir nuevas experiencias que les permitan comprobar hasta que punto son capaces de usar sus conocimientos de español en situaciones comunicativas y sociales. Pero, como hemos podido comprobar, parte de este entusiasmo mengua en el momento en que comienzan a tomar conciencia de que hay situaciones que no llegan a comprender en su totalidad pese a haber hecho un uso correcto de la lengua y haber activado las estrategias sociales que habrían usado en su país en situaciones similares. Es en este momento cuando las diferencias culturales dejan de serles superficiales, cuando los estudiantes pasan a particularizar las costumbres de la nueva sociedad y sus integrantes, como estrategia de escape

al bloqueo y al mismo tiempo de autodescubrimiento (aunque no sean muy conscientes de ello) y de ajuste lingüístico. Esta fase de la inmersión, que ha alarmado a tantos profesores y que merece, dada su importancia, mucha atención, impone la obligación de hacer comprender a los alumnos que el choque cultural no deben verlo como un obstáculo, sino como un recurso con el que puede enriquecerse el conocimiento sociocultural de la nueva lengua, verlo como algo que no tiene por qué alterar ni su identidad ni la de los hablantes nativos, pues uno de los objetivos principales de la inmersión es el respeto a las diferencias, el conocerse.

Conocerse es una acción recíproca que implica aceptar que la incorporación a una nueva sociedad no es tarea fácil ni para el individuo que toma esa decisión ni para la sociedad que lo acoge. Ambas partes intentarán hacer prevalecer sus valores, su interpretación de la realidad y con toda probabilidad la diferencias culturales pueden dar lugar a situaciones conflictivas, como hemos podido comprobar en los testimonios escritos del primer grupo de estudiantes. Debemos entender estos conflictos y abordarlos didácticamente como parte del proceso de adaptación a otra lengua y cultura. Es decir, no basta con comparar sistemas culturales (Miquel, 1999: 39-42), sino más bien hay que interpretarlos, práctica esta que consideramos aporta una inestimable ayuda a los alumnos y a nosotros mismos para detectar y comprender el origen de muchas de las frustraciones, sentimientos negativos o de aislamiento sufridos por nuestros estudiantes, y para verificar el alcance y el impacto que pueden estar teniendo en su experiencia de vida y aprendizaje. Esto es lo que hemos pretendido en el análisis de los testimonios aportados por el segundo grupo de estudiantes. Este grupo comparte con el primero el haber experimentado situaciones de choque cultural, pero sus integrantes están localizados en un nivel superior de aculturación, el que hemos denominado en el gráfico anterior como estrés emocional y que requiere un tratamiento didáctico más concreto, el propio de un aula terapéutica, con el que se espera que el alumno en inmersión gane perspectiva sobre sí mismo y llegue a entender su identidad nativa y nueva en términos significativos.

4.3.3. Estrés emocional: sentir y evaluar la experiencia.

El universo afectivo está formado por un sistema de representaciones semánticas básicas, que son el resultado de la experiencia. Las palabras que designan emociones, afectos, sentimientos, contribuyen a analizar, expresar, subrayar determinados aspectos de esa base experiencial, que nos ayudan a configurar y organizar la realidad que nos circunda; en definitiva, nos ayudan a sentir y expresar todo aquello que se ha experimentado.

En esta imperiosa necesidad de expresar lo que sentimos, las representaciones básicas adquieren un formato narrativo en el que un suceso promueve un sentimiento porque afecta al individuo en su bienestar o aspiraciones. A su vez, este sentimiento es desencadenante de nuevos deseos que pueden llegar a manifestarse en expresiones y comportamientos desde los que se hace posible describir y analizar nuevas emociones o al menos inferir las causas que los provocan y reflexionar sobre cómo pueden estar afectándonos, ya que tenemos total certeza de que los sentimientos, las emociones. Unos y otras no se dan de forma aislada, pues forman parte de un universo afectivo cuya estructura es preciso comprender y tener en cuenta, como apunta Wierzbicka (1992a: 37):

Conviene ver el lenguaje que habla de las emociones al servicio de complejos propósitos culturales, morales, comunicativos más que como unas simples etiquetas para estados internos cuya naturaleza o esencia se presume universal. El complejo significado de cada palabra es resultado del importante papel que esa palabra desempeña a la hora de articular todo el repertorio de los valores culturales, las relaciones sociales y circunstancias económicas. Hablar de emociones es hablar de la sociedad.

No dudamos de que el universo afectivo está conformado por deseos, emociones y sentimientos que surgen en la intimidad de un individuo, realidades que este suele guardar en secreto y que solo compartirá con otros confidencialmente. No es nuestro propósito indagar en la intimidad de los alumnos, sino comprobar cómo el estrés emocional que les produce el aprender y vivir en otra sociedad es parte de un proceso en el que las emociones no son solo analizables como forma de reaccionar ante una situación o hecho concreto -lo expresado está muy condicionado por el estado de ánimo de la persona en ese

momento concreto-, sino más bien como capacidad de percibir sensaciones cuando algo o alguien logra alterarnos, y como capacidad de emocionarnos; es decir, examinar cómo los sentimientos producen otros sentimientos que no son producto del ánimo que se tenga en un momento determinado, sino la expresión y valoración de aquello que afecta nuestra implicación en una estructura lingüística, social y cultural extraña.

Wierzbicka (1992b: 3-7) estima que la mayoría de las sociedades y culturas, para comprender e interpretar las emociones, esto es, la capacidad de sentir los humanos, recurren a dos primitivos semánticos: 'bueno-correcto' frente a 'malo-incorrecto', desde los que surgen otros universales, como la oposición 'caliente / frío', metáfora muy extendida que significa 'excitación / insensibilidad', o la oposición 'alto-claro / bajo-oscuro', siendo el primer par interpretado como bueno, positivo y el segundo como malo, negativo por la casi totalidad de las culturas (1996: 34-41)²⁸.

Mostraremos cierta precaución al plantearnos si los primitivos anteriores presentan la misma relevancia en la capacidad de experimentar, de evaluar, por parte de nuestros alumnos, cómo les está afectando la experiencia de inmersión en su vida afectiva, en la que intervienen distintos esquemas cognitivos que llevan a nuevas maneras de sentir identificables según los tres niveles emocionales siguientes (Scherer, 1982: 555-570):

a.- Emociones de aversión y atracción.

b.- Emociones a través de las cuales el sujeto evalúa su capacidad de control sobre la situación. En este nivel se experimentan emociones más complejas, como la depresión, inseguridad, amenaza, etc.

²⁸ En síntesis, y por lo que respecta a las emociones, la teoría semántica de esta autora se sustenta básicamente en lo siguiente: Pueden existir emociones universales pero no términos universales que las designen, ya que las palabras son siempre culturales. Para ella los primitivos semánticos que deben descubrirse mediante inducciones exhaustivas deben cumplir los siguientes requisitos: a) deben intervenir en la definición de otros conceptos; b) deben estar lexicalizados en todas las lenguas ('yo', 'tú', 'algo', 'alguien', 'persona', 'esto', 'el mismo', 'otro', 'uno', 'dos', 'muchos', 'todo', 'pensar', 'conocer', 'querer', 'sentir', 'decir', 'hacer', 'suceder', 'poder', 'bueno', 'malo', 'grande', 'pequeño', 'cuando', 'antes', 'después', 'donde', 'abajo', 'encima', 'una parte de', 'una clase de', 'no', 'sí', 'porque', 'verdadero', 'parecido', etc.); c) las definiciones de los afectos se hacen mediante frases elaboradas con esos primitivos que incluyen las creencias del sujeto, de su evaluación de la situación y de la evaluación del interlocutor.

c.- Nivel en el que aparece la confrontación con las normas o expectativas sociales, emergiendo sentimientos de culpabilidad, orgullo, desprecio, etc.

Según nuestra experiencia, adjudicar un nivel emocional a nuestros alumnos, ya sea de forma independiente o como grupo, supone traspasar el límite de la intimidad de estas personas. Nuestro interés tiende más bien a capacitarlos para que expresen su afectividad desde la experiencia, para que describan sus sentimientos y tomen conciencia de que cualquier precisión que formulen supone un vacío que necesitarán rellenar valiéndose de una serie de dimensiones básicas que caracterizan el mundo afectivo humano, nuestro ser emocional, y que permiten diferenciar entre emociones entendidas como cambio de estado o como respuesta a situaciones positivas y negativas, y entre sentimientos caracterizados como percepciones que interiorizamos a partir de esos cambios (Damasio, 1994: 145).

Para analizar y evaluar los cambios afectivos experimentados por nuestros alumnos durante su estancia en Granada nos ayudaremos de cinco dimensiones afectivas, evaluativa la primera y cognitivas las restantes, que caracterizamos en el siguiente diagrama (Marina y López Penas, 1999: 56-62):

Dimensión orientativa	Dimensión motivacional	Dimensión hedónica	Dimensión judicativa	Dimensión energizante
Extremos: Relevante frente a irrelevante	Extremos: Atractivo frente a repulsivo	Extremos: Agradable frente a desagradable	Extremos: Apreciable frente a despreciable	Extremos: Activador frente a depresor
Carácter positivo: Interés Asombro como respuesta activa ante un cambio de situación.	Carácter positivo: Acercamiento Dinamismo Agresión	Carácter positivo: Bienestar	Carácter positivo: Evaluación reflexiva	Carácter positivo: Alegría Ánimo Empatía
Carácter negativo: Desinterés Indiferencia Alerta	Carácter negativo: Aversión Repugnancia	Carácter negativo: Dolor Malestar	Carácter negativo: Juicios morales y de valor	Carácter negativo: Tristeza Desánimo Antipatía

Concluimos destacando que la aculturación derivada de aprender y vivir en otra cultura no debe interpretarse como un mero estado integrado en diferentes fases de un proceso. Los individuos insertos en esta realidad deben asumir un cambio afectivo desde el inicio de la experiencia como parte de una segunda socialización, y para ello tendrán que interiorizar nuevas normas de

comportamiento, a las deberán ajustar sus sentimientos y juicios de valor y con las que podrán conducirse de forma adecuada en las interacciones y encuentros comunicativos. De todo ello depende que el individuo adquiera una nueva dimensión social, que aprenda a ser social en otras realidades, dado que, como apunta Bandura (1987: 35), “todo lo que se aprende de forma directa también se puede aprender observando a los demás”. A ello tiene mucho que aportar un enfoque etnográfico, como analizamos en el siguiente capítulo.

CAPITULO V

EL PROCESO DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL: UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA

A modo de introducción, podríamos definir la etnografía como un campo de estudio que se ocupa principalmente de la descripción y análisis de la cultura, frente a la lingüística, que se ocupa, entre otras cosas, de la descripción y análisis de los códigos lingüísticos. A lo largo de este trabajo se ha reiterado la relación intrínseca existente entre lengua y cultura, unión que no siempre se ha correspondido con las ideas de muchos antropólogos y lingüistas de la vieja escuela, que han prestado poca atención al hecho de que el uso del lenguaje, del habla, del discurso, cuenta, en las diferentes sociedades, con modelos propios, los cuales son de incalculable valor para la descripción etnográfica, pues presentan aspectos clave para la interpretación de los modelos de organización social en otros dominios culturales.

De forma general, la etnografía se ocupa de la *descripción de la personas* y debe ser considerada como una disciplina de la antropología que se ocupa más bien por el *estudio del ser humano*. Desde esta perspectiva, la etnografía se centra en el estudio de gente diferente, de sus formas de vida, de sus relaciones sociales, de sus normas y valores, y, a diferencia de la antropología, no solo se interesa en lo que hace el ser humano inserto en un escenario

social dado, sino más bien en por qué lo hace y en la forma en que adquiere sentido en un contexto determinado. Surgen así nuevos enfoques dentro de esta disciplina relacionados con la interpretación de símbolos, etnicidad, ecología, etc. y, afortunadamente para nosotros, con la enseñanza-aprendizaje de lenguas. De forma paralela, la etnografía se ha ido configurando como estrategia de investigación: ha ampliado su campo de acción al conocimiento de la diversidad humana y ha proporcionado novedosas prácticas de análisis de los comportamientos propios y ajenos, pero sobre todo se ha configurado como método interpretativo de la vida social y sus prácticas comunicativas.

Los estudios etnográficos se iniciaron con Malinowski (1922, 1925, 1944), para quien la tarea principal del etnógrafo consistía en documentar y analizar la diversidad cultural amenazada por la occidentalización (Kottak, 2007: 31-33). Sin embargo, en poco tiempo los enfoques etnográficos evolucionaron con rapidez y surgió, gracias a ello, en los setenta una etnografía más interpretativa que, junto a la práctica descriptiva anterior, apostaría por descifrar sobre todo aquello que tiene sentido para los nativos. Esta nueva corriente fue encabezada por Geertz (1987: 41), quien compara las culturas con textos que el etnógrafo ha de descifrar eligiendo el aspecto cultural que más le interese y haciéndose con los elementos que en ellos se usen para informar a otros sobre los significados (símbolos, palabras, rituales, costumbres, etc.) de esa cultura (Marcus y Cushman, 1982: 25-69).

Ha sido a partir de los años ochenta cuando los enfoques etnográficos incorporan, a la descripción e interpretación de décadas anteriores, la reflexión como práctica, a través de la cual la experiencia de convivencia del etnógrafo es considerada una parte más del proceso de investigación. Según esto, el mismo investigador se convierte en un mediador ante la cultura que describe e interpreta, para lo que tendrá que poner en juego sus sentimientos, emociones, reacciones personales (Marcus y Fisher: 1986). Además, dado que tanto las culturas como las sociedades se caracterizan por estar sometidas a un proceso de cambio constante, cualquier estudio etnográfico que se emprenda en un momento determinado, no puede hacer referencia más que a un período concreto y a unas vivencias únicas del individuo en una determinada cultura, como es el caso de los aprendices de una lengua extranjera en contexto de inmersión.

Por lo general, la lingüística aplicada relacionada con la enseñanza de lenguas se ha cimentado en marcos teóricos y conceptuales derivados de la lingüística y la psicología. Por su parte, la antropología y la etnografía son disciplinas más asociadas al estudio de las culturas y, por tanto, han sido en cierto modo marginadas en la formación general de los estudiantes y más aún en la pedagogía del aula. Esta última se ha contentado con abordar las fuentes de lengua y cultura, los textos, de forma analítica, crítica y, en mucho menor grado, introspectiva. Y lo ha hecho así, además, no solo en relación con los cambios que haya podido observar el aprendiz y que difieren de la información aportada en las tareas de clase, sino también en lo relativo a su estatus, vivencias positivas y negativas durante la experiencia de inmersión (Robert *et al.*, 2001: 14). La integración de la etnografía en este contexto sale al paso de tales deficiencias: los estudiantes, convertidos en etnógrafos durante su período de inmersión, podrán, en virtud de esta nueva actitud, integrar descripción, contraste e introspección como forma de discernir entre lo inmediato-local y lo lejano-global y, por ello, poner en relación, a través de diversas prácticas, ambos aspectos con la propia experiencia.

5.1. Prácticas etnográficas.

La etnografía amplía nuestro conocimiento de la diversidad humana, nuestro horizonte en lo concerniente a las diferentes conductas culturales, a la vida social de sus representantes, al tiempo que nos provee de diferentes técnicas para interpretar e interpretarnos en estilos de vida ajenos, como las que especificamos a continuación (Kottak, 2007: 26-27):

- a.- Observación directa del comportamiento cotidiano.

- b.- Conversaciones más o menos formales, desde charlas en encuentros cotidianos que contribuyen a mantener relaciones y ponerse al día de lo que pasa, hasta entrevistas prolongadas que pueden estructurarse o dejarse abiertas.

c.- Trabajo detallado con informantes sobre aspectos determinados de la vida comunitaria.

d.- Entrevistas en profundidad dirigidas a la recopilación de “historias de vida” de una persona determinada a la que se considera narrador.

e.- Descubrimiento de creencias y percepciones locales que puedan ser comparadas con las propias observaciones y conclusiones del etnógrafo.

f.- Investigación centrada en temas o problemas concretos de diversa índole.

g.- Investigación longitudinal o estudio continuado a largo plazo de un área o escenario.

h.- Investigación cooperativa entre un grupo de etnógrafos.

Estos procedimientos caracterizan el trabajo de campo del etnógrafo. Lo que se pretende con una investigación de esta índole es observar el comportamiento individual y colectivo de ciertos individuos en situaciones diversas, registrar qué se ve y cómo se lo ve, para lo que será necesario una observación precisa y un informe objetivo sobre las percepciones. Hemos de precisar que no está en nuestro ánimo sustituir el perfil de los alumnos en tanto que aprendices-usuarios de una lengua extranjera y agentes sociales, por otro de etnógrafo-observador de cientos de detalles de la vida cotidiana de la cultura meta y de descriptor de numerosos eventos estacionales y sucesos inusuales. Nuestra propuesta no es otra que dotar a los alumnos de aquellas técnicas etnográficas que puedan contribuir a obtener la mayor rentabilidad de su estancia en otro país, de su proceso de inmersión, el cual, como ya hemos apuntado en diversas ocasiones, no es exclusivamente lingüístico y cultural sino también socio-afectivo.

Respecto de los estudiantes de español que han intervenido en este estudio, el trabajo de campo se circunscribe a su propia experiencia de inmersión. En este contexto, tal experiencia puede ser comparada a un espejo

en el que se puede mirar, observar, el comportamiento comunicativo y sociocultural de los miembros de la cultura meta, por un lado, y *a través* del cual es posible mirarse, reflexionar sobre la propia participación durante la experiencia de inmersión y poder, así, reajustar observaciones iniciales, reconsiderar eventos fallidos que probablemente se habrán pasado por alto dada la escasa familiarización existente con el entorno meta, salir al paso de situaciones de estrés, etc., por otro. Todas estas cuestiones no han recibido la debida atención en las aulas, quizás porque no se ha contado con un corpus de testimonios de primera mano analizable e interpretable desde una perspectiva émica, es decir, desde la participación de los alumnos. Esto es lo que hemos llevado a cabo en nuestro caso, y ello nos ha permitido integrar el procedimiento etnográfico de observación-participación en las estrategias de aprendizaje de alumnos insertos en otra realidad cultural. Esta decisión halla justificación en un hecho incontrovertible: en la convivencia con otros no podemos limitarnos a ser observadores imparciales y distanciados, sino que tendremos que participar en muchos de los hechos y procesos que estamos observando para tratar de comprenderlos y comprendernos.

Como analizaremos a continuación, este proceso de observación-participación requiere por nuestra parte fomentar en los alumnos el uso de diferentes prácticas etnográficas relacionadas unas con la observación: etnografía de la comunicación y sociocultural, y otras con la participación: etnografía intercultural.

5.1.1. Prácticas para una etnografía de la comunicación.

La etnografía de la comunicación tiene su origen en la Escuela de Praga, sobre todo en investigaciones relacionadas con el desarrollo de una metodología de análisis del lenguaje desde la que se presta atención a la estructura y funciones de este. Para ello se consideraba necesario encontrar una forma de relacionar las formas lingüísticas con las funciones sociales. Debemos agradecer a este movimiento lingüístico-cultural que se comenzara a reconocer el que las características gramaticales de la lengua no se derivan automáticamente de sus funciones comunicativas, dado que la misma lengua puede desempeñar funciones distintas en grupos sociales diferentes. Esta

premisa es esencial en las posteriores formulaciones de Hymes (1974: 13) para articular su etnografía del habla:

Es el punto de partida del análisis etnográfico de los hábitos comunicativos de una comunidad en su totalidad, con el fin de determinar cuáles son los eventos comunicativos y cuáles los componentes de estos y no concebir conducta comunicativa alguna fuera del conjunto enmarcado dentro del escenario o de una cuestión implícita. El evento comunicativo es, pues, central; el foco de atención se desplaza del código lingüístico al acto de habla.

En su opinión los hábitos comunicativos requieren un análisis etnográfico encuadrado en un marco de estudio desplegado en tres direcciones²⁹:

- a.- El objetivo principal está formado por los eventos de habla que constituyen la vida social de la comunidad.
- b.- La metodología propuesta es el método etnográfico, ideal para analizar los eventos de habla.
- c.- El esquema de análisis se articula según un modelo que define y relaciona los diferentes componentes del evento.

Estas directrices concretan el enfoque etnográfico ideado por Hymes. En él cobra gran relevancia el trabajo de campo, concretado en dos prácticas fundamentales e relacionadas entre sí: la observación-participante y la realización de entrevistas dirigidas³⁰.

En relación con la primera práctica, hay que decir que la común humanidad del etnógrafo y de la comunidad investigada hace inevitable la observación participante (Kottak, 2007: 28). Ello va estrechamente ligado a la incursión del foráneo en la vida, lengua y costumbres del grupo investigado e impone que el investigador tenga que familiarizarse con los diferentes puntos de vista de las personas que forman ese grupo, con su interpretación del mundo, esto es, que alcance un conocimiento de las normas, costumbres, valores y pautas de comportamiento de la sociedad observada. Por otra parte,

²⁹ *Op. cit.* pp. 21-23.

³⁰ *Ibidem*, pp. 29-31.

la inmersión exige convivir con la comunidad. Como esta convivencia no siempre será fácil, es de vital importancia que el observador-participante descubra cuáles son las ideas fundamentales en torno a las cuales se organiza el pensamiento, para, de este modo, poder vivir en otro lugar con cierto nivel de competencia comunicativa.

Por lo que concierne a la segunda práctica, la entrevista dirigida, hay que decir que esta técnica obliga al etnógrafo a mantener frecuentes conversaciones cara a cara con sus informantes, formulándoles preguntas y anotando las respuestas. No dudamos de que las entrevistas dirigidas -más que las encuestas, que implican un muestreo y una recogida impersonal de datos- son una forma efectiva de mejorar la competencia comunicativa y una herramienta adecuada para conocer y tratar cuestiones relevantes de la forma de vivir de la cultura que se observa y en la que se participa³¹. Ahora bien, habida cuenta de que nuestra pretensión es delimitar qué aspectos de la etnografía de la comunicación son más relevantes en un contexto de inmersión como el que nos ocupa, nos vemos obligados a plantearnos las siguientes preguntas:

¿Qué es necesario que sepa el hablante para comunicarse adecuadamente dentro de una comunidad de habla específica?

¿Cómo puede aprenderlo?

La respuesta más convincente la encontramos en el trabajo de Saville-Troike (1982: 35-42). Destaca esta autora que la adquisición de un grado aceptable de competencia comunicativa no puede quedar restringido al aprendizaje de un conjunto de reglas lingüísticas y sociolingüísticas, las cuales, si bien es necesario conocer y compartir para alcanzar la adecuación y éxito en las interacciones, deben sin embargo ir acompañadas de determinadas reglas culturales, cuyo conocimiento se hace imprescindible para tratar el contexto y contenido de los hechos comunicativos que caracterizan una determinada comunidad de habla.

³¹ *Op. cit.* pp. 28-29.

El siguiente esquema concreta los elementos lingüísticos, interactivos y culturales que deben ser tenidos en cuenta, desde la perspectiva etnográfica de la comunicación, en una situación de inmersión³²:

1.- Conocimiento lingüístico:

- a.- Elementos verbales.
- b.- Elementos no verbales.
- c.- Muestras de estos elementos en eventos de habla particulares.
- d.- Posibles variables (en todos los elementos y en su organización).

2.- Destrezas de interacción:

- a.- Percepción de rasgos sobresalientes en situaciones comunicativas.
- b.- Selección e interpretación de formas apropiadas para situaciones específicas, roles y relaciones (reglas de uso del habla).
- c.- Organización discursiva y procesos.
- d.- Normas de interacción e interpretación.
- e.- Estrategias para alcanzar tales objetivos.

3.- Conocimiento cultural:

- a.- Estructura social.
- b.- Valores y actitudes.
- c.- Esquemas y mapas cognitivos.
- d.- Proceso de aculturación (transmisión del conocimiento y desarrollo de destrezas).

Según este modo de ver las cosas, la competencia comunicativa no solo remite al conocimiento y destrezas necesarias para hacer un uso adecuado de

³² *Op. cit.* p. 24.

la lengua de una comunidad, sino más bien al conocimiento y hábitos comunicativos de las personas que la integran. Por otra parte, uno y otros, como es el caso de la mayoría de los aspectos culturales, pueden residir en una gran variedad de individuos y puede que no sean compartidos por todos ellos, como apuntan Lomas, Osorio y Tusón (1993: 40):

El interés de la etnografía de la comunicación reside en que presenta un marco teórico que sitúa en su lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de una manera competente; es decir, adecuada a cualquier situación. El conocimiento del código o competencia lingüística queda integrado justo con la competencia pragmática y deja de ser una pura abstracción. Asimismo, el conocimiento de la normativa adquiere sentido ya que cualquier individuo ha de saber qué hacer, en determinadas situaciones y conseguir ciertas finalidades. Su utilización de la lengua, sea oral o escrita, deberá adaptarse a las normas académicas si quiere que su actuación comunicativa sea actual.

Concluimos, pues, afirmando que una aproximación al estudio de la comunicación desde un punto de vista etnográfico exige i) prestar atención al contexto social en el que tienen lugar las manifestaciones de la lengua que se está aprendiendo; ii) llevar a la práctica una metodología de enseñanza que permita a los alumnos adentrarse en los universos y estilos de vida de los miembros de una comunidad, a los que es necesario observar y de los que es necesario aprender, pues ellos son los que realmente y en última instancia dotan de sentido a la etnografía.

5.1.2. Prácticas para una etnografía sociocultural.

Es necesario subrayar que el etnógrafo de la comunicación no renuncia a hacer uso de la observación participante incluso si su interés está más bien en descubrir irregularidades en el uso de la lengua, en cómo se organizan las unidades comunicativas, en cómo esos modelos de habla se interrelacionan y derivan significados a aspectos socioculturales como por ejemplo los saludos, presentaciones, despedidas, felicitaciones, etc. (Duranti, 1988: 210-28). Pero al mismo tiempo este interés no lo exonera de analizar e interpretar otras diferencias socioculturales únicamente aprehensibles participando en la nueva cultura,

siendo protagonista en primera persona de las diferencias sociales. En efecto, restringir la participación a la observación de otro universo social y cultural sería un gran error, pues el participar en y de otra realidad implica la confrontación de la propia realidad sociocultural con la de los miembros del grupo observado. De ahí que, por mucho que se prepare para la inmersión, al participante le resultaría muy difícil renunciar a su propia identidad cultural. Ni siquiera contando con un nivel elevado de competencia comunicativa evitará cometer errores, pues muchos de los escenarios sociales en los que participará suelen organizarse a menudo alrededor de interacciones ritualizadas que hay que observar para poder inducir la forma en que las personas las emplean (Neuner, 1988: 33-52).

Somos conscientes, a tenor de los datos de nuestra experiencia, de que si solo se participa pero ello no va combinado con la observación, se corre el riesgo de ser absorbidos por el contexto en el que nos encontramos, y de que, llegado el caso, es muy recomendable que etnógrafos y nativos mantengan cierta distancia social e intelectual, como apunta Miquel (2004: 518):

La clave del análisis del componente sociocultural reside en la capacidad de distanciamiento del mismo y en la capacidad de relacionarlo con otros componentes socioculturales. En este sentido el aula de E/LE es un lugar privilegiado para este proceso de descubrimiento, aunque muchas veces se caiga en la tentación de comparar componentes socioculturales muy alejados del nuestro [...].

A modo de conclusión, consideramos que el componente sociocultural no logra delimitar con nitidez la cultura en tanto que escenario social específico y que, en consecuencia, cualquier práctica etnográfica basada en ese componente se apoya en diversos escenarios sociales en los que únicamente se verifica cómo los valores y las normas socioculturales condicionan la vida de las personas, concretan sus reglas de conducta, etc. Consideramos que estos valores y normas que los activa el etnógrafo -aprendiz de español en inmersión en nuestro caso- como estrategias de observación y participación, pero lo hace sin detenerse en reflexionar sobre cómo se comportan e interactúan él mismo y los otros en las diferentes situaciones de inmersión de marcado carácter intercultural, en las que los aspectos discursivos adquieren gran relevancia.

5.1.3. Prácticas para una etnografía intercultural.

Los contactos entre dos o más individuos que pertenecen a culturas diferentes, frecuentes cuando se reside en otra sociedad, si se dan de una forma continuada, producen cambios en los patrones discursivos y culturales de tales individuos y, por tanto, deben ser tenidos en cuenta por el etnógrafo en su trabajo de campo y en la redacción de sus informes.

A diferencia de la etnografía de la comunicación, el etnógrafo-alumno se verá impelido, desde esta perspectiva intercultural, no solo a observar las normas de habla que rigen las interacciones entre miembros de la cultura meta, sino también sus propias interacciones con muchas de estas personas cuyos códigos pragmáticos no comparte (Alonso Belmonte, 2002: 553-572). En consecuencia, el procedimiento de observación participante, común a los enfoques anteriores, adquiere una dimensión contrastiva de los diferentes sistemas discursivos y conductas no verbales presentes en las interacciones del etnógrafo con miembros de la comunidad que observa; es decir, la observación se limita a aquellos aspectos que particularizan el comportamiento del etnógrafo en situaciones reales en que ha participado y desde las que este puede obtener datos relevantes sobre su actuación en la realidad lingüística y social en que está inmerso (Scollon y Scollon, 2001: 17-20).

5.1.4. Prácticas para una etnografía del aula de LE.

Es indudable que las prácticas etnográficas descritas hacen que la experiencia de vida del etnógrafo-aprendiz sea más dinámica y personalizada. Pero también estamos convencidos de que tales prácticas tienen el mismo impacto en un aula ubicada en el mismo contexto social en el los aprendices viven y aprenden e igualmente conviven y reflexionan (Stevick, 1980); un aula que complemente el desarrollo interno del alumno con su perfil de usuario de la lengua y agente social, con espacios en los que resulte posible reducir el estrés emocional que comúnmente experimentamos cuando el interlocutor se comporta de forma diferente a lo que predicen nuestras expectativas o cuando presentimos que no nos comprende ni se esfuerza en ello.

Son cada vez más los profesores que enseñan una lengua extranjera en contexto de inmersión y los que toman la iniciativa de integrar estos tipos de prácticas etnográficas, de incorporar los datos socioculturales e interculturales que el aprendiz ha obtenido observando y participando, en sus propuestas de tareas didácticas, como queda reflejado en la siguiente taxonomía de actividades (López García, 2005: 31-46):

a.- Actividades de observación directa e indirecta: aquellas en las que se muestra el entorno sociocultural a través de fotografías e imágenes antes y después de la inmersión, y actividades relacionadas con el mundo de los sentidos. Su finalidad es determinar las diferentes concepciones que posee el aprendiz antes y después de instalarse en la cultura meta (C2).

b.- Actividades para analizar el choque o impacto cultural: descripción de situaciones conflictivas que no se han podido resolver para, desde aquí, analizar la deficiencia estratégica.

c.- Actividades de presuposición: íntimamente relacionadas con las actividades de observación-participación en el mundo de las relaciones sociales. Suelen desvelar conceptos malinterpretados asociados al comportamiento socio-cultural.

d.- Actividades basadas en estereotipos: su objetivo es diluir, ante todo, las falsas imágenes y potenciar los aspectos cognitivos-afectivos positivos y mediadores.

e.- Actividades de comparación y contraste: gracias a ellas se descubre y exterioriza lo compartido, lo parecido y lo diferente entre los bagajes de la cultura materna y meta, sin perder de vista posibles exageraciones o caricaturización de las propias culturas que pueden surgir, pero sin que lleguen a fosilizarse en la interpretación de la realidad ni en la identidad de los individuos.

f.- Actividades de contexto en directo: practicas extrapolables a otras experiencias y contexto fuera del aula. Se pretende reflexionar sobre el código comunicativo y cultural de aprendices y nativos.

g.- Actividades de información: exposición de temas monográficos relacionados con diferentes aspectos de la cultura y sociedad meta (historia, geografía, costumbres, literatura, música, cine...), que deberían atender a la integración de lengua y contenido.

Desde nuestro punto de vista, esta tipología de actividades atiende sobre todo a los aspectos lingüísticos y pragmáticos presentes en las interacciones sociales y regidos por convenciones y normas de carácter sociocultural, aunque por otra parte formula otro tipo de actividades en las que se destaca la importancia que adquiere lo observado por el aprendiz durante su estancia en la sociedad meta que, realidad que demanda una práctica didáctica de comprensión e interpretación de las diferencias culturales percibidas. No obstante, echamos de menos actividades de otro tipo, enfocadas al reconocimiento cultural del alumno, a cómo puede estar afectando y/o comprometiéndolo a nuestra identidad el convivir en un mundo diferente, en qué medida asumimos y es asumible la experiencia.

Desde la perspectiva etnográfica, el aprendizaje es una forma continua de cambio de nuestro sistema cognitivo y afectivo. Cuando aprendemos revisamos y consolidamos lo que ya sabemos, lo que hemos interiorizado mediante múltiples experiencias y hemos reorganizado conceptualmente, introduciendo las novedades en nuestro bagaje con el objetivo de lograr una cierta estabilidad. Dado que nuestra identidad es principalmente cultural, una suma de las identidades que hemos establecido a lo largo de nuestra experiencia de vida, podemos hacer uso de la etnografía como modo de fomentar una adquisición más creativa de los contenidos socioculturales y de desarrollar un nivel adecuado de competencia comunicativa intercultural en nuestras aulas (Devos, 1995: 355-372). Esto puede ser llevado a cabo a través de actividades de aprendizaje más en consonancia con la perspectiva intercultural y su orientación etnográfica, y relacionadas con los siguientes aspectos:

a.- Lengua y sistemas culturales específicos:

- Lengua formal: gramática y cultura.
- Lengua funcional.
- Lenguaje no verbal.
- Relaciones espaciales.
- Temporalidad.
- Creencias y valores.
- Reconocimiento y reciprocidad.
- Sistemas de sanción, control, penalización.

b.- Valores de interculturalidad:

1.- Positivos:

- Empatía - tolerancia.
- Credibilidad.
- Simetría.
- Apertura.
- Confianza.
- (Auto) crítica.
- Efectividad.

2.- Negativos:

- Etnocentrismo.
- Estereotipos.
- Asimetría.
- Dominancia.
- Subordinación.
- Discriminación y estigmatización.

c.- Cambios de actitud:

- Resolución de conflictos.
- Efectividad comunicativa (malentendidos).
- Estrés lingüístico y cultural.
- Choque cultural.
- Fracaso comunicativo.

Como se puede comprobar, nuestra propuesta no se corresponde con una tipología de actividades, sino con una serie de elementos básicos, presentes en toda experiencia de inmersión, que creemos necesario activar en el aula para compaginar la adquisición de la lengua con la aceptación de la nueva cultura y de sus miembros. Damos por supuesto que, aunque son los aspectos culturales y lingüísticos los causantes de la mayoría de los problemas de comprensión y comunicación interpersonal, son las diferencias interculturales las que conllevan una disparidad de la identidad; y que es nuestra responsabilidad propiciar un espacio de aprendizaje prioritariamente terapéutico. No obstante, previamente a esta caracterización conviene hacer una retrospectiva de experiencias didácticas de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera desde la etnografía y de los resultados que hayan proporcionado a la comunidad científica.

5.2. Contribución de la etnografía a la didáctica de lenguas.

El mundo en el que vivimos ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas y ello, como es natural, está condicionando nuestra percepción. Una de sus consecuencias más inmediatas ha sido el cambio que han experimentado muchas sociedades monolingües y monoculturales hacia nuevas sociedades plurilingües y pluriculturales. Para muchos de nosotros este cambio nos obliga a interactuar con miembros de otras culturas y nativos de otras lenguas: una situación que no es fruto de nuestra elección y para lo que muchos de nosotros ni siquiera hemos sido instruidos. Esta realidad nos lleva a actuar, comunicar y coexistir a través y con profundas diferencias culturales, y esta circunstancia ha hecho que, inesperadamente, la etnografía se haya convertido en un enfoque innovador en las investigaciones de las ciencias sociales, las cuales, además, progresivamente también van ganando terreno en la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Una de las razones que más han influido en la incorporación de la etnografía a la didáctica de lenguas la podemos encontrar en la necesidad de verificar otros tipos de datos más allá de los formales y discursivos, como los sociales y afectivos, igualmen-

te esenciales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en las nuevas sociedades en las que nos encontramos inmersos.

El contexto en donde desarrollamos nuestra labor docente e investigadora, como ya hemos dicho en alguna ocasión, acoge a estudiantes de diferentes nacionalidades que aprenden español en inmersión lingüística y cultural en España, y en donde la mayoría hace uso del español o del inglés como lenguas de intercambio durante el período de aprendizaje lingüístico y de experiencia de vida o social. Una simple cata en las lenguas maternas de aprendices que estudian en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada -donde hemos realizado este estudio- nos proporciona diferentes expresiones³³ que sugieren algún tipo de empatía hacia el otro. Por ejemplo, en inglés se ha acuñado la expresión *put yourself in someone else's shoes* (literalmente, 'ponerse en los zapatos de otro'), que en español es equivalente a la expresión *ponerse en la piel de otro*. En ambas, ya sean los zapatos o la piel, no logran expresar con total exactitud lo que realmente experimentan la mayoría de nuestros alumnos. Por el contrario, lo que sí es perceptible en las dos expresiones es un sentido simultáneo de integración y de distancia, de intentar comprender lo nuevo o diferente pero sin renunciar a la cultura de origen. Es en esta realidad en la que se fundamenta el método de observación-participación del que suele hacer uso la etnografía.

Puesto que nos enfrentamos a diferentes formas de interpretar la misma realidad, el tratamiento didáctico que se haga de ellas será determinante para el que aprende, el que enseña y el lugar en donde todo esto se lleve a cabo. Así pues, aquellos profesores que han optado por reconocer la importancia del aprendizaje cultural como parte del aprendizaje lingüístico, se verán obligados a incluir en sus programas el comportamiento o conducta cultural de los aprendices y el de los representantes de la lengua que aprenden. Esta necesidad de combinar el aprendizaje de la lengua y la cultura encuentra su primer intento de plasmación en la didáctica en lo que se ha denominado *estudios culturales*,

³³ Sondeando otras lenguas encontramos expresiones parecidas, en las que varían el verbo que determina la acción (ponerse, meterse) y la metáfora (piel, zapatos, lugar, situación, ropa, etc.). Así, en italiano se dice *metersi nei panni di qualcuno* ("ponerse la ropa de alguien"); en alemán, *sich in jemanden hineinverstehen* ("meterse en la piel del otro"); en polaco *postawia się w czyjeś sytuację* ("ponerse en la situación de otro"); en húngaro, *egyforma cipőben járni* ("ponerse en el lugar de otro"); en árabe, que presenta expresiones como *min 'iyad bil-nára mich zí ilí 'iyad bil-ma'ai* ("quien tiene la mano en el fuego no la tiene en el agua") o *di'a nafka fi-l-makáni* ("ponte en su lugar"), sin olvidar la siempre sugerente *akuna matata* ("no hay problemas, no hay nada que temer").

fundamentados siempre el análisis de la sociedad contemporánea del país en el que se habla la lengua que se pretende aprender. Los programas de este tipo surgieron en las universidades británicas, entre las que destaca el Centro de Estudios Culturales de la Universidad de Birmingham (Hall, 1980: 57-72).

Desde este enfoque, y para el caso del español y la sociedad española contemporánea, contamos con dos obras de referencia: la primera, publicada en 1986 con el título de *Los nuevos españoles* y salida de la pluma de John Hooper, corresponsal de *The Guardian* en Madrid de 1976 a 1979 y posteriormente de 1988 a 1994, es un acertado intento de dibujar la sociedad española contemporánea; la segunda, publicada en 1995 con el título *The Spanish Cultural Studies*, es un estudio cultural realizado por Helen Graham y Jo Labanyi. Ambas publicaciones se basan en un análisis posmoderno de la sociedad española contemporánea. Si echamos una ojeada a los índices de ambas obras, podremos apreciar que contenidos han sido escogidos a partir de un punto de vista socio-político-cultural. En el caso de Hooper, estos contenidos están basados sobre todo en vivencias *in situ* (formación de la nueva España, pilares de la sociedad, reto de la libertad, gobierno e individuo, imagen de la sociedad, un Estado dividido, etc.) y contribuyen a una posible etnografía de carácter social pero poco relacionados con otro tipo de etnografías más centradas en la comunicación y experiencia del aprendiz en la cultura meta. Por su parte, el trabajo de Graham y Labanyi presenta sus contenidos desde un punto de vista más actualizado del contexto histórico-político-social (elites en crisis (1898-1931), esencia de la modernización democrática (1931-1939), modernización autoritaria (1940-1975), desarrollismo, cultura mediática y consumismo (1960-1975), democracia y europeización (1975-1992)), aunque tampoco presenta estudios etnográficos centrados en un potencial aprendiz de español. No obstante, tanto la perspectiva semiótica de la cultura como su interpretación deconstructiva, presentes en las obras analizadas, han propiciado la aparición de numerosas investigaciones que parten del análisis e influencia de los medios de comunicación masivos y de las formas de cultura popular y subculturas que se autodefinen a través de la música, la moda, el diseño, etc. (Storey, 1996: 101-105). Y todos estos medios resultan ser más proclives a un tratamiento desde una perspectiva etnográfica de experiencia por parte de los aprendices, pues hacen uso de diferentes fuentes de lengua y cultura como

input de aprendizaje: cine, televisión, prensa, entre otras, y se concretan en textos que transmiten e informan de valores, creencias y significados (Curran *et al.*, 1998: 23-25; Thwaites *et al.*, 1994).

Para la mayoría de los programas y cursos surgidos fundamentados en este enfoque, la conciencia cultural se arraiga en un compendio de textos orales y escritos que oscilan sobre todo entre lo cognitivo y lo analítico (McConachie, 2010: 134-150) y poco en otras dimensiones como la psico-social. Quizás esta deficiencia pueda encontrarse en que los enfoques más holísticos requieren que los aprendices, profesores y aulas se adentren en nuevos territorios disciplinares para los que no se cuenta, metafóricamente, con un pasaporte metodológico. Estamos convencidos de que es posible transformar estas dificultades en programas de acción que beneficien a cualquier aprendiz de lengua que tenga la posibilidad de residir en el país de la cultura meta y que, por descontado, pueda contar con un aula en la que afrontar nuevas situaciones y vivencias personales de aprendizaje, los factores que indiscutiblemente posibilitan la comunicación intercultural y tornan cualquier experiencia en un aprendizaje más fluido, eficaz y transferible a nuevas situaciones y realidades (Cooper, 1998: 126-150).

Si bien los estudios culturales que estamos analizando coinciden con el enfoque etnográfico en que presentan una descripción de la sociedad, también deberían apostar, en la práctica descriptiva, por la participación directa y prolongada en la vida social de una comunidad dada. Ello implica dos actos aparentemente contradictorios:

- a.- Habilidad para retroceder y distanciarse uno mismo de las reacciones inmediatas condicionadas culturalmente, con el fin de conseguir un grado aceptable de objetividad.

- b.- Intentar lograr una identificación suficiente con los miembros del grupo meta, a fin de poder obtener una perspectiva interna: se trata de lo que anteriormente, al tratar de las aportaciones de la antropología cultural, hemos denominado un punto de vista émico.

A diferencia de los estudios culturales, la etnografía en la enseñanza de lenguas persigue establecer modelos, configuraciones recurrentes en la conducta de individuos, en sus descripciones, en sus procesos interpretativos. Este tipo de etnografía suele sentirse más atraída por las semejanzas que por las diferencias. El concepto de cultura que se adopte aquí será de vital importancia para su realización, concepto que oscilará entre la cultura esencial y la epidémica, como se ha descrito en el segundo capítulo.

La experiencia de inmersión no es, como es de suponer, una simple acumulación de aprendizaje lingüístico y cultural, sino una contribución integral al proceso en su conjunto. Cuando la experiencia cultural se produce y desarrolla en el país meta, se requiere una preparación y posterior análisis de determinados componentes, ya analizados por Byram (1991: 17-30) y reflejados en el siguiente cuadro:

Aprendizaje lingüístico	Conciencia lingüística
Conciencia cultural	Experiencia cultural

a.- Aprendizaje lingüístico.

La enseñanza comunicativa de la lengua parte de la idea de que la lengua es comunicación, el uso de la lengua, y que ello supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas en las que se insertan las reglas gramaticales, los procedimientos para la selección de vocabulario y las convenciones sociales que regulan el habla (Littelwood, 1984: 74). Este enfoque acentúa el uso auténtico de la lengua por parte de los aprendices a partir de modelos lingüísticos ofrecidos por los hablantes nativos y cuidadosamente seleccionados y adaptados a las capacidades del aprendiz. Se pretende con ello ofrecer al estudiante una experiencia inmediata de la lengua y que esta se materialice a través de actividades que activen sus destrezas orales y comunicativas y que le hagan vivir el uso del lenguaje como acción social. Comúnmente, este tipo de instrucción queda restringida al uso de la lengua, a la fluidez y precisión que puedan llegar a alcanzar los alumnos, como, por ejemplo, cuando se les enseña a interactuar de forma adecuada en situaciones de la vida cotidiana como comprar, pedir información, llamar por teléfono, matricularse en un curso, etc.

b.- Conciencia lingüística.

Contribuye a que el aprendiz tenga un conocimiento general de la naturaleza de la lengua y a que desarrolle actitudes tanto positivas como negativas hacia el propio aprendizaje. Este tipo de conciencia posibilita que el aprendiz perciba la relación entre lengua y cultura, el propio fenómeno cultural sobre la base de las conexiones existentes entre la adquisición de las destrezas lingüísticas y la comprensión de la cultura meta. No solo se incluye aquí la relación entre la adquisición de la lengua y la socialización cultural específica, sino también la psicología del lenguaje. La conciencia lingüística presta atención a las similitudes y diferencias con la lengua materna, reparando en los diferentes grados de formalidad que van unidos a las estructuras sociales del conocimiento cultural y en las fórmulas lingüísticas que son indicadores externos de este tipo de conocimiento por los hablantes nativos, conocimiento inconsciente y difícil de articular y susceptible de ser considerado como un componente sociocultural orientado, esto es, la lengua como medio para expresar valores y opiniones sobre uno mismo y sobre los demás (Piepho, 1981: 8).

En otras palabras, el aprendizaje lingüístico y la conciencia lingüísticas son dos aspectos cohesionados con la finalidad de salir al paso de los posibles problemas de uso de la lengua en quienes aprenden en contexto de inmersión, pues les proporcionan más oportunidades de interacción y de análisis de la lengua que el enfoque comunicativo.

c.- Conciencia cultural.

Este tipo de conciencia se considera un rasgo fundamental de la diversidad cultural: muestra que las diferencias culturales no se transmiten entre individuos, sino que se gestionan a través de la comunicación; es decir, se trata de un proceso interpretativo abierto a la negociación de significados que, por ello mismo, permite a quienes estén en él comprender las normas de conducta de un grupo social dentro de unos parámetros socioculturales (Byram *et al.*, 1997: 63-80). Estos factores están presentes en muchas prácticas docentes cuando, por ejemplo, se enseña a los alumnos diferentes rituales lingüísticos y sociales en situaciones como felicitar, hacer un regalo, dar el pésame, etc.

Gracias a este tipo de conciencia, es posible detectar cambios de actitudes en los aprendices en inmersión ante una serie de esquemas cultura-

les específicos de la sociedad meta. El material etnográfico en que quedan reflejadas sus experiencias e interpretaciones al respecto y en tanto que observadores de los fenómenos culturales, se convierte un detonante para que reflexionemos sobre qué rentabilidad se alcanza en el aula al uso y comencemos a plantearnos otro tipo de aula que pueda acoger dos formas de interpretar la realidad: desde la experiencia del alumno y desde la visión del mundo del grupo social meta al que suele pertenecer el profesor.

d.- Experiencia cultural.

Este último componente sirve como puente entre el estudio de la cultura y el aprendizaje de la lengua. Supone otro tipo de aprendizaje (y consecuentemente de aula), que se realiza a través de la experiencia directa, de las relaciones existentes entre la lengua y la cultura, de forma que la primera es parte de la segunda y ambas se funden en un todo, como cuando, en la inmersión, un estudiante comienza a cuestionarse si las causas que merman su autoestima como individuo es su deficiencia en el uso de la lengua, su forma de comportarse o su honestidad al plantear sus sentimientos. Somos conscientes de que cuando se produce esta fusión, la experiencia directa de la cultura meta necesita ser estructurada de alguna manera. Y el mejor modo de hacerlo, en nuestra opinión, es contar con un aula terapéutica, aunque para ello resulte necesario que los aprendices se sumerjan en la sociedad meta y acepten la realidad de que los nativos puede que se impliquen más culturalmente que lingüísticamente (Kristeva, 1991: 77-78).

No creemos que los cuatro componentes que integran la propuesta de Byram se den de forma aislada cuando se aprende otra lengua en inmersión, sino que están integrados. No constituyen entidades independientes, pues la conciencia lingüística y la cultural se solapan en sus contenidos y muy probablemente en su plasmación didáctica. Igualmente, existe una dependencia mutua entre el aprendizaje lingüístico y la experiencia cultural, al menos en nuestro contexto de análisis.

En resumen, los cuatro componentes descritos no se dan de forma aislada, sino que suelen presentarse integrados en un conjunto, aunque unos prevailezcan a otros según el nivel de aprendizaje e implicación. No son

realmente entidades independientes, pues la conciencia lingüística y cultural se solapan en contenidos y enfoques didácticos e igualmente existe una dependencia mutua entre el aprendizaje lingüístico y la experiencia cultural, sobre todo en las percepciones interculturales de los aprendices (Coleman, 1998: 58-63).

5.2.1. El aprendiz de lenguas como etnógrafo.

Es común en la mayoría de aprendices de lenguas el que piensen sobre sí mismos como agentes lingüísticos más que como agentes sociales. Ello debe en gran medida a que la instrucción del aula tradicionalmente se ha centrado en trabajar con la lengua o, como mucho, la literatura y la historia como áreas de estudios relacionadas. Sin embargo, todos los que hemos tenido la posibilidad de convivir en otra cultura hemos sentido la necesidad de entender el mundo que nos rodea observando, escuchando y hablando. Y lo hemos satisfecho en mayor o menor grado esa necesidad cuando hemos comprobado, de un modo u otro, que cada cosa extraña deja de serlo en el momento en que la interiorizamos, la hacemos parte de nosotros y dejamos de cuestionarla. Y todo ello ocurre porque hemos aprendido o estamos aprendiendo a actuar desde nuestra realidad social, incluso aunque a veces no lleguemos a calibrar la importancia que tienen, en la adquisición de una lengua, las prácticas sociales y culturales de la sociedad que la habla.

Por otro lado, nuestra experiencia como profesor, junto a la de los aprendices de lenguas, nos ha permitido constatar que en nuestra aula son pocos los alumnos que incorporan a su estilo de aprendizaje la reflexión sobre las prácticas culturales que le son ajenas, hecho que suponemos tiene su origen en que no han sido instruidos previamente, en sus centros educativos de origen, en relación con su estancia en el país meta, y en que probablemente tampoco esta experiencia de aprendizaje forme parte de su currículo una vez que se reincorporen a su vida académica en la sociedad de la que proceden (Byram y Cain, 1998: 38-43).

Ante tales circunstancias, es de suponer que los estudiantes vengan a su experiencia de inmersión con la idea de que esta es suficiente por sí misma

para mejorar sus competencias en el uso de la lengua meta y enriquecer su bagaje cultural. Pero este supuesto es excesivo, pues la realidad es muy diferente, como bien se ve al hilo de todo lo que venimos exponiendo. Aceptar ese supuesto equivaldría a no asumir, en tanto que profesores, gran parte de la responsabilidad que nos corresponde en este caso: la de vincular las prácticas etnográficas al aprendizaje de una lengua en inmersión y de integrarlas en el aula y la actividad docente (Barro *et al.*, 1998: 87-91).

Al margen de lo comentado, es incuestionable que el propio contexto de inmersión demanda de los estudiantes que desempeñen un papel etnográfico. Esto requiere tanto por su parte como por la nuestra retornar al concepto de competencia comunicativa y a sus raíces en la etnografía de la comunicación, pues desde aquí se podrá crear una estructura y una gama de actividades para el aprendizaje cultural e intercultural en inmersión en las que los alumnos emprendan un proyecto etnográfico cuya finalidad es vincular el uso de la lengua al aprendizaje cultural. En otras palabras, las prácticas etnográficas son una gran oportunidad de integrar los conocimientos lingüísticos y la sensibilidad cultural del aprendiz con su adquisición de la competencia comunicativa e intercultural, la gran oportunidad para dejar a un lado la mera relación del aprendizaje de la lengua con los estudios culturales, lo que ha sido la práctica habitual de muchos enfoques didácticos al uso durante los últimos cincuenta años³⁴.

Desde nuestro punto de vista, relacionar el aprendizaje de la lengua con los estudios culturales es un ensamblaje difícil, como lo demuestran el hecho de que muchas veces la inserción de los aspectos culturales en los enfoques y materiales se ha llevado a cabo sin una reflexión previa en el seno de la didáctica de lenguas, y el hecho de que haya merecido escasa atención el tratamiento de tales aspectos en el aula. Es por ello por lo que uno de nuestros objetivos persigue caracterizar nuevos tipos de aulas que supongan una alternativa al tratamiento superficial que suelen dar a la cultura los manuales y actividades de aprendizaje, a la que presentan mayoritariamente a través de descripciones ralas, cuando no ajenas a la experiencia de los aprendices. Del mismo modo, consideramos alarmante comprobar cómo esta superficialidad no

³⁴ *Op. cit.* pp. 83-87.

solo condiciona la calidad del material didáctico, sino también la de los discursos de la vida cotidiana, de las interacciones. Frente a esta forma, demasiado frecuente, de presentar la cultura en el aula, lo adecuado sería hacerlo interpretando las diferencias a través de la etnografía. De este modo se vería contrarrestado cualquier intento de alineamiento cultural, como los que, promovidos a menudo desde intereses económicos e institucionales, suelen hacer una presentación benigna de la cultura, esto es, en términos de diferencias interesantes o curiosas, muy del agrado de los diletantes. Los trabajos de campo etnográficos realizados por alumnos es posiblemente el antídoto más poderoso con el que se pueden paliar los efectos de este tipo de interpretaciones.

La principal carencia que podemos achacar al enfoque de los estudios culturales es que prestan poca atención a una descripción detallada de las prácticas lingüísticas, a la convergencia de lengua y cultura, convergencia que sí puede resultar accesible a los aprendices si en nuestras aulas ocupan el lugar que les corresponde diferentes aspectos relevantes de la etnografía de la comunicación, esto es, esos que permiten relacionar la práctica lingüística con la cultura. Nos parece que lo más beneficioso para un contexto de inmersión sería que los aprendices realizaran, al menos, dos tipos de etnografía: una comunicativa y lingüística, partiendo de un aspecto del habla que consideren relevante para su participación en la vida social; la otra de observación y descripción de una situación sociocultural o dominio cultural concreto, que les permitiría analizar cómo han podido verse condicionadas sus interacciones y contactos con nativos. Posteriormente, los datos y resultados de una y otra podrían ser tratados de forma individual o cooperativa en el aula.

En ambos casos, es apreciable el vínculo de los aspectos culturales a un escrutinio metódico de las prácticas de habla, que son las que adquieren mayor relevancia para cualquier aprendiz de lengua extranjera que busca alcanzar un grado aceptable de convivencia en la sociedad meta. Los aprendices que tengan la suerte de complementar su aprendizaje lingüístico-cultural con una perspectiva etnográfica en su experiencia de inmersión, disfrutarán de excelentes oportunidades de participar en conversaciones cara a cara, exponerse a otros tipos de discurso, ampliar, en definitiva, su nivel de competencia comunicativa e intercultural.

5.2.2. Recursos etnográficos habituales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Un factor diferencial del aprendizaje de en una lengua en contexto de inmersión es que en este marco se rompen con mayor facilidad las restricciones del aula, pues, como se ha apuntado ya, los estudiantes de idiomas tienen cada vez más la oportunidad, y la presión, de aprender no solo en tiempo real, sino de hacerlo en el ambiente natural del idioma objeto de estudio; un ambiente en el que las concepciones de la gente y del país que experimenta el alumno hacen recomendable que los profesores integren en su práctica didáctica y educativa la metodología etnográfica tratada en los epígrafes anteriores. Esto se lleva a cabo, de forma general, a través de las siguientes técnicas y actividades:

a.- Cuestionarios. Se trata del recurso habitual al que recurren muchos profesores e instituciones para medir los diversos aspectos de una experiencia de inmersión. Estos cuestionarios suelen ser presentados a los alumnos como un tipo de actividad a través de la cual pueden reflexionar sobre su participación en situaciones sociales y comunicativas. Se considera pues, un procedimiento que permite al alumno contrastar y comparar la propia identidad con la de los otros.

Un ejemplo de este tipo de cuestionarios lo encontramos en Piñeiro *et al.* (2010: 165), cuya pretensión reside en cuantificar los beneficios obtenidos por los alumnos en sus encuentros interculturales e interacciones. Para completar el cuestionario tienen que marcar en una escala de 0 a 5 lo que corresponda en cada caso.

En general, mi estancia fue positiva para mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
Mi pronunciación y entonación mejoró notablemente.	1 2 3 4 5
Entiendo a los nativos con más facilidad.	1 2 3 4 5
Me he dado cuenta de las normas sociales tanto lingüísticas como no lingüísticas (código gestual, uso del espacio...).	1 2 3 4 5

Me he familiarizado con los patrones de interacción verbal en distintos contextos: para hacer compras, pedir comida o bebida, pedir información, conocer gente, preguntar por lugares, preguntar y decir la hora, dar información personal, invitar y reaccionar a las invitaciones, proponer acciones, debatir y argumentar...	1 2 3 4 5
Han mejorado mis estrategias para compensar mi falta de conocimientos: puedo deducir del contexto significados que no conozco, sé parafrasear para que me entiendan, sé pedir ayuda, etc.	1 2 3 4 5
Comprendo mejor los valores de mi cultura.	1 2 3 4 5
Incluso he llegado a incorporar alguna costumbre de esa cultura en mi vida diaria.	1 2 3 4 5
He aprendido a disfrutar de la cultura de la lengua meta y he mejorado la comprensión de los medios audiovisuales.	1 2 3 4 5

Consideramos que este tipo de recolección de información queda lejos de la verdadera implicación de los alumnos en las interacciones sociales e interculturales en las que han participado durante su estancia en la cultura meta. Además, y a tenor de nuestra experiencia como profesor, este tipo de técnica de medición nos resulta poco significativa, pues nada asegura que los encuestados comprenden lo requerido por cada uno de los ítems, y por tanto los resultados resulten fiables, si antes no se ha llevado a cabo una reflexión sobre los mismos. En caso de que se optase por esta práctica, quizás resulte más aconsejable y adecuado interrogar a los informantes desde la perspectiva del proceso etnográfico que los convierte en observadores privilegiados de situaciones reales, pues estas sí que han formado parte de su vida cotidiana durante su estancia en el país meta y están más relacionadas con los ámbitos sugeridos por el *MCERL* (2002: 166-67). Un ejemplo en este sentido podría ser el presentar a los alumnos cuestionarios menos generales, como los que presentamos a continuación para el ámbito personal y social:

Ámbito personal

He aprendido cosas nuevas de la otra cultura respecto a las relaciones personales.	1 2 3 4
Me ha resultado interesante su escala de valores.	1 2 3 4
Me gusta su manera de relacionarse.	1 2 3 4
Compartimos aspectos culturales en el campo de las relacionarse.	1 2 3 4
La cultura marca las propiedades en las relaciones personales.	1 2 3 4
Tengo una alta valoración de las relaciones personales que he entablado con miembros de esta cultura.	1 2 3 4

Mis interlocutores muestran gran interés en mantener y cuidar las relaciones.	1 2 3 4
---	---------

Otros / ejemplos:

Ámbito social

He aprendido cosas nuevas de la otra cultura con respecto al comportamiento social	1 2 3 4
--	---------

Me ha resultado interesante su escala de valores con respecto a la imagen pública.	1 2 3 4
--	---------

Compartimos aspectos culturales en el campo de la representatividad pública.	1 2 3 4
--	---------

La cultura marca las propiedades en la vida pública.	1 2 3 4
--	---------

Alta valoración de la participación en la vida pública de los pertenecientes a esta cultura.	1 2 3 4
--	---------

Mayor dedicación e interés en la vida pública que en mi cultura.	1 2 3 4
--	---------

Mayor dedicación (en tiempo) que en mi cultura.	1 2 3 4
---	---------

Muestra gran interés en mantener y cuidar la relaciones en el campo de la vida pública.	1 2 3 4
---	---------

Otros / ejemplos:

No cuestionamos el buen diseño del primer cuestionario ni el de estos últimos, pero todos ellos continúan resultándonos eclécticos y vagos en sus formulaciones: el tipo de consideraciones en las que se centran, aunque más ricas en matices y significados en los dos últimos, son muy subjetivas y no representan adecuadamente la experiencia de vida de los encuestados, sino ciertas generalidades que se pretenden medir. No podemos olvidar que, si bien se considera conveniente, para dominar una lengua, el aprender a comprender su cultura, el simple hecho de estudiarla en el contexto en el que se está desarrollando el aprendizaje lingüístico no lleva implícito un conocimiento “cross-cultural” de la misma. Por otro lado, somos testigos de que son muchos los estudiantes que emprenden la aventura de adquirir otra lengua con la única intención de cubrir un expediente académico y suelen ver el aprendizaje cultural como un elemento no esencial del currículo.

b.- Entrevista etnográfica. Sin renunciar al verdadero potencial de la etnografía como herramienta, en la didáctica de lenguas, para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, investigadores como Barro *et al.* (1998), Byram (1997), Morgan y Roberts (1993), Roberts (1995: 89-99) y Jurasek (1996: 18-27) son fervientes defensores de las entrevistas etnográficas como práctica de aprendizaje de estudiantes de lenguas extranjeras en el extranjero, a las que integran en lo que ellos denominan *proyectos etnográficos dirigidos*, cuya finalidad es dotar a la experiencia de inmersión de mayor significado.

Las entrevistas etnográficas realizadas por estudiantes de lenguas extranjeras pueden propiciar la apertura al aprendizaje cultural de diversas formas, pero quizás su principal beneficio se encuentre en favorecer que el alumno entre en contacto de manera individual con miembros de otras culturas. El contacto directo o interpersonal entre miembros de diferentes grupos culturales es apropiado para reducir el prejuicio, conocerse y entablar nuevas amistades, superándose significativamente las barreras actitudinales. Y es que cuando el objetivo de la instrucción lingüística se formula como comunicación viva entre culturas y representantes culturales, adquieren prioridad los procesos de crear significados compartidos en la interacción interpersonal. Por ello, esta práctica debería estar más presente en los planteamientos didácticos del profesor, dado que, a diferencia de los cuestionarios, permite valorar de modo más significativa las competencias y habilidades del alumno. En definitiva, la entrevista etnográfica compromete al alumno afectiva y cognitivamente, pues su objetivo es abordar émicamente los aspectos culturales (cómo piensa la gente local, cómo perciben y categorizan el mundo, cuáles son sus normas de comportamiento, qué tiene sentido para ellos, cómo imaginan y explican las cosas, etc.).

Es obligación del docente asegurarse, si opta por utilizar esta práctica etnográfica, de que las entrevistas no sean concebidas como una agenda planificada o como una lista de preguntas generales, sino como una forma de descubrir significados de los representantes de la lengua y cultura metas. Es recomendable que la pregunta parta de una pregunta general o de gran alcance, de modo que permita la manifestación paulatina de la cultura del entrevistado y que a partir de aquí el alumno, asumido el papel de entrevis-

tador, vaya construyendo nuevas preguntas sobre las respuestas obtenidas (Kottak, 2007: 28-29).

A modo de conclusión, diremos que no dudamos de la relevancia que adquieren las entrevistas en un enfoque etnográfico ni de su contribución a promover la apertura de los estudiantes a un aprendizaje más significativo, aunque, como afirma Bateman (2002: 318-331), su contribución se relaciona más con cambios de actitudes de éstos hacia la lengua meta y los hablantes de esta con los que conviven durante un tiempo limitado, y menos con un verdadero deseo de aprenderla e implicarse en la nueva realidad en la que se encuentran.

c.- Diarios de observación. Esta última herramienta está relacionada principalmente con la labor docente así como con la formación de futuros profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Puede concretarse en las siguientes consideraciones de Zarate (1991: 248-59):

1.- El diario de observación como instrumento de formación. Mediante esta práctica los profesores en formación que están residiendo un tiempo en la cultura meta anotan en un diario los eventos observados en un escenario concreto, por ejemplo, los relativos a las compras en unos grandes almacenes, advirtiéndoles de que deben codificar y organizar sus notas como una monografía, pues en caso contrario estas se reducirían a fragmentos inconexos sin ninguna rentabilidad didáctica.

2.- Límite espacial entre la observación empírica y la estructurada. Los profesores en formación desde la perspectiva etnográfica no deben abandonarse a describir con todo lujo de detalle una situación, sino que deben estructurar sus monografías sobre la base de un principio descriptivo (Mauss; 1967: 10) caracterizado por los aspectos siguientes:

a.- Observación precisa. Necesaria para un primer borrador pues es común incluir en el primer texto todos los datos conocidos de antemano por el profesor-etnógrafo junto a lo observado lo que supone un mal hábito anclado en un tipo de narrativa académica y no etnográfica

donde las impresiones anotadas es muy probable que cambien de significado de una situación a otra.

b.- Transcripción de las notas de observación. Puede darse el caso en el que la observación y la escritura del diario sean concomitantes, pero no es lo común pues la redacción de la monografía suele posponerse, por norma general, cuando se realiza una observación pública en la que lo habitual es practicar un distanciamiento del observador hacia el entorno que comienza a interpretar como poco natural y significativo. Solo cuando se dé una relación objetiva entre observador y el entorno analizado los datos transcritos adquirirán validez.

c.- Sensibilidad sociológica. Cualquier observación realizada en contexto de inmersión debe enfocarse desde una perspectiva socio-cultural y no desde un punto de vista individual, pues en tal caso se corre el riesgo de que lo observado derive en generalizaciones, prejuicios, malentendidos, perdiéndose objetividad y obstaculizándose el surgimiento de interpretaciones alternativas.

d.- Descodificación de lo implícito. Desarrollar una nueva forma de ver, de experimentar, de interpretar lo que nos sorprende es uno de los beneficios de este tipo de experiencia. El objetivo final es que el observador logre descubrir las reglas implícitas que estructuran la realidad que está analizando. Aceptar el diario etnográfico como parte de la experiencia de inmersión y de la formación didáctica supone transformar el conocimiento empírico de un escenario en un objetivo rigurosamente estructurado.

e.- Visión desde la distancia. Para que el diario etnográfico contribuya a la formación a la vuelta de la experiencia de inmersión, se deberá tener en cuenta la forma en que el profesor-observador evalúa las diferencias de comportamiento analizadas en relación con las propias, por lo que es oportuno que los diarios recojan las diferencias

observadas entre la cultura de origen y la anfitriona, aunque no como mero testimonio sino como estrategia de interpretación.

Concluimos destacando que la experiencia de inmersión de profesores no nativos se inclina principalmente a su capacitación como profesores de cultura, pues esta experiencia de inmersión es una excelente oportunidad para identificar diferentes fuentes de información y de sistematizar en lo posible la experiencia vivida de forma imparcial y analítica, como se refleja en sus diarios. Sin embargo, no vemos la misma rentabilidad de esta herramienta en manos de nuestros alumnos, máxime si la redacción de estos diarios no parte de la instrucción en el aula.

5.2.3. Experiencias de enseñanza de lenguas a través de proyectos etnográficos.

Desgraciadamente, hemos encontrado pocos estudios de enseñanza de lenguas extranjeras en los que objetivo principal haya sido el uso de técnicas etnográficas. Destacan dos proyectos llevados a cabo en EE.UU.: uno en la Universidad Estatal de San Diego (California); el otro en la Universidad Twin Cities (Minnesota) (Bateman, 2002).

La Universidad Estatal de San Diego está ubicada en un área metropolitana en el que reside una población hispana considerable. Fue en este contexto en donde se llevó a cabo un proyecto de entrevistas etnográficas por parte de un grupo de estudiantes universitarios de lenguas extranjeras, como una herramienta pedagógica para promover actitudes positivas hacia los hablantes de la lengua que estaban estudiando. Estos alumnos participaron en un programa de entrenamiento para estudiantes de español de nivel elemental en el National Language Resource Center (LARC) de esta universidad, que les preparaba para un proyecto “cross-cultural” que estaba integrado en el currículo del curso y en las actividades de clase. Los resultados, cuantitativos y cualitativos, obtenidos reflejaban, como apuntan Robinson-Stuart y Nocon (1996: 431-449), que el proyecto mejoraba las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del español, así como el entendimiento de su propia cultura y el de la cultura de los hablantes locales de español. Destacan además

estos autores que la entrevistas mejoraron igualmente la comprensión auditiva de los estudiantes.

Por su parte, el área en donde se ubica el campus de Twin Cities cuenta con una población hispana menos numerosa, sólo un 4% del total. El proyecto de entrevistas llevado a cabo estaba dirigido sobre todo a la obtención de datos relativos a la cantidad de tiempo empleado por los alumnos en realizar las entrevistas, a cuánto español hablaron en la realización de la actividad y a qué actitudes, positivas o negativas, desarrollaron los alumnos implicados en relación con el español y los hablantes de esta lengua. Para todo ello se diseñó y presenté a los participantes el siguiente poscuestionario (Bateman, 2002: 300):

¿Cuánto han mejorado las entrevistas tu comprensión y respeto hacia los hablantes de español de tu comunidad?	1 2 3 4 5
¿Cuánto ha incrementado tu deseo de aprender español?	1 2 3 4 5
¿En qué medida las entrevistas te han permitido usar el español de forma más significativa?	1 2 3 4 5
¿Recomendarías las entrevistas en futuras clases de español?	1 2 3 4 5

Los resultados obtenidos en ambos estudios confirmaron que las entrevistas etnográficas pueden ser una herramienta efectiva para influir positivamente en las actitudes de los aprendices hacia miembros de la comunidad de la lengua meta y hacia el aprendizaje cultural en general, y que igualmente suponen una posibilidad de interactuar con nativos de español sin tener que desplazarse a otro país (Bauman y Sherzer; 1989).

No dudamos de que las experiencias didácticas de este tipo aportan, a nivel cognitivo, más información factual sobre la cultura meta; en este caso concreto, sobre la cultura hispana en Estados Unidos y en especial la relacionada con la gastronomía, tradiciones, roles de género, etc. Pero igualmente estas experiencias supusieron para muchos de estos estudiantes, un impacto afectivo sobre todo, al percatarse de que se había producido un incremento en su comprensión y respeto hacia los hablantes de español. Así lo reflejaron los alumnos participantes en el proyecto de la Universidad de San Diego en sus respuestas a estas tres preguntas que se le presentaron como final de la actividad etnográfica (Robinson-Stuart y Nocon, 2000: 51-57):

1.- ¿Qué aprendiste sobre el español, sobre los hablantes de español y su cultura, a partir de lo que oíste en las presentaciones de otros estudiantes?

Las muestras más significativas fueron:

- a.- Algunas culturas hispánicas tienen valores y creencias iguales.
- b.- Los hispanos tienden a tener una mayor orientación familiar que la cultura americana.
- c.- Los roles de género de los hispanos difieren de los americanos.
- d.- Mucha gente hispana tiene las mismas preocupaciones que la cultura americana.
- e.- Los hispanos, como la mayoría de los americanos, son muy diferentes.

2.- ¿Qué aprendiste de la cultura americana al oír las presentaciones de otros estudiantes?

Los temas más recurrentes incluyeron:

- a.- Estados Unidos es un país de libertad y posibilidades.
- b.- Como americanos tenemos que conocer otras culturas.
- c.- La cultura americana y la hispana son muy diferentes.

3.- ¿Qué aprendiste sobre ti mismo en tu interacción con las personas a las que entrevistaste?

Las respuestas más comunes reflejaron:

- a.- Soy afortunado por lo que he hecho.
- b.- Aprendí que podía mantener más o menos una conversación con un nativo de español.
- c.- Tengo ideas falsas y estereotipos que tengo que cambiar.
- d.- Mi español es muy limitado pero suficiente.

Las muestras presentadas sugieren, como destaca Bateman³⁵, que la mayoría de los estudiantes alcanzó un grado satisfactorio de empatía y comprensión a través del contacto establecido con los entrevistados. No obstante, lo que se echa en falta en estos estudios es la falta de una relación demostrable entre las actitudes desarrolladas por los participantes hacia el español y sus hablantes, y su percepción del valor del proyecto como individuos.

En ambos proyectos las entrevistas aparentemente tuvieron menos impacto en el deseo de los estudiantes de aprender español, probablemente debido a que su interés real en esta práctica etnográfica no fuese más allá de cubrir un requisito académico para graduarse.

A nuestro juicio, investigaciones de este tipo no proporcionan una visión integral del aprendizaje, pues no se basan realmente en el estudiante como

³⁵ *Op. cit.* pp. 314-16.

verdadero eje del proceso, como individuo que aporta al proyecto etnográfico un conjunto de experiencias de vida, un conocimiento del mundo y un bagaje cultural, aspectos estos que no parece haber sido tenidos en cuenta en las investigaciones anteriores, en las que los intereses académicos prevalecen a los personales del estudiante.

El propósito de enseñar y aprender una lengua extranjera no es exclusivamente lingüístico, como queda reflejado en el documento estatal de Inglaterra *Her Majesty's Inspectorate* (HMI; 1987: 16), elaborado por el cuerpo de inspectores de educación. En él que se pone de relieve que el propósito principal de enseñanza de una lengua extranjera debe contribuir a la experiencia de los alumnos en dos áreas muy delimitadas: la lingüística y la humana-social. Esta segunda área se describe como necesidad de:

- Incrementar la competencia social para promover una conciencia y sensibilidad ante diferencias en las costumbres y comportamientos sociales.
- Fomentar actitudes positivas hacia otros países y a aquellos que viven en él y de contraatacar los prejuicios.
- Capacitar a los aprendices para mantener contactos en el país meta y viajar fuera con confianza, juicio e interés.
- Despertar interés en la cultura extranjera y en sus estilos de vida y fomentar una buena voluntad para ver la propia cultura de uno en el contexto extranjero.
- Desarrollar la capacidad para comprender y aceptar lo desconocido.
- Fomentar la tolerancia y la buena voluntad para trabajar en común.

Estos aspectos se podrían interpretar como procesos de introducción en un mundo social situado más allá de las fronteras nacionales y en el que es necesario aprender nuevos comportamientos e integrarlos en los ya adquiridos, como consecuencia de formar parte de nuevas situaciones sociales al entrar en contacto con otros grupos culturales. Pero al mismo tiempo estos aspectos

deben concretarse en un enfoque de enseñanza de la cultura extranjera centrado en el aprendiz, en su perfil humano-social. A ello pueden contribuir de forma decisiva los proyectos etnográficos, habida cuenta de las posibilidades que ofrecen al aprendiz para que se desarrolle como hablante de otra lengua y como mediador intercultural.

En un enfoque etnográfico e intercultural, el buen aprendiz es aquel que es consciente de su propia identidad y cultura, de cómo los otros lo perciben, y conocedor, en lo posible, de las identidades y culturas de aquellos con quienes interactúa. Si está en el ánimo de todos alcanzar este innovador objetivo, no es suficiente, desde nuestro punto de vista, con considerar el aula como un tercer espacio de socialización (Kramsch, 1993: 205-223), sino como un espacio privilegiado de *concreción cultural*.

Con intención de desarrollar la experiencia de los alumnos en las dos áreas delimitadas por el HIM, la enseñanza superior británica de lenguas modernas en los años noventa introdujo en sus planes de estudios la obligatoriedad de pasar al menos un semestre en el país de la lengua que se estuviera aprendiendo. Una de las experiencias pioneras en este sentido fue llevada a cabo por la Thames Valley University, ubicada en el sector oeste de Londres, que relacionó la experiencia de aprendizaje en el exterior con un enfoque etnográfico de la misma. No obstante, es preciso señalar que la intención de este tipo de experiencia no es hacer de los alumnos unos expertos en antropología, en etnografía cultural o social, ya que estos ante todo son y serán aprendices de lengua, aunque, eso sí, probablemente más capacitados al disponer de herramientas culturales para convivir y descifrar contactos interculturales en la medida que proceda.

Describimos uno de los proyectos surgidos de esta iniciativa, el denominado *Cultural Studies in Advanced Language Learning*, más conocido como *Ealing* o *Proyecto Durham*³⁶, llevado a cabo entre 1990-1993 en Thames Valley (Robert, 1995: 89-99). En el proyecto participaron profesores de lenguas extranjeras, educadores, sociolingüistas y un antropólogo, quienes diseñaron un curso académico en el que se contemplaba pasar un cuatrimestre en inmersión en la cultura de una de las lenguas de la especialidad de cada alumno y

³⁶ Proyecto financiado por el Consejo de Investigación Económica y Social de Reino Unido (ESRC), 1990-1993 (R000232716).

cuyo reto principal era ofrecer la posibilidad a los estudiantes de integrar la lengua y las experiencias culturales desde la observación etnográfica.

El programa de etnografía del proyecto Durham presenta los siguientes objetivos (Barro *et al.* 1998: 87-90) y comprende tres secciones:

a.- Objetivos:

- Desarrollar varios métodos innovadores para enseñar y aprender los estudios culturales, aplicables a estudiantes de idiomas superiores.
- Explorar el traspaso de nuevos métodos de enseñanza procedentes de otras disciplinas.
- Desarrollar métodos para evaluar el aprendizaje cultural resultante del año de estancia en el extranjero.
- Conseguir una mayor integración del año de estancia en el extranjero en el temario de la licenciatura.

b.- Secciones:

1. Un módulo de un semestre en el segundo año de licenciatura, titulado "Introducción a la etnografía". Esta primera fase del curso consistía en una mezcla de conceptos antropológicos y sociolingüísticos junto a una presentación de diferentes métodos etnográficos. El objetivo era ayudar a los estudiantes en su futuro trabajo de campo como observadores-participantes ya fuese a través de interacciones o mediante entrevistas. Además, se les informaba de técnicas para el análisis de los datos obtenidos. Para tal fin se diseñaron y presentaron a los alumnos una serie de unidades didácticas que cubrían las siguientes áreas o bloques:

Bloque 1:

a.- Preparación para la experiencia de inmersión.

Bloque 2: Percepciones y expectativas

- a.- ¿Qué es el enfoque etnográfico?
 - b.- La comunicación no verbal y el espacio social
 - c.- Compartir el conocimiento cultural
 - d.- Familias y vecinos
 - e.- Relaciones de género
 - f.- Etnografía de la educación
 - g.- Observación-participante
 - h.- Conversaciones etnográficas
-

Bloque 3: Hábitos de reflexión y análisis

- a.- De la recolección de datos al análisis de los mismos
 - b.- Recopilar y analizar de forma natural los eventos comunicativos
 - c.- Identidad nacional y fronteras locales
 - d.- Identidades lingüísticas y sociales
 - e.- Creencias y acción: clasificación simbólica
 - f.- Creencias y acción: discurso y poder
-

Bloque 4:

- a.- Escribir un proyecto etnográfico

2. Proyecto etnográfico en el exterior. Desde los años noventa, muchos estudiantes de universidades británicas que pasaban un período de inmersión en otra cultura, tenían que cumplir un requisito académico consistente en redactar un proyecto etnográfico, un *book-based project*, sobre algún aspecto de la cultura meta. Tal exigencia muchas veces les resultaba difícil de cumplir, ya que les imponía trabajar de una manera distinta. Dado que en cierta medida los conceptos antropológicos y los métodos etnográficos los habían estudiado de una manera más bien teórica y no aplicados a una realidad determinada de su experiencia de inmersión, esta circunstancia los obligaba a plantearse una serie de

preguntas de carácter etnográfico (como, por ejemplo: ¿qué necesito hacer para encontrar informantes?, ¿en qué momento de mi estancia tengo que recolectar los datos?, ¿cómo puedo analizarlos?, etc.) y a que estas estuviesen ajustadas a las características concretas del contexto de inmersión.

Los estudiantes en inmersión necesitan preguntarse constantemente a sí mismos cómo pueden dar sentido a la realidad que ven y oyen. A nivel cognitivo estos significados buscan modelos de conducta que puedan ser refrendados por conceptos generales antropológicos, etnográficos, y sociolingüísticos. En contra, los sentimientos y la experiencia resultan preocupantes y conflictivos, pues los alumnos tienen que comprometerse consigo mismos y con los otros, irse acomodando a cómo la nueva identidad actúa limitando y ofreciendo a la vez oportunidades para observar y analizar la experiencia de otros.

Como se ha comentado anteriormente, si las entrevistas etnográficas realizadas a personas nativas en la propia sociedad del aprendiz propician sobre todo cambios de actitudes en él, las prácticas que estamos analizando suelen tener efecto principalmente en lo que significan las diferencias culturales. Así, en situaciones que muestran tales diferencias y en las que se tiende más bien a formular generalizaciones sobre la conducta de un grupo, estas se reemplazan por observaciones más precisas, cautas y matizadas. Por otro lado, las posibles conclusiones se obtienen a partir de experiencias locales específicas y sustentadas en la evidencia positiva o negativa recibida: un proceso muy diferente al que suele seguirse cuando se parte de modelos generales contenidos en textos o en fuentes estereotipadas, proceso en el que no cabe reflexión sobre el alcance de la propia experiencia de inmersión.

3. Redacción del proyecto etnográfico y seminario final. La obligación de escribir un documento etnográfico sobre la experiencia en el exterior se considera una forma viable de comprobar si los alumnos inscritos en este tipo de proyectos han sido capaces de integrar, de forma consciente y reflexiva, los conceptos analíticos con lo experimentado. No es una tarea fácil combinar todos estos elementos en la

redacción de una etnografía, máxime cuando debe realizarse en una lengua extranjera. Dadas estas dificultades, se hace evidente que los resultados no serán los mismos para todos los estudiantes: habrá quienes regresan con unos trabajos densos llenos de citas, de traducciones, y quienes expresen su enriquecimiento cultural usando una lengua más fluida en la descripción y reflexión de los aspectos que le hayan resultado más sorprendentes.

Independientemente del resultado final obtenido en la redacción del proyecto etnográfico, estos estudiantes, cuando regresan a su universidad, participan en una serie de tutorías con sus profesores y otros alumnos, cuya finalidad es retroalimentar la experiencia vivida. Para ello normalmente suelen preparar una presentación oral documentada, a partir de la cual el profesor o tutor podrá evaluar el nivel de competencia comunicativa alcanzado, el grado de habilidades interculturales adquirido y el efecto que la experiencia de inmersión ha ejercido en el crecimiento personal del estudiante. En conjunto, este sistema de evaluación social o de dominio (Martínez Batzán, 2001: 127-129) presenta los siguientes aspectos (Robert, 1995: 96):

- 1.- Conciencia cultural. Los estudiantes sienten que tienen más:
 - a.- destrezas de observación.
 - b.- conciencia crítica de su propia identidad cultural.
 - c.- destrezas analíticas y habilidades para establecer conexiones.

- 2.- Interacción social. Los estudiantes sienten que tienen:
 - a.- mayor implicación con los informantes y los eventos comunicativos.
 - b.- más habilidades para trabajar cooperativamente.

- 3.- Desarrollo lingüístico. Los estudiantes sienten que su competencia comunicativa ha mejorado gracias a las:
 - a.- conversaciones etnográficas.
 - b.- entrevistas etnográficas.

4.- Desarrollo personal. Los estudiantes sienten que tiene más:

a.- iniciativa y flexibilidad.

b.- seguridad en sí mismo.

5.- Desarrollo académico. Los estudiantes son capaces de comprender lecturas etnográficas y desarrollar una comprensión teórica.

En conclusión, implicarse en un proyecto etnográfico ofrece a los alumnos rentabilizar la experiencia de inmersión de tres formas diferentes. En primer lugar, su comprensión de las prácticas culturales siempre están contextualizadas, encajan lo local y lo particular dentro de una estructura conceptual y solo realizarán generalizaciones a este nivel conceptual; por ejemplo, la forma en que utilizan la cocina los nativos y los extranjeros no se analizará en términos de diferencias culturales estereotipadas, sino como una forma, entre otras, de establecer las relaciones familiares. En segundo lugar, los estudiantes aprenden a cuestionar la fuente de su conocimiento, haciéndose preguntas tipo “¿Cómo puedo saber las relaciones que se establecen en una familia católica?”, que les ayudarán a desarrollar un nuevo lenguaje analítico, fruto de sus interacciones con miembros del grupo que están aprendiendo a comprender. Este es un proceso reflexivo central para la etnografía así como para la experiencia de mediación intercultural y de aprendizaje. En tercer y último lugar, los estudiantes aprenden el arte de relativizar, el cual les capacitará para pasar de una actitud irreflexiva y acrítica a otra basada en una comprensión crítica del mundo.

Para finalizar, nos parece oportuno comentar un ejemplo de unidad didáctica diseñada para el programa *Cultural Studies in Advanced Language Learning*, recogida en Barro *et al.* (1998: 93-98). La unidad seleccionada versa sobre los aspectos simbólicos del intercambio de obsequios y la interpretación de las interacciones resultantes como un conjunto de derechos y obligaciones.

Como se explica en el informe Durham, una de las formas más viables de llegar a este tipo de comprensión son las experiencias comunicativas cotidianas, así que se le planteó en el aula a un grupo de alumnos el realizar

una serie de actividades contextualizadas en la familia, el lugar de trabajo, la clase de español, etc., en las que el contenido socio-cultural y pragmático estaba relacionado con la dinámica de dar y recibir, ya que este tipo de intercambios son ilustrativos de la pertenencia de un individuo a una comunidad social y de habla y al mismo tiempo son una forma de establecer redes sociales.

A los alumnos se les presentó una serie de tareas didácticas que les requería:

a.- Examinar su propia idea de lo que significa entregar obsequios y, tras lo observado y aprendido durante la estancia en la cultura meta, intentar recordar en qué momentos se habían sentido extraños, excluidos, para, así, llegar a comprender cómo sus propias prácticas están determinadas por la cultura.

b.- Recordar lo que hicieron la semana anterior, buscando diferentes ejemplos de entrega de obsequios en las que hayan participado, prestando una especial atención a los derechos y obligaciones; a partir de aquí, ir más allá del significado del obsequio o favor inmediatos para llegar a los aspectos morales o simbólicos. Es indudable que analizar el repertorio lingüístico ayuda a centrarse en cuestiones sociolingüísticas y pragmáticas (lengua no verbal, cortesía, etc.).

c.- Recurrir a sus notas etnográficas y extraer las muestras sobre la importancia concedida al intercambio de regalos en la cultura meta: Reyes Magos, cumpleaños, invitaciones, después de un viaje, etc.

En contra de lo que se podría esperar, fueron muchos los estudiantes que continuaron encontrando dificultades para explicitar las habilidades interculturales que les permitieran pasar de lo específico a estructuras más abstractas, incluso apoyándose en los datos recopilados durante su estancia de inmersión. Sin embargo, sí mostraron que su competencia comunicativa había mejorado tras la inmersión y que la habilidad de analizar e interpretar el propio

sistema cultural y el de los otros se había convertido en una práctica transferible a otros contextos y situaciones futuros³⁷.

5.3. Un proyecto etnográfico para la enseñanza de español LE en contexto de inmersión.

Nuestra propuesta no forma parte de un proyecto universitario a gran escala. Los estudiantes que han participado en nuestro estudio no han recibido por nuestra parte ningún tipo de instrucción relacionada con el método etnográfico ni con ninguna de las prácticas anteriormente descritas. Nuestros alumnos no eran más que estudiantes de español; el objetivo principal que había en sus mentes era el de aprender la lengua y no escribir un proyecto etnográfico sobre su experiencia en la cultura meta.

El aspecto esencial de este planteamiento es reflexionar sobre la participación de los alumnos en la nueva sociedad en la que están inmersos. El espacio del que disponemos para animarlos a cuestionar sus propias identidades sociales y desarrollar formas de pensar analíticas y conceptuales nuevas no es otro que el aula. Consideramos que este espacio es el marco idóneo para tratar aquellos aspectos derivados de la experiencia de inmersión que les hayan hecho sentirse extraños, incómodos ante las exigencias que les impone la convivencia en una sociedad nueva y ajena, esto es, para poder analizarlos desde la nueva realidad social y comunicativa que es compartida por todos. En un primer momento consideramos que era suficiente debatir en el aula lo observado y experimentado por los alumnos, pero pronto notamos que muchos de ellos se mostraban reticentes a relatar sus experiencias debido, muy probablemente, a la naturaleza sumamente experiencial y participativa que les imponía la dinámica de la clase, a que, además, carecían de datos objetivos y recursos lingüísticos que les permitieran una participación más segura. Para orillar estos obstáculos, la solución que encontramos consistió en convertir los talleres de escritura que debían hacer estos estudiantes al final de cada unidad didáctica de un curso de producción oral y escrita de nivel

³⁷ *Op. cit.* pp. 102-103.

avanzado, en un tipo de actividad contextualizada y verosímil en virtud de la cual los estudiantes pudieran plasmar lo explorado en su propio mundo cultural y en el de la nueva cultura.

Posteriormente, estos talleres de expresión escrita pasaron a ser micro-proyectos culturales y etnográficos, a los que denominaremos a partir de este momento “etnografía casera” y a los que los acabamos considerando una eficaz herramienta que permitía combinar el aprendizaje experiencial, la observación-participación de la etnografía, con el aprendizaje pragmalingüístico. También pensábamos, asimismo, que las destrezas de la expresión escrita favorecerían que el alumno activara importantes recursos y conocimientos desde los que le resultara de algún modo factible el cuestionar sus propias prácticas culturales y las de los otros, percatándose de que la cultura no es un elemento pasivo, algo que hay que descubrir o desvelar, sino un sistema activo de experiencias a partir de las cuales se construyen nuevos significados en cada acto de comunicación. Por otra parte, nuestro corpus de análisis está integrado por diversas etnografías caseras, elaboradas por los alumnos que participan en este proyecto, etnografías que analizaremos cualitativamente en tanto que producto de la acción del proceso de inmersión y desde las que formularemos un nuevo tipo de aula de lengua extranjera.

La propia experiencia de inmersión supone que el aprendizaje de la lengua y cultura extranjeras se realice dentro de una variedad de contextos que a menudo se superponen. Algunos de ellos son más propicios que otros al proceso de desarrollo cognitivo, social y afectivo, por lo que no debe subestimarse la importancia que tiene el aula en la experiencia de inmersión a la hora de configurar entornos adecuados al aprendizaje. En un nivel amplio, está claro que las diferencias culturales reflejadas en las etnografías caseras de nuestros alumnos influyen en su adquisición y uso de la lengua, ya que una de las principales funciones de la lengua es describir el entorno en el que aprendemos para que podamos formarnos una imagen de nosotros mismos en relación con él. Cuanto mejor comprendamos el contexto cultural de la inmersión, más probable será que entendamos las diferencias esenciales que hay entre la forma en que se usa la lengua y la forma en la que la usamos nosotros, entre la forma en que se comportan los otros y la forma en que nos comportamos nosotros. En nivel más básico, el entorno del aula y el carácter de las interac-

ciones personales que tienen lugar en ella dan lugar a un clima determinado de aprendizaje. Así las cosas, la estructura de aula, que se corresponde con nuestra propuesta de aula terapéutica, depende de la manera en que se haya organizado la experiencia de inmersión y aprendizaje, o, dicho de otro modo, depende de la forma que mejor permita tratar didácticamente las interacciones y encuentros de nuestros alumnos en la sociedad meta (Owens, 1985: 229-41).

CAPÍTULO VI

EL AULA DE ESPAÑOL/LE COMO ESPACIO TERAPÉUTICO DE INTROSPECCIÓN

En el capítulo cuatro se ha abordado el espacio del aprendiz en la experiencia de inmersión y en él hemos destacado la gran importancia que han ido adquiriendo los aspectos afectivos en el aula. En el quinto hemos hecho referencia a la necesidad explícita de muchos individuos de contar con herramientas que les permitan activar nuevos recursos con los que poder ensayar, debatir y evaluar lo que están aprendiendo e interpretando. Para ello las aportaciones de la etnografía son de gran relevancia.

Somos conscientes de que a la mayoría de aprendices de una lengua extranjera les fascina comprender cómo se desarrolla el aprendizaje, conocer qué opciones de elección tienen ante él y en qué forma pueden identificar sus cualidades y carencias de conciencia lingüística y cultural para, así, convertirse en motivadores de sí mismos. Pero todas estas percepciones son difíciles de constatar si no se potencia una mayor concordancia de lo que ocurra y se haga en el aula con el proceso de aprendizaje y el contexto en que este se lleve a cabo. Así pues, en este capítulo vamos a tratar la inmersión desde una perspectiva constructivista: como acción y proceso, en el sentido de que el aprendizaje se construye partiendo de las experiencias de los alumnos junto a un grupo compartido de valores, creencias y significados (Román Prieto, 2007: 6-18). Para alcanzar este objetivo es necesario disponer de diferentes estructuras de aula, a las que denominaremos *tránsitos*, como forma de flexibilizar el

proceso de inmersión y desde las que resulte posible analizar de forma cualitativa lo expresado por los alumnos en sus informes etnográficos.

6.1. Alcance de la investigación cualitativa.

En una investigación, lo cualitativo se refiere a un proceso metodológico bastante preciso que utiliza las palabras, los textos y el universo discursivo como instrumentos para comprender la realidad social a través de sus significados (Alasuutari, 1995: 6-19). Su perspectiva holística es determinante para comprender las etnografías domésticas elaboradas por los alumnos y analizar la inmersión como acción y proceso. Esta perspectiva, en definitiva, es fundamental para determinar constructos que sustenten nuestra propuesta de tránsitos, es decir, de estructuración progresiva del aula: desde su concepción comunicativa centrada en el dominio formal de la lengua y la activación de estrategias comunicativas individuales de los estudiantes, hacia un espacio más cooperativo, intercultural, en donde esos estudiantes se hacen más interdependientes por compartir experiencias comunes; hacia una nueva concepción del aula, el aula terapéutica, que, basada en tales experiencias, permita reflexionar en la experiencia de inmersión desde posturas más flexibles y constructivas.

Si bien el proceso de inmersión posibilita fórmulas flexibles de estructurar el aula, creemos necesario precisar que las etnografías caseras redactadas por los alumnos no son más que descripciones detalladas de situaciones observadas y vividas durante la estancia en la cultura meta, datos cualitativos testimoniales sobre la forma de comunicar y comportarse tanto del estudiante como de sus interlocutores (Silverman, 1993: 95). Estos testimonios deben entenderse como fragmentos de la experiencia de vida y aprendizaje que, elaborados como interpretaciones o apreciaciones espontáneas, fácticas, al mismo tiempo reconstruyen, de forma conceptual, lo esencial de los intercambios, de las relaciones interpersonales y sociales (Alasuutari, 1995: 58-72). Por tanto, es de suma importancia resaltar que la investigación cualitativa, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, cumple con el objetivo de revalorizar al ser humano como objeto central de análisis, al caracterizarlo como ser

social, como parte integrante de la sociedad. En consecuencia, toda investigación de esta índole apelará al mundo intersubjetivo, a las estructuras motivacionales, a los valores, a los sentimientos, a los pensamientos; es decir, considerará al aprendiz no solo como mero receptor sino como un ser con significado que está aprendiendo otra lengua y su cultura (Little, 1997: 93-104). Además, el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje tendrá un papel importante a la hora de configurar lo que ocurra a lo largo de este proceso. La perspectiva cualitativa comprende, en el terreno en que nos movemos, sobre todo los siguientes ámbitos:

- a. *Afectivo*: sentimiento de confianza hacia la realidad meta desarrollado por el aprendiz según sus conocimientos y escala de valores y que le permite reflexionar sobre la acción (Schön, 1983: 49).
- b. *Social*: implicación en la construcción de nuevos significados y apertura a la experiencia, al uso significativo de la lengua en interacciones con otras personas y la mediación cultural (Feurestein *et al.*, 1991).
- c. *Cognitivo*: elección de lo que se quiere aprender y la forma de conseguirlo; el aprendizaje debe estar lo más personalizado posible y relacionado con el contexto donde tiene lugar (Coles y Robinson, 1991: 91).

6.1.1. Enfoques cualitativos.

Contamos con diferentes métodos de investigación cualitativa que pueden contribuir de dos formas al análisis y caracterización del proceso de inmersión: sincrónicamente, dando cuenta de un momento dado del itinerario de aprendizaje; diacrónicamente, poniendo en relación etapas diferenciadas o tránsitos (Rodríguez *et al.*, 1996).

Desde la perspectiva sincrónica, y según sea la estructura de la investigación diseñada y los elementos que la integren (planificación, método de investigación y práctica), resulta viable determinar las principales características del bagaje cultural que el aprendiz aporta al proceso y, a partir de aquí, delimitar diferentes estructuras de aula en las tal bagaje pueda ser integrado y utilizado didácticamente. Desde la diacronía diacrónica (componente contex-

tual, recolección de datos, comunicación y evaluación de la experiencia, etc.), la nueva estructura de aula terapéutica que pretendemos, demanda un tipo de enfoque más concreto, en donde se pueda analizar de forma cualitativa los recursos de aprendizaje del aprendiz así como los significados reflejados en sus etnografías domésticas y, a partir de ellos, dotar de mayor coherencia y transparencia al aula de lengua extranjera en contexto de inmersión (Ruiz Olabuénaga, 1996: 47-51). Sincronía y diacronía son perspectivas integradas en nuestra propuesta de investigación, ya que su contribución es notable a la hora de estructurar el proceso de inmersión y caracterizar el aula como escenario transversal en el que el aprendiz comienza a tomar conciencia de que los conocimientos interiorizados y las estrategias adquiridas durante la experiencia de inmersión en la cultura meta son transferibles a nuevos contextos de aprendizaje y experiencia de vida.

De la misma forma que los alumnos disponen de dos procesos para calibrar su experiencia de inmersión, esto es, a través de un proceso deductivo fundamentado en la observación y experimentación (Bialystok, 1981: 31-45), o mediante un proceso inductivo (Bisquerra, 1989: 61-62), así también contamos con diferentes enfoques cualitativos que nos ayudan a caracterizar el enfoque en la acción recomendado por el *MCERL* (2002: 20-23) como proceso de inducción y la experiencia de inmersión de nuestros alumnos como proceso, es decir como explicación comprensiva y comprensión explicativa (Bartolomé, 1988: 277-292). En concreto, estos enfoques son los siguientes.

6.1.1.1. *Enfoque hermenéutico.*

<i>Contexto de aprendizaje</i>	<i>Enfoque cualitativo</i>
No inmersión/inmersión	Hermenéutico

Este enfoque busca sobre todo interpretar cualitativamente significados relacionados con la lengua extranjera y con la vivencia del aprendiz en la nueva cultura (Coreth, 1972). Los datos se extraerán principalmente analizando una serie de categorías a partir de la comprensión textual (semántica), intertextual (sintáctica) y contextual (pragmática), necesarias para describir el estilo de vida de un grupo de personas habituadas a coexistir en un mismo contexto

con unas normas sociales. Estas normas se consideran imprescindibles si se pretende realizar un estudio cualitativo-descriptivo de las costumbres, creencias, prácticas religiosas, conocimientos y formas de comportarse de los miembros de una cultura determinada, esto es, lo que permite poder llegar a comprender los fenómenos sociales (Osorio, 2001).

La aplicación de este enfoque deriva a un proceso cualitativo-descriptivo cuyas características podrían sintetizarse (Ruiz Olabuénaga, 1996: 72-75): como:

1. Práctica explorativa y de apertura mental por parte de los aprendices.
2. Participación intensa de estos en la dinámica del aula.
3. Incremento de esfuerzo para comprender los significados textuales, intertextuales y contextuales presentes en los múltiples eventos comunicativos.
4. Interpretación de los eventos, sobre todo mediante talleres escritos, aunque renunciar a testimonios orales.
5. Organización del aula de forma coherente a los datos obtenidos.

Hemos comprobado que este tipo de enfoque es práctica habitual en muchas aulas comunicativas, tanto en contexto de inmersión como de no inmersión, en las que el objetivo principal es aprender las formas lingüísticas relacionándolas con los aspectos socioculturales, aprendizaje llevado a cabo mediante actividades comunicativas de comprensión y expresión oral y escrita (Fotos, 1983: 385-407).

6.1.1.2. *Enfoque fenomenológico: estudios de casos.*

<i>Contexto de aprendizaje</i>	<i>Enfoque cualitativo</i>
Inmersión	Fenomenológico

Una segunda posibilidad de acometer la investigación cualitativa es hacerlo desde este enfoque, el cual se centra en los aspectos inmediatos de la inmersión mediante el análisis de ciertos fenómenos: hechos, situaciones, conflictos, etc., difíciles de observar en otros contextos de enseñanza-aprendi-

zaje y que el aprendiz transmitirá tal como los ha observado y experimentado (Stake, 1999: 102-107).

Es el propio aprendiz, su bagaje cultural y lingüístico, el marco de referencia de este enfoque cualitativo. Este enfoque generalmente se vincula con aulas que trasciendan las prácticas descriptivas-comparativas (Sixsmith y Sixsmith, 1987: 313-333) y apuesten por otros espacios didácticos en los que se presta atención a aspectos como estos:

1. Comprender cómo experimenta el aprendiz la cultura meta (C2).
2. Analizar casos más concretos, no solo los evidentes, para descubrir a partir de ellos otros aspectos esenciales.
3. Considerar el sujeto de análisis, el aprendiz, no solo como un ser real sino también como un estado de conciencia.
4. Poner en práctica nuevos métodos de recolección de datos que, aunque descriptivos-comparativos, también puedan ser expuestos a una reflexión colectiva y particular, ya que su validez, en la inmersión, está adscrita a un tiempo y espacio concretos.

Desde esta perspectiva se estructura el análisis de la inmersión en varias fases (Giorgi, 1999: 1-65), que exponemos a continuación:

Fase 1: Etapa destinada a clasificar diferentes categorías de análisis relacionadas con la observación del aprendiz de determinadas situaciones que difícilmente formarían parte de un sílabo nocio-funcional y sociocultural.

Fase 2: Etapa más bien descriptiva de los contenidos socioculturales de la C2 que han influido en el mundo interior del aprendiz y en su vida cotidiana en la cultura meta.

Fase 3: Etapa de proyección didáctica, en la que cada alumno describe por escrito la complejidad de las interacciones y los encuentros interculturales en los que han participado.

Fase 4: Etapa en la que se ponen en común las diferentes experiencias y se evalúan las ideas subyacentes.

6.1.1.3. *Enfoque etnográfico.*

<i>Contexto de aprendizaje</i>	<i>Enfoque cualitativo</i>
Inmersión	Etnográfico

Toda experiencia de aprendizaje, independientemente del contexto en el que se lleve a cabo y de las orientaciones pedagógicas que se adopten, desarrollará en los aprendices diferentes tipos de actitudes, ya sean positivas, negativas o neutras, relacionadas con el conjunto total de la experiencia a la que están expuestos (Jacob, 1987: 1-50).

Optar por un enfoque cualitativo etnográfico, aisladamente o relacionado con los anteriores, supone asumir que se establece una relación de tipo causal de las actitudes frente a las conductas, como forma de garantizar que las evidencias negativas o conflictos llevados al aula por los aprendices puedan ser resueltos si realmente van acompañados por un cambio de actitud por parte de estos a la hora de informar sobre lo vivido (Rist, 1980: 8-10). Será entonces cuando el aula se verá llevada a buscar la mejor manera de tratar los datos etnográficos y de hacerlo no sólo interviniendo en ellos, sino también anticipando posibles resultados. Esta predicción se fundamenta en la certeza de que las actitudes, si bien son poco propicias a ser medidas de forma cuantitativa, sí lo son a través de la información elaborada por los propios aprendices, por lo que es prioritario planificar la forma en que se articula el aula para tal fin (Rockwell, 1988: 22-25).

Una vez más nuestra experiencia como profesor nos lleva, por un lado, a interpretar el aula como el mejor espacio para la reflexión y la mediación a partir de la información extraída de las diferentes etnografías elaboradas por los alumnos. Por otro lado, esta misma experiencia aconseja no caer en el error bastante generalizado de atender prioritariamente a las actitudes individualistas, y centrarnos sobre todo en las interaccionistas de base socio-lingüístico-cultural, más claramente transversales a la realidad del proceso en conjunto y comunes a todos los integrantes del aula. Esta perspectiva interaccionista, en su aplicación didáctica, se organiza en tres niveles analíticos (Goetz y Le Compte, 1988):

a. *Actitudes sociales generalizadas*: Aquellas compartidas con un objetivo actitudinal común por un grupo, es decir, las instituciones sociales. El aula se perfila como un buen espacio en el que construir la actitud social mediante el diálogo, las interacciones y el análisis de las prácticas sociales.

b. *Discurso actitudinal*: Como núcleo temático de información expresado desde diferentes perspectivas, aunque en realidad atañe a un mismo significado. A su vez estos discursos están compuestos por argumentos y contra-argumentos que giran en torno al tema tratado o a la categoría cognitiva o afectiva considerada.

c. *Aprendizaje cooperativo*: Para identificar los discursos actitudinales es necesario localizar coincidencias tratadas previamente en el aula, discutidas e interpretadas en conjunto por sus miembros.

Es habitual que la actitud desarrollada por el aprendiz hacia la lengua extranjera y su cultura se concrete en diferentes núcleos temáticos o dominios culturales junto a un conjunto de actitudes socio-culturales-discursivas más específicas. En cambio, pocas veces se da cuenta el aprendiz de que tales actitudes contienen varios discursos aglutinadores de argumentos y valoraciones, que podemos denominar estudios actitudinales, los cuales solo resultan aislables a partir de datos cualitativos etnográficos obtenidos dentro del propio entramado del aula, por ser este el eje desde donde realmente emanan y el escenario donde encuentran sentido (Cambours de Donini, 1988: 45-47).

Estos discursos son explicaciones que las personas construyen cuando intentan dar sentido a las contradicciones que se les plantea por el hecho de convivir en la sociedad meta. No son más que una fuente de datos cualitativos, extraídos de la conciencia lingüística y cultural desarrollada por numerosos alumnos durante su experiencia de inmersión y que estos han registrado en varios textos escritos redactados en español por ser esta la lengua que están adquiriendo y/o perfeccionando.

En definitiva, el enfoque cualitativo etnográfico asegura que todo lo observado es fuente de datos, pero su validez está tamizada por cómo se ha observado y participado en las diferentes situaciones en las que cada individuo

se ve involucrado. Atender a los comentarios de los aprendices en tanto que observadores-participantes es una forma bastante fiable para contrastar cómo afecta la inmersión a la experiencia de vida, cómo se han de gestionar las emociones positivas y negativas, cómo se interpretan las dudas, se conceptualiza la acción, y todo ello en una aula terapéutica que se nutre de las reflexiones teóricas, hipótesis y propuestas didácticas que resulten más adecuadas y relevantes (Torres Santomé, 1988: 11-21).

Previamente al análisis e interpretación de las etnografías realizadas por los dos grupos de alumnos que han participado en este proyecto, conviene ahora que precisamos el enfoque cualitativo que define nuestra investigación.

6.2. Propuesta de enfoque cualitativo para el análisis de experiencias subjetivas de estudiantes de español LE en contexto de inmersión desde un enfoque orientado a la acción.

Nuestro planteamiento es un caso de categorización inductiva que responde a una forma de articular la experiencia de inmersión de alumno como acción, como la actuación de este en la sociedad meta, la cual se verá determinada por su conocimiento y uso de la lengua así como por el estatus que logre adquirir en la sociedad de acogida, factores de los que dependerán el grado de equilibrio psicológico y de bienestar experimentado durante su estancia en la cultura meta (Suay y Sanginés, 2010: 21-29).

6.2.1. Planificación de la investigación.

Nuestra propuesta se asienta en un enfoque etnográfico-introspectivo. Con las herramientas provistas por este enfoque será analizada la experiencia de inmersión lingüística y cultural de los estudiantes de español/LE que participaron en este estudio. El material objeto de análisis está constituido por ciertos textos escritos por tales estudiantes, textos en los que han plasmado sus percepciones de la cultura meta y sus propias historias de vida. Son estos textos, por tanto, paradigmas de personas reales que han convivido e interac-

tuado en una realidad sociocultural diferente de la suya, en los que quedan reflejados sus contradicciones, problemas, anhelos, nuevas sensaciones, etc. Estas realidades causan en tales personas la mayoría de las veces diferentes grados de estrés emocional a tres niveles (Bresó y García, 2007: 23-38): incertidumbre (en el momento en que se percibe que el desenlace de algo es imprevisible y de que se es incapaz de afrontarlo), control relativo (cuando se es consciente de que solo cabe ejercer un control parcial sobre el curso de lo que surgirá a continuación) y amenaza (debida no solo a situaciones conflictivas por el comportamiento de los otros sino también a la propia forma de comportamiento, ya que en ambos casos puede llegar a verse mermados la autoestima y el bienestar lingüístico y social del individuo).

En una primera lectura de las narraciones aportadas por los alumnos encontramos claros indicios de que cada uno actúa de manera diferente ante situaciones conflictivas comunes y presentes en la experiencia de inmersión. Del mismo modo, intuimos que la percepción de amenaza, a la que hemos hecho referencia, los coloca en una posición de debilidad en muchas situaciones y acciones durante el proceso de inmersión. Creemos importante, por tanto, prestar atención a cómo incide la conexión de los aspectos culturales y lingüísticos en la forma de comportarse el alumno en su nueva realidad y, unido a esto, a la posibilidad de estructurar el aula de LE en inmersión (Richards y Lockhart, 1996: 98-106) como nuevo espacio didáctico en el que se puedan integrar tales aspectos como hechos sociales (Vez Jeremías, 2002: 143).

6.2.1.1. *Alumnos participantes.*

Los alumnos que han tomado parte en el desarrollo de esta investigación proceden, en su totalidad, de diferentes *colleges*³⁸ y universidades estadounidenses. El que estudien español/LE en inmersión se debe ya a que tales instituciones les exigen, para poder graduarse, ser mínimamente competentes en otra lengua y residir un período de su vida académica en un país extranjero, ya a que han optado a este tipo de experiencia de forma individual. La edad media de estos estudiantes es de veinte años. Para muchos

³⁸ En el contexto de enseñanza superior en EE.UU. el *college* se identifica con una universidad privada que no ofrece cursos de posgrado.

de ellos es la primera vez que salen de su país y que tienen la posibilidad de vivir en otro ámbito cultural, aunque algunos, los menos, han podido tener algún contacto previo con otros países de habla española o de otras áreas lingüísticas dependiendo de los destinos y programas que oferten sus respectivas universidades. Cabe, igualmente, la posibilidad de que muchos de estos alumnos hayan sido reclutados por otras universidades (*Academic Affiliate University*)³⁹ que cuentan con departamentos de lenguas extranjeras e integran en su infraestructura oficinas de relaciones internacionales que propician estancias en otros países, muy posiblemente relacionadas con intereses geopolíticos de la administración estadounidense. Entre ellos nuestro país ocupa un importante lugar, a la luz de la gran afluencia de estudiantes americanos matriculados en muchos cursos de lengua y cultura ofrecidos por las principales universidades españolas y centros adscritos al Instituto Cervantes u otras instituciones educativas y culturales. También pueden ser enrolados por agencias internacionales que han suscrito convenios de colaboración con universidades y que de esta manera aseguran a sus clientes la emisión de créditos por la universidad receptora y su convalidación en las universidades de origen.

De forma general la mayoría de estos estudiantes se alojan con familias españolas para así asegurarse un escenario que les obligue a comunicar en la lengua que pretenden aprender y además desarrollar un perfil intercultural al convivir en otra estructura sociocultural. Otra característica que los define es que no suelen ser estudiantes de filología hispánica u otras filologías, sino que muchos de ellos son estudiantes de otras disciplinas (historia, política, ciencias, medicina, matemáticas, derecho, etc.), en las que el español no forma parte de su especialidad, *major*, sino de su *minor* o segunda especialidad, aunque también puede darse el caso de que el español sea meramente una asignatura canjeable por créditos generales.

En concreto, los alumnos que participan en este estudio comparten aprender español como *minor* en sus respectivas diplomaturas o licenciaturas y cursar una asignatura obligatoria de producción oral y escrita (POE) dentro del programa de Estudios Hispánicos (CEH) que ofrece el Centro de Lenguas

³⁹ Un claro ejemplo lo encontramos en *Central College* del Estado de Iowa. Para más información puede consultarse su página web: www.central.edu/abroad/coursecatalog/index.cfm

Modernas de la Universidad de Granada. La propia institución justifica la obligatoriedad de esta asignatura de la siguiente forma⁴⁰:

Esta asignatura es obligatoria para todos los alumnos matriculados en el curso de Estudios Hispánicos, excepto para aquellos que acrediten tener superado el nivel C1 (CLM-8, superior), o que hayan hecho el curso de Estudios Hispánicos en el período anterior.

Según lo expresado, todos los alumnos con los que hemos trabajado fueron clasificados el primer día del curso mediante una prueba de nivel en el nivel C1⁴¹ de usuario independiente, dominio operativo eficaz, por lo que estos estudiantes disponen de suficiente competencia comunicativa para desenvolverse con operatividad y eficacia en la nueva cultura y para informar sobre su experiencia de inmersión. Precisamos que los dos grupos de estudiantes seleccionados para esta investigación contaban con el nivel de lengua y competencia comunicativa requeridos para seguir el nivel D/C1 de esta asignatura con un cómputo de cuarenta y cinco⁴² horas de instrucción distribuidas en secuencias de cuatro horas semanales y en sesiones de dos horas días alternos, lunes y miércoles, de 12,30 h. a 14,30 h., para el primer grupo, y martes y jueves, de 15,30 h. a 17,30 h., para el segundo, durante el curso de otoño (6 de octubre al 20 de diciembre) del año académico 2010-11.

6.2.1.2. Estrategias pedagógicas.

1.- Optimizar el proceso de aprendizaje.

El programa de la asignatura *Producción Oral y Escrita* (POE) comprende los siguientes objetivos generales que requieren al aprendiz:

(1) Adquirir un alto nivel de competencia comunicativa intercultural para interactuar de forma adecuada en diferentes situaciones durante la experiencia de inmersión.

⁴⁰ Consúltese: www.clm-granada.com/pdf/silabus/cursos_espanol/esp/silabus_ceh_abreviado.pdf.

⁴¹ *Dominio extensivo adecuado* en Trim (1978), *dominio operativo* en Wilkins (1987), *dominio operativo eficaz* en el MCERL (2002: 35) o *nivel-8* en el CLM.

⁴² Para estos alumnos esta asignatura es canjeable por tres créditos, ya que cada crédito equivale a quince horas de instrucción en el aula.

(2) Desarrollar destrezas de comprensión y expresión oral y escrita a nivel de usuario independiente.

(3) Activar destrezas lingüísticas y habilidades interculturales para resolver deficiencias en encuentros e interacciones con nativos.

(4) Interiorizar recursos discursivos para comunicar de forma natural.

(5) Tomar conciencia de la experiencia de aprendizaje en el proceso de inmersión, así como de una serie de objetivos específicos más relacionados con el aula como: (a) reflexionar sobre los mecanismos que regulan la interacción en encuentros interculturales; (b) activar recursos de atenuación, intensificación, cortesía, etc., para actuar de forma adecuada en las interacciones y relaciones que establecemos con los demás; (c) plasmar en diferentes tipos de textos vivencias positivas y/o negativas, situaciones conflictivas, malentendidos, etc., protagonizados en la nueva cultura.

De los contenidos que configuran este curso destacamos, entre otros, los más relacionados con la realidad de inmersión que experimentaron estos alumnos:

(1) Hablar de uno mismo y de los demás.

(2) Contactar con otra cultura y nuevos hábitos sociales.

(3) Expresar sentimientos y emociones derivados de la nueva experiencia, como ejercitación de una convivencia eficaz dentro y fuera del aula.

(4) Tomar conciencia de la conducta no verbal y de los aspectos sensoriales de la comunicación en español.

(5) Actuar en y a través de la nueva cultura y resolución de conflictos.

Teniendo en cuenta los intereses de esta investigación, los anteriores objetivos y contenidos que más avalan nuestro planteamiento se concretan en el siguiente esquema:

<i>Nombre del curso</i>	Estudios Hispánicos
<i>Asignatura</i> <i>Nivel</i>	Producción oral y escrita (POE) 8 (superior) / C1
<i>Fecha</i>	6 de octubre al 20 de diciembre de 2010
<i>Objetivos generales</i>	Activar destrezas lingüísticas y habilidades interculturales para resolver deficiencias en encuentros e interacciones con nativos.
<i>Objetivos específicos</i>	Plasmar en diferentes tipos de textos vivencias positivas y/o negativas, situaciones conflictivas, malentendidos, etc. protagonizados en la nueva cultura.
<i>Contenidos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar sentimientos y emociones derivados de la nueva experiencia como ejercitación de una convivencia eficaz dentro y fuera del aula. • Tomar conciencia de la conducta no verbal y de los aspectos sensoriales de la comunicación en español. • Actuar en y a través de la nueva cultura y resolución de conflictos.

2.- Flexibilidad metodológica.

Como ya hemos comentado, el hecho de aprender otra lengua supone para el estudiante adquirir experiencia sobre sí mismo y sobre la forma en que actúan los demás; es decir, tomar conciencia del propio aprendizaje socio-cultural y del medio en que éste se desarrolla (Vygotsky: 1979, 1981; Wertsch: 1985, 1988). La lengua no es solamente una manera de referirse a lo que existe en el mundo objetivo, sino que también conlleva connotaciones no siempre compartidas por las personas que entran en contacto. Según esto, solo después de un proceso de descubrimiento será posible construir la nueva realidad, y para ello percibimos que no es suficiente con la integración lengua-cultura, sino que además es necesario incorporar al aprendizaje, junto a lo experimentado, el conocimiento que se haya adquirido de aquellas personas con las que se ha convivido y practicado la lengua (Coleman, 2001: 59-81).

Es dentro de esta especificidad del entorno de aprendizaje donde percibimos con mayor nitidez la operabilidad del enfoque orientado a la acción promulgado por el *MCERL* (2002: 20) y su caracterización del aprendiz como agente social, que, como el resto de los miembros que la nueva cultura, necesitará actuar en ella aunque gran parte de sus intervenciones se lleven a cabo en un campo de acción más limitado en el que el proceso de inmersión adquiere para cada individuo un significado único y personal (Ramírez Garrido, 1987: 71-90). En este escenario el aprendizaje de la lengua extranjera se conforma como un proceso interno de descubrimiento, y la única forma que

tenemos de analizarlo es a partir de actividades de aula de enfoque etnográfico-introspectivo gracias a las cuales los alumnos, como hablantes individuales y agentes sociales, informan y reflexionan sobre las particularidades de la cultura meta y sobre su propia participación en ella (Hnebner, 1998: 1-30).

Un enfoque metodológico centrado en el alumno, válido para la mayoría de las disciplinas, es imprescindible en el caso del aprendizaje de lenguas, dado que los mecanismos lingüísticos solo se activan a partir de la necesidad de comunicar algo: solo se comunica aquello que se necesita o que interesa (Fernández, 2003: 20). Pero, además, si este aprendizaje se lleva a cabo en un contexto como el que estamos analizando, es preciso considerar al aprendiz como eje del proceso de inmersión y analizar las consecuencias didácticas que derivan de ello, enfocadas, ya no sólo en sus necesidades de aprendizaje, sino también en sus necesidades de resolver situaciones comunicativas y sociales experimentadas durante el período de inmersión en otra realidad. La exposición a un *input* lingüístico y social es el medio más real con que cuenta un aprendiz para captar y apropiarse de datos referidos a los representantes de la nueva cultura y de la participación de estos en ella, datos que con toda seguridad serán todo lo que posteriormente reconozca y refleje en el aula a través de sus producciones orales y escritas, fruto del perfil etnográfico, observador y/o participante, que le caracteriza como estudiante de lengua y como informante privilegiado de las actuaciones propias y ajenas en la vida social de la cultura meta (Robinson-Stuart y Nocon, 1996: 432-449).

Observar y participar en eventos sociales, públicos e individuales, fuerza al aprendiz a activar en el aula las destrezas comunicativas y estrategias orales necesarias para informar (Blanco Gadañón, 2007: 379-392) sobre situaciones vividas en la nueva cultura como experiencia individual, información que puede estar referida, por ejemplo, a casos como los siguientes: describir un problema de choque cultural; detallar situaciones de estrés lingüístico y malentendidos que hayan obstaculizado la comprensión de una situación en su totalidad o parte de ella, o asignar un significado a cada situación conflictiva.

No obstante, una cosa es compartir parte de la experiencia de inmersión con otros agentes sociales interactuando en el aula y otra muy distinta es

codificar por escrito la propia experiencia de inmersión, pues la libertad e intimidad de la escritura permite al alumno reflejar lo aprendido e informar sobre su mundo personal, dar un paso más allá de lo nativo hacia un campo de acción más personalizado (Díaz Rodríguez y Lucha, 2010: 20-36).

3. Adecuación de los procedimientos para la realización de los talleres de escritura (etnografías domésticas).

Consideramos que aprender una lengua extranjera en contexto de inmersión no puede limitarse, exclusivamente, a favorecer la interacción comunicativa de los alumnos en este nuevo medio lingüístico, pues, de ser así, estaríamos limitando su aprendizaje al único fin de acaparar conocimiento, cuando sabemos que la adquisición va más bien ligada al deseo de actuar con la lengua, es decir, de llevar a la práctica en un contexto real los conocimientos adquiridos (Ellis, 2005: 43-46). El objetivo principal del enfoque en la acción es capacitar a los estudiantes para que puedan actuar en contextos auténticos (MCERL, 2002: 20-28; Fernández, 2003: 20; Figueras, 2005: 5-23), preferiblemente fuera del aula, extrapolando el conocimiento y las competencias adquiridas a nuevas situaciones y realidades de vida y aprendizaje.

Una de las primeras consecuencias de la perspectiva accional aportada por el *MCERL*⁴³ reside en una nueva definición del concepto de tarea de aprendizaje frente al de tarea como acción social. En los noventa surge y se desarrolla el enfoque denominado “enfoque por tareas” (Nunan, 1989; Candlin, 1990: 33-53; Zanón y Estaire, 1990: 55-90; Long y Crookes, 1992: 27-57; Ellis, 2005: 11-12) como una propuesta de programa de aprendizaje de lenguas cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no estructuras sintácticas o nociones y funciones. Su objetivo era fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de las unidades relativas a los diversos niveles de descripción lingüística: se postulaba así que los procesos de aprendizaje incluyen necesariamente

⁴³ *Op. cit.*, capítulo 2: enfoque adoptado, pp. 20-32.

procesos de comunicación. El propio Nunan⁴⁴ aportará la siguiente definición de tarea de aprendizaje:

A piece of classroom work which involve learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

Desde nuestro punto de vista este autor realiza con toda claridad una definición de tarea comunicativa (cf. “interacting”, “focused on meaning rather than form”) sin establecer ningún tipo de relación con la acción. Por su parte, el *MCERL*⁴⁵ proporciona una definición de tarea como amplia serie de acciones:

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto en una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante un trabajo en grupo.

El propio *MCERL*⁴⁶ se refiere, con el término de actividades de lengua, a aquellas tareas que las personas realizamos con el lenguaje natural en nuestra interacción con otros en un medio social, en una serie de situaciones y circunstancias diversas, con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos. En su propuesta de enfoque orientado a la acción, incluye en este mismo concepto de actividades de la lengua tanto aquellas que realizan los usuarios de la lengua en contextos sociales ajenos al aula como las que realizan en el aula y fuera de ella los alumnos. Para poder realizar estas actividades, las personas utilizan unas competencias y unas estrategias que les permiten llevar a cabo los procesos lingüísticos necesarios, siempre mediante textos que, por su parte, están relacionados con temas determinados y ubicados en ámbitos específicos (público, personal, educativo y profesional). Es preciso tener en cuenta cada uno de estos parámetros y las relaciones entre unos y otros para

⁴⁴ *Op. cit.*, p. 19.

⁴⁵ *Op. cit.*, p. 21.

⁴⁶ *Op. cit.*, pp. 25-26.

comprender bien el funcionamiento de las actividades de la lengua y su papel en el aula. Así, por procesos lingüísticos se entienden aquellos procesos neurológicos y fisiológicos que tienen lugar al desarrollarse una actividad de lengua en la que los procesos primarios son las tradicionales destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Combinando entre sí dichos procesos se obtienen otros dos más complejos: la interacción y la mediación.

La inclusión de las actividades y estrategias de interacción y de mediación junto a las tradicionales de comprensión y expresión constituye un importante paso adelante en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras (García Santa-Cecilia, 2002: 23-34). A unas y otras debemos adjudicar un puesto adecuado en el aula, dado que ambas son habituales en la comunicación real fuera de ella, máxime cuando el aprendizaje se realiza en contexto de inmersión. Además, y por ello mismo, deben estar igualmente presentes en las etnografías domésticas que proponemos a nuestros estudiantes.

En definitiva, si el enfoque por tareas se ha centrado principalmente en lo que los alumnos hacen en el aula (Fernández, 2001: 15-35; Ellis, 2005: 43-45), la tarea como acción se centra más bien en lo que los alumnos hacen con la lengua en una sociedad durante el proceso de aprendizaje, en cómo actúan con los otros, por lo que la perspectiva accional propuesta por el *MCERL* debería entenderse principalmente como “co-accional”, es decir, ponderando la finalidad social de la acción (Puren, 1992: 55-71). La perspectiva que privilegamos en esta investigación es de tipo accional, en el sentido de que considera ante todo al usuario de la lengua y al alumno como actores sociales que deben realizar tareas (que no son solo lingüísticas) en unas circunstancias (de estrés, producido por el convivir y comunicar en inmersión) y un ámbito determinado (personal) y dentro de un área particular de la acción (el aula de español LE como escenario de concepción y realización de acciones con finalidad social).

En conclusión, nuestra orientación metodológica ha sido concebida como un paso más allá de lo comunicativo (hablar con otro actuando sobre él), hacia lo accional (actuar con los otros); es decir, aprender español no en inmersión, sino a través de la inmersión. No obstante, anticipamos que nuestro

interés no reside en un proceso de sustitución de los enfoques pedagógicos que nos proceden, sino en un enriquecimiento de herramientas didácticas derivadas de la etnografía, de nuevas estructuras (tránsitos) del aula y de la reinterpretación del proceso de inmersión, herramientas que resulten más adecuadas a los alumnos y al entorno global de enseñanza-aprendizaje.

La finalidad social de la acción propicia en el alumno un proceso de aprendizaje interno de descubrimiento personal respecto a la alteridad que le rodea y, unida a esto, una participación activa y cooperativa con los miembros de la cultura meta y con sus compañeros de aula. A partir de estas dos realidades se hace posible informar sobre la manera en que percibe a los otros y, al mismo tiempo, interpretar sus acciones con y entre ellos (Lantolf, 2000: 79-96). Así pues, los talleres de escritura que hemos propuesto a los dos grupos de estudiantes participantes en nuestro proyecto responden a una propuesta de actividad fomentada desde el aula, pero realizada, desde una perspectiva etnográfica y con carácter casero o doméstico, como unidad de significado de la lengua y cultura metas e como fuente de información sobre la experiencia de inmersión a nivel general y personal⁴⁷.

La participación de estos alumnos no es aleatoria, sino que el procedimiento para la realización de las mini-etnografías forma parte de los contenidos del curso de producción oral y escrita anteriormente descrito. En un primer momento cada grupo tenía que realizar dos talleres de escritura, entre otros, como actividad obligatoria de dos unidades didácticas del manual *El ventilador* (Chamorro Guerrero *et al.*, 2006), elegido por la adecuación de sus contenidos (divididos en seis grandes ámbitos: saber hablar, hacer, cultura, entender, palabras y gramática) a la realidad de inmersión de nuestros alumnos. El manual consta de treinta y tres sesiones o unidades estructuradas en los siguientes apartados y secciones⁴⁸:

⁴⁷ Desde esta perspectiva, el aprendizaje se hace evidente primero en el plano social y solo después en el psicológico.

⁴⁸ *Op. cit.*, p. 9.

- a.- *Escenario*: incluye actividades para presentar el tema de la sesión.
- b.- *Objetivos*: presenta una llamada de atención sobre los propósitos de la sesión, derivada de la indagación previa de las necesidades de los estudiantes.
- c.- *Actividades*: a veces presentadas como macroestructura y otras como pequeñas actividades para fomentar el trabajo cooperativo.
- d.- *Radio ventolera*: actividades de comprensión auditiva integradas con otras de reflexión del contenido, conversación o escritura derivada.
- e.- *Taller de escritura*: propone actividades contextualizadas y verosímiles muy útiles para las llamadas “tareas de casa”, así como para la evaluación.
- f.- *Todo bajo control*: retroalimentación y evaluación de los contenidos.

De entre estas sesiones, la 3.2⁴⁹ (*A flor de piel*) y 3.5⁵⁰ (*Lenguaje no verbal*) del ámbito “Saber cultura” están presentes en la programación de los dos grupos. Es necesario señalar, sin embargo, que no ocupan el mismo lugar en la secuenciación temporal del programa, pues partiendo de la tabla de contenidos del manual cada grupo tiene la libertad de diseñar su propia programación, su propio itinerario de aprendizaje, y de cubrir los temas que más le interesen en función de sus necesidades y objetivos.

La propuesta del manual respecto a estas dos sesiones queda reflejada en el siguiente esquema:

Sesión 3.2	<i>A flor de piel</i>
Objetivos	Expresar sentimientos y emociones.
Contenidos	Textos y vocabulario sobre las emociones. Informar cómo nos afecta un nuevo contexto cultural.
Taller de escritura propuesto en la unidad ⁵¹ .	¿Has vivido alguna vez fuera de tu país? ¿Cómo te sentiste?

⁴⁹ *Op. cit.*, pp. 82-87.

⁵⁰ *Op. cit.*, pp. 100-104.

⁵¹ *Op. cit.*, p. 86.

Sesión 3.5	<i>Lenguaje no verbal</i>
Objetivos	Discutir sobre la conducta no verbal.
Contenidos	Gestos y malentendidos culturales.
Taller de escritura propuesto en la unidad ⁵² .	De los aspectos no verbales comentados, elige los que más te hayan llamado la atención y luego imagina que un amigo tuyo español va a vivir en tu país durante un tiempo. Explícale si esos fenómenos son iguales o diferentes en tu cultura o si tienen alguna particularidad. Si lo crees oportuno describe las diferencias que se producen según los contextos sociales, la edad, el sexo de los participantes, etc.

El manual al que estamos haciendo referencia, a pesar de proponer contenidos, dinámicas y enfoques didácticos innovadores para el nivel C de usuario competente e insistir en dar cabida a diferentes modelos de lengua en las tareas de aprendizaje, de modo que el alumno tenga experiencias comunicativas en múltiples espacios y vaya involucrándose de manera activa en ellas para así lograr un equilibrio entre fluidez, corrección y expresividad, no logra el mismo alcance desde una perspectiva accional: desde esta perspectiva la consecución de los objetivos planteados en la unidades, sobre todo en las de cultura, son difíciles de alcanzar si no se lleva a cabo una serie de matizaciones concernientes a la acción como actuación, que demanda al aprendiz estabilizar el estrés⁵³ inherente a todo proceso de cambio lingüístico y social (Suay y Sanginés, 2010: 33-41).

Entender la acción como social nos habilita a establecer dos protocolos en la planificación de las tareas que realizan los alumnos: el primero, que engloba a los dos grupos, traza una pauta común en la redacción de los talleres de escritura como “historia de vida” de personas que interpretan y se enfrentan a una experiencia común en espacio y tiempo (MCERL, 2002: 151-52) y no como textos académicos estructurados a partir de ideas y experiencias de otros individuos. Poder contar con información de primera mano sobre la experiencia de inmersión de los alumnos nos garantiza la autenticidad de los datos, ya que para la casi totalidad de estos estudiantes esta actividad es su primera oportunidad de comparar lo observado en la C2 con su C1 a partir de

⁵² *Op. cit.*, p. 103.

⁵³ Estrés que deriva de una incertidumbre respecto del curso que seguirá la interacción comunicativa (no predecible), de tal forma que la responsabilidad (control, competencia) recae en ella y en la sensación de que tenemos todas las de perder (amenaza). El efecto más inmediato de un grado de estrés incontrolado es la sensación del aprendiz de que no está logrando ninguna rentabilidad de la experiencia de inmersión ni como hablante ni como agente social.

su propia experiencia, de interpretar los significados que más han definido sus interacciones (Skehan, 2001: 167-185) y contactos (Bergman, 2002: 317-331) en el entorno meta.

El siguiente esquema concreta los principales aspectos de este protocolo en relación con la interpretación de la acción para cada grupo y su correspondiente planificación didáctica:

PROTOCOLO 1	
GRUPO A	GRUPO B
Perspectiva comunicativa de la acción.	Perspectiva social de la acción.
COMPARAR diferencias culturales de la conducta no verbal entre la C1 y C2.	COMPARAR la idiosincrasia comunicativa y social de los miembros de la C2 desde la propia identidad cultural.
Taller 1: Imagina que un amigo tuyo español va a vivir en tu país un tiempo. Explícale si los aspectos no verbales en España son iguales o diferentes a tu cultura. Si lo crees necesario puedes describir las principales diferencias que hayas observado según el contexto social, edad y sexo de las personas, etc.	Taller 1a ⁵⁴ : ¿Cómo son y actúan los españoles?
INTERPRETAR los aspectos más significativos de la experiencia de inmersión.	INTERPRETAR el nivel de protagonismo alcanzado en la C2 y valorar cómo ha afectado la estabilidad emocional.
Taller 2: ¿Has vivido alguna vez fuera de tu país? ¿Cómo te sentiste?	Taller 2a: ¿Cómo te sientes en España? Reflexiona sobre lo que vas a escribir y ten en cuenta que ahora dispones de bastantes recursos para expresar tus emociones.

Reiteramos que nuestras propuestas didácticas están fundamentadas en el enfoque por tareas, enfoque que parte de lo supuestos de que los estudiantes aprenden con mayor eficacia una segunda lengua o lengua extranjera mediante la comunicación (Long, 1996: 413-468), de que este aprendizaje es aun mayor cuando el proceso se lleva a cabo en un contexto natural en el que la enseñanza-aprendizaje esté basado en tareas, pues se asegura el conocimiento implícito en la medida en que la adquisición de la lengua y la cultura se lleve a cabo en un contexto en el que la atención al significado sea lo prioritario

⁵⁴ La letra ‘a’ expresa que el taller o actividad en cuestión se insertan en una marco “accional”.

(Long y Robinson, 1998: 15-41). Todo ello es perceptible en el diseño de las dos propuestas didácticas del grupo A (talleres 1 y 2). Desde otro ángulo, para diseñar tareas con fines concretos dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje como es el de la experiencia de inmersión, es necesario tener en cuenta tanto el significado como el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado (Ellis: 2003). A tal finalidad responde la propuesta didáctica presentada al grupo B (talleres 1a y 2a), que integra el uso comunicativo de la lengua con la acción social (Skehan, 2002: 69-93).

El segundo protocolo es una prolongación del anterior, con el que comparte el enfoque por tareas pero con ciertas matizaciones relacionadas con los alumnos o informantes, la secuenciación didáctica y la perspectiva coaccional. Con respecto al primer aspecto, hemos de decir que ambos grupos recibieron la misma propuesta de continuar participando en una segunda parte del proyecto y que lo hicimos remarcando que no formaba parte de los objetivos del curso de producción oral y escrita. Afortunadamente para nosotros, los miembros del segundo grupo manifestaron un gran entusiasmo haciéndonos saber que se sentían motivados y animados a aprender más sobre la cultura meta y sobre ellos mismos dentro de una dinámica de aula que les permitía compartir sus experiencias además de prestar atención al significado y a la forma, a la fluidez y corrección de la lengua. Acto seguido se negoció con estos alumnos que las tareas que tenían que realizar estaban relacionadas con la descripción y posterior reflexión de una serie de situaciones conflictivas relacionadas con la conducta no verbal que intuíamos podrían haber sido estresantes para ellos por lo inadecuado de su actuación o la de sus interlocutores (Vez, 2002: 6-12). El siguiente esquema concreta el andamiaje de este protocolo:

PROTOCOLO 2
GRUPO B
Perspectiva co-accional.
Toma de conciencia y reflexión crítica de los aspectos no verbales que más han incidido en las interacciones personales, en la adecuación del comportamiento social y en cómo pueden contribuir a clarificar lo transmitido verbalmente.
Taller 3a: Cuando entramos en contacto con otras sociedades nos enfrentamos a determinadas situaciones, actitudes o comportamientos propios y ajenos que no logramos comprender completamente y que solemos malinterpretar por nuestra incapacidad a la hora de decodificar algunas claves no verbales que caracterizan la nueva cultura. Te proponemos que reflexiones sobre algunas categorías sensoriales que caracterizan la comunicación en español, que tomes conciencia de cómo se usan, de qué significado adquieren y analices en qué grado se corresponden con tu cultura, para lo que tendrás que realizar las siguientes actividades.

Esta nueva propuesta didáctica (taller 3a) consta de cinco tareas subdivididas en dos actividades: la primera se centra sobre todo en la descripción de diferentes situaciones conflictivas o de evidencia negativa (Tye, 1991: 1-12), que intuimos comunes a la experiencia de inmersión de los alumnos y relacionadas, como se ha comentado, con las principales categorías de la comunicación y conducta no verbal de la cultura meta (gestos, contacto físico, acciones paralingüísticas, relaciones espaciales y concepción del tiempo); la segunda insta a los alumnos a cumplimentar una serie de espacios, en los que hemos marcado de antemano la especificidad de la acción, con sus percepciones de cómo ha actuado un hablante elegido por ellos, de entre los muchos con los que ha tenido contacto, como co-protagonista de la situación descrita. El diseño resultante queda reflejado en los siguientes cuadros:

Tarea 1

Actividad 1:

Breve descripción de una situación referida a los gestos.

Actividad 2:

Mi interlocutor en esta situación y respecto a estas acciones...

Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
Contar algo			
Saludar			
Despedirse			
Aceptar			
Rechazar			
Enfadarse			

Tarea 2

Actividad 1:

Breve descripción de una situación referida al contacto físico.

Actividad 2:

Mi interlocutor en esta situación y respecto a estas acciones...

Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
Me tocó			
Me besó			
Me abrazó			
Me dio la mano			

Tarea 3

Actividad 1:

Breve descripción de una situación referida a acciones paralingüísticas.

Actividad 2:

Mi interlocutor en esta situación y respecto a estas acciones...

Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
Inconformidad			
Conformidad			
Otros			

Tarea 4

Actividad 1:

Breve descripción de una situación referida al espacio personal.

Actividad 2:

Mi interlocutor en esta situación y respecto a estas acciones...

Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
Cerca de mí			
Lejos de mí			

Tarea 5

Actividad 1:

Breve descripción de una situación referida al concepto del tiempo.

Actividad 2:

Mi interlocutor en esta situación y respecto a estas acciones...

Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
Horarios			
Puntualidad			
Atención personal			

Como se puede comprobar, las cinco tareas descritas presentan un encuadre horizontal común distribuido en cuatro celdas: *Mi interlocutor*, *¿Cómo se comportó?*, *¿Qué significado tiene?* y *¿En qué coincide con mi cultura?* La primera, referida al interlocutor, que -insistimos- es seleccionado por cada alumno como coparticipe de la situación que describe, es la única cumplimentada por nosotros en su encuadre vertical, en el que queda reflejada una dimensión colectiva de las acciones (gestos y acciones que acompañan a las actividades de lengua: contar algo, saludar, despedirse, aceptar, rechazar, enfadarse; acciones relacionadas con el contacto personal: me tocó, me besó, me abrazó, me dio la mano; acciones paralingüísticas: conformidad, inconformidad, otros; acciones sociales de delimitación del espacio: cerca, lejos de mí; acciones sociales de estructuración del tiempo: horarios o distribución cultural del tiempo, puntualidad, atención personal) que consideramos reseñables,

entre otras posibles, en las interacciones y contactos de nuestros alumnos con miembros de la cultura meta y de las que nos valdremos posteriormente para justificar nuestra propuesta de aula terapéutica de acciones colectivas con finalidad social.

Las celdas segunda (*¿Cómo se comportó?*) y tercera (*¿Qué significado tiene?*) se reservan a que el alumno plasme en ellas sus reflexiones sobre la intención y significados de lo transmitido por los interlocutores. La cuarta y última celda (*¿En qué coincide con mi cultura?*) se destina a recabar pruebas que rubriquen si realmente el alumno se reconoce a sí mismo como individuo y agente social portador de un bagaje cultural concreto. El encuadre horizontal especificado queda ilustrado de la siguiente manera:

Acción social	Comportamiento	Reflexión crítica de los significados	Reafirmación de la propia identidad
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?

Estamos convencidos de que las propuestas didácticas de este tipo son una oportunidad para que nuestros alumnos y nosotros mismos recapitemos sobre qué usos de la lengua, conductas sociales y significados forman realmente parte de una competencia comunicativa intercultural y sobre si es necesario un nuevo tratamiento didáctico fundamentado en una perspectiva coaccional (Puren, 2002: 34) en la que se integre la adquisición de la lengua con la experiencia socio-afectiva de los alumnos, con un proceso interno de descubrimiento como individuo exclusivo en otra cultura y como analizador de otros a través de esa cultura (Suay y Sanginés, 2010: 21-29).

6.2.2. Análisis del corpus.

La investigación cualitativa está orientada al estudio de la compleja realidad social, proceso en cuyo desarrollo se entrelazan operaciones de recolección de datos, codificación y análisis e interpretación de la información (Bodgan y Biklen, 1992; Miles y Huberman, 1994; Rodríguez y García, 1999; Álvarez-Gayou, 2005), lo cual refleja de algún modo su carácter holístico.

La codificación y análisis de muestras que presentamos parte de la perspectiva accional propiciada por el *MCERL*⁵⁵ y muy en boga, en la última década en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como proceso de inducción en el que se parte de registros narrativos que informan sobre la experiencia de aprendizaje y la vida de los alumnos y de los que se extraen categorías analíticas. Nuestra propuesta de análisis es un ejemplo de categorización por vía inductiva, pues partimos de un corpus textual, producto de la experiencia de inmersión de dos grupos de estudiantes y del que interpretamos los aspectos más significativos desde un prisma de evidencia negativa (Gass, 1997; Juan, 2008: 47-66).

6.2.2.1. Codificación de los textos.

Como ya se ha comentado, los talleres y actividades que realizan los estudiantes en cada uno de los protocolos descritos configuran el corpus textual⁵⁶ de esta investigación, corpus que consideramos, además de producto escrito, un informe del trabajo de campo realizado por nuestros alumnos y en el que reflejan sus contactos interpersonales y sociales, su observación sobre el comportamiento propio y de los otros, su estrés ante situaciones imprevisibles, etc., durante el período de estancia en la cultura meta. Así las cosas, insistimos en que el corpus textual obtenido no es entendible únicamente como producto didáctico, texto académico, sino también, y muy especialmente, como mini-etnografías interpretativas o relatos culturales más íntimos que son difíciles de obtener por otros medios (Osses Bustingorry *et al.*, 2006: 119-133).

1.- Identificación de informantes.

A partir de este momento, creemos más adecuado denominar “informantes” a estos estudiantes en ambos protocolos, pues esta denominación, desde nuestro punto de vista, se ajusta mejor al doble perfil de aprendiz de lengua y agente social, demandado por el enfoque en la acción que estamos analizando. En concreto, nuestra propuesta de signatura para la iden-

⁵⁵ *Op. cit.*, capítulo 4; pp. 45-95.

⁵⁶ Los textos manuscritos de los dos grupos pueden consultarse en el anexo I.

tificación de informantes es la siguiente (Hammersley y Atkinson, 2001: 253-64):

Protocolo 1

Grupo A (cinco alumnos)	
<i>Taller 1</i>	<i>Taller 2</i>
Informante 1 (1) ⁵⁷	Informante 1 (2)
Informante 2 (1)	Informante 2 (2)
Informante 3 (1)	Informante 3 (2)
Informante 4 (1)	Informante 4 (2)
Informante 5 (1)	Informante 5 (2)

Grupo B (cinco alumnos)	
<i>Taller 1a</i>	<i>Taller 2a</i>
Informante 1 (1a)	Informante 1 (2a)
Informante 2 (1a)	Informante 2 (2a)
Informante 3 (1a)	Informante 3 (2a)
Informante 4 (1a)	Informante 4 (2a)
Informante 5 (1a)	Informante 5 (2a)

Protocolo 2

Grupo B	
<i>Taller 3a</i>	
Informante 1 (3a)	Tarea 1: actividad A/B ⁵⁸ Tarea 2: actividad A/B Tarea 3: actividad A/B Tarea 4: Actividad A/B Tarea 5: actividad A/B
Informante 2 (3a)	Tarea 1: actividad A/B Tarea 2: actividad A/B Tarea 3: actividad A/B Tarea 4: Actividad A/B Tarea 5: actividad A/B

⁵⁷ El dígito asignado en el primer protocolo identifica a los alumnos-informantes de cada grupo y el paréntesis especifica el enfoque o perspectiva didáctica seleccionada para la realización de los talleres de escritura: comunicativa (talleres 1 y 2) y accional (talleres 1a y 2a).

⁵⁸ En este segundo protocolo hemos mantenido el dígito asignado en el anterior a los integrantes del grupo B y en paréntesis se especifica el enfoque co-accional para la realización de las tareas propuestas.

Informante 3 (3a)	Tarea 1: actividad A/B Tarea 2: actividad A/B Tarea 3: actividad A/B Tarea 4: Actividad A/B Tarea 5: actividad A/B
Informante 4 (3a)	Tarea 1: actividad A/B Tarea 2: actividad A/B Tarea 3: actividad A/B Tarea 4: Actividad A/B Tarea 5: actividad A/B
Informante 5 (3a)	Tarea 1: actividad A/B Tarea 2: actividad A/B Tarea 3: actividad A/B Tarea 4: Actividad A/B Tarea 5: actividad A/B

Identificados los integrantes de cada grupo, el siguiente paso del proceso consiste en la codificación de los textos, como estadio previo a su interpretación. En la planificación de esta fase de la investigación hemos tomado como punto de referencia el modelo de codificación y análisis de datos cualitativos desarrollado por Auerbach y Silverstein (2002: 31-41) y que concretamos en los siguientes puntos del procedimiento aplicado a los informes de los dos grupos que integran el primer protocolo:

1. Transcripción literal de los textos sin corrección formal, ortográfica, ni de ningún aspecto relacionado con la coherencia o cohesión textuales.
2. Hacer que los textos sean manipulables. Para ello hemos tenido que trabajar cada transcripción de forma separada, filtrando qué partes son las más adecuadas a nuestra investigación y cuáles son descartables (preámbulos, ideas repetidas, información irrelevante, etc.). La base para tales decisiones no ha sido otra que nuestra propia intuición, no como profesor, sino como aprendiz de una lengua extranjera en inmersión: el haber tenido una experiencia similar en muchos aspectos a la realidad de nuestros alumnos, aunque en otro contexto lingüístico y cultural, ha sido uno de los principales resortes de esta tesis.

3. Una vez descartado lo que ha sido considerado innecesario en cada texto, hemos separado la información resultante en unidades espaciales mediante números o líneas de texto, con la finalidad de obtener un andamiaje que nos sirviera de apoyo a la hora de concretar las categorías de análisis y articular en consecuencia una narrativa teórica de interpretación a partir de ellas.

6.2.2.2. Obtención del corpus⁵⁹.

1. Grupo A / Protocolo 1

A) Taller 1 (perspectiva comunicativa del enfoque por tareas):

Imagina que un amigo tuyo español va a vivir en tu país un tiempo. Explícale si los aspectos no verbales en España son iguales o diferentes a tu cultura. Si lo crees necesario, puedes describir las principales diferencias que hayas observado según el contexto social, edad y sexo de las personas, etc.

B) Producto:

Informante 1 (1)

1	Una de las cosas más diferente entre España y EEUU es la proximidad entre
2	personas en una conversación, allí paramos con la distancia de brazos entre una y
3	la otra persona y así somos lo más cómodos. Aquí en España paran mucho y
4	mucho más cerca y a veces todavía me hace un poco incómoda. Me cuesta
5	acostumbrarme a tener mi cara tan cerca de otra, especialmente si la persona es
6	una desconocida.
7	Una diferencia que me gusta mucho aquí es los besitos que la gente da como
8	saludación. Me gusta porque es una saluda mucho más íntima que la normal en
9	los EEUU y menos formal. Lo único problema que tengo con los besitos es que
10	muchas veces se me olvida darlos cuando estoy conociendo a alguien. Si ellos no
11	toman el iniciativo para darlos es muy probable que no recordaré a darlos y sería
12	más raro para darles que actuar que no sé de el costumbre todavía.
13	También me cuesta saber cuando debo agradecer a gente, yo sé que aquí no lo
14	hacen tanto como en los EEUU pero cuando un camarero me trae algo siento muy
15	maleducada si no lo agradezco cada vez. Después de casi 3 meses aquí me estoy
16	acostumbrando más y reconociendo situaciones apropiadas para decir gracias
17	mejor pero fue algo que fue difícil para aprender cuando vine de un país donde
18	“gracias”, “por favor” y “perdón” son algunas de las palabras más usado.

⁵⁹ Los textos presentados son el producto resultante de los tres procedimientos anteriormente descritos.

Informante 2 (1)

1	Al pensar en las cosas que un español debería saber antes de viajar a los EEUU,
2	tengo que pensar en las diferencias que tenemos. Uno de los aspectos de la
3	cultura estadounidense que un español encontraría más chocante es la proximidad
4	física. Hay mucho más distancia entre de dos personas americanas que dos
5	personas españolas. Típicamente en los EEUU se saluda con la mano y no con los
6	besos. Cómo se puede dar besos si es una persona muy conocida o entre familia.
7	Es más un costumbre saludar con la mano y hacer contacto con los ojos la primera
8	vez que concias a una persona.
9	Otro costumbre americano que puede ser chocante para un español es cómo
10	hablamos con uno a otro y es silencio que mantiene el otro para escuchar a lo que
11	esta diciendo el otro. Aquí en España escuchas al otro por un rato pero cuando
12	quieres hablar no hace falta que el otro deje de hablar puedes interrumpir y el otro
13	no lo va a tomar a mal.
14	En mi opinión los españoles son mucho más expresivos con los gestos mientras
15	que los americanos son más expresivos con el tono de voz.

Informante 3 (1)

1	Te vas a trasladar para vivir en Arizona por un semestre. ¡Me parece genial!. Te
2	escribo para que sepas que de veras hay diferencias entre los dos sitios. Primero,
3	tendrás que adoptar tu español más "Mexicano", pero su propósito de irse ahí debe
4	ser de aprender el inglés, entonces te digo algunas cosas que te puedan ayudar al
5	conversar con la gente.
6	Imagine que alrededor de cada persona hay una burbuja. Cruzando el límite de
7	esa burbuja, entrándose en el espacio muy cercano a tal persona, puede hacer
8	que esa persona se siente incomoda. Las burbujas en España son más pequeñas
9	que las de los EE.UU. requieren su espacio propio, que es el tamaño más o menos
10	de un brazo extendido.
11	En los EEUU casi no existe la siesta como es en España. Los españoles deben
12	hacer un esfuerzo para exportarlo, junto a tapas gratis como en Andalucía. Me
13	gusta el besito que hace la gente latina también, pero eso va en contra de la
14	burbuja personal del que hablé. Pero en cuanto a la siesta, claro que existen
15	excepciones, hay muchas personas que toman la siesta como españoles. Yo soy
16	uno. No te sientas extraño a tomar la siesta. Ahí no se vive de los padres hasta
17	casarse.
18	Otra cosa es que la sonrisa se ve mucho más que en España. Para ser cordial, la
19	gente se pone una sonrisa. Entonces, acostúmbrate a sonreír más. Todos van a
20	pensar que eres mexicano. La mayoría no saben mucho de lo que hay más allá de
21	las fronteras tuyas, o sea, son muy etnocéntricos y todos que hablan español son
22	mexicanos. No permitas que este te moleste.
23	Última cosa; si estás hablando con alguien y aquella persona no está hablando, no
24	significa que no tiene nada que decir. Sólo está escuchándote. Entonce déle un
25	segundillo para que pueda hablar. ¡Y escúchele! Mantenga el contacto con ojos
26	también, pues es la manera que uno puede notar que le estás hablándole. Eso
27	sería extraño pero sí la mayoría del tiempo le verás a los ojos. Sé que no son
28	cosas españolas pero es importante en una conversación.
29	No te preocupes demasiado, todos sabrán que eres extranjero y eso le dará
30	espacio para hacer equivocaciones.

Informante 4 (1)

1	Voy a describir unos aspectos no verbales que se usa en España pero no son
2	iguales en mi país. Primero cuando conozcas a una persona nueva es normal dar
3	una apretón de manos. Normalmente se usa la mano derecha para hacer eso. El
4	gesto significa el respeto. En los EEUU no nos besamos por las mejillas cuando se
5	conoce a una persona. Si te reunes con un amigo tampoco no os beséis. El normal
6	es dar un abrazo.
7	Las personas estadounidenses no se tocan tampoco. Vas a verlo. Este espacio es
8	personal incluye la proximidad física. Es un poco raro para usar el estandar
9	español en los EEUU porque no es igual. Los estadounidenses quieren mucho el
10	espacio alrededor de si mismos y entrar en este espacio significa la falta de
11	respeto.
12	La ultima es que no debas interrumpir el interlocutor durante una conversación. Es
13	normal en España interrumpir para dar tu opinión de respeto en mi país. Es mejor
14	esperar para el interlocutor tomar un descanso en el discurso y allí podrás hablar.
15	Eso es tan importante cuando hable con una persona con una autoestima y tienes
16	que tener cuidado con eso, ¿vale?.

Informante 5 (1)

1	La primera diferencia que había notado entre los Estados Unidos y España en
2	referencia a la lenguaje no verbal es que le gente aquí le toca mucho. En los
3	Estados Unidos, contacto con alguien tiene un propósito. Usamos el tacto para
4	varias razones, como la transmisión de sentimientos, pero aquí en España, es
5	completamente normal para tocar el brazo de alguien para toda la conversación y
6	no significa nada ni tiene ningún propósito.
7	Es posible que esa costumbre nos de la razón y explicación para la proximidad
8	entre gente durante una conversación; aquí el espacio entre gente es mucho
9	menos que en los Estados Unidos. Mi primero reacción cuando alguien esta
10	hablando cerca de mi cara es que moverme para crear espacio entre ello y yo,
11	pero tengo que recordarme que eso es mal educación. Me pregunto si es posible
12	que la costumbre de cercanía es un resultado de la intimidad que existe aquí en
13	España que no es tan fuerte de los Estados Unidos, pero esa diferencia me parece
14	lógica porque la sexualidad es una tema muy censurada en los Estados Unidos.
15	Pero también, entre miembros de la familia aquí, hay muchos besas y abrazos. La
16	familia besa a cualquier momento, especialmente los hijos a sus padres. También
17	para despedir o saludar.
18	Los gestos de las manos son más utilizados y más expresivos en España, pero no
19	creaba un barrero de comunicación porque es fácil para entender lo que significa
20	la mayoría de los gestos. Pero el contraste de frecuencia de la utilización de
21	gestos. Pero el contraste de frecuencia de la utilización de gestos es más evidente
22	en las noticias en la tele.
23	También, para expresar cualquier moción, creo que la gente en los Estados Unidos
24	se usa la cara más, y los españoles usan tono de la voz para expresar. Para seguir
25	un conversación en español que no estoy entendiendo completamente, es más
26	fácil para prestar atención al tono de la voz en vez que las expresiones faciales. En
27	los Estados Unidos, es el opuesto. Gente aquí había comentado que yo sonrío
28	mucho y cuando prestaba atención, me daba en cuenta que es posible que la
29	gente piensa que soy rara porque uso tantas expresiones faciales. Más de eso,
30	cuando los españoles están hablando, debido a la esfuerza y pasión en sus voces,
31	aparece como ellos están discutiendo. Pero me imagino que los españoles creen
32	que tenemos voces débiles y me pregunto si eso aparece como no tenemos

33 opiniones, porque los Estados Unidos cuando alguien habla silencio significa una
34 falta de confianza o posible que ellos no tiene opiniones sobre el tema.
35 Más de creyendo más barreros de comunicación, creo que la comunicación no
36 verbal me había ayudado lo que esta pasando en algunas conversaciones.
37 También, creo que hay más similitudes que diferencias entre la comunicación no
38 verbal.

C) Taller 2 (perspectiva comunicativa del enfoque por tareas):

¿Has vivido alguna vez fuera de tu país? ¿Cómo te sentiste?

D) Producto:

Informante 1 (2)

1 Cuando llegé a España yo sentía un poco desorientado porque fue un poco difícil
2 para acostumbrarme a comunicando en español y al principio tenía problemas
3 porque siempre me perdía y mi mapa no me ayudó mucho porque las calles no
4 están bien marcadas, la gente no sabía donde estara o no les podía entender.
5 ¡Fue un desastre!
6 Otra cosa que me costó aprender era como a hablar con gente que no conozco
7 bien. Aprendí español en Guatemala y allí usan "usted" para todos los que son
8 desconocidos, pero con un poco tiempo aprendí que eso era raro y para muchos
9 era un poco ofensivo porque sentía que yo era llamándoles mayores. Por
10 supuesto, eso no fue mi intento, yo solamente quería ser respetuosa pero tenía
11 que cambiar ese hábito rápido. También fue extraño para aprender que aquí no
12 dicen por favor ni gracias ni perdón tanto como lo usamos en EEUU y al principio
13 sentía muy muy maleducada para no decir gracias cada vez que un camarero me
14 traería algo pero con tiempo me acostumbré a eso también pero estoy segura que
15 todavía digo gracias mucho más que los españoles. Es increíble cuanto esfuerzo
16 que todavía me cuesta para abstenerme de decir gracias.

Informante 2 (2)

1 Mi tiempo estudiando en el extranjero en Salamanca fue mi primera experiencia
2 viviendo fuera de los EE.UU.
3 Al principio fue muy duro. Estaba muy ansiosa porque no entendía nada de lo que
4 los españoles me estaban diciendo y esta ansiedad me hacía aislarme del mundo
5 durante un mes entero. Tenía que acostumbrarme vivir con una familia española,
6 gente que no conocía ni entendía y tenía que aprender sus costumbres y hacer un
7 esfuerzo para comunicarme con ellos a pesar de la vergüenza que yo tenía de mi
8 español. Tenía que humillarme un poco y darme cuenta de que como estaba allí
9 para aprender español claro que no me iba a salir perfecto al primer intento.
10 Después de un tiempo empecé a vivir no solamente físicamente y
11 psicológicamente también. Empecé a reirme más de los errores del "pero", digna
12 que hacía y no frustrame tanto y empecé a conocer más españoles en lugar de
13 aislarme y pensar solo en casa.

Informante 3 (2)

1	NO voy a hablar, o quejarme, de las cosas que son muy diferentes aquí de lo
2	común y corriente de Arizona. Trato de verlos no como extraños, sino nuevos.
3	Algo que no me gusta mucho es que la cultura de los EEUU se ha metido mucho
4	en este país aun mas que he visto de otros paises. Me daría más gracia si tuviera
5	su propias cosas. Puede ser raro que un estadounidense dice esto porque de
6	alguna manera ese esparcimiento de la cultura de mi país le ayuda a mi país
7	económicamente, pero esa ayuda economica sólo va para producir más de esos
8	tipos de música y películas y lo que sea que inundan el mundo y a mi me da igual.
9	No estoy ligado a ese parte de mi cultura, entonces si no estuviese aquí, aquí
10	donde he venido para salir de aquello, sería mejor para mi.
11	De la comida española no tengo ninguna queja. Es saludable y si echo un poco de
12	sal y no tomo todo el pan tanto que me ofrecen, me quedo feliz.
13	Otra cosa que me hace sentir bien aquí es que estoy en la tierra de muchos de mis
14	antepasados. Una abuela mía hacía mucha genealogía y por eso sé que hace
15	muchas generaciones mi familia estuvo en lugares cercanos como Sevilla,
16	Córdoba, Baza y Toledo.
17	Para terminar, una cosa que me hace sentir bien por estar aquí en España es que
18	el solo hecho de estar en sitios nuevos abre la mente de aquellos que tengan esa
19	experiencia y sé que eso es algo bueno.

Informante 4 (2)

1	Decidí a estudiar en España por un semestre lo había visitado una vez en el
2	pasado. Cuando llegué estaba nerviosa. Al principio se echaba de menos a mi
3	familia, a mi mejora amiga y a mi novio por su puesto. Algunas noches estaba
4	llorando por los rincones, además no tenía la confianza de hablar castellano y por
5	eso hacía muchos errores que me hacían avergonzada. Ahora hablo con más
6	confianza y no tengo miedo de hacer los errores. Estoy contenta con mi vida aquí
7	en España. Cada día aprendo nuevo vocabulario y además estoy aprendiendo a
8	cocinar como una española. Todavía se echo de menos a mi vida en los estados
9	unidos pero voy a aprovechar a toda de mi tiempo en Granada. Es una
10	oportunidad increíble y estoy tan ilusionada para que pase con el resto de mi
11	tiempo aquí.

Informante 5 (2)

1	Hace un año, pasó el verano en Londres para estudiar sociología. No estaba muy
2	preocupada antes de salir porque imaginaba que era para acostumbrarme a un
3	país en el que la gente habla inglés habría sido muy fácil. No tenía ningun
4	consternado que hubiera tenido choque cultural porque estaba asumiendo que
5	choque cultural no podría ser tan fuerte sin la barrera de idioma. Una cosa que no
6	había considerado es que el contenido y la material que habrá estudiando estaría
7	completamente diferente que el contenido que estaba estudiando en los Estados
8	Unidos. Humanidad deber ser un tema imparcial ¿no? Pues, estaba una
9	experiencia humillante porque tenía que analizar la humanidad de la perspectiva
10	de los ingleses y no había considerado que la gente ingles tiene perspectivas de
11	las ingleses tiene perspectivas completamente diferente que yo debido a la
12	diferencia de cultura. Para tener éxito mis clases primero tenía que entender la
13	cultura y los perspectivas de los ingleses y después tenía que aplicarlo cuando
14	estaba pensando sobre humanidad. A pesar de la ausencia de la barrera de

15	idioma, estaba muy difícil para entender completamente las perspectivas, las
16	actitudes y la mente de la gente en mis clases.
17	Cuando llegué a España, había aprendido de mi experiencia en Londres y tenía la
18	expectación que habría una fase de choque cultural, pero para sorpresa mía, el
19	choque no lo pasó. Creo que es porque, eso tiempo, tenía una mentalidad muy
20	diferente que la mentalidad y actitud que tenía antes de salir para Londres. Había
21	preparado mi mente y desarrollaba la actitud que todo va a ser muy diferente. No
22	me dejaba tener expectativas específicas. Debido a esta actitud, había disfrutado
23	mi tiempo aquí en España mucho más que en Inglaterra.
24	Difícil para comparar culturas, especialmente cuando hay una barrera de idioma y
25	a mí no me parece que es justa para comparar culturas. Claro, se puede hablar
26	sobre las diferencias, pero es imposible para una cultura ser más correcta o
27	incorrecta que otra cultura. Cada país tiene sus propios pensamientos y actitudes y
28	perspectivas y conducta porque cada país ha experimentado sus propias historias.
29	Creo que para entender una cultura, tiene que entender la historia del país. Pero
30	más importante de eso, tiene que aceptar las diferencias y pensar sobre las
31	diferencias de la perspectiva de ese país en vez de su propio país.

2. Grupo B / Protocolo 1

A) Taller 1a (perspectiva accional del enfoque por tareas):

¿Cómo son y actúan los españoles?

B) Producto:

Informante 1 (1a)

1	He gastado tiempo en San Sebastián, Madrid y otros lugares y puedo decir que,
2	primero, los Granadinos son completamente diferente que los Españoles en
3	general. Para mí, los españoles son muy divertidos para ver y observar porque son
4	tan diferentes que Norteamericanos. No sabía que tenemos nuestra propia cultura,
5	pero después de tres meses aquí, puedo decir que sí, nuestras culturas son muy
6	diferentes y de vez en cuando, podría resultar en enfrentamientos. Lo bueno de
7	españoles – la importancia de familia, el agradecimiento de pan, los iniciativas de
8	ser más “verde”, la historia de cada ciudad, la importancia de cultura y que pueden
9	sobrevivir con 3 horas de durmiendo después de una noche a El Cambrío. Pero,
10	me molesta mucho la malafollá, que hay que tener una imagen elegante todo el
11	tiempo y ¡que nadie hace ninguna cosa rápido! Venga, si yo estoy andando, ¡por
12	favor no me cruces para que tu perro pueda hacer caca justamente enfrente de
13	mí!. Los españoles le importa sus imágenes mucho, las chicas y su maquillaje, los
14	hombres y su pelo con gel, su sejas arregladas, ¡y piernas afeitadas!. Soy una
15	persona más relajada y no estoy cómoda aquí a veces porque me visto menos
16	elegante. También el machismo. Si uno más hombre me mira y grita algo, le
17	pegare, todas las chicas americanas les molestan los hombres mucho.

Informante 2 (1a)

1	Después de vivir tres meses en Granada, creo que, en general, todos nosotros son
2	muy similares. Por dentro no hay muchas diferencias entre los españoles y los
3	estadounidenses. Como he pasado la gran mayoría de mi tiempo aquí en
4	Granada, sólo puedo comentar sobre los granadinos.
5	Creo que la familia tiene mucha importancia para los españoles. Es muy común

6	ver una pareja con sus hijos paseando por la calle por la noche, o una madre
7	caminando con sus niños a la escuela. Los niños aquí tienen un papel esencial en
8	la vida de la familia.
9	Además, me parece que a los españoles les importa mucho la apariencia. Cuando
10	ellos, y sobre todo las mujeres, salen a la calle siempre están muy bien vestidos.
11	En la calle el objetivo es estar bien arreglado y no necesariamente cómodo.
12	El sentido del tiempo es mucho más relajado en España. No es importantísimo
13	siempre llegar a tiempo. Parece que los españoles nunca tienen prisa,
14	especialmente cuando comen y cuando hablan con amigos. Hablar es otra cosa
15	diferente. A la gente de aquí le encanta hablar. Con amigos y, depende de la
16	situación, desconocidos también. Además, no les gusta el silencio.
17	Después de intentar vivir como los españoles por varios meses, he adoptado
18	algunos de estos aspectos en mi propia vida. Ver otra cultura me ha dado una
19	imagen más claro de mí mismo.

Informante 3 (1a)

1	La verdad es que a mi me gustan mucho los españoles. Me encanta que ellos son
2	muy naturales, y que no tienen miedo de disfrutar de la vida, ser sociales, de
3	sonreír (o ser malafolla) y de sentir. Por ejemplo, si estoy perdida en la ciudad,
4	puedo decir “¡perdone!, ¿Cómo se llega a...?” y ellos paran. Sacan el teléfono y
5	buscan direcciones. También, un día, un hombre con su mascota paró y me dijo
6	algo sobre un motociclista aunque no entendí ni una palabra. El asunto es que
7	ellos dicen lo que quieren decir cuando tienen que decirlo.
8	En cuanto a su naturaleza, he visto a mucha gente andar por la calle y una vez
9	escarbar en la nariz. O sea, ellos son seres humanos y hay que cuidar de ciertas
10	cosas. Es más, por hacer una práctica en un colegio, me he dado cuenta de que
11	los maestros trabajan mucho pero son muy relajados. Como actuarían en la calle,
12	actúan en el trabajo. Por ejemplo, un profesor dulce estuvo charlando con otro
13	profesor y de repente dijo ¡Qué guay!. También, en la sala de profesores, una
14	profesora estaba sentada en la mesa y de repente un profesor entró y le besó a
15	ella en la frente de la cabeza y ¡no son casados!. La manera de saludarse es muy
16	expresivo.
17	Es más, un día, al pasar por la frente de “Corte Inglés”, un hombre mayor, me paró
18	y me preguntó: “¿cómo te llamas? ¿de dónde eres?, “es que eres muy guapa”. Al
19	creer que trataba de ser mal, yo dije en voz alta “¿Por qué me sigue así?” y él
20	respondió que me lo preguntó con <u>todo</u> respeto. Más tarde, al pensar que esta
21	cultura española es muy diferente que la mía, me di cuenta de que él era un mayor
22	muy respetuoso y amable. Nunca olvidaré como yo le traté aquel día. Sin
23	embargo, hay que tener cuidado a veces. Por ejemplo, el otro día mientras comía,
24	un hombre me gritó ¡Guapa! Y al mirarle a él me tiró un beso. Qué horror.
25	Lo más interesante es la diferencia extrema en que se visten. Algunos son muy
26	hippie y se visten muy confortablemente. ¡Otros son siempre muy “de moda” y
27	andan por la calles con tacones de cinco pulgadas!. De todos modos, me caen
28	bien los españoles.

Informante 4 (1a)

1	Para mí, es difícil describir cómo son “los españoles” porque cada uno es
2	individual con su propia actitud y personalidad. Mi estancia aquí ha reforzado mi
3	creencia que todos somos iguales. No importa donde vives ni que lengua hablas.
4	Hay personas simpáticas en todas partes y personas malvadas también. En mi

5 experiencia aquí, no he notado nada que podría describir cada español. Además
6 de decir que no creo que no puedo describir cómo son los españoles, puedo
7 describir dos grupos diferentes de gente que he encontrado aquí y cómo actúan.
8 El primer grupo es lo de la gente amable (especialmente conmigo, la extranjera).
9 He notado que hay personas aquí, todas muy amables, que muestran su
10 amabilidad en maneras muy parecidas. Por ejemplo, la gente amable usan
11 términos como “guapota” y “corazón” para referir a mucha gente. Les importa si se
12 conocen o no. Esta gente también son gente que comprenden que estoy tratando
13 de asimilarme en la cultura aquí y aunque a veces no puedo expresarme
14 completamente en español, me tratan con respeto. Mucho del tiempo, me ayuda
15 expresarme mejor: a la gente, no le importa que soy americana sino que soy un
16 ser humano tratando de comunicar. He encontrado esta gente amable en todas
17 partes. En casa (mi señora, su mamá, su hija), en la calle (en tiendas y
18 restaurantes), y en el Centro de Lenguas Modernas.
19 Sin embargo, también he observado que hay gente española a quien le importa
20 mucho que no soy española. Me mira en la calle con ojos llenos de sospecha. Si
21 entro en una tienda y trato de hablar con la persona que trabaja allí (si es uno de
22 esos antipáticos), me trata como no soy un ser humano que vale su tiempo. Si
23 tengo un problema con acordarme de una palabra, no me ayuda. Simplemente me
24 mira como si estuviera estúpida. Encuentro a esta gente normalmente en las
25 tiendas y restaurantes. Para mí, esta actitud es rara, porque he sido enseñada en
26 mi trabajo en los EE.UU que el cliente es lo mas importante, siempre respetado.
27 (esto aplica en la vida diaria también-todos nos merecen el respeto de los demas.)
28 Todavía me extraña que la primera persona que encontré en España con esta
29 actitud fue el médico con quien tuve una cita el cuarto día que había estado en
30 España (mi primer día entero en Granada). Aunque este médico trabaja mucho
31 con estudiantes americanos, y tenía que saber que yo tenía mucho miedo de estar
32 mi primera semana en un país extranjero y estar enferma, no me trató con
33 empatía. Yo trataba con él en español, pero no me escuchaba a lo que decía. No
34 me habla mas despacio para que pudiera entender. No me miraba-solamente
35 hablaba con el hombre que vino conmigo de mi programa. No puedo entender las
36 acciones de la gente que actúan así. Todos somos seres humanos. Si uno de
37 ellos entrara en el supermercado donde trabajo, hablaría con respeto y
38 amabilidad.
39 La verdad es que la gente aquí son como la gente en cualquier lugar. Hay de todo.
40 Un ser humano es un ser humano, no importa donde vive. Hay jóvenes que
41 pelean con sus padres. Hay niños cariñosos que hacen sonreír en la calle. Hay
42 gente que le encantan los mariscos y otra que prefiere el pollo. No hay una
43 manera de describir un español típico. Todos tenemos nuestra propia identidad, y
44 no puedo describir generalmente a todo.

Informante 5 (1a)

1 Para mí, la mejor característica de los españoles, y la más representante, es su
2 naturaleza abierta. La gente español es una gente abierta con sus emociones, sus
3 gestiones, sus opiniones, sus relaciones sociales... con todo. Dicen lo que piensan
4 sin vergüenza, y no se esconden las emociones ni las opiniones. Me di cuenta de
5 esto tras observando conversaciones entre españoles por las calles, los bares, y
6 en la casa, en que la gente se gestionaba, se gritaba, se reía, todo con mucho
7 espíritu y pasión. Me parece una moda de comportarse pura y honesta que
8 garantiza que la gente se quede en contacto con el fondo de la propia identidad y
9 que no se corrompa el alma de la gente; por lo tanto, me encantan a la gente
10 español.

11	Este aspecto de la cultura española se contraste con la cultura americana, en que
12	solemos buscar la manera menos ofensiva de hablar y comportarnos. A veces
13	esto puede ser mejor porque no hace daños a otros con nuestras opiniones o
14	comentarios- por ejemplo, cuando yo tengo un grano en la cara, los españoles me
15	lo apuntan y me da vergüenza. Esto normalmente no pasaría en los estados
16	unidos. Pero también con la cultura americana, la tendencia suavizar nuestras
17	palabras y opiniones puede hacer que personas mientan y sean falsas. Entonces
18	en fin creo que la gente español es tan abierta, es una gente que vive con más
19	honestidad y pasión para la vida.

C) Taller 2a (perspectiva accional del enfoque por tareas):

¿Cómo te sientes en España?. Reflexiona lo que vas a escribir y ten en cuenta que ahora dispones de bastantes recursos para expresar tus emociones.

D) Producto:

Informante 1 (2a)

1	Mi experiencia en España ya es muy diferente de lo que pensé en el verano antes
2	de llegar aquí: he oido que las clases son facilisimas, podemos salir de marcha
3	cada noche y que no querremos regresar a nuestros hogares. Pues, mis clases
4	son más faciles que estas en los EE.UU podría salir cada noche si quiero, estoy
5	disfrutando de mi tiempo aquí bastante, pero sí voy a estar contenta para regresar
6	al estado de Washington. He concluido que Granada es una ciudad lindisima y
7	bella, pero no es la ciudad para mí. Me encanta a mi familia con que vivo, me
8	encanta a mis amigos españoles (aunque sean pocos) y estoy muy feliz que tenga
9	la posibilidad de viajar y vivir en una manera completamente diferente que mi vida
10	en los EE.UU. Estoy cómoda aquí pero me siento como los españoles no me
11	aceptan, pero no me importa porque no me gustan los hombres aquí y las mujeres
12	se visten demasiado elegantes i no puedo competir. Estoy de acuerdo con el
13	ambiente aquí y la vida de noche pero también estoy acostumbrada a trabajar
14	cada día, incluyendo los domingos y sin siesta. Sobre todo, aprecio España y su
15	gente, ambiente, lengua y cultura mucho y aprovecharé mi tiempo aquí, pero
16	estaré feliz y emocionada para regresar a mi vida diaria.

Informante 2 (2a)

1	Mis sentimientos aquí en España durante estos tres meses pasados han cambiado
2	constantemente. Al principio tenía un poco miedo de quedarme aquí por cuatro
3	meses porque todo era nuevo y diferente de lo que había conocido antes. Sin
4	embargo, muy pronto empecé a acostumbrarme a las diferencias, la lengua y la
5	cultura. También siempre he estado muy ilusionada y con ganas de estar aquí y
6	aprender a pesar de los momentos difíciles.
7	Después de un mes me sentía mucho más cómoda. La mujer con quien vivo y yo
8	nos llevabamos muy bien y tenía muchos amigos en el CLM, pero también fue
9	cuando empecé a sentir la nostalgia para mi vida en los Estados Unidos.
10	Ahora España no me parece tan diferente culturalmente de mi país, especialmente
11	comparada con países con culturas mucho más distintas como algunos países
12	orientales y africanos. Todavía echo de menos mi familia y mis amigos en los
13	EE.UU, pero realmente estoy más contenta que nunca en España.

14 Voy a echar de menos cosas de España también, como la tortilla de patata que
15 prepara mi “madre” aquí, también me gusta que pueda caminar por todas partes
16 de la ciudad. Si pudiera, regresaría a España cada mes para visitar gente aquí, ir
17 para tapas y tomar café y el vino.
18 Creo que mi español ha mejorado hasta el punto de que puedo comunicarme bien
19 y entender cuando los españoles me hablan. Vivir en otro país ha sido una
20 experiencia indescriptible. Creo que estoy más madura y tengo una mente más
21 abierta ahora.

Informante 3 (2a)

1 Me siento buenísima en España, pero me siento como una pollita que por esta
2 experiencia he dejado la cáscara de fluidez. Soy una persona, como billones de
3 gente. Esto significa que soy un ser, no un robot sin sentimientos ni pensamientos.
4 Aquí, he aprendido por los españoles que no vale nada esconder quienes somos.
5 Lo bello de la vida queda en ilustrar nuestra personalidad. Un día, cuando iba a la
6 playa, mostré mi vestido largo a mi amiga española. Ella me dijo, ¿pero porque
7 quieres cubrirte así? pareces musulmana, ¡ilústrate! Y es cierto. Soy bella y no hay
8 porque cubrirme, ni por fuera ni por dentro. Es más, siempre he tenido miedo de
9 que mi carrera sería un fracaso. Quiero ser profesora de español y tengo miedo de
10 que no vaya a encontrar trabajo con mis tatuajes. Por eso me los cubro con
11 mangas largas. Haciendo una práctica aquí en España (en un colegio) he
12 aprendido que estas cosas no vales ni pizca. Aparecí en el colegio con tatuaje
13 visible de henna en la mano y una maestra me dijo que no hay porque
14 preocuparme, cosas culturales del árabe son parte de mi esencia. También al
15 contar mis preocupaciones a una amiga española, ella (sobre mis tatuajes), ella
16 me dijo que esto no importa aquí en España, no hay porque esconderse. Me
17 explicó que aquí estos tipos de hipocresía no existen, somos quienes somos, no
18 importa de dónde vamos.
19 En cuanto al país y la ciudad de Granada, estoy enamorada de la tierra. He
20 caminado mucho más aquí en este país, como resultado me siento más despierta
21 y sana durante el día y estoy más atenta en clase. Es más, me siento que yo
22 aprecie los detalles pequeños más aquí. Por ejemplo, las calles pequeñas con
23 adoquines y tienditas escondidas siempre son una maravilla. Es más, ver a
24 palomas bañándose en una fuente o descansar entre las flores siempre me
25 entretiene. Patios con flores, edificios antiguos, la sierra nevada en el fondo con
26 mucha nieve, y el ocasional varón tocando el acordeón siempre me hace son reír.
27 En cuanto a la comida, si no sea gazpacho ni conejo, me encanta.

Informante 4 (2a)

1 La verdad es que, por la mayoría de mi estancia aquí en España, la emoción más
2 grande que me siento es echar de menos a mi familia y mis amigos más íntimos.
3 Aunque he conocido a mucha gente y lugares maravillosos, siempre pienso en
4 regresar a los EE.UU para ver a la gente que más amo. Estos pensamientos y
5 emociones más fuertes que me hacen llorar han durado por la mayoría de los tres
6 meses de mi estancia aquí.
7 Me encantan muchas cosas aquí. La Alhambra es una de las cosas más
8 impresionantes que he visto en toda mi vida. La Sierra Nevada también es
9 maravillosa. Me encanta sentarme enfrente de la Alhambra o en una plaza al lado
10 del fuente para escribir o leer. La historia que hay aquí me fascina. Cuando viajo
11 por Andalucía o en otras partes de Europa, todo me fascina, especialmente la

12 historia, la arquitectura y la naturaleza. Sin embargo, el sentido que querer
 13 regresar a mi familia nunca me deja en paz. Pero por lo menos, trato de hacer
 14 cosas que me emocionan. Pero no puedo controlar que días serán buenos y qué
 15 días serán malos.
 16 Además de echar de menos a mi familia, me encanta estar aquí. Es maravilloso
 17 sentirme cada día que el español que hablo está mejorando. Es muy interesante
 18 caminar por la ciudad sin destino, solamente para explorar y encontrar más sitios
 19 interesantes (y ¡hay muchos!). creo que podría caminar por la ciudad por siempre,
 20 tomando fotos y admirando todo que hay aquí.
 21 En los últimos semanas, mi estado emocional ha mejorado mucho. Aunque todavía
 22 echo de menos a mi familia, el dolor no es tan grande. También vale la pena decir
 23 que no es que tengo nostalgia, creo, porque echo de menos cosas o sititos, sino
 24 personas que amo mucho. Es difícil describir cómo me siento ahora porque quiero
 25 aprovecharme de todo que hay en Granada, pero también es una parte grande de
 26 mi corazón, solamente quiero ver a mi familia y estar con ellos.
 27 Sé que tengo mucha suerte en estar aquí. Por eso, siempre trato de aprovecharme
 28 de todo y disfrutarme, aunque cuando me siento fatal a causa de mis emociones.

Informante 5 (2a)

1 Me siento muy cómoda en España. Creo que esto se debe a mi deseo de aprender
 2 más que la lengua española sino la cultura también, porque para aprender la
 3 lengua hay que entender su contexto cultural. Por eso, me he intentado integrar en
 4 la sociedad española. Claro que echo de menos a veces mi casa y familia en los
 5 estados unidos, pero como no tengo mucho tiempo en España, quería aprovechar
 6 lo que tenía. Siempre he tenido una mente abierta aquí y probado todas las
 7 experiencias auténticas para adaptarme a la cultura y entenderla. Además, si un
 8 extranjero tiene esa actitud, la gente española lo nota. Los españoles son muy
 9 amables y abiertos, y realmente quieren que otros se integren en su cultura,
 10 porque tienen orgullo de ella y quieren compartirla.
 11 He conocido a españoles jóvenes y hecho una esfuerza crear un ambiente de
 12 amistad y confianza con ellos, y ahora somos realmente amigos. Siempre hago
 13 una esfuerza hablar con mi señora y su madre y también me quedo en la casa
 14 para quedar con ellas, y ahora es como son parte de mi familia. Por eso el piso en
 15 el que vivo tiene un ambiente familiar. Me he acostumbrado a la forma de vida
 16 aquí, y con las cosas que al primero no me gustaron, ahora las he aprendido
 17 aceptar y aguantar. Exploré mucho la ciudad para que la conociera y me sintiera
 18 cómoda en ella. Aún he adoptado un acento bastante andaluz. Por todas los
 19 esfuerzos que he hecho para acostumbrarme y adaptarme a la cultura, ahora
 20 tengo un entendimiento más completo y además me he enamorado de la gente y
 21 la cultura granadina.

Desde nuestra posición, el segundo protocolo presenta mayor complejidad tanto en la obtención de datos como en la codificación de los mismos, como queda reflejado en el desdoblamiento de las tareas propuestas en dos secuencias de actividades determinadas por la nueva perspectiva co-accional asociada al enfoque por tareas. Ello nos ha permitido examinar no solo cómo los alumnos interactúan y actúan en determinadas situaciones socioculturales,

sino también cómo actúan e interactúan con sus interlocutores (Puren, 2005: 23-27).

Respecto a la información obtenida a partir de la actividad tipificada como 'a' común a las cinco tareas propuestas, hemos seguido tan solo los puntos uno y tres del proceso de codificación anterior: transcripción literal y separación espacial. En relación con la segunda actividad, la obtención de datos viene dada por el planteamiento didáctico y su codificación es resultante de cumplimentar los espacios vacíos ofrecidos. En conjunto, los resultados obtenidos quedan refrendados a continuación.

3. Grupo B / Protocolo 2

A) Taller 3a (perspectiva co-accional del enfoque por tareas):

Cuando entramos en contacto con otras sociedades nos enfrentamos a determinadas situaciones, actitudes o comportamientos propios y ajenos que no logramos comprender completamente y solemos malinterpretar por nuestra incapacidad a la hora de decodificar algunas claves no verbales que caracterizan la nueva cultura. Te proponemos que reflexiones sobre algunas categorías sensoriales que caracterizan la comunicación en español, que tomes conciencia de cómo se usan, de qué significado adquieren y analices en qué grado se corresponden con tu cultura para lo que tendrás que cumplimentar las siguientes actividades.

B) Producto:

Tarea 1: gestos y acciones que acompañan a las actividades de lengua.

Informante 1 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos:	
1	No puedo pensar en una situación de incomprensión con los gestos pero he
2	notado que hay gestos que la gente usa a menudo, por ejemplo, parece que no
3	puede decir "que fuerte" sin el gesto con tu mano. Es interesante para mí. En mi
4	clase de intensivo, aprendimos todos los gestos y los significados pero no creí
5	que los españoles los usan cada día, pero ¡sí!. Me gusta que todavía hay gestos
6	que son comunes aquí y no le importa la edad ni generación.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
CONTAR ALGO	Mucho movimiento de las manos y abriendo de los ojos	Sobre tu día, sus experiencias	Sí
SALUDAR	Dos besos	Amigos, family	No
DESPEDIRSE	Dar besos	Para decir adiós	No
ACEPTAR	Un “nod” o decir “gracias”	Más comida o un regalo	Sí
RECHAZAR	Como has comido algo ácido, tu cara es feo	Después de contar algo que no te gusta	Sí
ENFADARSE	Nuevos movimientos con tus manos	Sin información	Sí

Informante 2 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida a los gestos:	
1	Mi madre aquí me estaba contando una historia sobre alguien. Ella estaba
2	tocando su cara con la mano. Yo no entendía porque y que significaba. Luego
3	aprendí en mi clase de intensivo que este es el gesto para “caradura”.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
CONTAR ALGO	Mucho movimiento de las manos en general	Significa que están animados y da emoción a la conversación	Hay menos gestos en mi país en general, pero no es muy diferente
SALUDAR	2 besos empezando por la izquierda	Significa un saludo a un amigo o a alguien quien has acabado de conocer	Dar la mano es el saludo en mi país o a veces un abrazo (entre mujeres / chicas)
DESPEDIRSE	Señalar con la mano	Significa adiós de una manera amable	El mismo (o muy similar)
ACEPTAR	Moción con la cabeza (hacia arriba desde abajo)	Se usa para decir sí	Depende de la situación pero este gesto sí existe
RECHAZAR	Mover las dos manos delante de ti	Que no quieres algo (comida por ejemplo)	Es similar pero a veces una mano

ENFADARSE	Movimiento con un brazo fuerte y rápido	Que estás enfadado o que no puedes creer lo que alguien ha hecho	En mi país es más que gritamos
-----------	---	--	--------------------------------

Informante 3 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos:	
1	Una vez cuando yo fui a Málaga en autobús, yo me senté al lado de un hombre
2	hermoso de mi edad. Una media hora después de salir de Granada, me di
3	cuenta de que él estaba muy relajado a mi lado y incluso muy cerca de mí.
4	¡siendo de los EE.UU, me sentí muy extraño! ¿cómo puede ser que alguien que
5	no me conoce ni pizca esté tan cómodo al lado de alguien del sexo opuesto? Su
6	pierna estaba junto a la mía, ¡JUNTA!. Creí que él quería coquetear conmigo,
7	pero al mirarle la cara estaba durmiendo con la boca abierta y no tenía ni idea
8	de lo que hacía; sin embargo, cuando se despertó y no movía su pierna,
9	pensaba...

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respetos a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
CONTAR ALGO	Moverse las manos	Hablar con entusiasmo	Sí
SALUDAR	Dar besos, dar la mano, rara vez he visto abrazos para saludar	Reconocer la presencia de alguien	Besos, no tanto. Dar la mano, sí. También saludarnos con la mano, no he visto mucho de esto aquí.
DESPEDIRSE	Dar besos o dar la mano, mientras decir "ciao" o "adiós" (o cosas así).	Decir adiós.	Dar besos, no mucho. Muchas veces algunos la mano, abrazan otros o saludar con la mano.
ACEPTAR	Asintir con un movimiento vertical de cabeza.	Estar de acuerdo	Sí
RECHAZAR	Negar con la cabeza o poner la mano encima del pecho.	Negar con cabeza = "no quiero, no", pone la mano "no, gracias"	Poner la mano sobre el pecho para decir "no", no es común
ENFADARSE	No mirarle a alguien la cara.	Estar la posibilidad de tener que hablar con la persona con emisor está enfadado.	Sí

Informante 4 (3a)

Actividad-A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida a los gestos:	
1	Cuando vine aquí, era un poco difícil acostumbrarme a los dos besos de
2	saludar. Todavía no es natural para mi, pero estoy acostumbrada a hacer
3	cuando conozco a alguien nuevo o ver alguien en la calle. Por eso tuve un
4	problema con saludar a alguien que estaba en la casa de mi señora cuando
5	mucha de su familia estaba en casa. Me presentó a un hombre que yo pensaba
6	que era un pariente de mi señora y un español. Pero resultaba que era un
7	hombre brasileño, hermano de la esposa del hermano de mi señora. Entonces,
8	yo empecé a dar dos besos, pero él me ofreció la mano, por eso la presentación
9	fue un poco raro a causa de incompreensión referida a gestos.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respectos a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
CONTAR ALGO	Movimiento de las manos	Para dar énfasis a lo que está diciendo	Lo mismo, pero los movimientos en general son menos fuertes
SALUDAR	Dar dos besos, uno en cada mejilla	Decir hola / mucho gusto / saludar	Dar la mano
DESPEDIRSE	Asomar por la puerta y decir adiós	Despedirse cuando está saliendo de casa	Saludar con la mano
ACEPTAR	Asentir con su cabeza	Decir que algo está bien	Lo mismo
RECHAZAR	Negar la cabeza muy fuertemente	Decir que no puede hacer / aceptar algo	Lo mismo
ENFADARSE	Cuando mi señora se enfada hace el gesto de "qué fuerte" sacudiendo la mano	La cosa que se ha enfadado es algo muy fuerte y ella no sabe lo que debe hacer	Negar con la cabeza

Informante 5 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida a los gestos:	
1	A veces cuando diría algo, mi señora hacía un gesto en que agitaba una mano
2	como si estuviera abanicando y no lo entendía. Pensaba que había dicho algo
3	malo o que ella estaba indicando algo negativo en vez de acuerdo (estaba
4	haciendo el gesto que significa "que fuerte" para dar énfasis a mi comentario, no
5	para dementarlo).

Actividad-B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
CONTAR ALGO	Gestos abiertos y agitados con las manos	Dar énfasis al cuento	Sí, pero los gestos más pequeños
SALUDAR	Sonrisa y acercamiento y después dos besos	Reconocimiento y alegría de verme	No
DESPEDIRSE	Un abrazo y dos besos	Adios	No
ACEPTAR	Un gesto rápido y abrupto de aprobación con la cabeza	Indicar aprobación	Sí
RECHAZAR	Manos levantadas delante del pecho como rendición	Para decir "no, gracias"	Sí
ENFADARSE	Gestos fuertes con las manos, los dedos separados y rígidos	Ira, frustración, para dar énfasis a estos sentimientos	Sí

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Informante 1 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto personal:	
1	El primer día que estuve aquí, llegué a la casa de mi familia y le di a mi madre 2
2	besos, pero a mi "hermana" intenté de darle la mano! Ella supo que era
3	extranjera, entonces no le importó pero, todavía, hoy tengo vergüenza solo
4	porque ahora ¡doy 2 besos a todo el mundo!.

Actividad-B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
ME BESÓ	2 besos cada vez nos vemos mi intercambio y yo	Para expresar gustar, para Saludarse	No
ME TOCÓ	Para hablarme y para que yo preste atención	Contar algo	Sí
ME ABRAZÓ	Entre la gente joven, abrazarnos junto con 2 besos	Expresar amor	Sí
ME DIO LA MANO	¡Nunca!	Sin información	No

Informante 2 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida al contacto personal:	
1	Cuando llegué a España no entendía los dos besos. Pensaba que solo eran
2	para amigos o gente quien ya conoces. Entonces, entendí dar la mano a la hija
3	de mi madre de cada. Todos pensaban que yo era loca. Cuando conoces
4	alguien en la familia, tienes que dar dos besos.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respetos a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
ME BESÓ	Dos besos, empezando con el lado izquierdo	Es un saludo. Muchas veces cuando una persona introduce dos otras.	Dos besos no es muy común en mi país. Damos la mano más.
ME TOCÓ	Es común tocar el brazo de otra persona cuando los dos están hablando	Es una parte de la conversación y significa que está animado y cómodo	Esto no sería muy raro en mi país, pero en general tocamos menos y tenemos espacio personal más grande.
ME ABRAZÓ	Muy cariñoso y dura mucho tiempo (de mi madre aquí)	Cariño, felicidad	Creo que los abrazos son aun más común en mi país. Más comunes por lo menos que los besos
ME DIO LA MANO	Dos personas se tocamos las manos derechas	Es un saludo más formal. Se usa en situaciones de negocio. También creo que es menos común en mujeres	Es mucho más común en mi cultura, incluso entre mujeres. No es solo para los negocios sino cualquier situación de conocimiento.

Informante 3 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida al contacto personal:	
1	En los Estados Unidos, el dedo del medio significa algo más cuando dirigido a
2	alguien. Soy cristiana y estoy tomando un curso de islamización y arabización
3	en la península Ibérica. Muchas veces, mi profesor usaba el dedo del medio
4	para apuntar o para charlar, sosteniendo con su pulgar. Para la mitad del curso,
5	pensaba yo que secretamente el profesor me odiaba por ser árabe y cristiana y
6	por eso me dirigió su dedo del medio tanto. En tiempo, al ver a mucha otra
7	gente usarlo para platicar, me di cuenta de que no me estaba deseando nada

8	mal, y es un profesor muy querido.
----------	------------------------------------

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
ME BESÓ	Ponen la mejilla izquierda a la mía y después lo mismo con la derecha	Saludar	Normalmente, americanos se saludan dándose la mano o dando un abrazo (aunque a veces se besan según sus raíces)
ME TOCÓ	Un guía turístico que no conozco bien tomó la mano mía y me explicó que no me dejaría atrás	Consuelo	Si no conozco a la persona no me tocarían ni yo a ellos
ME ABRAZÓ	Me besó dos veces, mejilla a mejilla y me abrazó ligeramente con ambos brazos	Afección, haber echado a menos	Puede que sí. Si extrañan a alguien es que le conoces y se siente cómoda con ellos
ME DIO LA MANO	Me dio la mano y lo movió ligeramente mirandome en los ojos y sonriendo	Saludar	Darse la mano es muy común

Informante 4 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto personal:	
1	Como he tenido muchos problemas con nostalgia aquí, no es raro encontrarme
2	al punto de llegar, especialmente más temprano en mi estancia aquí. Un día,
3	cuando mi señora asomó en la puerta de mi habitación para decirme algo de la
4	comida y vio que había estado llorando. Me acercó, y yo pensaba que ella iba a
5	ahogarme, pero en realidad solamente quería tocar el hombro para consolarme.
6	Entonces yo le abracé pero ella no esperaba eso.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
ME BESÓ	Cuando conocí a mi señora, me dio dos besos	Saludar	Dar la mano
ME TOCÓ	Cuando echo de menos a mi familia, mi señora me toca el hombro	Consolarme	Lo mismo o abrazar, si conoce a una persona muy bien

ME ABRAZÓ	Cuando tuve problemas con mi voluntariado, una mujer que trabaja en mi programa me abrazó	Consolarme	Cuando alguien tiene un período difícil, es muy normal abrazarte para consolar
ME DIO LA MANO	Cuando conocí a un hombre brasileño en casa, me dio la mano	Saludar	Dar la mano es lo normal cuando estás presentado a alguien

Informante 5 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto personal:	
1	Cuando hay gente americana y española ambas en un grupo, nunca estoy
2	segura de cómo debo saludar a todos, he tenido muchos momentos incómodos
3	en que yo y otra persona nos acercamos pero vacilamos, incómodos y muchas
4	veces una intenta besar al otro cuando el otro ya ha decidido ofrecerle la mano.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
ME BESÓ	Cuando se me presentó mi amiga a una chica que no lo había conocido antes	Como forma de introducción	No, nosotros lo daríamos la mano
ME TOCÓ	Mi señora dijo algo gracioso y me tocó brevemente en el brazo	Para indicar que el comentario era una broma	Sí
ME ABRAZÓ	El día de acción de gracias mi señora me hizo una comida fantástica y le di gracias como mil veces y después de comer nos abrazamos	Para indicar alegría que me había gustado la comida	Sí
ME DIO LA MANO	Introducción a un chico que había estudiado en Inglaterra	Introducción pero también para indicar que entendía la cultura inglesa / americana	Sí

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Informante 1 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a acciones paralingüísticas:	
1	Mi madre siempre dice “ay, señor” pero yo siempre oí ¡Ay, enseñó!. Entonces se
2	lo dije y ahora decimos “¡Ay, enseñó! Más que “ay, señor”.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
INCONFORMIDAD	Cuando mi madre tiene sueño o está cansada	Sin información	Sí
CONFORMIDAD	Sin información	Sin información	Sin información
OTROS	“oi,oi,oi” para expresar emoción o interés una historia. Usando como “que fuerte” para mostrar que estás interpretando / escuchando	Sin información	No

Informante 2 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:	
1	Pensaba que el sonido “uff” significaba solamente dolor. Entonces al principio
2	siempre preguntaba a mi madre aquí si tuviera dolor, pero ella sólo estaba
3	quejando del tiempo (el calor).

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
INCONFORMIDAD	Se usa cuando quiere quejar.	Significa descontento, queja o a veces sorpresa	Hay sonidos con el mismo significado en mi cultura pero son diferentes
CONFORMIDAD	Cuando te das cuenta de algo. Cuando acabas de entender algo de repente	Significa sorpresa y a veces alegría	Es el mismo en mi país
OTROS	Sin información	Sin información	Sin información

Informante 3 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:	
1	Tengo una amiga que al decir “sí” o “no” pronuncia las letras suavemente y
2	tarda en cumplir la frase. Parece seductiva, pero es que era, es muy entusiasta.
3	También ella dice “aaaah” que parece una respuesta demasiada densa pero
4	ella no hace daño.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
INCONFORMIDAD	Cuando tarda el autobús en llegue	No están feliz	Emitían otro sonido
CONFORMIDAD	Cuando dos personas o más charlan y el que escucha dice “ajá”	Están de acuerdo o creen que la persona ha dicho algo bien	Puede decir sí
OTROS	Pronuncian “tuh, tuh” con la lengua	Que una acción de otra persona no estuvo bien	Sí

Informante 4 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:	
1	La hija de mi señora hace un sonido mucho en conversación con su madre que
2	es como “mmph” (no sé como describirlo). Pensaba al principio que fue un
3	sonido de descontento pero me di cuenta de que el sonido es uno de escuchar
4	y decir que está escuchando y pensando en lo que la otra persona está
5	diciendo.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
INCONFORMIDAD	Un cajón estaba en la cocina roto y tratando de abrirlo mi señora dice “uff”	No podía creer que no podía abrirlo y estaba enojada	Hay sonidos similares
CONFORMIDAD	Escuchando a una canción que pensaba que no conocía mi señora dice “ajá” después de un periodo de tiempo	Aunque no pensaba que conocía la canción la realidad era que si la conocía	Lo mismo

OTROS	Escuchando a alguien hablando la hija de mi señora dice “mmph”	Para decir que está escuchando, está de acuerdo	“mmhm” para decir que estás de acuerdo con algo, que estás escuchando
-------	--	---	---

Informante 5 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:	
1	Cuando vine a España y oía la señora con la que vivo haciendo sonidos cuando
2	hablaba yo, me ofendió porque me parecía como si me estuviera
3	interrumpiendo todo el tiempo, en los EE.UU no hacemos tantos sonidos para
4	indicar atención.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
INCONFORMIDAD	Quejándose de y describiendo el frío que hace fuera	Para enfatizar la queja	No, usamos más expresiones enfáticas que sonidos
CONFORMIDAD	Discusión de la importancia de tener una mente abierta	Indicar acuerdo	Sí
OTROS	“Ja”, siempre antes de hacer un punto contrario como “ja, pero...”	Indicar que está escuchando al otro pero que quiere introducir su propia opinión	Sí, (decimos “yeah” pero con el mismo significado)

Tarea 4: Acciones sociales de delimitación del espacio.

Informante 1 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:	
1	En colas en lugares públicos. Siempre me siento como ellos me van a robar,
2	pero realmente sólo están parandose como están acostumbrados.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
CERCA DE MÍ	En la cola en la estación de autobuses	Sin información	No
LEJOS DE MÍ	Nada especial	Sin información	Sin información

Informante 2 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:	
1	Antes de acostumbrarme con la diferencia de espacio personal aquí tenía
2	problemas en las colas. Una vez había una mujer en la cola detrás de mí, y
3	estaba <u>muy</u> cerca. No me gustaba porque tenía otro concepto del espacio,
4	ahora estoy acostumbrada y me parece totalmente normal.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
CERCA DE MÍ	Cuando hablamos Cuando caminamos por la calle Cuando estás esperando en una cola	Aquí la gente está más cómoda con menos espacio personal	En mi cultura tenemos un poco más espacio personal, pero no es tan diferente comparando con algunas otras culturas
LEJOS DE MÍ	No tengo ningún ejemplo para esto	Sin información	Sin información

Informante 3 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:	
1	Muchas veces, cuando ando por las calles de Granada o cuando voy a
2	compras, a veces tropiezo con la gente o rocco el brazo con el de otra persona.
3	Esto es de mala educación, entonces estoy acostumbrada de decir "perdón".
4	Aquí en España no es nada mal y no entienden porque pido perdón, ¡Es un
5	hábito!, sin embargo, cuando digo "perdón" la gente me mira extrañamente o
6	creen que al decirlo voy a pedir direcciones y esperan por la próxima cosa que
7	digo.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
CERCA DE MÍ	Para charlar conmigo mientras parada	Para decir que caigo bien con ellos	¡No! Esto significa que es una rara persona que debo evitar
LEJOS DE MÍ	1.- cuando están de prisa, desde lejos me saludarían. 2.- en el autobús si está vacia y alguien entra, se sientan en una silla aparte	1.- están de prisa 2.- espacio personal	1.- Sí 2.- Sí

Informante 4 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:	
1	Aquí la gente no espera por algo en cola, como en los estados unidos.
2	Generalmente hay un grupo de personas muy grande esperando por algo. Por
3	eso, es difícil saber a quien le toca cuando estás esperando helado, por ejemplo
4	y al principio mucha gente que llegó después de yo recibió su helado (o
5	cualquier cosa) antes de yo porque no sabía cómo esperar como los españoles.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
CERCA DE MÍ	Cuando tengo una pregunta o quiero hablar con mi señora me acerca mucho para hablar conmigo	Está escuchando e interesado en lo que tengo que decir	La gente no se acerca bastante en los estados unidos, pero cuando están hablando si se acercan un poco
LEJOS DE MÍ	Cuando mi señora está en otra habitación y me habla es la única vez que está lejos de mí pero estamos hablando	No quieres cambiar de habitación porque está haciendo algo pero la mayoría del tiempo me llama para venir	Es más probable que alguien en mi familia me llama y me habla de otra habitación

Informante 5 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida a las relaciones espaciales:	
1	Estaba caminando con un grupo de 10 españoles y todos estaban muy cercas,
2	tocándose y hablando, y yo caminaba un poco al lado. Una española lo
3	interpretó como no me digustaba y yo tuve que explicarle que solía caminar con
4	mucho espacio personal y que no era porque no quería estar con ellas.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respectos a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
CERCA DE MÍ	En discotecas, con miembros del género contrario	Deseo por contacto facial y también para oír mejor	Sí
LEJOS DE MÍ	Encontrando alguien por la calles entre clases (un amigo español)	Indicar que está tarde para clase y que tiene prisa	Sí

Tarea 5: Acciones sociales de estructuración del tiempo.

Informante 1 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida al concepto del tiempo:	
1	En el CLM al principio siempre estaba lista para clase al tiempo del horario. Si
2	mi clase empieza a las 12:30, estoy en clase a las 12:28. Ahora yo sé que
3	“12:30” significa que es le tiempo cuando debemos empezar a entrar en clase.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respectos a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
HORARIOS	Hay menos tareas aquí para los jóvenes. No están llenos de actividades extras a partir de escuela y trabajo.	Sin información	No
PUNTUALIDAD	¡No hay!, los profesores no la tienen a veces pero los alumnos les gusta. No hay tanta presión como en EE.UU.	Sin información	No

ATENCIÓN PERSONAL	No he notado algo especial sobre ella. Los profes nos da el tiempo y ayuda que necesitamos	Sin información	No
-------------------	--	-----------------	----

Informante 2 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:	
1	Un día mi intercambio y yo habíamos decidido reunir “sobre las nueve”. Yo
2	llegue a las nueve y después de un rato, me di cuenta que “sobre las nueve”
3	significaba nueve y media para ella.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
HORARIOS	Clases empiezan cerca de la hora. No es necesario empezar exactamente a tiempo	Es más relajado con un ambiente menos estricto. No significa que las clases <u>no</u> son importantes	Los profesores en Ee.UU son mucho más (demasiado) estrictos con los horarios de sus clases
PUNTUALIDAD	Cuando vas a reunir con alguien llegar un poco tarde no es nada mal	Sólo significa que hay una actitud diferente aquí con respecto al tiempo	En mi país significa mala educación llegar tarde habitualmente. La puntualidad es muy importante
ATENCIÓN PERSONAL	Hay mucha, a la gente le importa mucho la apariencia.	No sé porque, sólo significa que el aspecto personal es importante, especialmente en las calles.	A la gente en mi país le importa estar <u>limpio</u> , pero la belleza y la apariencia no es tan importante.

Informante 3 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:	
1	Estoy convencida de que la gente españoles no son puntuales para nada. Por
2	ejemplo, la amiga de mi familia con quien vivo vende joyería. Yo quería comprar
3	algo, entonces ella me preguntó a qué hora estaría en casa. Le dije que tengo
4	que salir a las doce de la tarde para estar en el centro de lenguas modernas a
5	las 12:30. me dijo que vendría con las cosas a las 11:30, pero no llegó hasta las
6	12:05. yo no podía hacer nada porque ya tenía que salir. Ella pareció enfadada
7	con mi “mala educación” y yo estuvo enfadada también, sin embargo después

8	me di cuenta de que ellos necesitan un tiempo más antes para llegar a la hora
9	que necesitas.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
HORARIOS	2 y 4, cerrado Los domingos muchas tiendas están cerradas	Lo de 2 y 4 es el descanso	No
PUNTUALIDAD	Siempre llegan tarde (5-15 minutos) no importa si es una misa o una obra de teatro, el público llega un poquito antes.	Es normal no hay significado	¡No! Esto es de mala educación (sin embargo me gusta la manera española mucho)
ATENCIÓN PERSONAL	En los restaurantes es difícil obtener la atención del camarero aun al mirarle a los ojos 5 veces, no entienden que quiero. Hay que vocear para recibir lo que quieres	Los camareros están ocupados o ya se acostumbrarán a no atender a la gente a menos que pidas atención	No a menos que los cocineros estén ocupados, ellos atienden mucho a sus clientes sin que los clientes digan nada.

Informante 4 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto de tiempo:	
1	Una vez iba a reunirme con mi intercambio que había dicho que podía reunirse
2	a las cuatro. Después, cambio a las 4:35. yo estaba en el sitio donde habíamos
3	decidido a reunir a las 4:35, pero mi intercambio no llegó hasta casi las 5. Sabía
4	que tendría que esperar un poco porque me gustaba estar puntual aunque no
5	es tan importante, pero no sabía que tuviera que esperar bastante.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
HORARIOS	Hay muchas horas en el día antes de la comida a las dos o tres	Viene de la historia cuando la gente tenía que tener dos trabajos y comía entre las dos	Comemos mucho antes a las doce o antes

PUNTUALIDAD	Tuve que reunir con alguien de mi programa al principio para ir al médico y llegó después de la hora.	Las horas de reunir en España nunca las horas cuando una persona llega. Siempre llega después	Es el opuesto porque lo normal en los EE.UU es llegar temprano
ATENCIÓN PERSONAL	La gente aquí toma mucho tiempo arreglarse cualquier momento que va a salir	Es importante arreglarse mucho aquí	Salir en los EE.UU es más relajado y la mayoría de las personas no se arreglan con demasiado tiempo

Informante 5 (3a)

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:	
1	Siempre envío mensajes a mis amigos españoles para hacer planes por lo
2	menos una semana por adelantado y ellos me dicen que podemos organizar
3	todo más tarde y no me responden hasta el día en que quedamos. Al principio
4	me frustró mucho y ellos no entendían porque quería planear todo tan
5	temprano.

Actividad B

Mi interlocutores en esta situación y respecto a estas acciones...			
Mi interlocutor	¿Cómo se comportó?	¿Qué significado tiene?	¿En qué coincide con mi cultura?
HORARIOS	Las tiendas cierran para la siesta	Todo el mundo regresa a casa para comer y descansar	No para nada, solemos de comer durante el trabajo y por poco tiempo para aprovechar las horas en el día
PUNTUALIDAD	Mis amigos españoles me dicen que venga a una hora pero todo el mundo viene quince minutos después	Nadie se siente como que tiene prisa	No en los EE.UU ser puntual es casi necesario, mejor si llegas temprano a todo
ATENCIÓN PERSONAL	Servicio en los restaurantes es más lento, tienes que llamar la atención del camarero si quieres algo	La experiencia depende de ti, no del servicio de los camareros	No los camareros me tratan muy bien porque quieren que les dejes una propina muy grande

6.2.2.3. *Análisis del contenido: categorización e interpretación de las muestras.*

Recordemos que los textos codificados en el apartado anterior, si bien han sido realizados siguiendo las directrices de un protocolo, son genuinos a la vez que interpretables como producto de la voluntad de sus autores (Colás, 1992: 521-539): en última instancia, son estos los verdaderos protagonistas de los acontecimientos descritos y su expresión es la forma que mejor se ajusta al carácter temporal, sucesivo y proyectivo de la acción. Es nuestra intención analizar el contenido de estas composiciones con la finalidad de descubrir la estructura interna de la información que aporta cada alumno sobre su experiencia en inmersión lingüística y a través de la inmersión cultural, categorizando datos discursivos y de conducta (Fox, 1981: 170). En definitiva, nuestra atención se centra en cómo perciben y viven los procesos de cambio estos estudiantes, de modo que podamos construir un esquema didáctico del proceso de inmersión así como estructurar el aula de español como espacio terapéutico de introspección.

El análisis del contenido responde a una técnica de investigación cualitativa destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias aplicables a un contexto o marco de referencia en el que se desarrollan los mensajes y significados (Krippendorff, 1990: 28-29). Sin lugar a dudas, esta definición es coherente con el acceso al conocimiento inductivo que caracteriza la investigación cualitativa (McQueen *et al.*, 1998: 31-36). Al mismo tiempo, sin embargo, no podemos obviar que el análisis de los contenidos de cualquier corpus es también un proceso creativo por parte del investigador o analista. Así pues, la siguiente propuesta es fruto, en gran parte, de nuestra propia intuición, de la que nos valemos para ver más allá de las muestras codificadas y determinar lo esencial de lo expresado en ellas por los alumnos tanto a nivel estructural como situacional (Goffey y Atkinson, 2005: 18-31), para, a partir de ahí, formular inferencias reproducibles y ajustadas al enfoque en la acción. Para la categorización e interpretación de las muestras obtenidas partimos de las unidades espaciales o líneas de texto anteriormente codificadas, y en ellas delimitamos nuevos segmentos, como estrategia para cifrar la frase que contenga una idea relevante para la investigación (Auerbach y Silverstein, 2003: 54-66) sobre lo que dice o expresa explícitamente cada alumno-infor-

mante según la perspectiva accional o co-accional que caracteriza las propuestas didácticas de cada protocolo.

La información mostrada en cada segmentación es resultado de una serie de calados, marcados en diferentes colores, que hemos realizado en el producto resultante de los talleres o informes de los alumnos con una doble finalidad: por una lado, obtener y categorizar nuevas unidades de análisis (Krippendorff, 1990: 76-78) con las que describir, en lo posible, cómo ha condicionado la experiencia de inmersión la identidad comunicativa y social de nuestros alumnos (Fox, 1981: 100-107); por otro, inferir a partir de lo apuntado por los alumnos la viabilidad de una nueva estructura de aula más enfocada a la construcción de un esquema mental y afectivo del proceso de inmersión. El análisis e interpretación de las muestras obtenidas aportan los resultados expuestos a continuación.

PROTOCOLO 1

Grupo A / Taller 1

A) CALADOS:

Primer calado	Segundo calado	Tercer calado
COMPARAR	DESCRIBIR	OPINAR

B) SEGMENTACIÓN Y MUESTRAS DE ANÁLISIS:

Informante 1 (1)

1	Una de las cosas más diferente entre España y EEUU es la proximidad entre
2	personas en una conversación, allí paramos con la distancia de brazos entre una y
3	la otra persona y así somos lo más cómodos. Aquí en España paran mucho y
4	mucho más cerca y a veces todavía me hace un poco incómoda. Me cuesta
5	acostumbrarme a tener mi cara tan cerca de otra, especialmente si la persona es
6	una desconocida.
7	Una diferencia que me gusta mucho aquí es los besitos que la gente da como
8	saludación. Me gusta porque es una saluda mucho más íntima que la normal en
9	los EEUU y menos formal. Lo único problema que tengo con los besitos es que
10	muchas veces se me olvida darlos cuando estoy conociendo a alguien. Si ellos no
11	toman el iniciativa para darlos es muy probable que no recordaré a darlos y sería
12	más raro para darles que actuar que no sé de el costumbre todavía.
13	También me cuesta saber cuando debo agradecer a gente, yo sé que aquí no lo
14	hacen tanto como en los EEUU pero cuando un camarero me trae algo siento muy
15	maleducada si no lo agradezco cada vez. Después de casi 3 meses aquí me estoy
16	acostumbrando más y reconociendo situaciones apropiadas para decir gracias

17	mejor pero fue algo que fue difícil para aprender cuando vine de un país donde
18	“gracias”, “por favor” y “perdón” son algunas de las palabras más usado.

COMPARA

Segmentos 1-2	Una de las cosas más diferente entre España y EEUU es la proximidad entre personas en una conversación (...)
Segmentos 7-8	Una diferencia que me gusta mucho aquí es los besitos que la gente da como saludación (...)

DESCRIBE

Segmentos 2-6	Allí paramos con la distancia de brazos entre una y la otra persona y así somos lo más cómodos. Aquí en España paran mucho y mucho más cerca y a veces todavía me hace un poco incómoda. Me cuesta acostumbrarme a tener mi cara tan cerca de otra, especialmente si la persona es una desconocida.
Segmentos 9-15	Lo único problema que tengo con los besitos es que muchas veces se me olvida darlos cuando estoy conociendo a alguien. Si ellos no toman el iniciativa para darlos es muy probable que no recordaré a darlos y sería más raro para darles que actuar que no sé de el costumbre todavía. También me cuesta saber cuando debo agradecer a gente, yo sé que aquí no lo hacen tanto como en los EEUU pero cuando un camarero me trae algo siento muy maleducada si no lo agradezco cada vez Una diferencia que me gusta mucho aquí es los besitos que la gente da como saludación.

OPINA

Segmentos 8-9	Me gusta porque es una saluda mucho más íntima que la normal en los EEUU y menos formal.
Segmentos 15-18	Después de casi 3 meses aquí me estoy acostumbrando más y reconociendo situaciones apropiadas para decir gracias mejor pero fue algo que fue difícil para aprender cuando vine de un país donde “gracias”, “por favor” y “perdón” son algunas de las palabras más usado.

Informante 2 (1)

1	Al pensar en las cosas que un español debería saber antes de viajar a los EEUU,
2	tengo que pensar en las diferencias que tenemos. Uno de los aspectos de la
3	cultura estadounidense que un español encontraría más chocante es la proximidad
4	física. Hay mucho más distancia entre de dos personas americanas que dos
5	personas españolas. Típicamente en los EEUU se saluda con la mano y no con los
6	besos. Cómo se pude dar besos si es una persona muy conocida o entre familia.
7	Es más un costumbre saludar con la mano y hacer contacto con los ojos la primera
8	vez que concias a una persona.
9	Otro costumbre americano que puede ser chocante para un español es cómo
10	hablamos con uno a otro y es silencio que mantiene el otro para escuchar a lo que
11	esta diciendo el otro. Aquí en España escuchas al otro por un rato pero cuando
12	quieres hablar no hace falta que el otro deje de hablar puedes interrumpir y el otro
13	no lo va a tomar a mal.
14	En mi opinión los españoles son mucho más expresivos con los gestos mientras
15	que los americanos son más expresivos con el tono de voz.

COMPARA

Segmentos 2-5	Uno de los aspectos de la cultura estadounidense que un español encontraría más chocante es la proximidad física. Hay mucho más distancia entre de dos personas americanas que dos personas españolas.
Segmentos 9-11	Otro costumbre americano que puede ser chocante para un español es cómo hablamos con uno a otro y es silencio que mantiene el otro para escuchar a lo que esta diciendo el otro.

DESCRIBE

Segmentos 5-8	Típicamente en los EEUU se saluda con la mano y no con los besos. Cómo se puede dar besos si es una persona muy conocida o entre familia. Es más un costumbre saludar con la mano y hacer contacto con los ojos la primera vez que concias a una persona.
Segmentos 11-13	Aquí en España escuchas al otro por un rato pero cuando quieres hablar no hace falta que el otro deje de hablar puedes interrumpir y el otro no lo va a tomar a mal.

OPINA

Segmentos 1-2	Al pensar en las cosas que un español debería saber antes de viajar a los EEUU, tengo que pensar en las diferencias que tenemos.
Segmentos 14-15	En mi opinión los españoles son mucho más expresivos con los gestos mientras que los americanos son más expresivos con el tono de voz.

Informante 3 (1)

1	Te vas a trasladar para vivir en Arizona por un semestre. ¡Me parece genial!. Te
2	escribo para que sepas que de veras hay diferencias entre los dos sitios.
3	Primero, tendrás que adoptar tu español más "Mexicano", pero su propósito de irse
4	ahí debe ser de aprender el inglés, entonces te digo algunas cosas que te puedan
5	ayudar al conversar con la gente.
6	Imagine que alrededor de cada persona hay una burbuja. Cruzando el límite de
7	esa burbuja, entrándose en el espacio muy cercano a tal persona, puede hacer
8	que esa persona se siente incomoda. Las burbujas en España son más pequeñas
9	que las de los EE.UU. requieren su espacio propio, que es el tamaño más o menos
10	de un brazo extendido.
11	En los EEUU casi no existe la siesta como es en España. Los españoles deben
12	hacer un esfuerzo para exportarlo, junto a tapas gratis como en Andalucía. Me
13	gusta el besito que hace la gente latina también, pero eso va en contra de la
14	burbuja personal del que hablé. Pero en cuanto a la siesta, claro que existen
15	excepciones, hay muchas personas que toman la siesta como españoles. Yo soy
16	uno. No te sientas extraño a tomar la siesta. Ahí no se vive de los padres hasta
17	casarse.
18	Otra cosa es que la sonrisa se ve mucho más que en España. Para ser cordial, la
19	gente se pone una sonrisa. Entonces, acostúmbrate a sonreír más.
20	Todos van a pensar que eres mexicano. La mayoría no saben mucho de lo que
21	hay más allá de las fronteras tuyas, o sea, son muy etnocéntricos y todos que
22	hablan español son mexicanos. No permitas que este te moleste.
23	Última cosa; si estás hablando con alguien y aquella persona no está hablando, no
24	significa que no tiene nada que decir. Sólo está escuchándote. Entonce déle un
25	segundillo para que pueda hablar. ¡Y escúchele! Mantenga el contacto con ojos
26	también, pues es la manera que uno puede notar que le estás hablándole. Eso

27	sería extraño pero sí la mayoría del tiempo le verás a los ojos. Sé que no son cosas españolas pero es importante en una conversación. No te preocupes demasiado, todos sabrán que eres extranjero y eso le dará espacio para hacer equivocaciones.
28	
29	
30	

COMPARA

Segmentos 2-3	Te escribo para que sepas que de veras hay diferencias entre los dos sitios. Primero, tendrás que adoptar tu español más “Mexicano” (...)
Segmentos 6-8	Imagine que alrededor de cada persona hay una burbuja. Cruzando el límite de esa burbuja, entrándose en el espacio muy cercano a tal persona, puede hacer que esa persona se sienta incomoda.
Segmento 11	En los EEUU casi no existe la siesta como es en España.
Segmento 18	Otra cosa es que la sonrisa se ve mucho más que en España.
Segmentos 23-24	Última cosa; si estás hablando con alguien y aquella persona no está hablando, no significa que no tiene nada que decir. Sólo está escuchándote.

DESCRIBE

Segmentos 8-10	Las burbujas en España son más pequeñas que las de los EE.UU. requieren su espacio propio, que es el tamaño más o menos de un brazo extendido.
Segmentos 14-16	En cuanto a la siesta, claro que existen excepciones, hay muchas personas que toman la siesta como españoles. Yo soy uno. No te sientas extraño a tomar la siesta.
Segmentos 19-20	Para ser cordial, la gente se pone una sonrisa. Entonces, acostúmbrate a sonreír más. Todos van a pensar que eres mexicano (...)
Segmentos 24-26	Entonces déle un segundillo para que pueda hablar. ¡Y escúchele! Mantenga el contacto con ojos también, pues es la manera que uno puede notar que le estás hablándole.

OPINA

Segmento 1	Te vas a trasladar para vivir en Arizona por un semestre. ¡Me parece genial! (...)
Segmentos 3-5	(...) pero su propósito de irse ahí debe ser de aprender el inglés, entonces te digo algunas cosas que te puedan ayudar al conversar con la gente.
Segmentos 11-14	Los españoles deben hacer un esfuerzo para exportarlo, junto a tapas gratis como en Andalucía. Me gusta el besito que hace la gente latina también, pero eso va en contra de la burbuja personal del que hablé.
Segmentos 20-22	La mayoría no saben mucho de lo que hay más allá de las fronteras suyas, o sea, son muy etnocéntricos y todos que hablan español son mexicanos. No permitas que este te moleste.
Segmentos 27-30	Eso sería extraño pero sí la mayoría del tiempo le verás a los ojos. Sé que no son cosas españolas pero es importante en una conversación. No te preocupes demasiado, todos sabrán que eres extranjero y eso le dará espacio para hacer equivocaciones.

Informante 4 (1)

1	Voy a describir unos aspectos no verbales que se usa en España pero no son
2	iguales en mi país. Primero cuando conozcas a una persona nueva es normal dar
3	una apretón de manos. Normalmente se usa la mano derecha para hacer eso. El
4	gesto significa el respeto. En los EEUU no nos besamos por las mejillas cuando se
5	conoce a una persona. Si te reunes con un amigo tampoco no os beséis. El normal
6	es dar un abrazo.
7	Las personas estadounidenses no se tocan tampoco. Vas a verlo. Este espacio es
8	personal incluye la proximidad física. Es un poco raro para usar el estandar
9	español en los EEUU porque no es igual. Los estadounidenses quieren mucho el
10	espacio alrededor de si mismos y entrar en este espacio significa la falta de
11	respeto.
12	La ultima es que no debas interrumpir el interlocutor durante una conversación. Es
13	normal en España interrumpir para dar tu opinión de respeto en mi país. Es mejor
14	esperar para el interlocutor tomar un descanso en el discurso y allí podrás hablar.
15	Eso es tan importante cuando hable con una persona con una autoestima y tienes
16	que tener cuidado con eso, ¿vale?.

COMPARA

Segmentos 2-3	Cuando conozcas a una persona nueva es normal dar una apretón de manos.
Segmentos 4-5	En los EEUU no nos besamos por las mejillas cuando se conoce a una persona.
Segmento 7	Las personas estadounidenses no se tocan tampoco.
Segmento 12-14	La ultima es que no debas interrumpir el interlocutor durante una conversación. Es normal en España interrumpir para dar tu opinión de respeto en mi país. Es mejor esperar para el interlocutor tomar un descanso en el discurso y allí podrás hablar.

DESCRIBE

Segmentos 3-4	Normalmente se usa la mano derecha para hacer eso. El gesto significa el respeto.
Segmentos 5-6	Si te reunes con un amigo tampoco no os beséis. El normal es dar un abrazo.
Segmentos 7-11	Este espacio es personal incluye la proximidad física. Es un poco raro para usar el estandar español en los EEUU porque no es igual. Los estadounidenses quieren mucho el espacio alrededor de si mismos y entrar en este espacio significa la falta de respeto.

OPINA

Segmento 7	Vas a verlo
Segmento 15-16	Eso es tan importante cuando hable con una persona con una autoestima y tienes que tener cuidado con eso, ¿vale?

Informante 5 (1)

1	La primera diferencia que había notado entre los Estados Unidos y España en
2	referencia a la lenguaje no verbal es que le gente aquí le toca mucho. En los
3	Estados Unidos, contacto con alguien tiene un propósito. Usamos el tacto para
4	varias razones, como la transmisión de sentimientos, pero aquí en España, es
5	completamente normal para tocar el brazo de alguien para toda la conversación y
6	no significa nada ni tiene ningún propósito.
7	Es posible que esa costumbre nos de la razón y explicación para la proximidad
8	entre gente durante una conversación; aquí el espacio entre gente es mucho
9	menos que en los Estados Unidos. Mi primero reacción cuando alguien esta
10	hablando cerca de mi cara es que moverme para crear espacio entre ello y yo,
11	pero tengo que recordarme que eso es mal educación. Me pregunto si es posible
12	que la costumbre de cercanía es un resultado de la intimidad que existe aquí en
13	España que no es tan fuerte de los Estados Unidos, pero esa diferencia me parece
14	lógica porque la sexualidad es una tema muy censurada en los Estados Unidos.
15	Pero también, entre miembros de la familia aquí, hay muchos besas y abrazos. La
16	familia besa a cualquier momento, especialmente los hijos a sus padres. También
17	para despedir o saludar.
18	Los gestos de las manos son más utilizados y más expresivos en España, pero no
19	creaba un barrero de comunicación porque es fácil para entender lo que significa
20	la mayoría de los gestos. Pero el contraste de frecuencia de la utilización de gestos
21	es más evidente en las noticias en la tele.
22	También, para expresar cualquier moción, creo que la gente en los Estados Unidos
23	se usa la cara más, y los españoles usan tono de la voz para expresar. Para seguir
24	un conversación en español que no estoy entendiendo completamente, es más
25	fácil para prestar atención al tono de la voz en vez que las expresiones faciales. En
26	los Estados Unidos, es el opuesto. Gente aquí había comentado que yo sonrío
27	mucho y cuando prestaba atención, me daba en cuenta que es posible que la
28	gente piensa que soy rara porque uso tantas expresiones faciales. Más de eso,
29	cuando los españoles están hablando, debido a la esfuerza y pasión en sus voces,
30	aparece como ellos están discutiendo. Pero me imagino que los españoles creen
31	que tenemos voces débiles y me pregunto si eso aparece como no tenemos
32	opiniones, porque los Estados Unidos cuando alguien habla silencio significa una
33	falta de confianza o posible que ellos no tiene opiniones sobre el tema.
34	Más de creyendo más barreros de comunicación, creo que la comunicación no
35	verbal me había ayudado lo que esta pasando en algunas conversaciones.
36	También, creo que hay más similitudes que diferencias entre la comunicación no
37	verbal.

COMPARA

Segmentos 1-2	La primera diferencia que había notado es que le gente aquí le toca mucho.
Segmentos 7-9	Es posible que esa costumbre nos de la razón y explicación para la proximidad entre gente durante una conversación; aquí el espacio entre gente es mucho menos que en los Estados Unidos.
Segmento 15	También, entre miembros de la familia aquí, hay muchos besas y abrazos.
Segmentos 22-23	También, para expresar cualquier moción, creo que la gente en los Estados Unidos se usa la cara más, y los españoles usan tono de la voz para expresar.
Segmentos 32-33	(...) porque los Estados Unidos cuando alguien habla silencio significa una falta de confianza o es posible que ellos no tiene opiniones sobre el tema.

DESCRIBE

Segmentos 2-6	En los Estados Unidos, contacto con alguien tiene un propósito. Usamos el tacto para varias razones, como la transmisión de sentimientos, pero aquí en España, es completamente normal para tocar el brazo de alguien para toda la conversación y no significa nada ni tiene ningún propósito.
Segmentos 16-17	La familia besa a cualquier momento, especialmente los hijos a sus padres. También para despedir o saludar.
Segmentos 18-21	Los gestos de las manos son más utilizados y más expresivos en España, pero no creaba un barrero de comunicación porque es fácil para entender lo que significa la mayoría de los gestos. Pero el contraste de frecuencia de la utilización de gestos es más evidente en las noticias en la tele.
Segmentos 23-26	Para seguir un conversación en español que no estoy entendiendo completamente, es más fácil para prestar atención al tono de la voz en vez que las expresiones faciales. En los Estados Unidos, es el opuesto.
Segmentos 33-34	(...) silencio significa una falta de confianza o posible que ellos no tiene opiniones sobre el tema.

OPINA

Segmentos 9-14	Mi primero reacción cuando alguien esta hablando cerca de mi cara es que moverme para crear espacio entre ello y yo, pero tengo que recordarme que eso es mal educación. Me pregunto si es posible que la costumbre de cercanía es un resultado de la intimidad que existe aquí en España que no es tan fuerte de los Estados Unidos, pero esa diferencia me parece lógica porque la sexualidad es una tema muy censurada en los Estados Unidos.
Segmentos 26-28	Gente aquí había comentado que yo sonrío mucho y cuando prestaba atención, me daba en cuenta que es posible que la gente piensa que soy rara porque uso tantas expresiones faciales.
Segmentos 29-32	(...) cuando los españoles están hablando, debido a la esfuerza y pasión en sus voces, aparece como ellos están discutiendo pero me imagino que los españoles creen que tenemos voces débiles y me pregunto si eso aparece como no tenemos opiniones.
Segmentos 34-37	Más de creyendo más barreros de comunicación, creo que la comunicación no verbal me había ayudado lo que esta pasando en algunas conversaciones. También, creo que hay más similitudes que diferencias entre la comunicación no verbal.

C) INTERPRETACIÓN

Las muestras obtenidas de los tres primeros calados son más bien reflejo del planteamiento comunicativo característico del enfoque por tareas (Long: 1985; Breen: 1989; Ellis: 2003; Estaire: 2009), que reflejo de un enfoque orientado a la acción (MCERL, 2002: 21-23), pues percibimos que los alumnos han desarrollado principalmente aptitudes comunicativas al servicio de las acciones (comparar, describir y opinar) y en menor medida expresan su implicación en los intercambios con los representantes de la cultura meta. No obs-

tante, consideramos relevantes los siguientes aspectos. En el primer calado se puede comprobar que la mayoría de los alumnos opta por comparar algunos aspectos no verbales de su cultura con la C2, centrándose, sobre todo, en las diferencias. De las muestras del segundo calado sobresalen dos alumnos: los informantes 1 (1)⁶⁰ y 2 (1)⁶¹, que parten de un conocimiento previo de la C2 para comparar los aspectos que consideran significativos con su C1, reflejando cierta conciencia del uso social de la lengua. Respecto al tercer calado, la información contenida en las muestras confirma nuestra hipótesis de que la intención comunicativa no basta para garantizar el éxito de la acción, ya que esta precisa de prácticas sociales e interactivas, más que de impresiones particulares.

Grupo A / Taller 2

A) CALADOS:

Cuarto calado	Quinto calado
Situaciones conflictivas	Estimación de la actuación

B) SEGMENTACIÓN Y MUESTRAS DE ANÁLISIS:

Informante 1 (2)

1	Cuando llegé a España yo sentía un poco desorientado porque fue un poco difícil
2	para acostumbrarme a comunicando en español y al principio tenía problemas
3	porque siempre me perdía y mi mapa no me ayudó mucho porque las calles no
4	están bien marcadas, la gente no sabía donde estara o no les podía entender.
5	¡Fue un desastre!
6	Otra cosa que me costó aprender era como a hablar con gente que no conozco
7	bien. Aprendí español en Guatemala y allí usan “usted” para todos los que son
8	desconocidos, pero con un poco tiempo aprendí que eso era raro y para muchos
9	era un poco ofensivo porque sentía que yo era llamándoles mayores. Por
10	supuesto, eso no fue mi intento, yo solamente quería ser respetuosa pero tenía
11	que cambiar ese hábito rápido. También fue extraño para aprender que aquí no
12	dicen por favor ni gracias ni perdón tanto como lo usamos en EEUU y al principio
13	sentía muy muy maleducada para no decir gracias cada vez que un camarero me
14	traería algo pero con tiempo me acostumbré a eso también pero estoy segura que
15	todavía digo gracias mucho más que los españoles. Es increíble cuanto esfuerzo

⁶⁰ “Una de las cosas más diferentes entre España y EE.UU es la proximidad entre personas en una conversación” (informante 1 (1): segmento 1-2).

⁶¹ “En los Estados Unidos, contacto con alguien tiene un propósito. Usamos el tacto para varias razones, como la transmisión de sentimientos, pero aquí en España, es completamente normal para tocar el brazo de alguien para toda la conversación y no significa ni tiene ningún propósito” (informante 5 (1): segmento 3-6). “Silencio significa una falta de confianza o posible que ellos no tienen opiniones sobre el tema (informante 5 (1): segmentos 33-34).

16 que todavía me cuesta para abstenerme de decir gracias.

SITUACIONES CONFLICTIVAS

Segmento 2	(...) al principio tenía problemas (...)
Segmentos 4-5	(...) no les podía entender. ¡Fue un desastre!
Segmentos 6-7	(...) me costó aprender era como a hablar con gente que no conozco bien.
Segmentos 11-13	También fue extraño para aprender que aquí no dicen por favor ni gracias ni perdón tanto como lo usamos en EEUU y al principio sentía muy muy maleducada para no decir gracias (...)

ESTIMACIÓN DE LA ACTUACIÓN

Segmentos 10-11	Por supuesto, eso no fue mi intento, yo solamente quería ser respetuosa pero tenía que cambiar ese hábito rápido.
Segmentos 15-16	Es increíble cuanto esfuerzo que todavía me cuesta para abstenerme de decir gracias.

Informante 2 (2)

1	Mi tiempo estudiando en el extranjero en Salamanca fue mi primera experiencia
2	viviendo fuera de los EE.UU.
3	Al principio fue muy duro. Estaba muy ansiosa porque no entendía nada de lo que
4	los españoles me estaban diciendo y esta ansiedad me hacía aislarme del mundo
5	durante un mes entero. Tenía que acostumbrarme vivir con una familia española,
6	gente que no conocía ni entendía y tenía que aprender sus costumbres y hacer un
7	esfuerzo para comunicarme con ellos a pesar de la vergüenza que yo tenía de mi
8	español. Tenía que humillarme un poco y darme cuenta de que como estaba allí
9	para aprender español claro que no me iba a salir perfecto al primer intento.
10	Después de un tiempo empecé a vivir no solamente físicamente y
11	psicológicamente también. Empecé a reirme más de los errores del “pero”, digna
12	que hacía y no frustrame tanto y empecé a conocer más españoles en lugar de
13	aislarme y pensar solo en casa.

SITUACIONES CONFLICTIVAS

Segmentos 3-5	Estaba muy ansiosa porque no entendía nada de lo que los españoles me estaban diciendo y esta ansiedad me hacía aislarme del mundo durante un mes entero.
Segmentos 5-8	(...) a pesar de la vergüenza que yo tenía de mi español.

ESTIMACIÓN DE LA ACTUACIÓN

Segmento 3	Al principio fue muy duro.
Segmento 5	Tenía que acostumbrarme vivir con una familia española (...)
Segmentos 6-8	(...) tenía que aprender sus costumbres y hacer un esfuerzo para comunicarme con ellos a pesar de la vergüenza que yo tenía de mi español.

Segmentos 8-11	Tenía que humillarme un poco y darme cuenta de que como estaba allí para aprender español claro que no me iba a salir perfecto al primer intento. Después de un tiempo empecé a vivir no solamente físicamente y psicológicamente también.
Segmentos 11-13	Empecé a reirme más de los errores del “pero”, digna que hacía y no frustrame tanto y empecé a conocer más españoles en lugar de aislarme y pensar solo en casa y empecé a conocer más españoles en lugar de aislarme y pensar solo en casa.

Informante 3 (2)

1	NO voy a hablar, o quejarme, de las cosas que son muy diferentes aquí de lo
2	común y corriente de Arizona. Trato de verlos no como extraños, sino nuevos.
3	Algo que no me gusta mucho es que la cultura de los EEUU se ha metido mucho
4	en este país aun mas que he visto de otros países. Me daría más gracia si tuviera
5	su propias cosas. Puede ser raro que un estadounidense dice esto porque de
6	alguna manera ese esparcimiento de la cultura de mi país le ayuda a mi país
7	económicamente, pero esa ayuda economica sólo va para producir más de esos
8	tipos de música y películas y lo que sea que inundan el mundo y a mi me da igual.
9	No estoy ligado a ese parte de mi cultura, entonces si no estuviese aquí, aquí
10	donde he venido para salir de aquello, sería mejor para mi.
11	De la comida española no tengo ninguna queja. Es saludable y si echo un poco de
12	sal y no tomo todo el pan tanto que me ofrecen, me quedo feliz.
13	Otra cosa que me hace sentir bien aquí es que estoy en la tierra de muchos de mis
14	antepasados. Una abuela mía hacía mucha genealogía y por eso sé que hace
15	muchas generaciones mi familia estuvo en lugares cercanos como Sevilla,
16	Córdoba, Baza y Toledo.
17	Para terminar, una cosa que me hace sentir bien por estar aquí en España es que
18	el solo hecho de estar en sitios nuevos abre la mente de aquellos que tengan esa
19	experiencia y sé que eso es algo bueno.

SITUACIONES CONFLICTIVAS

Segmentos 1-2	NO voy a hablar, o quejarme, de las cosas que son muy diferentes aquí de lo común y corriente de Arizona.
Segmentos 3-4	Algo que no me gusta mucho es que la cultura de los EEUU se ha metido mucho en este país aun mas que he visto de otros países.
Segmentos 4-5	Me daría más gracia si tuviera su propias cosas.
Segmentos 8-9	A mi me da igual. No estoy ligado a ese parte de mi cultura, entonces si no estuviese aquí, aquí donde he venido para salir de aquello, sería mejor para mi.

ESTIMACIÓN DE LA ACTUACIÓN

Segmento 2	Trato de verlos no como extraños, sino nuevos.
Segmento 5	Puede ser raro que un estadounidense dice esto (...)
Segmentos 18-19	El solo hecho de estar en sitios nuevos abre la mente de aquellos que tengan esa experiencia y sé que eso es algo bueno.

Informante 4 (2)

1	Decidí a estudiar en España por un semestre lo había visitado una vez en el
2	pasado. Cuando llegué estaba nerviosa. Al principio se echaba de menos a mi
3	familia, a mi mejora amiga y a mi novio por su puesto. Algunas noches estaba
4	llorando por los rincones, además no tenía la confianza de hablar castellano y por
5	eso hacía muchos errores que me hacían avergonzada. Ahora hablo con más
6	confianza y no tengo miedo de hacer los errores. Estoy contenta con mi vida aquí
7	en España. Cada día aprendo nuevo vocabulario y además estoy aprendiendo a
8	cocinar como una española. Todavía se echo de menos a mi vida en los estados
9	unidos pero voy a aprovechar a toda de mi tiempo en Granada. Es una
10	oportunidad increíble y estoy tan ilusionada para que pase con el resto de mi
11	tiempo aquí.

SITUACIONES CONFLICTIVAS

Segmentos 2-3	Cuando llegué estaba nerviosa. Al principio se echaba de menos a mi familia, a mi mejora amiga y a mi novio por su puesto.
Segmentos 3-4	Algunas noches estaba llorando por los rincones (...)
Segmentos 4-5	(...) no tenía la confianza de hablar castellano y por eso hacía muchos errores que me hacían avergonzada.
Segmentos 8-9	Todavía se echo de menos a mi vida en los estados unidos (...)

ESTIMACIÓN DE LA ACTUACIÓN

Segmento 5-6	Ahora hablo con más confianza y no tengo miedo de hacer los errores.
Segmento 7-8	Cada día aprendo nuevo vocabulario y además estoy aprendiendo a cocinar como una española.
Segmentos 9-11	Voy a aprovechar a toda de mi tiempo en Granada. Es una oportunidad increíble y estoy tan ilusionada para que pase con el resto de mi tiempo aquí.

Informante 5 (2)

1	Hace un año, pasó el verano en Londres para estudiar sociología. No estaba muy
2	preocupada antes de salir porque imaginaba que era para acostumbrarme a un
3	país en el que la gente habla inglés habría sido muy fácil. No tenía ningun
4	consternado que hubiera tenido choque cultural porque estaba asumiendo que
5	choque cultural no podría ser tan fuerte sin la barrera de idioma. Una cosa que no
6	había considerado es que el contenido y la material que habrá estudiando estaría
7	completamente diferente que el contenido que estaba estudiando en los Estados
8	Unidos. Humanidad deber ser un tema imparcial ¿no? Pues, estaba una
9	experiencia humillante porque tenía que analizar la humanidad de la prespectiva
10	de los ingleses y no había considerado que la gente ingles tiene perspectivas de
11	las ingleses tiene perspectivas completamente diferente que yo debido a la
12	diferencia de cultura. Para tener éxito mis clases primero tenía que entender la
13	cultura y los perspectivas de los ingleses y después tenía que aplicarlo cuando
14	estaba pensando sobre humanidad. A pesar de la ausencia de la barrera de
15	idioma, estaba muy difícil para entender completamente las perspectivas, las
16	actitudes y la mente de la gente en mis clases.

17	Cuando llegué a España, había aprendido de mi experiencia en Londres y tenía la
18	expectación que habría una fase de choque cultural, pero para sorpresa mía, el
19	choque no lo pasó. Creo que es porque, eso tiempo, tenía una mentalidad muy
20	diferente que la mentalidad y actitud que tenía antes de salir para Londres. Había
21	preparado mi mente y desarrollaba la actitud que todo va a ser muy diferente. No
22	me dejaba tener expectativas específicas. Debido a esta actitud, había disfrutado
23	mi tiempo aquí en España mucho más que en Inglaterra.
24	Difícil para comparar culturas, especialmente cuando hay una barrera de idioma y
25	a mi no me parece que es Justa para comparar culturas. Claro, se puede hablar
26	sobre las diferencias, pero es imposible para una cultura ser más correcto o
27	incorrecto que otra cultura. cada país tiene sus propios pensamientos y actitudes y
28	perspectivas y conducta porque cada país ha experimentado sus propias historias.
29	Creo que para entender una cultura, tiene que entender la historia del país. Pero
30	más importante de eso, tiene que aceptar las diferencias y pensar sobre las
31	diferencias de la perspectiva de ese país en vez de su propio país.

SITUACIONES CONFLICTIVAS

Segmentos 1-3	No estaba muy preocupada antes de salir porque imaginaba que era para acostumbrarme a un país en el que la gente habla inglés habría sido muy fácil.
Segmentos 14-16	A pesar de la ausencia de la barrera de idioma, estaba muy difícil para entender completamente las perspectivas, las actitudes y la mente de la gente en mis clases.

ESTIMACIÓN DE LA ACTUACIÓN

Segmentos 3-5	No tenía ningún consternado que hubiera tenido choque cultural porque estaba asumiendo que choque cultural no podría ser tan fuerte sin la barrera de idioma.
Segmento 9-11	Experiencia humillante porque tenía que analizar la humanidad de la perspectiva de los ingleses y no había considerado que la gente inglesa tiene perspectivas de las inglesas tiene perspectivas completamente diferente que yo debido a la diferencia de cultura. Para tener éxito mis clases primero tenía que entender la cultura y los perspectivas de los ingleses y después tenía que aplicarlo cuando estaba pensando sobre humanidad.
Segmentos 17-22	Cuando llegué a España, había aprendido de mi experiencia en Londres y tenía la expectación que habría una fase de choque cultural, pero para sorpresa mía, el choque no lo pasó. Creo que es porque, eso tiempo, tenía una mentalidad muy diferente que la mentalidad y actitud que tenía antes de salir para Londres. Había preparado mi mente y desarrollaba la actitud que todo va a ser muy diferente. No me dejaba tener expectativas específicas. Debido a esta actitud, había disfrutado mi tiempo aquí en España más que en Inglaterra.
Segmentos 24-31	Difícil para comparar culturas, especialmente cuando hay una barrera de idioma y a mi no me parece que es Justa para comparar culturas. Claro, se puede hablar sobre las diferencias, pero es imposible para una cultura ser más correcto o incorrecto que otra cultura, cada país tiene sus propios pensamientos y actitudes y perspectivas y conducta porque cada país ha experimentado sus propias historias. Creo que para entender una cultura, tiene que entender la historia del país. Pero más importante de eso, tiene que aceptar las diferencias y pensar sobre las diferencias de la perspectiva de ese país en vez de su propio país.

C) INTERPRETACIÓN

Convencidos de que el aprendizaje y uso de la lengua son procesos orientados a la acción social, ya que se realizan y están enmarcados dentro de un contexto que pone énfasis en el uso social de la lengua, es en los intercambios interpersonales de los alumnos en donde adquiere relevancia la actuación de estos en las interacciones y prácticas sociales en que se ven involucrados durante su estancia en la cultura meta. Así las cosas, implicar al alumno en el uso de la lengua a través de la acción es, en nuestra opinión, una forma rentable de incitarle a relatar sus interacciones y comportamiento en situaciones conflictivas, como se refleja en la información obtenida a partir del cuarto calado, atribuible mayoritariamente al desconocimiento del alumno de la dimensión social de la lengua y de su funcionamiento en situaciones comunicativas cotidianas en un contexto de inmersión.

Por otro lado, el haber considerado la acción como interpretación nos ha permitido relacionar los significados lingüísticos y discursivos de las muestras del calado anterior (situaciones conflictivas) con otros derivados de la observación y participación de los alumnos en el nuevo contexto social, como ponen de manifiesto los resultados del quinto calado (estimación de la actuación). En el análisis de estas muestras constatamos que los alumnos, a pesar de informar sobre situaciones conflictivas, gradúan positivamente su actuación e informan de que comienzan a desarrollar un tipo de conciencia en la que impera una tendencia a la interpretación de lo nuevo, de lo diferente, con predisposición a interpretar lo relevante, sea positivo o negativo, como atractivo, y lo irrelevante como incompreensión o desconocimiento, más que como aversión.

Grupo B / Taller 1a

A) CALADOS:

Sexto calado	Séptimo calado
Opinar (sobre lo observado)	Contrastar (la identidad cultural con lo observado)

B) SEGMENTACIÓN Y MUESTRAS DE ANÁLISIS:

Informante 1 (1a)

1	He gastado tiempo en San Sebastián, Madrid y otros lugares y puedo decir que, primero, los Granadiños son completamente diferente que los Españoles en general. Para mí, los españoles son muy divertidos para ver y observar porque son tan diferentes que Norteamericanos. No sabía que tenemos nuestra propia cultura, pero después de tres meses aquí, puedo decir que sí, nuestras culturas son muy diferentes y de vez en cuando, podría resultar en enfrentamientos. Lo bueno de españoles – la importancia de familia, el agradecimiento de pan, los iniciativas de ser más “verde”, la historia de cada ciudad, la importancia de cultura y que pueden sobrevivir con 3 horas de durmiendo después de una noche a El Camborio. Pero, me molesta mucho la malafollá, que hay que tener una imagen elegante todo el tiempo y ¡que nadie hace ninguna cosa rápido! Venga, si yo estoy andando, ¡por favor no me cruces para que tu perro pueda hacer caca justamente enfrente de mí!. Los españoles le importa sus imágenes mucho, las chicas y su maquillaje, los hombres y su pelo con gel, su sejas arregladas, ¡y piernas afeitadas!. Soy una persona más relajada y no estoy comoda aquí a veces porque me visto menos elegante. Tambien el machismo. Si uno más hombre me mira y grita algo, le pegare, todas las chicas americanas les molestan los hombres mucho.
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	

OPINAR (sobre lo observado)

Segmentos 3-4	Para mí, los españoles son muy divertidos para ver y observar porque son tan diferentes que Norteamericanos.
Segmentos 6-9	Lo bueno de españoles – la importancia de familia, el agradecimiento de pan, los iniciativas de ser más “verde”, la historia de cada ciudad, la importancia de cultura y que pueden sobrevivir con 3 horas de durmiendo después de una noche a El Camborio.
Segmentos 13-14	Los españoles le importa sus imágenes mucho, las chicas y su maquillaje, los hombres y su pelo con gel, su sejas arregladas, ¡y piernas afeitadas!

CONTRASTAR (la identidad cultural con lo observado)

Segmentos 4-6	No sabía que tenemos nuestra propia cultura, pero después de tres meses aquí, puedo decir que sí, nuestras culturas son muy diferentes y de vez en cuando, podría resultar en enfrentamientos.
Segmentos 10-11	Me molesta mucho la malafollá, que hay que tener una imagen elegante todo el tiempo y ¡que nadie hace ninguna cosa rápido! Venga, si yo estoy andando.
Segmentos 14-16	Soy una persona más relajada y no estoy comoda aquí a veces porque me visto menos elegante.

Segmentos 16-17	El machismo: si uno más hombre me mira y grita algo, le pegare, todas las chicas americanas les molestan los hombres mucho.
-----------------	---

Informante 2 (1a)

1	Después de vivir tres meses en Granada, creo que, en general, todos nosotros son
2	muy similares. Por dentro no hay muchas diferencias entre los españoles y los
3	estadounidenses. Como he pasado la gran mayoría de mi tiempo aquí en
4	Granada, sólo puedo comentar sobre los granadinos.
5	Creo que la familia tiene mucha importancia para los españoles. Es muy común
6	ver una pareja con sus hijos paseando por la calle por la noche, o una madre
7	caminando con sus niños a la escuela. Los niños aquí tienen un papel esencial en
8	la vida de la familia.
9	Además, me parece que a los españoles les importa mucho la apariencia. Cuando
10	ellos, y sobre todo las mujeres, salen a la calle siempre están muy bien vestidos.
11	En la calle el objetivo es estar bien arreglado y no necesariamente cómodo.
12	El sentido del tiempo es mucho más relajado en España. No es importantísimo
13	siempre llegar a tiempo. Parece que los españoles nunca tienen prisa,
14	especialmente cuando comen y cuando hablan con amigos. Hablar es otra cosa
15	diferente. A la gente de aquí le encanta hablar. Con amigos y, depende de la
16	situación, desconocidos también. Además, no les gusta el silencio.
17	Después de intentar vivir como los españoles por varios meses, he adoptado
18	algunos de estos aspectos en mi propia vida. Ver otra cultura me ha dado una
19	imagen más claro de mí mismo.

OPINAR (sobre lo observado)

Segmento 5	Creo que la familia tiene mucha importancia para los españoles.
Segmentos 7-8	Los niños aquí tienen un papel esencial en la vida de la familia.
Segmentos 9-10	Me parece que a los españoles les importa mucho la apariencia. Cuando ellos, y sobre todo las mujeres, salen a la calle siempre están muy bien vestidos.

CONTRASTAR (la identidad cultural con lo observado)

Segmentos 12-13	El sentido del tiempo es mucho más relajado en España. No es importantísimo siempre llegar a tiempo. Parece que los españoles nunca tienen prisa (...)
Segmentos 14-16	Hablar es otra cosa diferente. A la gente de aquí le encanta hablar. Con amigos y, depende de la situación, desconocidos también. Además, no les gusta el silencio.

Informante 3 (1a)

1	La verdad es que a mi me gustan mucho los españoles. Me encanta que ellos son
2	muy naturales, y que no tienen miedo de disfrutar de la vida, ser sociales, de
3	sonreír (o ser malafolla) y de sentir. Por ejemplo, si estoy perdida en la ciudad,
4	puedo decir "¡persone!, ¿Cómo se llega a...?" y ellos paran. Sacan el teléfono y
5	buscan direcciones. También, un día, un hombre con su mascota paró y me dijo
6	algo sobre un motociclista aunque no entendí ni una palabra. El asunto es que
7	ellos dicen lo que quieren decir cuando tienen que decirlo.

8	En cuanto a su naturaleza, he visto a mucha gente andar por la calle y una vez
9	escarbar en la nariz. O sea, ellos son seres humanos y hay que cuidar de ciertas
10	cosas. Es más, por hacer una práctica en un colegio, me he dado cuenta de que
11	los maestros trabajan mucho pero son muy relajados. Como actuarían en la calle,
12	actúan en el trabajo. Por ejemplo, un profesor dulce estuvo charlando con otro
13	profesor y de repente dijo ¡Qué guay!. También, en la sala de profesores, una
14	profesora estaba sentada en la mesa y de repente un profesor entró y le besó a
15	ella en la frente de la cabeza y ¡no son casados!. La manera de saludarse es muy
16	expresivo.
17	Es más, un día, al pasar por la frente de “Corte Inglés”, un hombre mayor, me paró
18	y me preguntó: “¿cómo te llamas? ¿de dónde eres?, “es que eres muy guapa”. Al
19	creer que trataba de ser mal, yo dije en voz alta “¿Por qué me sigue así?” y él
20	respondió que me lo preguntó con todo respeto. Más tarde, al pensar que esta
21	cultura española es muy diferente que la mía, me di cuenta de que él era un mayor
22	muy respetuoso y amable. Nunca olvidaré como yo le traté aquel día. Sin
23	embargo, hay que tener cuidado a veces. Por ejemplo, el otro día mientras comía,
24	un hombre me gritó ¡Guapa! Y al mirarle a él me tiró un beso. Qué horror.
25	Lo más interesante es la diferencia extrema en que se visten. Algunos son muy
26	hippie y se visten muy confortablemente. ¡Otros son siempre muy “de moda” y
27	andan por la calles con tacones de cinco pulgadas!. De todos modos, me caen
28	bien los españoles.

OPINAR (sobre lo observado)

Segmentos 1-2	La verdad es que a mi me gustan mucho los españoles. Me encanta que ellos son muy naturales, y que no tienen miedo de disfrutar de la vida, ser sociales.
Segmentos 10-12	Por hacer una práctica en un colegio, me he dado cuenta de que los maestros trabajan mucho pero son muy relajados. Como actuarían en la calle, actúan en el trabajo.
Segmentos 15-16	La manera de saludarse es muy expresivo.

CONTRASTAR (la identidad cultural con lo observado)

Segmentos 6-7	El asunto es que ellos dicen lo que quieren decir cuando tienen que decirlo.
Segmentos 17-22	Un día, al pasar por la frente de “Corte Inglés”, un hombre mayor, me paró y me preguntó: “¿cómo te llamas? ¿de dónde eres?, “es que eres muy guapa”. Al creer que trataba de ser mal, yo dije en voz alta “¿Por qué me sigue así?” y él respondió que me lo preguntó con <u>todo</u> respeto. Más tarde, al pensar que esta cultura española es muy diferente que la mía, me di cuenta de que él era un mayor muy respetuoso y amable. Nunca olvidaré como yo le traté aquel día.
Segmentos 25-27	Lo más interesante es la diferencia extrema en que se visten. Algunos son muy hippie y se visten muy confortablemente. ¡Otros son siempre muy “de moda” y andan por la calles con tacones de cinco pulgadas!

Informante 4 (1a)

1	Para mí, es difícil describir cómo son “los españoles” porque cada uno es
2	individual con su propia actitud y personalidad. Mi estancia aquí ha reforzado mi
3	creencia que todos somos iguales. No importa donde vives ni que lengua hablas.
4	Hay personas simpáticas en todas partes y personas malvadas también. En mi
5	experiencia aquí, no he notado nada que podría describir cada español. Además

6	de decir que no creo que no puedo describir cómo son los españoles, puedo
7	describir dos grupos diferentes de gente que he encontrado aquí y cómo actúan.
8	El primer grupo es lo de la gente amable (especialmente conmigo, la extranjera).
9	He notado que hay personas aquí, todas muy amables, que muestran su
10	amabilidad en maneras muy parecidas. Por ejemplo, la gente amable usan
11	términos como “guapota” y “corazón” para referir a mucha gente. Les importa si se
12	conocen o no. Esta gente también son gente que comprenden que estoy tratando
13	de asimilarme en la cultura aquí y aunque a veces no puedo expresarme
14	completamente en español, me tratan con respeto. Mucho del tiempo, me ayuda
15	expresarme mejor: a la gente, no le importa que soy americana sino que soy un
16	ser humano tratando de comunicar. He encontrado esta gente amable en todas
17	partes. En casa (mi señora, su mamá, su hija), en la calle (en tiendas y
18	restaurantes), y en el Centro de Lenguas Modernas.
19	Sin embargo, también he observado que hay gente española a quien le importa
20	mucho que no soy española. Me mira en la calle con ojos llenos de sospecha. Si
21	entro en una tienda y trato de hablar con la persona que trabaja allí (si es uno de
22	esos antipáticos), me trata como no soy un ser humano que vale su tiempo. Si
23	tengo un problema con acordarme de una palabra, no me ayuda. Simplemente me
24	mira como si estuviera estúpida. Encuentro a esta gente normalmente en las
25	tiendas y restaurantes. Para mí, esta actitud es rara, porque he sido enseñada en
26	mi trabajo en los EE.UU que el cliente es lo mas importante, siempre respetado.
27	(esto aplica en la vida diaria también-todos nos merecen el respeto de los demas.)
28	Todavía me extraña que la primera persona que encontré en España con esta
29	actitud fue el médico con quien tuve una cita el cuarto día que había estado en
30	España (mi primer día entero en Granada). Aunque este médico trabaja mucho
31	con estudiantes americanos, y tenía que saber que yo tenía mucho miedo de estar
32	mi primera semana en un país extranjero y estar enferma, no me trató con
33	empatía. Yo trataba con él en español, pero no me escuchaba a lo que decía. No
34	me habla mas despacio para que pudiera entender. No me miraba-solamente
35	hablaba con el hombre que vino conmigo de mi programa. No puedo entender las
36	acciones de la gente que actúan así. Todos somos seres humanos. Si uno de ellos
37	entrara en el supermercado donde trabajo, hablaría con respeto y amabilidad.
38	La verdad es que la gente aquí son como la gente en cualquier lugar. Hay de todo.
39	Un ser humano es un ser humano, no importa donde vive. Hay jóvenes que pelean
40	con sus padres. Hay niños cariñosos que hacen sonreír en la calle. Hay gente que
41	le encantan los mariscos y otra que prefiere el pollo. No hay una manera de
42	describir un español típico. Todos tenemos nuestra propia identidad, y no puedo
43	describir generalmente a todo.

OPINAR (sobre lo observado)

Segmentos 8-10	El primer grupo es lo de la gente amable (especialmente conmigo, la extranjera). He notado que hay personas aquí, todas muy amables, que muestran su amabilidad en maneras muy parecida.
Segmentos 12-16	Esta gente también son gente que comprenden que estoy tratando de asimilarme en la cultura aquí y aunque a veces no puedo expresarme completamente en español, me tratan con respeto. Mucho del tiempo, me ayuda expresarme mejor: a la gente, no le importa que soy americana sino que soy un ser humano tratando de comunicar.

CONTRASTAR (la identidad cultural con lo observado)

Segmentos 19-26	También he observado que hay gente española a quien le importa mucho que no soy española. Me mira en la calle con ojos llenos de sospecha. Si entro en una tienda y trato de hablar con la persona que trabaja allí (si es
--------------------	--

	uno de esos antipáticos), me trata como no soy un ser humano que vale su tiempo. Si tengo un problema con acordarme de una palabra, no me ayuda. Simplemente me mira como si estuviera estúpida. Encuentro a esta gente normalmente en las tiendas y restaurantes. Para mí, esta actitud es rara, porque he sido enseñada en mi trabajo en los EE.UU que el cliente es lo mas importante, siempre respetado.
--	--

Informante 5 (1a)

1	Para mí, la mejor característica de los españoles, y la más representante, es su
2	naturaleza abierta. La gente español es una gente abierta con sus emociones, sus
3	gestiones, sus opiniones, sus relaciones sociales... con todo. Dicen lo que piensan
4	sin vergüenza, y no se esconden las emociones ni las opiniones. Me di cuenta de
5	esto tras observando conversaciones entre españoles por las calles, los bares, y
6	en la casa, en que la gente se gestionaba, se gritaba, se reía, todo con mucho
7	espíritu y pasión. Me parece una moda de comportarse pura y honesta que
8	garantiza que la gente se quede en contacto con el fondo de la propia identidad y
9	que no se corrompa el alma de la gente; por lo tanto, me encantan a la gente
10	español.
11	Este aspecto de la cultura española se contraste con la cultura americana, en que
12	solemos buscar la manera menos ofensiva de hablar y comportarnos. A veces
13	esto puede ser mejor porque no hace daños a otros con nuestras opiniones o
14	comentarios- por ejemplo, cuando yo tengo un grano en la cara, los españoles me
15	lo apuntan y me da vergüenza. Esto normalmente no pasaría en los estados
16	unidos. Pero también con la cultura americana, la tendencia suavizar nuestras
17	palabras y opiniones puede hacer que personas mientan y sean falsas. Entonces
18	en fin creo que la gente español es tan abierta, es una gente que vive con más
19	honestidad y pasión para la vida.

OPINAR (sobre lo observado)

Segmentos 1-7	Para mí, la mejor característica de los españoles, y la más representante, es su naturaleza abierta. La gente español es una gente abierta con sus emociones, sus gestiones, sus opiniones, sus relaciones sociales... con todo. Dicen lo que piensan sin vergüenza, y no se esconden las emociones ni las opiniones. Me di cuenta de esto tras observando conversaciones entre españoles por las calles, los bares, y en la casa, en que la gente se gestionaba, se gritaba, se reía, todo con mucho espíritu y pasión.
Segmentos 18-19	En fin creo que la gente español es tan abierta, es una gente que vive con más honestidad y pasión para la vida.

CONTRASTAR (la identidad cultural con lo observado)

Segmentos 11-17	Este aspecto de la cultura española se contraste con la cultura americana, en que solemos buscar la manera menos ofensiva de hablar y comportarnos. A veces esto puede ser mejor porque no hace daños a otros con nuestras opiniones o comentarios- por ejemplo, cuando yo tengo un grano en la cara, los españoles me lo apuntan y me da vergüenza. Esto normalmente no pasaría en los estados unidos. Pero también con la cultura americana, la tendencia suavizar nuestras palabras y opiniones puede hacer que personas mientan y sean falsas.
--------------------	--

C) INTERPRETACIÓN

Las muestras resultantes de estos dos nuevos calados apoyan nuestra hipótesis, extensible a todo individuo que experimenta parte de su aprendizaje en inmersión, de que nuestros alumnos suelen encontrarse ante el dilema de si lo observado refuerza su identidad cultural o supone una ampliación de la su personalidad social, necesaria para poder desenvolverse con éxito en la sociedad meta (esto es, no solo comparar hechos sino identificar las ventajas y desventajas que conlleve adoptar la perspectiva de la C2 a la hora de hacer frente a nuevas situaciones y productos culturales) (Instituto Cervantes, 2008: 447-48). Los resultados derivados del calado sexto contienen claros indicios que refrendan nuestra intuición de que participar lingüística y socialmente en otra realidad cultural responde a un complejo proceso que trasciende la aprobación o negación de las diferencias culturales percibidas por el aprendiz en su propio comportamiento o en el de las personas que ha observado, pues la información transmitida en tales datos es atribuible a una postura socio-céntrica, de la que parte el alumno para emitir sus juicios de valor respecto a la C2 y sobre la base de las creencias, valores, conducta, etc. que le impone su cultura de origen.

Por su parte, el calado séptimo nos ha permitido encontrar en el discurso de estos alumnos muestras en las que las valoraciones subjetivas de lo observado reflejan una actuación más contrastiva que facilita tanto sus encuentros interculturales como la reflexión de los cambios que van percibiendo en su identidad cultural, como especifica el informante 2 (1a): “Después de intentar vivir como los españoles por varios meses, he adoptado algunos de estos aspectos en mi propia vida. Ver otra cultura me ha dado una imagen más clara de mí mismo”: un claro ejemplo de predisposición a integrar las diferencias culturales en la propia perspectiva cultural.

Grupo B / Taller 2a

A) CALADOS:

Octavo calado	Noveno calado
Protagonismo personal	Protagonismo social

B) SEGMENTACIÓN Y MUESTRAS DE ANÁLISIS:

Informante 1 (2a)

1	Mi experiencia en España ya es muy diferente de lo que pensé en el verano antes
2	de llegar aquí: he oído que las clases son facilísimas, podemos salir de marcha
3	cada noche y que no queremos regresar a nuestros hogares. Pues, mis clases
4	son más fáciles que estas en los EE.UU. podría salir cada noche si quiero, estoy
5	disfrutando de mi tiempo aquí bastante, pero sí voy a estar contenta para regresar
6	al estado de Washington. He concluido que Granada es una ciudad lindísima y
7	bella, pero no es la ciudad para mí. Me encanta a mi familia con que vivo, me
8	encanta a mis amigos españoles (aunque sean pocos) y estoy muy feliz que tenga
9	la posibilidad de viajar y vivir en una manera completamente diferente que mi vida
10	en los EE.UU. Estoy cómoda aquí pero me siento como los españoles no me
11	aceptan, pero no me importa porque no me gustan los hombres aquí y las mujeres
12	se visten demasiado elegantes i no puedo competir. Estoy de acuerdo con el
13	ambiente aquí y la vida de noche pero también estoy acostumbrada a trabajar
14	cada día, incluyendo los domingos y sin siesta. Sobre todo, aprecio España y su
15	gente, ambiente, lengua y cultura mucho y aprovecharé mi tiempo aquí, pero
16	estaré feliz y emocionada para regresar a mi vida diaria.

PROTAGONISMO PERSONAL

Segmentos 1-2	Mi experiencia en España ya es muy diferente de lo que pensé en el verano antes de llegar aquí.
Segmentos 6-10	He concluido que Granada es una ciudad lindísima y bella, pero no es la ciudad para mí. Me encanta a mi familia con que vivo, me encanta a mis amigos españoles (aunque sean pocos) y estoy muy feliz que tenga la posibilidad de viajar y vivir en una manera completamente diferente.
Segmentos 12-13	Estoy de acuerdo con el ambiente aquí y la vida de noche.
Segmentos 14-15	Aprecio España y su gente, ambiente, lengua y cultura mucho y aprovecharé mi tiempo aquí.

PROTAGONISMO SOCIAL

Segmentos 4-6	Estoy disfrutando de mi tiempo aquí bastante, pero sí voy a estar contenta para regresar al estado de Washington.
Segmentos 10-12	Estoy cómoda aquí pero me siento como los españoles no me aceptan, pero no me importa porque no me gustan los hombres aquí y las mujeres se visten demasiado elegantes i no puedo competir.
Segmento 16	Estaré feliz y emocionada para regresar a mi vida diaria.

Informante 2 (2a)

1	Mis sentimientos aquí en España durante estos tres meses pasados han cambiado
2	constantemente. Al principio tenía un poco miedo de quedarme aquí por cuatro
3	meses porque todo era nuevo y diferente de lo que había conocido antes. Sin
4	embargo, muy pronto empecé a acostumbrarme a las diferencias, la lengua y la
5	cultura. También siempre he estado muy ilusionada y con ganas de estar aquí y
6	aprender a pesar de los momentos difíciles.
7	Después de un mes me sentía mucho más cómoda. La mujer con quien vivo y yo
8	nos llevábamos muy bien y tenía muchos amigos en el CLM, pero también fue
9	cuando empecé a sentir la nostalgia para mi vida en los Estados Unidos.
10	Ahora España no me parece tan diferente culturalmente de mi país, especialmente
11	comparada con países con culturas mucho más distintas como algunos países
12	orientales y africanos. Todavía echo de menos mi familia y mis amigos en los
13	EE.UU, pero realmente estoy más contenta que nunca en España.
14	Voy a echar de menos cosas de España también, como la tortilla de patata que
15	prepara mi “madre” aquí, también me gusta que pueda caminar por todas partes
16	de la ciudad. Si pudiera, regresaría a España cada mes para visitar gente aquí, ir
17	para tapas y tomar café y el vino.
18	Creo que mi español ha mejorado hasta el punto de que puedo comunicarme bien
19	y entender cuando los españoles me hablan. Vivir en otro país ha sido una
20	experiencia indescriptible. Creo que estoy más madura y tengo una mente más
21	abierta ahora.

PROTAGONISMO PERSONAL

Segmentos 2-3	Muy pronto empecé a acostumbrarme a las diferencias, la lengua y la cultura. También siempre he estado muy ilusionada y con ganas de estar aquí y aprender a pesar de los momentos difíciles.
Segmentos 7-8	Después de un mes me sentía mucho más cómoda. La mujer con quien vivo y yo nos llevábamos muy bien y tenía muchos amigos en el CLM.
Segmentos 10-12	Ahora España no me parece tan diferente culturalmente de mi país, especialmente comparada con países con culturas mucho más distintas como algunos países orientales y africanos.
Segmentos 12-13	Echo de menos mi familia y mis amigos en los EE.UU, pero realmente estoy más contenta que nunca en España.
Segmentos 18-21	Creo que mi español ha mejorado hasta el punto de que puedo comunicarme bien y entender cuando los españoles me hablan. Vivir en otro país ha sido una experiencia indescriptible. Creo que estoy más madura y tengo una mente más abierta ahora.

PROTAGONISMO SOCIAL

Segmentos 4-6	Al principio tenía un poco miedo de quedarme aquí por cuatro meses porque todo era nuevo y diferente de lo que había conocido antes.
Segmentos 8-9	Fue cuando empecé a sentir la nostalgia para mi vida en los Estados Unidos.
Segmentos 14-16	Voy a echar de menos cosas de España también, como la tortilla de patata que prepara mi “madre” aquí, también me gusta que pueda caminar por todas partes de la ciudad.

Informante 3 (2a)

1	Me siento buenísima en España, pero me siento como una pollita que por esta
2	experiencia he dejado la cáscara de fluidez. Soy una persona, como billones de
3	gente. Esto significa que soy un ser, no un robot sin sentimientos ni pensamientos.
4	Aquí, he aprendido por los españoles que no vale nada esconder quienes somos.
5	Lo bello de la vida queda en ilustrar nuestra personalidad. Un día, cuando iba a la
6	playa, mostré mi vestido largo a mi amiga española. Ella me dijo, ¿pero porque
7	quieres cubrirte así? pareces musulmana, ¡ilústrate! Y es cierto. Soy bella y no hay
8	porque cubrirme, ni por fuera ni por dentro. Es más, siempre he tenido miedo de
9	que mi carrera sería un fracaso. Quiero ser profesora de español y tengo miedo de
10	que no vaya a encontrar trabajo con mis tatuajes. Por eso me los cubro con
11	mangas largas. Haciendo una práctica aquí en España (en un colegio) he
12	aprendido que estas cosas no vales ni pizca. Aparecí en el colegio con tatuaje
13	visible de henna en la mano y una maestra me dijo que no hay porque
14	preocuparme, cosas culturales del árabe son parte de mi esencia. También al
15	contar mis preocupaciones a una amiga española, ella (sobre mis tatuajes), ella
16	me dijo que esto no importa aquí en España, no hay porque esconderse. Me
17	explicó que aquí estos tipos de hipocresía no existen, somos quienes somos, no
18	importa de dónde vamos.
19	En cuanto al país y la ciudad de Granada, estoy enamorada de la tierra. He
20	caminado mucho más aquí en este país, como resultado me siente más despierta
21	y sana durante el día y estoy más atenta en clase. Es más, me siento que yo
22	aprecie los detalles pequeños más aquí. Por ejemplo, las calles pequeñas con
23	adoquines y tienditas escondidas escondidas siempre son una maravilla. Es más,
24	ver a palomas bañándose en una fuente o descansar entre las flores siempre me
25	entretiene. Patios con flores, edificios antiguos, la sierra nevada en el fondo con
26	mucha nieve, y el ocasional varón tocando el acordeón siempre me hace son reír.
27	En cuanto a la comida, si no sea gazpacho ni conejo, me encanta.

PROTAGONISMO PERSONAL

Segmentos 1-2	Me siento buenísima en España, pero me siento como una pollita que por esta experiencia he dejado la cáscara de fluidez.
Segmentos 4-5	Aquí, he aprendido por los españoles que no vale nada esconder quienes somos. Lo bello de la vida queda en ilustrar nuestra personalidad.
Segmentos 19-22	En cuanto al país y la ciudad de Granada, estoy enamorada de la tierra. He caminado mucho más aquí en este país, como resultado me siente más despierta y sana durante el día y estoy más atenta en clase. Es más, me siento que yo aprecie los detalles pequeños más aquí.
Segmento 27	En cuanto a la comida, si no sea gazpacho ni conejo, me encanta.

PROTAGONISMO SOCIAL

Segmentos 2-3	Soy una persona, como billones de gente. Esto significa que soy un ser, no un robot sin sentimientos ni pensamientos.
Segmentos 15-18	Al contar mis preocupaciones a una amiga española, ella (sobre mis tatuajes), ella me dijo que esto no importa aquí en España, no hay porque esconderse. Me explicó que aquí estos tipos de hipocresía no existen, somos quienes somos, no importa de dónde vamos.

Informante 4 (2a)

1	La verdad es que, por la mayoría de mi estancia aquí en España, la emoción más
2	grande que me siento es echar de menos a mi familia y mis amigos más íntimos.
3	Aunque he conocido a mucha gente y lugares maravillosos, siempre pienso en
4	regresar a los EE.UU para ver a la gente que más amo. Estos pensamientos y
5	emociones más fuertes que me hacen llorar han durado por la mayoría de los tres
6	meses de mi estancia aquí.
7	Me encantan muchas cosas aquí. La Alhambra es una de las cosas más
8	impresionantes que he visto en toda mi vida. La Sierra Nevada también es
9	maravillosa. Me encanta sentarme enfrente de la Alhambra o en una plaza al lado
10	del fuente para escribir o leer. La historia que hay aquí me fascina. Cuando viajo
11	por Andalucía o en otras partes de Europa, todo me fascina, especialmente la
12	historia, la arquitectura y la naturaleza. Sin embargo, el sentido que querer
13	regresar a mi familia nunca me deja en paz. Pero por lo menos, trato de hacer
14	cosas que me emocionan. Pero no puedo controlar que días serán buenos y qué
15	días serán malos.
16	Además de echar de menos a mi familia, me encanta estar aquí. Es maravilloso
17	sentirme cada día que el español que hablo está mejorando. Es muy interesante
18	caminar por la ciudad sin destino, solamente para explorar y encontrar más sitios
19	interesantes (y ¡hay muchos!). creo que podría caminar por la ciudad por siempre,
20	tomando fotos y admirando todo que hay aquí.
21	En los últimos semanas, mi estado emocional ha mejorado mucho. Aunque todavía
22	echo de menos a mi familia, el dolor no es tan grande. También vale la pena decir
23	que no es que tengo nostalgia, creo, porque echo de menos cosas o sitios, sino
24	personas que amor mucho. Es difícil describir cómo me siento ahora porque quiero
25	aprovecharme de todo que hay en Granada, pero también es una parte grande de
26	mi corazón, solamente quiero ver a mi familia y estar con ellos.
27	Sé que tengo mucha suerte en estar aquí. Por eso, siempre trato de aprovecharme
28	de todo y disfrutarme, aunque cuando me siento fatal a causa de mis emociones.

PROTAGONISMO PERSONAL

Segmentos 7-12	Me encantan muchas cosas aquí. La Alhambra es una de las cosas más impresionantes que he visto en toda mi vida. La Sierra Nevada también es maravillosa. Me encanta sentarme enfrente de la Alhambra o en una plaza al lado del fuente para escribir o leer. La historia que hay aquí me fascina. Cuando viajo por Andalucía o en otras partes de Europa, todo me fascina, especialmente la historia, la arquitectura y la naturaleza.
Segmentos 16-20	Es maravilloso sentirme cada día que el español que hablo está mejorando. Es muy interesante caminar por la ciudad sin destino, solamente para explorar y encontrar más sitios interesantes (y ¡hay muchos!).
Segmentos 21-22	En los últimos semanas, mi estado emocional ha mejorado mucho. Aunque todavía echo de menos a mi familia, el dolor no es tan grande.
Segmentos 27-28	Sé que tengo mucha suerte en estar aquí. Por eso, siempre trato de aprovecharme de todo y disfrutarme.

PROTAGONISMO SOCIAL

Segmentos 1-6	La verdad es que, por la mayoría de mi estancia aquí en España, la emoción más grande que me siento es echar de menos a mi familia y mis amigos más íntimos. Aunque he conocido a mucha gente y lugares maravillosos, siempre pienso en regresar a los EE.UU para ver a la gente que más amo. Estos pensamientos y emociones más fuertes que me hacen llorar han durado por la mayoría de los tres meses de mi estancia
------------------	---

	aquí.
Segmentos 12-15	El sentido que querer regresar a mi familia nunca me deja en paz. Pero por lo menos, trato de hacer cosas que me emocionan. Pero no puedo controlar que días serán buenos y qué días serán malos.

Informante 5 (2a)

1	Me siento muy cómoda en España. Creo que esto se debe a mi deseo de aprender
2	más que la lengua española sino la cultura también, porque para aprender la
3	lengua hay que entender su contexto cultural. Por eso, me he intentado integrar en
4	la sociedad española. Claro que echo de menos a veces mi casa y familia en los
5	estados unidos, pero como no tengo mucho tiempo en España, quería aprovechar
6	lo que tenía. Siempre he tenido una mente abierta aquí y probado todas las
7	experiencias auténticas para adaptarme a la cultura y entenderla. Además, si un
8	extranjero tiene esa actitud, la gente española lo nota. Los españoles son muy
9	amables y abiertos, y realmente quieren que otros se integren en su cultura,
10	porque tienen orgullo de ella y quieren compartirla.
11	He conocido a españoles jóvenes y hecho una esfuerzo crear un ambiente de
12	amistad y confianza con ellos, y ahora somos realmente amigos. Siempre hago
13	una esfuerzo hablar con mi señora y su madre y también me quedo en la cas para
14	quedar con ellas, y ahora es como son parte de mi familia. Por eso el piso en el
15	que vivo tiene un ambiente familiar. Me he acostumbrado a la forma de vida aquí, y
16	con las cosas que al primero no me gustaron, ahora las he aprendido aceptar y
17	aguantar. Exploré mucho la ciudad para que la conociera y me sintiera cómoda en
18	ella. Aún he adoptado un acento bastante andaluz. Por todas los esfuerzos que he
19	hecho para acostumbrarme y adaptarme a la cultura, ahora tengo un
20	entendimiento más completo y además me he enamorado de la gente y la cultura
21	granadina.

PROTAGONISMO PERSONAL

Segmentos 1-4	Me siento muy cómoda en España. Creo que esto se debe a mi deseo de aprender más que la lengua española sino la cultura también, porque para aprender la lengua hay que entender su contexto cultural. Por eso, me he intentado integrar en la sociedad española.
Segmentos 5-6	Como no tengo mucho tiempo en España, quería aprovechar lo que tenía.
Segmentos 15-17	Me he acostumbrado a la forma de vida aquí, y con las cosas que al primero no me gustaron, ahora las he aprendido aceptar y aguantar.
Segmentos 18-21	Por todas los esfuerzos que he hecho para acostumbrarme y adaptarme a la cultura, ahora tengo un entendimiento más completo y además me he enamorado de la gente y la cultura granadina.

PROTAGONISMO SOCIAL

Segmentos 6-10	Siempre he tenido una mente abierta aquí y probado todas las experiencias auténticas para adaptarme a la cultura y entenderla. Además, si un extranjero tiene esa actitud, la gente española lo nota. Los españoles son muy amables y abiertos, y realmente quieren que otros se integren en su cultura, porque tienen orgullo de ella y quieren compartirla.
Segmentos 11-12	He conocido a españoles jóvenes y hecho una esfuerzo crear un ambiente de amistad y confianza con ellos, y ahora somos realmente amigos.

C) INTERPRETACIÓN

Los datos obtenidos en estos nuevos calados avalan nuestra hipótesis de que la experiencia de inmersión no es reductible a una mera actuación de los alumnos como observadores de diferencias culturales relacionadas con la forma en que se aplican las normas que rigen los comportamientos característicos de la cultura objeto, incluso considerando que este es un aspecto positivo para la propia vivencia intercultural de los hechos y productos culturales presenciados (Instituto Cervantes, 2007: 461). Por otro lado, es necesario recordar que el propio proceso de inmersión lleva implícito la participación de los alumnos en la sociedad meta y, en consecuencia, la búsqueda de aspectos positivos se torna una acción consciente que configura diferentes visiones ante un mismo hecho o producto cultural con el fin de interpretarlo en su justa medida tanto a nivel cognitivo como afectivo (Arnold y Brown, 2000: 23-26).

Participar en otra cultura, y relacionarse con sus miembros, exige al alumno reconocer y aceptar en sí mismo sus dificultades para explicar y generar expectativas sobre los comportamientos, conocimientos y actitudes de los otros, ya que el uso de la nueva lengua es una actividad de interacción que depende de los tipos de relaciones sociales que se establecen con los demás. En consecuencia, el proceso de adquisición se ve influido por los rasgos individuales de la personalidad del estudiante, es decir, por su saber ser o competencia existencial (MCERL, 2002: 100-101), así como por sus habilidades sociales, o saber socializarse, en los diferentes momentos comunicativos y culturales (Marins de Andrade y Guijarro Ojeda, 2010: 51-74), que exigen al alumno activar los recursos que posee, ya no sólo para interpretar lo vivido, sino también para aproximarse a diversas realidades culturales de la C2 vertebradas a través del uso de la lengua (Romero Gualda, 2000: 598-609) y necesarias para expresar el nivel de protagonismo alcanzado en los encuentros interculturales en los que se haya participado. Desde otro punto de vista, si en el aprendizaje de la lengua primamos la responsabilidad y autonomía del alumno inmerso en otra realidad social, lo estamos reconociendo como eje de todo el proceso didáctico y en consecuencia debemos potenciar que esté activo a lo largo de toda la experiencia (Fernández, 2003: 20). Hay que asegurarse, para ello, de que sea el verdadero protagonista de cada una de las

situaciones en las que se vea implicado y en las que resulte posible valorar la eficacia de su actuación. Esta la orienta unas veces a refugiarse en las emociones (protagonista personal) cuando se da el caso de que, al hacer frente a una situación dada, no puede ejercer control alguno sobre los acontecimientos. Otras veces orientará su comportamiento al problema que vulnera su identidad social (protagonista social), para lo que se verá inducido a integrar las emociones, positivas y negativas, en el grado de conciencia que de los aspectos conflictivos haya podido alcanzar en sus relaciones con los demás (Gardner y McIntyre, 1993: 157-194).

Por último, las muestras obtenidas apoyan suficientemente el alcance que cada tipo de orientación comentada tiene en el protagonismo logrado por este grupo de estudiantes en su experiencia de inmersión. La información obtenida a partir del octavo calado constituye una muestra fehaciente de que la mayoría de los alumnos ha evaluado su experiencia como impulso positivo ante lo nuevo y en menor medida como atracción a lo diferente. Por ejemplo, en lo expresado por el informante 1 (2a) destacamos determinados factores emocionales positivos como autoestima (Arnold y Brown, 2000: 29-30), control de la ansiedad (Heron, 1989: 33) y motivación (Gardner, 2007: 5-25), que perfilan con claridad la forma en que esta persona percibe y valora parte de su actuación en el país meta⁶²:

Autoestima	Control de la ansiedad	Motivación
“He concluido que Granada es una ciudad lindisima y bella.”	“Estoy muy feliz que vivir en una manera completamente diferente.”	“Aprovecharé mi tiempo aquí (para aprender).”

Al mismo tiempo, comprobamos en la información resultante del calado noveno que todos los alumnos han evaluado, en mayor o menor medida, parte

⁶² Factores emocionales positivos expresados por el resto de los integrantes del grupo: informante 2 (2a): “Siempre he estado muy ilusionada y con ganas de estar aquí y aprender/pronto empecé a acostumbrarme a las diferencias, la lengua y la cultura/mi español ha mejorado hasta el punto de que puedo comunicarme bien y entender”. Informante 3 (2a): “Me siento buenísima en España (...). He aprendido por los españoles que no vale nada esconder quienes somos/me siento que yo aprecie los detalles pequeños aquí”. Informante 4 (2a): “Me encantan muchas cosas aquí (...). Trato de hacer cosas que emocionan (...). Es maravilloso sentirme cada día que el español que hablo está mejorando”. Informante 5 (2a): “Me siento muy cómoda en España (...). Me he intentado integrar en la sociedad española (...). Creo que esto se debe a mi deseo de aprender más sobre la lengua española sino la cultura también porque para aprender la lengua hay que entender su contexto cultural.”

de su experiencia como impulso negativo. Lo interpretamos no tanto como factor emocional negativo derivado del uso de la lengua (Stevick, 2000: 70-73), sino más bien relacionado con el desarrollo de un tipo de conciencia afectivo-social de los estudiantes sobre aquellos aspectos conflictivos que puedan haber limitado su ego y su tolerancia a la ambigüedad cognitiva en el aprendizaje (Ehrman, 2000: 95-97). La tabla siguiente proporciona información de relevancia sobre la toma de conciencia alcanzada por estos alumnos, que manifiestan en sus opiniones como desgaste, estancamiento, aislamiento, etc.:

Informante 1 (2a)	“Siento como los españoles no me aceptan pero no me importa porque no me gustan los hombres aquí y las mujeres se visten demasiado elegantes y no puedo competir.”
Informante 2 (2a)	“Tenía un poco de miedo de quedarme aquí por cuatro meses porque todo era nuevo y diferente de lo que había conocido antes. En verdad, he tenido muchos momentos difíciles.”
Informante 3 (2a)	“Me siento como una pollita que por esta experiencia ha dejado la cáscara de la fluidez.”
Informante 4 (2a)	“No puedo controlar qué días serán buenos y qué días serán malos.”
Informante 5 (2a)	“No tengo mucho tiempo en España, quería aprovechar lo que tenía. He conocido a españoles jóvenes y he hecho un esfuerzo por crear un ambiente de amistad y confianza con ellos, sin todos los resultados.”

En conclusión, todo parece apuntar a que este doble protagonismo se relaciona con las diferentes formas de que disponen los alumnos para, por un lado, valorar si sus competencias generales y comunicativas están favoreciendo u obstaculizando su aprendizaje de la lengua; por otro, para constatar si la realidad que está experimentando le influye positiva o negativamente en su crecimiento personal. Hemos de reconocer que en un principio intuíamos que los alumnos verían la experiencia de inmersión como positiva, pero, como se puede comprobar en las muestras resultantes, habíamos pasado por alto que no es posible experimentar situaciones conflictivas sin sentir emociones negativas: ambas, positivas y negativas, van implícitas en toda experiencia de inmersión lingüística y cultural (Wierzbicka, 1985: 145-178).

PROTOCOLO 2

Los siguientes aspectos configuran nuestra propuesta de análisis e interpretación del último conjunto de muestras derivadas del Taller 3a que integra este nuevo protocolo.

1.- La situación de inmersión: estrés frente a conflicto.

Somos muchos los profesores de lenguas extranjeras los que hemos vivido en primera persona el malestar que se experimenta al comunicar en otra lengua y convivir en otra cultura, pero, al menos en nuestro caso, pocas veces nos habíamos planteado, por un lado, si esta inquietud o incomodidad es fruto de nuestras contradicciones, problemas, anhelos y experiencias anteriores, o si, por otro lado, es la manera de actuar e interactuar de los representantes de la lengua y cultura objeto (Dufeu, 1994: 85-90) la causante de la percepción negativa que se suele percibir en muchas interacciones a lo largo de la experiencia de inmersión. Sin lugar a dudas, entrar en otra realidad lingüística y cultural requiere hacer frente a una gran variedad de estímulos y situaciones que tienen el potencial de provocarnos estrés, debido unas veces a una desavenencia concreta ligada a una clara manifestación física (aumento de la temperatura, sudoración, nerviosismo, etc.); otras, en cambio, tiene una raíz psicológica, como, por ejemplo, el tener que hablar con desconocidos, sentir insatisfacción por el resultado alcanzado en una situación, etc.

Desde la psicología social las cosas que nos estresan presentan tres características comunes (Suay y Sanginés, 2010: 33-41):

- a) Incertidumbre: Cuando percibimos que el desenlace de una situación es imprevisible debido a nuestra incapacidad para enfrentarnos a ella.
- b) Control relativo: Cuando sentimos que solo podemos ejercer un control parcial sobre el curso de los acontecimientos que surgirán en la situación que estamos experimentando.
- c) Amenaza: Cuando el estrés experimentado escapa a nuestro control y lo percibimos como amenaza a nuestro bienestar y autoestima, es decir, como conflicto. Interpretamos que la situación a la que nos enfrentamos

neutraliza nuestras propias expectativas culturales y en consecuencia merma nuestras capacidades comunicativas y sociales.

Consideramos innecesario hacer un análisis completo del contenido presente en todas las muestras obtenidas de cada uno de los informantes del grupo B que han participado en este protocolo, pues la información obtenida presenta características muy similares⁶³ y se prestan a una interpretación global por nuestra parte. En concreto, hemos tomado como referente al informante 3 (3a) por la originalidad de sus comentarios.

Al igual que en el protocolo anterior, aplicamos el modelo de análisis cualitativo desarrollado por Auberbach y Silverstein (2003):

Grupo B / Taller 3a

Actividad A

A) CALADOS:

Décimo calado	Undécimo calado	Duodécimo calado
INCERTIDUMBRE	CONTROL RELATIVO	AMENAZA

B) SEGMENTACIÓN Y MUESTRAS DE ANÁLISIS:

Informante 3 (3a)

Tarea 1: Gestos y acciones que acompañan a las actividades de lengua.

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos:	
1	En los Estados Unidos, el dedo del medio significa algo más cuando dirigido a
2	alguien. Soy cristiana y estoy tomando un curso de islamización y arabización
3	en la península Ibérica. Muchas veces, mi profesor usaba el dedo del medio
4	para apuntar o para charlar, sosteniendo con su pulgar. Para la mitad del curso,
5	pensaba yo que secretamente el profesor me odiaba por ser árabe y cristiana y
6	por eso me dirigió su dedo del medio tanto. En tiempo, al ver a mucha otra
7	gente usarlo para platicar, me di cuenta de que no me estaba deseando nada
8	mal, y es un profesor muy querido.

⁶³ Consúltense el anexo II.

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2 / 3-4	Segmentos 4-6	Segmentos 6-8
En los Estados Unidos, el dedo del medio significa algo más cuando dirigido a alguien / Muchas veces, mi profesor usaba el dedo del medio para apuntar o para charlar, sosteniendo con su pulgar.	Para la mitad del curso, pensaba yo que secretamente el profesor me odiaba por ser árabe y cristiana y por eso me dirigió su dedo del medio tanto.	En tiempo, al ver a mucha otra gente usarlo para platicar, me di cuenta de que no me estaba deseando nada mal.

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto físico:	
1	Una vez cuando yo fui a Málaga en autobús, yo me senté al lado de un hombre
2	hermoso de mi edad. Una media hora después de salir de Granada, me di
3	cuenta de que él estaba muy relajado a mi lado y incluso muy cerca de mí.
4	¡siendo de los EE.UU, me sentí muy extraño! ¿cómo puede ser que alguien que
5	no me conoce ni pizca esté tan cómodo al lado de alguien del sexo opuesto? Su
6	pierna estaba junto a la mía, ¡JUNTA!. Creí que él quería coquetear conmigo,
7	pero al mirarle la cara estaba durmiendo con la boca abierta y no tenía ni idea
8	de lo que hacía; sin embargo, cuando se despertó y no movía su pierna,
9	pensaba...

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-4	Segmentos 4-6	Segmentos 6-9
Una vez cuando yo fui a Málaga en autobús, yo me senté al lado de un hombre hermoso de mi edad. Una media hora después de salir de Granada, me di cuenta de que él estaba muy relajado a mi lado y incluso muy cerca de mí.	¡Siendo de los EE.UU, me sentí muy extraño! ¿cómo puede ser que alguien que no me conoce ni pizca esté tan cómodo al lado de alguien del sexo opuesto?. Su pierna estaba junto a la mía, ¡JUNTA!	Creí que él quería coquetear conmigo, pero al mirarle la cara estaba durmiendo con la boca abierta y no tenía ni idea de lo que hacía.

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:	
1	Tengo una amiga que al decir "sí" o "no" pronuncia las letras suavemente y
2	tarda en cumplir la frase. Parece seductiva, pero es que era, es muy entusiasta.
3	También ella dice "aaaah" que parece una respuesta demasiado densa pero
4	ella no hace daño.

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmento 2	Segmentos 3-4
Tengo una amiga que al decir "sí" o "no" pronuncia las letras suavemente y tarda en cumplir la frase.	Parece seductiva, pero es que era, es muy entusiasta.	También ella dice "aaaah" que parece una respuesta demasiada densa pero ella no hace daño.

Tarea 4: Acciones sociales de delimitación del espacio.

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:	
1	Muchas veces, cuando ando por las calles de Granada o cuando voy a
2	compras, a veces tropiezo con la gente o rocco el brazo con el de otra persona.
3	Esto es de mala educación, entones estoy acostumbrada de decir "perdón".
4	Aquí en España no es nada mal y no entienden porque pido perdón, ¡Es un
5	hábito!, sin embargo, cuando digo "perdón" la gente me mira extrañamente o
6	creen que al decirlo voy a pedir direcciones y esperan por la próxima cosa que
7	digo.

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-3	Segmentos 5-7	Segmentos 4-5
Muchas veces, cuando ando por las calles de Granada o cuando voy a compras, a veces tropiezo con la gente o rocco el brazo con el de otra persona. Esto es de mala educación, entones estoy acostumbrada de decir "perdón".	Aquí en España no es nada mal y no entienden porque pido perdón. ¡Es un hábito!	Sin embargo, cuando digo "perdón" la gente me mira extrañamente o creen que al decirlo voy a pedir direcciones y esperan por la próxima cosa que digo.

Tarea 5: Acciones sociales de estructuración del tiempo.

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:	
1	Estoy convencida de que la gente españoles no son puntuales para nada. Por
2	ejemplo, la amiga de mi familia con quien vivo vende joyería. Yo quería comprar
3	algo, entonces ella me preguntó a qué hora estaría en casa. Le dije que tengo
4	que salir a las doce de la tarde para estar en el centro de lenguas modernas a
5	las 12:30. me dijo que vendría con las cosas a las 11:30, pero no llegó hasta las
6	12:05. yo no podía hacer nada porque ya tenía que salir. Ella pareció enfadada
7	con mi "mala educación" y yo estuvo enfadada también, sin embargo después
8	me di cuenta de que ellos necesitan un tiempo más antes para llegar a la hora
9	que necesitas.

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmento 1	Segmentos 2-6	Segmentos 4-7
Estoy convencida de que la gente españoles no son puntuales para nada,	Por ejemplo, la amiga de mi familia con quien vivo vende joyería. Yo quería comprar algo, entonces ella me preguntó a qué hora estaría en casa. Le dije que tengo que salir a las doce de la tarde para estar en el centro de lenguas modernas a las 12:30. me dijo que vendría con las cosas a las 11:30, pero no llegó hasta las 12:05. yo no podía hacer nada porque ya tenía que salir.	Ella pareció enfadada con mi “mala educación” y yo estuve enfadada también, sin embargo después me di cuenta de que ellos necesitan un tiempo más antes para llegar a la hora que necesitas.

C) INTERPRETACIÓN

No cuestionamos que el entorno, las coordenadas espacio-temporales en las que se lleva a cabo la experiencia de inmersión, en muchas ocasiones no es favorable al equilibrio psicológico y afectivo del alumno, ya que este no podrá eludir participar en una serie de situaciones que muy probablemente percibirá como inciertas y conflictivas. Pero si nos centramos en el contenido de las muestras aportadas por el informante 3 (3a), coincidente en general con el aportado el las suyas por el resto de los informantes, encontramos indicios suficientes que permiten corroborar nuestra hipótesis de que aprender una segunda lengua o lengua extranjera en contexto de inmersión genera en el aprendiz cierto grado de estrés que afecta a su efectividad comunicativa; estrés que deriva de una incertidumbre respecto al curso que seguirá la interacción comunicativa (la mayoría de las veces no predecible), de tal forma que la responsabilidad (control) recae frecuentemente en el alumno, cuya autoestima se ve afectada (De Andrés, 2000: 88-105; Botta, 2002: 33-36), lo cual unas veces será interpretado como malestar, ansiedad (McIntyre y Gardner, 1991: 513-534; 1994: 283-305), otras como amenaza o conflicto (Colectivo Amani: 1994).

Estas circunstancias hacen que el aprendiz pueda reaccionar, ante el estrés provocado por una situación dada, de forma cognitiva, recurriendo a sus

habilidades para explicar los sentimientos, actitudes y comportamientos de otros (Gudykunst, 1993: 40-64), o pueda hacerlo de forma afectiva, manifestando su miedo sobre lo que puede suceder (Stephan y Stephan, 1985: 157-166). En la siguiente tabla incluimos muestras obtenidas tras aplicar los calados décimo, undécimo y duodécimo al producto de la Tarea 4 (Actividad A) correspondiente al informante 3 (3a), y que constituyen un claro ejemplo de lo comentado:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-3	Segmentos 5-7	Segmentos 4-5
Muchas veces, cuando ando por las calles de Granada o cuando voy a compras, a veces tropiezo con la gente o rocco el brazo con el de otra persona. Esto es de mala educación, entonces estoy acostumbrada de decir "perdón".	Aquí en España no es nada mal y no entienden porque pido perdón. ¡Es un hábito!	Sin embargo, cuando digo "perdón" la gente me mira extrañamente o creen que al decirlo voy a pedir direcciones y esperan por la próxima cosa que digo.

Observamos que este alumno, al describir en la columna dedicada a la incertidumbre la situación que le produce estrés: "Muchas veces cuando ando por las calles de Granada o cuando voy a compras, a veces tropiezo con la gente o rocco el brazo con el de otras personas. Esto es de mala educación (...)", informa de cómo se comporta habitualmente en una situación similar en su cultura materna: "Esto es de mala educación, entonces estoy acostumbrada de decir "perdón"". La información contenida en la segunda columna: "Aquí en España no es nada mal y no entiendo porque no pido (piden) perdón, ¡es un hábito!", manifiesta cómo el control relativo o habilidad del alumno para dar sentido al comportamiento del otro es un proceso cognitivo que afecta al uso de la lengua, a la comunicación, pues claramente apreciamos en el informante un desconocimiento de las reglas pragmáticas para disculparse en español. Por último, la información contenida en la última columna referida a la amenaza: "Sin embargo, cuando digo, perdón, la gente me mira extrañamente o creen que al decirlo voy a pedir direcciones y esperan por la próxima cosa que digo", refleja el miedo, estrés, que experimenta el informante ante las potenciales consecuencias negativas y tensión que le está generando la nueva situación.

2.- ¿Cómo incide el estrés en la experiencia de inmersión?

Las reflexiones anteriores nos permiten constatar que nuestros estudiantes reaccionan de forma diferente ante un mismo estímulo, aunque el desenlace haya podido ser más o menos satisfactorio, inhibitorio o perjudicial tanto para su imagen social como para el proceso de adquisición de la lengua. Del mismo modo, hemos podido comprobar que, a pesar de la diversidad que se le atribuya a la acción, la forma de comportarse es fruto principalmente de la historia personal de cada individuo, y que, si éste no manifiesta una predisposición al cambio, es muy probable que la experiencia vivida se transforme en un sentimiento de insatisfacción que le imposibilitará generar algún tipo de discurso reparador de su autoestima y que le impida incluso hacer un uso adecuado de la nueva lengua.

Estamos convencidos de que cualquier alumno que opte por aprender una nueva lengua en inmersión tiene que asumir que es casi imposible desenvolverse y comunicar con un mínimo de eficacia sin una cierta dosis de estrés, que le llevará a plantearse, antes de actuar, interrogantes como estos: no sé si mi interlocutor me comprenderá, y si es así, ¿hará algún esfuerzo por comprenderme?; y si al final no nos entendemos, ¿me lo recriminará?, ¿cómo me afectará? (Suay y Sanginés, 2010: 40-41).

Si desde el enfoque comunicativo la adquisición de una lengua extranjera se ha caracterizado por la voluntad del aprendiz de aproximarse al comportamiento del hablante nativo y asimilar las normas que lo rigen como tal (Byram y Esarte-Sarries, 1991; Freed, 1995: 3-33; Segalowitz y Freed, 2004: 173-199), por conformar un marco en donde el objeto social de referencia (acción o conjunto de acciones que se quiere que los alumnos sean capaces de realizar más tarde en la sociedad meta) se limita a la capacidad de comunicar con nativos, intercambiando rápida y eficazmente informaciones, hemos de considerar que los participantes en el intercambio comunicativo deben identificar representaciones socio-pragmáticas ajenas y establecer, a su vez, las personales que puedan perturbar la fluidez de la interacción (Regan, 1998: 61-90). En cambio, en un enfoque orientado a la acción el objetivo de referencia, entendido como unidad de sentido, apunta sobre todo a la capacidad del alumno para convivir con otros y entre otros, a sus habilidades

para delimitar y dotar de significado acciones sociales conjuntas (Puren, 2002b: 55-71).

Partimos de la idea de que cada alumno lleva a cabo una interiorización subjetiva del mundo, lo cual no quiere decir que no haya una gran cantidad de información común a todos los miembros de un determinado grupo social; de no ser así, no sería posible la comunicación ni tampoco la vida en sociedad, puesto que existe un sustrato, verbal y no verbal, compartido por todos los miembros de un grupo social que posibilita las interacciones, la organización social y la vida en general (Escandell Vidal, 1999: 30-36). Pero es en la forma de actuar del otro, en sus actividades sociales, en donde nuestros alumnos pueden encontrar una forma efectiva de canalizar el estrés inherente a la experiencia de inmersión, siempre que tomen conciencia de que no es suficiente con abrirse a las diferencias, sino también, y muy especialmente, prestar atención a la forma de actuar de su interlocutor en una situación dada y poniendo el énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de estas (Puren, 2002b: 65). Veamos cómo han asociado e interpretado dos alumnos, los informantes 4 (3a) y 5 (3a), la información pragmática-social que han obtenido de sus comunicantes y que plasman en la Actividad B (Tarea 2) del protocolo que estamos analizando⁶⁴:

⁶⁴ Para el resto de las tareas e informantes consúltense el anexo III.

GRUPO B / Taller 3a

Actividad B

A) Tarea 2: acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Parámetro 1: Mi interlocutor en la interacción:

¿cómo se comportó? (actividad social)

Parámetro-2: Esta forma de comportarse:

¿qué sentido social tiene? (unidad de sentido)
--

B) MUESTRAS DE ANÁLISIS:

Informante 4 (3a)

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Besar	"Cuando conocí a mi señora me dio dos besos."	"Saludar"
Tocar	"Cuando hecho de menos a mi familia ni señora me toca el hombro."	"Consolarme"
Abrazar	"Cuando tuve problemas con mi voluntariado una mujer que trabaja en mi programa me abrazó."	"Consolarme"
Dar la mano	"Cuando conocí a un hombre brasileño en casa me dio la mano."	"Saludar"

Informante 5 (3a)

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Besar	"Cuando me presentó mi amiga a una chica que no lo había conocido antes. "	"Forma de introducción"
Tocar	"Mi señora dijo algo gracioso y me tocó brevemente el brazo."	"Para indicar que el comentario era una broma."
Abrazar	"El día de acción de gracias mi señora me hizo una comida fantástica, después de comer nos abrazamos."	"Para indicar alegría de que me había gustado la comida."
Dar la mano	"Introducción a un chico que había estudiado en Inglaterra."	"Introducción pero también para indicar que entendía la cultura americana/inglesa."

C) INTERPRETACIÓN

Es de todos sabido que uno de los pilares en los que se sustenta el enfoque comunicativo reside en la teoría de los actos de habla, desarrollada, entre otros, por Searle (1969), quien destaca la relación que se establece entre competencia comunicativa y conducta⁶⁵:

Hablar una lengua es tomar parte en una forma de conducta, altamente compleja, gobernada por reglas.

Desde nuestra perspectiva, esta hipótesis sigue haciendo, en la práctica, una clara identificación entre acción y lenguaje, en el sentido de que concibe el uso del lenguaje en la comunicación como un tipo particular de acción identificable con un acto de habla concreto (Escandell Vidal, 1999: 62). No obstante, esta identificación de la acción con un único acto de habla resulta insuficiente en nuestra propuesta de análisis de las interacciones de los alumnos que participan en este proyecto, ya que reduce la acción al uso de la lengua en hechos consumados, como apreciamos en las unidades de sentido que formula el informante 4 (3a) con respecto a la conducta social de sus interlocutores relacionadas con el contacto físico: besar = saludar, tocar = consolar, abrazar = consolar, dar la mano = saludar. Pese a lo expuesto por este alumno, consideramos que las unidades de habla no son hechos consumados, sino unidades en construcción que van cambiando conforme se va contactando e interactuando con los miembros de la cultura meta (Frank, 1981: 225-236).

Esta reflexión queda avalada por el *MCERL* (2002: 45), pues entre sus expectativas deja constancia de que cualquier estudiante de una L2 o LE que se convierta en usuario de esa nueva lengua y su cultura, no adquiere una forma distinta de actuar y comunicarse, sino que su competencia lingüística y cultural irá modificándose a través del conocimiento y uso de la lengua objeto, la cual, junto a sus destrezas lingüísticas y habilidades interculturales, logrará un desarrollo más rico y complejo de su personalidad así como una mejora en sus capacidades para el aprendizaje de futuras lenguas y su apertura a nuevas experiencias culturales. Sin embargo, no podemos obviar que el uso de la lengua varía según las necesidades del contexto en que se utiliza: en él la

⁶⁵ *Op. cit.*, p. 22.

necesidad y/o deseo de comunicar, de comprender el comportamiento del otro, se inscribe en una situación concreta y, por lo que tanto, tanto la forma como el contenido de la interacción son interpretables como reacción a la situación dada dentro de una esfera de acción social en la que actúa con otros sin dejar de ser agentes sociales y sin renunciar a una mayor precisión lingüística. Este es uno de los principales aspectos que caracterizan la experiencia de inmersión de los estudiantes, como apreciamos en la información aportada por el informante 5 (3a): besar -> forma de introducción (social); tocar -> para indicar que lo comentado es un broma; abrazar -> para indicar alegría por la actuación de uno o los dos interlocutores; dar la mano -> forma de introducción social pero también muestra de que mi interlocutor conoce cómo se comportan los representantes de mi cultura en diferentes situaciones sociales.

En conclusión, como se puede comprobar en las tablas anteriores, tanto el informante 3 (3a) como el 4 (3a) han codificado de forma muy diferente los recuadros reservados al segundo parámetro de la actividad propuesta (“¿Qué sentido social tiene el comportamiento de mi interlocutor/es?”) y presentimos que una posible razón de esta diferencia reside en que cada alumno comporta culturas de aprendizaje distintas a la hora de aprender otra lengua (Garger y Guild, 1984: 9-12). El informante 4 (3a) parece haber sido instruido en un concepto comunicativo de la interacción que interpreta como el acto de hablar con otro pero actuando sobre él, y de ahí su lectura de las actividades sociales que describe como actos de habla (saludar y consolar). En cambio, el informante 5 (3a) hace más incidencia en la dimensión colectiva de las acciones (besar, tocar, abrazar, dar la mano), a las que procura dar un sentido social (“introducir”, “indicar que...”) atendiendo no sólo a la interacción sino también a su actuación con sus interlocutores.

3.- ¿Cómo ajustar el estrés?: autorregulación de las inferencias cognitivas.

La inmersión no sólo garantiza la interacción cara a cara, sino que al mismo tiempo propicia un escenario o contexto externo que, cuando menos, exige al alumno incrementar el área de congruencia de la situación en la que él también es protagonista (MCERL, 2002: 52), y más aún si el propósito es

inferir, a partir de la actuación del interlocutor, de qué forma actuaría él u otros miembros de su grupo socio-cultural en situaciones parecidas. Es incuestionable que todo intercambio, verbal o no verbal, tiene lugar en un espacio físico determinado, que actúa a modo de contexto comunicativo y social, y esta la principal razón que nos lleva a analizar la información referida al último parámetro de la Actividad B de este protocolo a partir de las muestras obtenidas en la Tarea 4, relacionada con las acciones sociales concernientes a la limitación del espacio físico y social⁶⁶:

Grupo B / Taller 3a

Actividad B

A) PARÁMETRO 3: La forma de actuar en la sociedad meta:

¿coincide con mi cultura?

B) MUESTRAS DE ANÁLISIS:

Informante 2 (3a)

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Aproximarse	“Aquí la gente está más cómoda con menos espacio personal.”	“En mi cultura tenemos un poco más espacio personal pero no es tan diferente comparado con algunas culturas .”
Alejarse	Sin información	Sin información

Informante 3 (3a)

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Aproximarse	“Para decir que caigo bien a ellos.”	“¡No! Esto significa que es una rara persona que debo evitar.”
Alejarse	“1. Están con prisa.” “2. Espacio personal.”	“1. Es lo mismo.” “2. Es lo mismo.”

⁶⁶ Hemos descartado al informante 1 (3a), pues no ha proporcionado en la realización de la tarea ninguna información pertinente. Consúltese anexo IV.

Informante 4 (3a)

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Aproximarse	“Estás escuchando e interesado en los que tengo que decir.”	“La gente no se acerca bastante en los Estados Unidos pero cuando están hablando sí se acercan un poco.”
Alejarse	“No querer cambiar de habitación porque está haciendo algo pero la mayoría del tiempo me llama para venir.”	“Es más probable que alguien en mi familia me llama y me habla de otra habitación.”

Informante 5 (3a)

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Aproximarse	“Deseo por contacto físico y también para oír mejor.”	“Es lo mismo.”
Alejarse	“Indicar que está tarde para clase y que tiene prisa.”	“Es lo mismo.”

C) INTERPRETACIÓN

Conviene precisar que, desde la acción, social el espacio es interpretable como contexto dentro del cual se llevan a cabo los intercambios y como sistema de límites invisibles que cada individuo impone a su alrededor. Estos límites están ligados en mayor o menor medida a la noción de territorialidad, entendida como forma de definir cierto espacio propio frente a los demás. Los términos de esta definición indican en cada caso si la ocupación de este espacio es apropiada o si, por el contrario, es percibida como invasión de la esfera de acción individual, social (Cáceres, 2003: 221-227) e incluso moral, como apreciamos en la información ofrecida por el informante 3 (3a): “aproximarse / ¡No!, esto significa que es una rara persona que debo evitar”. Si atendemos a la información aportada por otros informantes sobre la aproximación, podemos deducir que a veces alguien se aproxima si su intención es esperar o hablar; en tales situaciones solemos percibir que algo nuestro está siendo invadido y que ello nos produce cierto grado de estrés,

interpretable como incomodidad o intranquilidad, sentimiento que se prolongará o no dependiendo de la zona que se haya ocupado. Esto es lo que se percibe en la información proporcionada por el informante 4 (3a): “aproximarse / la gente no se acerca bastante en los Estados Unidos pero cuando están hablando sí se acercan un poco”. Igualmente percibimos que la ocupación del espacio individual, más que el social (informante 2 (3a): “aproximarse / en mi cultura tenemos un poco más espacio personal pero no es tan diferente comparado con algunas culturas”), se supone como tal cuando ambos interlocutores delimitan la interacción horizontalmente, cuando ambos interlocutores se consideran mutuamente como personas. Esto es, se dan casos en los que el alumno no toma en consideración la presencia de otros en su espacio y no experimenta, por tanto, como intrusismo la presencia de estos, sino que los considera unos sujetos más en su entorno. Casos como este hacen que resulte difícil establecer reglas de aplicación general en el comportamiento espacial, como de hecho ocurre en muchas otras categorías analizables, si no contamos con una anticipación autocrítica de nuestros informantes sobre su propio comportamiento y el de los representantes de cultura materna en situaciones y condiciones similares.

Cabe afirmar, a modo de conclusión, que el encuentro con el desconocido, con el nativo, no sólo permite captar lo específico de nuestra identidad, por contraste e interpretaciones, sino que también nos capacita para tomar distancia selectiva de ella y anticipar muchos de los posibles desenlaces. Convivir en otra cultura lleva implícito ser libres, actuar según nuestros parámetros y necesidades, aunque dicha libertad puede verse limitada por cómo seamos capaces de mediar con los otros (Tébar Belomonte: 2003; Cantero y de Arriba, 2004: 32-58), ya que el comunicar con el otro deriva en que nos comunicamos con nosotros mismos tanto a nivel cognitivo, adquiriendo un nuevo conocimiento de nuestra identidad, como a nivel afectivo. Aprender otra lengua en inmersión es un proceso complejo en el que es vital aunar el caudal de lengua al que se está expuesto de forma natural, con la forma de comportarse de aquellos interlocutores con los que hemos compartido múltiples experiencias.

6.3. La experiencia de inmersión: contexto y proceso.

El objetivo final de este proyecto es poder integrar las partes anteriormente analizadas en una totalidad que se desarrolle de forma fructífera y configure el espacio en que se pueda observar (Williams, 1989: 85-91; Bailey, 1996: 257-269; Malderez, 2003: 179-181) y analizar la experiencia de inmersión de los alumnos como punto de llegada (producto) y término de partida (proceso). Este espacio se configura, como no podría ser de otra manera, en el aula: el lugar que se transforme en el escenario infinito de innovación didáctica y evolución metodológica, como intentaremos analizar a continuación.

De forma general podemos caracterizar el aula de LE como un acontecimiento que profesores y alumnos protagonizan en conjunto: una realidad que es creada y vivida siempre de nuevo por estos protagonistas cada vez, con carácter único en el espacio y a través del tiempo. Ha habido autores que, como Allwright (1981: 5-18), acuñaron una concepción del aula como espacio en donde interrelacionan tres elementos: profesor, alumnos y material didáctico. El resultado de esta interacción son las ocasiones más fiables para el aprendizaje. Por su parte, Prahbu (1992: 225-243), para su propósito de relacionar la lección, unidad didáctica, con el aula de lengua extranjera distingue en ella dos planos: el aula como realidad pedagógica y el aula como realidad social. El primer plano responde a la perspectiva de los especialistas (investigadores) y el segundo a la de sus protagonistas (profesores y alumnos). En cada uno de estos planos distingue Prahbu dos dimensiones, cuatro en total, que se identifican y caracterizan del siguiente modo: 1) el aula como unidad de secuencia curricular; 2) el aula como instancia de un método de enseñanza; 3) el aula como acontecimiento social, y 4) el aula como espacio de interacción humana. El interés de este trabajo se centra en el segundo plano (aula como realidad social y sus protagonistas) y más en las dimensiones tercera (aula como acontecimiento social) y cuarta (escenario de interacción humana) que en la primera y segunda.

En relación al primer plano, consideramos que el aula no es solo un escenario de aprendizaje, sino también el lugar donde enseñamos, nos hemos formado como docentes y en el que investigamos. En consecuencia, podemos

caracterizar el aula de lengua extranjera mediante este conjunto de facetas (Martín Peris, 1996: 330-333):

a.- Escenario de interacción humana:

El proceso de uso y aprendizaje de la nueva lengua se relaciona íntimamente con las realidades subjetivas e intersubjetivas presentes en el aula. Entre ellas cobran gran relevancia los valores, las actitudes, las expectativas de quienes aprenden, pues propician que se produzca una implicación integral de la persona. El aula, al estar sustentada por un grupo de individuos que comparten un mismo objetivo y unos mismos procedimientos, hace que el aprendizaje sea marcadamente cooperativo, que se configure como una realidad con unas características propias frente al aprendizaje individual o en aislamiento.

b.- Espacio de comunicación:

Toda aula, independientemente de su caracterización, es un espacio de comunicación donde se integran el grupo de aprendizaje (alumnos) y el de los posibilitadores, instructores o mediadores (profesores). Incluso en aulas con una dinámica frontal, los actos de comunicación que se generan de forma espontánea son numerosos y diversos, pues sus integrantes comparten mínimamente el mismo tipo de experiencia al aprender otra lengua y cultura.

c.- Aula como instrumento para la dirección del aprendizaje:

El aula es, frente a otras formas de aprendizaje natural, una forma de aprendizaje tutorado, caracterizado por una intervención externa que lo planifica, lo organiza y evalúa. Además, el aula es el ámbito en donde esta intervención externa encuentra su realización más efectiva.

d.- Aula como acontecimiento lingüístico:

Todo aprendizaje humano está íntimamente ligado al uso de la lengua. Este hecho encuentra su espacio más natural en el aula, aunque muchas veces el objeto de aprendizaje y el medio para alcanzarlo puedan soslayarse y ello pueda generar cierto grado de confusión. En tal caso, el antídoto didáctico del que podemos echar mano es la construc-

ción de un discurso y un aprendizaje significativos, la cual se apoya sobre todo en la necesidad de distinguir entre el discurso generado en el aula y el aportado por el instructor. Esto resulta esencial tanto para el análisis de los acontecimientos lingüísticos que surjan como para las actividades de selección y tratamiento de las muestras insertas en diferentes textos orales y escritos y susceptibles de ser considerados desde una doble vertiente: como vehículos de información y como objetos lingüísticos.

e.- El aula como experiencia significativa inmediata:

El concepto de aprendizaje significativo remite a la vivencia del aprendizaje en el aquí y ahora de la clase y no únicamente por referencias a los fines u objetivos que se pretenden alcanzar en un futuro más o menos próximo. Las actividades no solo deben dar respuestas a necesidades finales, sino también inmediatas; no solo hay necesidades objetivas sino también subjetivas.

f.- El aula como lugar de última concreción del currículo:

Las investigaciones sobre la autonomía del aprendiz consideran el aula como un espacio en el que el currículo se convierte en una realidad concreta y diferente en cada caso, según las decisiones colectivas o individuales que se negocien y concreten. Por tanto, la clase no puede concebirse como un espacio exclusivo para la comunicación e interacción, sino también como escenario de búsqueda en el que se den respuestas a las necesidades subjetivas.

Desde nuestra perspectiva, estas consideraciones, nacidas de una concepción del aula cuyo eje central es el potencial comunicativo de esta, no dan cuenta, sin embargo, de las diferencias existentes entre interactuar en la clase y fuera de ella, ni de otras tareas de aprendizaje que no sean las de carácter lingüístico y comunicativo (MCERL, 2004: 22).

En relación con el segundo plano, hay que destacar que el potencial comunicativo es insuficiente para que se dé una independencia de juicio y acción por parte del estudiante. Ello hace imprescindible que tal potencial se relacione estrechamente con las destrezas sociales de este último (MCERL,

2004: 15), para que, de este modo, resulte posible configurar la clase como un espacio de interacción en el que los alumnos aprenden y practican la lengua y en el que, en igual medida, preservan su imagen. Paralelamente a esta visión del aula como realidad social, nacieron a mediados de los setenta los enfoques humanistas, en los que recibieron gran atención los aspectos cognitivos y afectivos del alumno en los intercambios comunicativos (Rogers, 1969; Pine y Boy, 1977; Hamachek, 1977: 127-141; Stevick, 1976; Lozanov, 1979). Para que los acontecimientos del aula respondan a una orientación humanista Legutke y Thomas (1991: 30-45) recomiendan seguir los cuatro puntos siguientes:

- 1.- Aprender aquí y ahora: los contenidos y procedimientos deben resultar significativos para todos los estudiantes en el momento en que tiene lugar la enseñanza, y no valorar su importancia teniendo en cuenta exclusivamente posibles aplicaciones futuras.
- 2.- Prioridad del material aportado por los alumnos, como base del aprendizaje y práctica de estructuras lingüísticas.
- 3.- Relaciones interpersonales: los alumnos aportan a la situación de aprendizaje una necesidad básica de comunicarse, acompañada de la voluntad de hacerlo y el deseo de tener sus propias vivencias.
- 4.- Conciencia de sí mismo y autorrealización. La comunicación y las experiencias vivenciales tienen lugar en encuentros con otros, en donde se comparten la lengua meta, opiniones, emociones y experiencias cotidianas.

Consideramos que la intención de estos dos autores no es otra que la de integrar las aportaciones de los enfoques humanistas en los enfoques comunicativos (aprendizaje cooperativo, instrucción basada en contenidos, enfoque por tareas, etc.), haciendo hincapié en la conexión de los ámbitos cognitivo y afectivo, y prestando atención a la expresividad verbal y la conducta no verbal dentro de un marco orientado al trabajo comunicativo en el aula. No obstante, resaltamos que el componente que más ha llamado nuestra atención es el cuarto (conciencia de sí mismo y autorrealización), pues lo consideramos esencial para una estructura del aula que abogue por una mayor presencia en ella

de la conciencia cultural del alumno. Dicho con otras palabras: en nuestra opinión este cuarto punto justifica sobradamente la inclusión significativa, en el aula, de la competencia intercultural, ahora claramente entendida como mayor implicación de la totalidad del aprendiz en la acción dicente, implicación desde la que este expresará sus sentimientos, implicación que le proporcionará una mayor conciencia de la acción social presente en sus interacciones y de la forma de comportarse con sus compañeros en la creación de situaciones y escenarios en los que la comunicación en la lengua meta resulte más significativa. Los puntos expuestos giran en torno a dos conceptos, que Legutke y Thomas (1991: 69) consideran fundamentales en el aula: la claridad y la confianza, imprescindibles en una concepción del aula comunicativa e intercultural que responda a una síntesis de las aportaciones de los métodos humanistas y de la enseñanza comunicativa de la lengua.

Nuestra crítica a la estructura de aula planteada por estos autores estriba en un aspecto que consideramos esencial, como es la gran diferencia que existe entre comunicar dentro del aula y realizar la misma acción fuera de ella, sobre todo si está ubicada en un país de la lengua meta, como es nuestro caso. En un contexto como el nuestro, la caracterización del aula trasciende los aspectos considerados y se encamina a un nuevo espacio en el que se integren coherentemente, en un contexto de inmersión en el que sea el proceso lo que mayor relevancia significativa presente, una perspectiva accional del aprendizaje-enseñanza de la lengua y el mismo tipo de aprendizaje-enseñanza de la cultura (Puren, 2002b: 24-28).

6.3.1. La acción como actividad social y su efecto en el aula de E/LE en contexto de inmersión.

Una simple ojeada a muchos folletos de agencias de estudios en el extranjero, centros de lenguas universitarios, academias de idiomas, etc., ha sido suficiente para darnos cuenta del significado del contexto de inmersión que ponderan y que cabría, brevemente, expresar así: todo lo que rodea al estudiante es susceptible de contribuir al aprendizaje de la lengua, además de la cultura. Creemos, por tanto, que lo que se pretende vender al alumno es el

aprender una lengua en un entorno en el que su empleo es imprescindible y continuo. Por otro lado, la idea de que la inmersión potencia el aprendizaje del componente sociocultural y contribuye a mejorar las habilidades comunicativas es bastante compartida, entre otros, por muchos agentes educativos, asesores lingüísticos y profesores en el exterior. Según esto, se podría pensar que impera la idea de la superioridad, a la hora de aprender una lengua, del contexto de inmersión, en comparación con el contexto de aprendizaje formal. Esta idea se ve amparada por investigaciones que muestran el efecto positivo que esta opción de aprendizaje lingüístico ejerce en la fluidez oral (Sagalowiz y Freed, 2004: 137-189), en la pronunciación (Díaz Campos, 2006: 1-5), en la adquisición del léxico y las estructuras gramaticales (Collentine, 2004: 227-248) y en la habilidad discursiva (Lafford, 2004: 201-226). De hecho, estos estudios analizan los efectos de una experiencia que no es la tradicional del aula, a la que no hacen ningún tipo de referencia al aprendizaje de la lengua ni a su concepción, sino la que se da dentro de un contexto de inmersión, como escenario privilegiado para hacer un uso natural de la lengua meta y de la competencia comunicativa intercultural adquirida.

Del mismo modo, si delimitamos el contexto de inmersión como “contexto estancia” en el país meta (Segalowitz y Freed, 2004: 87-91), este adquiere un doble sentido: por un lado, como contexto natural de adquisición en el que no solo influye la cantidad de exposición a la lengua sino también la calidad de la situación en la que se interactúa; por otro, como contexto social en el que convivir y llevar a cabo diferentes actividades. En ambos casos la rentabilidad de la inmersión para cualquier individuo se sintetiza en un mismo constructo: “contacto” tanto con la lengua meta como con sus hablantes, con quienes tendrá que comunicar y convivir (Juan, 2008: 49-53) y sobre todo realizar conjuntamente con ellos diferentes actividades sociales durante su tiempo de estancia en el país meta. En última instancia dependerá de la disposición que tenga el alumno y del grado que desarrolle las habilidades comunicativas y sociales los factores que determinen el éxito o el fracaso de su participación en una experiencia de estas características.

Hemos de decir que en nuestro caso la situación de los estudiantes con los que hemos trabajado presenta cierta particularidad, ya que su contacto con

la lengua se ve reforzado por el aula. Esta dejó de poner el foco en la instrucción formal para pasar a ser un espacio en el que los estudiantes pudieran activar su nivel de competencia comunicativa intercultural, un espacio fundamentado en fomentar en ellos la actitud hacia la curiosidad y la apertura mental a nuevas realidades, en los términos apuntados por Dirven y Pütz (1993: 152):

La mejor demostración de competencia intercultural está en el hecho de esclarecer en qué consiste tu identidad cultural y señalar al interlocutor que tú esperas que se acerque a ti de la misma manera que tú estás dispuesto a acercarte a él.

Somos conscientes del vacío didáctico existente a la hora de enseñar competencia comunicativa intercultural. Ello probablemente sea debido a que esta competencia se manifiesta a través de comportamientos lingüísticos y no lingüísticos que dependen de infinitas variables según la situación, comportamientos en los que la reciprocidad de la conducta nunca será unilateral entre los protagonistas, como comprobamos, por ejemplo, en la información que aportan los informantes del segundo protocolo sobre la puntualidad:

Informante 1 (3a)

Acción	Actividad social	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Puntualidad	“¡No hay [tareas para casa]!, los profesores no la tienen a veces pero los alumnos les gusta. No hay tanta presión como en EE.UU.”	Sin información.	“No.”

Informante 2 (3a)

Acción	Actividad social	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Puntualidad	“Aquí cuando vas a reunirte con alguien, llegar un poco tarde no está mal.”	“Sólo significa que hay una actitud diferente con respecto al tiempo.”	“En mi país significa mala educación llegar tarde habitualmente. La puntualidad es muy importante.”

Informante 3 (3a)

Acción	Actividad social	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Puntualidad	“Aquí siempre se llega tarde (5-15 minutos) no importa si es una cita o una obra de teatro, sin embargo el público llega un momento antes.”	“Es normal, no hay significado.”	“No, esto es de mala ecuación (pero me gusta la manera española).”

Informante 4 (3a)

Acción	Actividad social	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Puntualidad	“Tuve que reunirme con alguien de mi programa al principio para ir al médico y llegó después de una hora.”	“La gente en España nunca llega a su hora, siempre llegan más tarde.”	“En mi país es lo opuesto porque lo normal es llegar temprano.”

Informante 5 (3a)

Acción	Actividad social	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Puntualidad	“Mis amigos españoles me dicen que venga a una hora pero todo el mundo viene quince minutos después.”	“Nadie siente como que tiene prisa.”	“No, en los EE.UU ser puntual es casi necesario mejor si llegas temprano.”

Como se puede apreciar, las variables de situación, conducta, apreciación, etc. son casi exclusivas para cada uno de estos alumnos, pero del mismo modo percibimos que todos comparten el haber activado su nivel de competencia comunicativa intercultural de forma participativa en la sociedad en la que están inmersos y haberlo hecho, como evidencian las muestras, dentro de un aula concebida como realidad social y adscrita al segundo plano de Prahbu (1992), analizado en el epígrafe anterior.

Después de todo, no podemos obviar que en el contexto que estamos analizando el aula no deja de ser en ningún momento una realidad pedagógica, el primer plano de Prahbu (1992), y será la atención prestada a la acción como actividad social la que nos lleva a hacer las siguientes matizaciones a algunas de las facetas de la clase ya consideradas:

1.- Si el aula es un espacio de comunicación en el que se integran alumnos y profesores, el hecho de que su ubicación coincida con el contexto real de la lengua meta requiere integrar un nuevo elemento: el uso natural de la misma.

2.- La vivencia del aprendizaje en el aquí y ahora del aula se complementa con el aquí y ahora de la participación del alumno en diferentes actividades sociales a lo largo de la inmersión.

3.- La caracterización del aula como espacio de búsqueda de respuestas a las necesidades subjetivas de sus integrantes debe incorporar en dicha búsqueda una réplica tanto a su forma de actuar como a la de nuestros interlocutores en situaciones comunes.

6.3.2. La inmersión como proceso: el aula de E/LE desde una perspectiva terapéutica.

En el conjunto de nuestra investigación, el haber concebido la inmersión como proceso ha constituido un factor esencial, una pieza clave, en la justificación de nuestra hipótesis de partida: la necesidad de incorporar dinámicas terapéuticas al nuevo concepto comunicativo de interacción y al de acción desarrollados en el *MCERL*. Somos conscientes de que tal cuestión requiere de una última reflexión didáctica relacionada, por una parte, con el enfoque por tareas al uso, y, por otra, con la nueva concepción del aula como espacio terapéutico de introspección.

En relación con el primer aspecto, hemos de decir que percibimos ciertas carencias en el modelo didáctico de la tarea dentro del enfoque comunicativo. Estas se refieren sobre todo a su carácter intervencionista, pues delega en el profesor la dirección del proceso (Legutke y Thomas, 1981: 46-48), el cual, amparándose unas veces en la poca formación lingüística de los aprendices y otras en sus hábitos de aprendizaje, relega a un segundo plano la iniciativa y el control que los alumnos podrían asumir en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El eje vertebrador del enfoque comunicativo por tareas parte de un conjunto de tareas didácticas que los alumnos realizarán en el aula. Estas

tareas serán las que determinen los contenidos lingüísticos esenciales para su realización. En cambio, un enfoque accional por tareas presenta otras características, al contar con dos ejes de vertebración del proceso:

a.- Perspectiva accional (hablar con otros actuando sobre ellos): interactuar con hablantes de la lengua meta es una realidad y una necesidad para todos los alumnos que aprenden una lengua extranjera en inmersión, por lo que las tareas comunicativas deben dar paso a otras más focalizadas en el significado del comportamiento del alumno en sus intercambios comunicativos con interlocutores nativos y en cómo entienden la nueva cultura en estas relaciones⁶⁷ (Puren, 2002a: 57-62).

b.- Perspectiva coaccional (actuar con los otros): capacidad de aprender, convivir, trabajar, etc. con los representantes de la lengua y cultura metas, en el sentido de realizar con ellos acciones sociales; así pues, las tareas también deben enfocarse a la realización de actividades sociales y al uso social de la lengua que hacemos en ellas⁶⁸ (Puren, 2000b: 57-62).

En resumen, en ambos casos es necesario concebir la tarea, ya no solo como “unidad organizativa” de apoyo lingüístico a la comunicación, sino más bien como “unidad de sentido” dentro del proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje.

Por último, y sin poner en duda la voluntad del *MCERL* por ofrecer una referencia clara en todo lo que se refiere a este proceso, a nuestro entender no ha sido capaz de reflejar el cambio que debe producirse desde el enfoque comunicativo al enfoque orientado a la acción, además de no pronunciarse por ningún tipo de directrices didácticas relacionadas con el aula. No obstante, es en esta incertidumbre en donde encuentran su espacio todas las reflexiones que hemos ido formulando; es ella también la que nos ha inspirado y ayudado a caracterizar de otro modo el aula en donde trabajamos, en la que se ha

⁶⁷ Un ejemplo de tarea final desde esta perspectiva relacionada con la puntualidad sería: *El tiempo es relativo. ¿Cómo distribuyo mi tiempo en Granada para ser puntual o impuntual?*

⁶⁸ Un ejemplo de tarea final desde esta perspectiva relacionada con la puntualidad sería: *5 excusas principales usadas por mis amigos españoles cuando llegan tarde / 5 argumentaciones que utilizo para justificar mi puntualidad.*

llevado a cabo esta investigación desde una nueva perspectiva, que presu-
mimos pudiera integrarse como un tercer plano en el modelo propuesto por
Prahbu (1992).

La nueva realidad del aula que proponemos adquiere una dimensión
terapéutica que, sin que abandonar los modelos anteriores, pretendemos sea
el tercer elemento, junto al alumno usuario de la lengua y el alumno como
agente social, que debiera ser tenido en cuenta en un enfoque orientado en la
acción. Una caracterización pormenorizada de cómo estructurar este concepto
de aula, en este momento, nos parece muy arriesgado, pues estamos a
expensas de que en un futuro nuevas investigaciones contribuyan a delimitar
muchos de las variables todavía están por resolver, relacionadas o no con la
que hemos considerado central en nuestro planteamiento: el estrés.

Como ya se ha comentado, el contacto con la lengua meta y la actua-
ción en la nueva cultura producen diferentes niveles de estrés en los alumnos,
pues este es un factor inherente al proceso y a la nueva situación de
aprendizaje dentro y fuera del aula (Carrol, 2008). Desde otra perspectiva,
hemos de reconocer que la atención prestada al estrés emocional padecido por
nuestros alumnos ha contribuido notablemente a la consecución de esta tesis y
a las muestras nos remitimos, pero al mismo tiempo creemos obligado precisar
que la rentabilidad didáctica del estrés responde en mayor medida a una
anticipación cognitiva de la realidad del alumno que a una emocional. De ahí
procede su gran contribución a una caracterización general del aula terapéutica
como espacio pedagógico y social (Rogers, 1986) y, sobre todo, como esce-
nario de reflexión crítica, de instrucción significativa, de comprensión del estrés
cognitivo. La razón de todo ello estriba en que es este tipo de estrés el que
propicia nuevas prácticas pedagógicas, dinámicas terapéuticas (Fritz, 2001),
debido, por un lado, a que es fácilmente detectable en las etnografías de
muchos de alumnos y, por otro, a su conexión con la dimensión colectiva de las
acciones y con la finalidad social de ellas. Veamos un ejemplo, para el que
tomamos como referencia la información que sobre la puntualidad aporta el
informante 5 (3a) del segundo protocolo:

Actividad social	Unidad de sentido
"Mis amigos españoles me dicen que venga a una hora pero todo el mundo viene quince minutos después."	"Nadie siente como que tiene prisa."

Primera Terapia:

Dinámica A: Al diván

Interacción con un miembro de la clase donde la unidad de sentido sería "¿Por qué ha llegado tarde?", con la finalidad de reconstruir la acción social en la que participa y de reflexionar sobre las posibles causas y posteriores consecuencias para los agentes sociales.

Dinámica B: Darse cuenta

Razonar sobre el tiempo de espera y analizar los recursos lingüísticos y las habilidades interculturales con las que se cuenta para enfrentarse en otro momento a la misma situación.

Segunda Terapia: ajuste del estrés cognitivo

Buscar beneficios al tiempo de espera y al lugar del encuentro y tomar decisiones.

Concluimos con la afirmación siguiente: toda experiencia, tanto de aprendizaje como de vida, requiere una actitud abierta al cambio y a aceptar que el todo depende de la interrelación de muchos aspectos. Igualmente, nos gustaría destacar que lo expuesto hasta el momento no se corresponde con una única forma de analizar la inmersión lingüística y cultural, sino solo con una manera de establecer cierto equilibrio que haga del aula de lenguas un espacio en el que pueda mostrar mayor eficacia el enfoque en la acción, un espacio donde se reconoce la importancia del proceso y la identidad del alumno, un espacio, en suma, donde "se deja que todo y todos sean lo que deban ser".

CONCLUSIONES

Aprender español o cualquier otra lengua en un contexto real ha dejado de ser un complemento de la formación académica de muchos estudiantes, para pasar a ser un desafío ante la diversidad de una realidad social cada vez más plurilingüe e intercultural. Esta circunstancia hace que la experiencia de inmersión de los aprendices de lenguas resulte muy difícil de investigar mediante procedimientos experimentales fiables, dificultad que se ve aumentada cuando se intenta someter tal experiencia a una medición por métodos psicométricos. Se impone, por tanto, para salir al paso de estas dificultades, como paso previo a investigaciones de este tipo, bosquejar una especie de mapa introspectivo de algunos de los ámbitos del proceso de aprendizaje lingüístico en inmersión, tomando como punto de partida los datos ofrecidos por algunos grupos concretos de estudiantes. La elaboración de un mapa de esta índole ha sido, en esencia, el propósito de esta investigación, cuyos resultados finales nos llevan a las siguientes consideraciones de carácter conclusivo:

- 1) Asumimos sin titubeos que la caracterización del aprendiz como agente social es una de las principales innovaciones con las que cabe afrontar la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera si es que se desea responder a las necesidades planteadas por la diversidad plurilingüe y multicultural mencionada arriba. En este marco, un enfoque como el accional, que es el desarrollado y defendido en este trabajo, se muestra especialmente adecuado: ofrece al alumno la posibilidad de

adquirir una lengua extranjera al tiempo que aprende a comprender, interpretar e interiorizar la experiencia de convivir y actuar en otra cultura, en otra realidad social. Una de las mayores virtudes de asumir un enfoque docente-discente de esta clase consiste en que, al considerar al alumno a un mismo tiempo eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y centro de la experiencia de inmersión, ello impide que el protagonismo de este se vea reducido exclusivamente al mero ámbito didáctico, y hace que, en contrapartida, el alumno, convertido en sujeto social dinámico, analice de forma más significativa los escenarios comunicativos y los protagonistas que intervengan en él, para salir al paso de las necesidades planteadas en unos y por otros. Este análisis promoverá en el alumno el desarrollo de sus competencias generales y comunicativas, la posibilidad de mejora de sus actitudes y habilidades interculturales, así como la de un equilibrio adecuado en su mundo afectivo (sentimientos y emociones).

2) Consideramos que el enfoque fundado en la acción es un nuevo paradigma cimentado en la necesidad de reestablecer la coherencia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura. Frente a otras propuestas que en la práctica se reducen a considerar el mero mecanismo de la comunicación y a ver la dimensión intercultural de esta desde una posición que pudiéramos llamar de condescendencia con el otro (amabilidad, cortesía, respeto con respecto a los valores no propios, etc.), el enfoque en la acción propugna la necesidad de tomar conciencia de que la experiencia de aprendizaje en inmersión es una ocasión excepcional para producir nuevas respuestas culturales, nuevos significados por y para la acción colectiva, colaborando con los miembros de la lengua y cultura metas. Así pues, defendemos que, junto a la competencia comunicativa, es necesario tener en cuenta otros elementos, pues son indispensables, como son la actuación en la nueva sociedad y la colaboración con sus representantes.

3) Así las cosas, desde esta nueva perspectiva accional resulta inviable cualquier modo de considerar al alumno como mero recipiente vacío de información. En este marco el alumno es un miembro activo del proceso,

lo que supone un paso más en el reconocimiento de la posición privilegiada que ocupa ante el aprendizaje: como sujeto dinámico que analiza los escenarios y sus protagonistas. Esto lo hemos podido comprobar en las muestras analizadas, que evidencian, independientemente del nivel de lengua en que se halle cada informante, la necesidad de tomar conciencia de que no es suficiente con poseer una competencia cultural sobre los hablantes del país meta, si lo que se pretende es hacer frente a la serie de encuentros interculturales que caracterizan la experiencia de vivir en otra cultura, encuentros que exigen, al hilo de la interacción y participación en diversas actividades sociales, el análisis, conocimiento y asunción de cierto grado de compromiso.

4) El contexto de inmersión y el enfoque en la acción nos han permitido valorar hasta qué punto las prácticas etnográficas han enriquecido la experiencia de aprendizaje de nuestros alumnos. En efecto, estas prácticas han favorecido la adquisición de la lengua y la cultura de forma interrelacionada, pues han constituido la expresión más nítida de un espacio en el que el aprendizaje de la cultura implica el aprendizaje de la lengua y viceversa; un espacio que ha deparado a los aprendices nuevos elementos conceptuales como actuar, interpretar, contrastar, reestructurar, etc., y los ha presentado como alternativa a las tradicionales descripción y comparación con las que en otros enfoques han sido abordados la efectividad comunicativa, la conducta no verbal y el comportamiento social de las actuaciones de los alumnos. Esta alternativa les propone a los alumnos, en suma, que actúen en la vida del grupo cultural meta para aprender de él a medida que se van estableciendo sus contactos a lo largo de la experiencia de inmersión, para lo que deberán hacer una estimación de su forma de comportarse ante situaciones conflictivas, observar y contrastar lo observado con la propia identidad cultural, analizar el protagonismo personal y social adquirido en su participación y colaboración con otros, etc. Hemos tenido ocasión de apreciar todos estos aspectos en las etnografías analizadas en el primer protocolo.

5) Reivindicamos el enfoque etnográfico como una forma de investigación cualitativa que atañe a todas las fases del proceso, desde la recogida de datos hasta nuestra interpretación de ellos, atendiendo a la realidad y perspectiva de los alumnos participantes en la investigación y no desde postulados teóricos. Esta perspectiva, de carácter émico, la nos ha permitido analizar numerosos datos subjetivos proporcionados por los estudiantes en su etnografías no solo desde un punto de vista lingüístico o cognitivo sino esencialmente social. En esta investigación, y gracias a su perfil cualitativo, reconocemos y asumimos el valor del contenido aportado por las narraciones personales de los informantes. Las consideramos, más que descripciones de experiencias de vida, inestimable fuente de conocimiento y de las maneras de decir espontáneas de las personas analizadas y, por tanto, como portadoras de datos significativos y valiosos para esta tesis y otros trabajos de investigación que puedan realizarse desde posiciones similares.

6) Destacamos que uno de los hallazgos más significativos que se desprende de esta investigación, amparándonos en el escrutinio, análisis e interpretación de las muestras del segundo protocolo, es que queda reforzado nuestro convencimiento de que las situaciones conflictivas en las que un alumno puede verse implicado no son atribuibles al hecho de entrar en contacto con la lengua meta y de actuar en la nueva cultura, pues tales situaciones no son inherentes al proceso de aprendizaje, sino que más bien responden al mundo afectivo y personal del alumno. En cambio, experimentar cierto grado de estrés como usuario de la lengua extranjera y como nuevo agente social es inherente tanto al mundo afectivo del aprendiz como al propio proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la acción. La anticipación cognitiva del estrés, como hemos comprobado en la Actividad B del segundo protocolo (incertidumbre, control relativo y percepción de amenaza), presenta mayor proyección y rentabilidad didáctica que los aspectos emocionales, relacionados más bien con estados de ánimo no siempre atribuibles a la experiencia de inmersión lingüística y cultural.

7) En último lugar, hay que resaltar que el potencial didáctico que encierra el estrés cognitivo ha sido la pieza clave en la resolución de esta tesis doctoral, en la que abogamos por una revisión del enfoque por tareas desde una perspectiva accional y por una nueva concepción del aula de español en contexto de inmersión, como espacio terapéutico de introspección que complemente y mejore otras concepciones del aula ya consensuadas.

BIBLIOGRAFÍA

Aarup Jensen, A. (1995), "Defining Intercultural Competence for the Adult Learner", in A. Aarup Jensen, K. Joeger y A. Lorensten (eds.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. II. The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press. Págs: 29-42.

Abadia-Pretcille, M. (1985), *Vers une pédagogie interculturel*. París: Institut National de Recherches Pédagogiques.

Abe, H. y R. L. Wiseman (1983), "A Cross-Cultural Confirmation of the Dimensions of Intercultural Effectiveness", *International Journal of Intercultural Relations*, 7, 53-56.

Acton, W. R. y J. Walker de Felix (1986), "Acculturation and Mind", in J. M. Valdes (ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Págs: 20-33.

Adler, N. J. y J. L. Graham (1989), "Cross-Cultural Interaction: The International Comparison Fallacy", *Journal of International Business Studies. Fall*, 515-537.

Aguirre Beltrán, G. (1982), *El proceso de aculturación*. México D.F.: UNAM.

Alasuutari, P. (1995), *Researching Culture: Qualitative Method and Cultural Studies*. Londres: Sage.

Alder, R. S. (1975), "The transational experience: alternative view of culture shock", *Journal of humanistic psychology*, 15, 31-56.

Alder, P. S. (1987), "Culture shock and the cross-cultural learning experience", in D. S. Hoopes (ed.), *Readings in Cross-Cultural Communication*, 2, 6-21.

Alonso Belmonte, I. (2004), "La subcompetencia discursiva", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2 /LE*. Madrid: SGEL. Págs: 553-572.

Allport, G. W. (1985), "The Historical Background of Modern Social Psychology", en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of Social Psychology*. Nueva York: Erlbaum. Págs.: 1-46

Allwright, R. (1981), "What Do We Want Teaching For?", *ELT Journal*, 36 (1), 5-18.

Álvarez-Gayou, J. L. (2005), *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos de metodología*. México: Paidós.

Andersen, P. (1994), "Explaining Intercultural Differences in Nonverbal Communication", in L. A. Samovar y R. E. Porter (eds.), *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont (CA): Wadsworth. Págs.: 260-276.

Arby, D. y M. Fievet (eds.) (2006), *L'enseignement-apprendissage du français langue étrangère en milieu homoglotte: spécificités et exigences*. Grenoble: PUG.

Argyle, M. (1978), *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Editorial.

Arnold, J y H. D. Brown (2000), "Mapa del terreno", in J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge. Págs.: 23-26.

Auerbach C. F. y L. B. Silverstein (2003), *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. Nueva York: New York University Press.

Bachman, L. (1990), "Habilidad lingüística comunicativa", in M. Llobera (ed.) (1995), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. Págs.: 105-129.

Bachman, L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. y A. S. Palmer (1996), *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bailey, F. (1996), "The Role of Collaborative Dialogue in Teacher Education", in D. Freeman y J. Richards (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Págs.: 257-269.

Bandura, A. (1987), *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Barro, A., M. Byram, H. Grimm, C. Morgan y C. Roberts (1993), "Cultural Studies for Advanced Language Learners", in D. Graddol, L. Thompson y M. Byram (eds.), *Language and Cultures*. Clevedon: BAAL and Multilingual Matters. Págs.: 55-126.

Barro, A., S. Jordan y C. Roberts (1998), "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo", in M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge. Págs.: 82-103.

Bartolomé, M. (1988), "Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de centros educativos", *BORDON*, 40 (2), 277-292.

Bateman, B. E. (2002), "Promoting Openness toward Culture Learning: Ethnographic Interviews for Student of Spanish", *The Modern Language Journal*, 86 (3), 318-331.

Bauman, R. y J. Sherzer (eds.) (1989), *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Beacco, J. Cl. (1984), "Savoirs sociaux", *Le français dans le monde*, 184, 97-99.
- Benavada, S. (1984), "La civilisation dans la communication", *Le français dans le monde*, 184, 79-86.
- Benítez Pérez, P. y A. P. Lavín (1992), "La comunicación no verbal y la enseñanza de español para extranjeros", *Cable*, 9, 9-14.
- Berger y S. Chaffee (ed.), *The Cross-Cultural Challenge to Social psychology*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Bergman, H. M. (2002), "Reliability and Validity in Interpretative Research during the Conception of the Research: Topic and Data Collection", *Sozialer Sinn*, 2, 317-331.
- Bialystok, E. (1981), "The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use", *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 31-45.
- Birdwhistell, R. L. (1970), *Kinesic and Context: Essays on Body Motion Communication*. Filadelfia: Pennsylvania University Press.
- Bisquerra, R. (1989), *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Blanco Gadañón, A. (2007), "La destreza oral como proceso", en E. Balmaseda Maesto (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza de español L2 /LE*. Logroño: Universidad de la Rioja. Págs.: 379-392.
- Blanco Santos, M. C. (1998), "La comunicación y su relación con la cultura", en A. Cestero Mancera (ed.), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen. Págs.: 17-36.
- Blum-Kulka, S. (1996), *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Boas, F. (1911), "Introduction", in F. Boas (ed.) *Handbook of American Indian Languages. Vol BAE B 40, Part. I*. Washington (DC): Smithsonian Institution.
- Bodgen, R. y S. K. Biklen (1992), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn y Bacon.
- Bogaards, P. (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. París: CREDIF-Hatier.
- Bohannon, P. (1996), *Para raros nosotros: introducción a la antropología cultural*. Madrid: Akal.

Botta, M. (2002), "Krashen y su teoría del filtro afectivo: ansiedad, autoestima y motivo en la adquisición de una L2", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 41, 33-36.

Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bowers, C. A. y D. J. Flinders (1990), *Responsive Teaching: an Ecological Approach to Classroom Patterns of Language, Culture and Thought*. Nueva York: Teachers College Press.

Bravo, D. y Briz, A (eds.) (2004), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Breen, M. (1989), "Contemporary Paradigms in Syllabus Design", *Language Teaching*, 20 (2-3), 81-92.

Bresó Estevez, E. y E. García (2007), "Bienestar psicológico en profesionales y estudiantes universitarios", *Revista de psicología social aplicada*, 17 (1), 23-38.

Brislin, R. W. (1981), *Cross-Cultural Encounters: Face-to-face Interaction*. Nueva York: Pergamon.

Broneau, T. J. (1980), "Cronemics and the Verbal-Nonverbal Interface", in M. Key (ed.), *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. La Haya: Mouton de Gruyter. Págs.: 101-118.

Brown, H. D. (1986), "Learning a Second Culture", in J. M. Valdes (ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Págs.: 33-48.

Brown, H. D. (1987), *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Buttjes, D. (1991), "Culture in German Foreign Language Teaching: Making Use of an Ambiguous Past", in D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Toward and Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters. Págs: 47-62.

Byram, M y G. Zarate (1997), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching: Studies towards a Common European Framework of Reference for Language and Teaching*. Estrasburgo: The Council of Europe.

Byram, M. (1989), *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1991), "Background Studies in English Foreign Language Teaching: Lost Opportunities in the Comprehensive School Debate", in D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Toward and Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters. Págs.: 17-30.

Byram, M. (1997), "Cultural Studies and Foreign Language Teaching", in S. Bassnett (ed.), *Studying British Cultures: an Introduction*. Londres: Routledge.

Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y A. Cain (1998), "Civilización/Estudios culturales: un experimento en escuelas francesas e inglesas", in M. Byram, M. y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge. Págs.: 38-50.

Byram, M. y M. Tost (eds.) (2001), *Identité sociale et dimension européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes / Social Identity and European Dimension. Intercultural Competence through Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Le Conseil de l'Europe / The Council of Europe.

Byram, M. y V. Esarte-Sarries (1991), *Investigating Cultural Studies in Foreign Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., C. Morgan (1993), *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cáceres, M. D. (2003), *Introducción a la comunicación interpersonal*. Madrid: Editorial Síntesis.

Calsamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cambours de Donini, A. M. (1988), "Algunas reflexiones sobre la investigación participativa", *Revista de educación y cultura*, 1 (9), 45-47.

Canale, M. (1983), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en M. Llobera (ed.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa. Págs.: 63-83.

Canale, M. y M. Swain (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Candlin, C. (1990), "Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas", *Comunicación, lenguaje y educación*, 7/8, 33-53.

Cantero, F. J. y C. de Arriba (2004), "Actividades de mediación lingüística para la clase de E/LE", *RedELE*, 21, 32-58.

Cardona, G. R. (1994), *Los lenguajes del saber*. Barcelona: Gedisa.

Carrol, D. W. (2008), *Psicología del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.

Celce-Murcia, M., M. Dörnyei y S. Thurrell (1995), "A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications", *Issues in Applied Linguistic*, 6, 3-35.

Cestero Mancera, A. M. (1995), *Análisis de la conversación: alternativa de turnos de habla en la lengua española*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Cestero Mancera, A. M. (1999), *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/libros.

Cestero Mancera, A. M. (1999), *Repertorio básico de signos no verbales en español*. Madrid: Arco/libros.

Cestero Mancera, A. M. (2000), "Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Carebela*, 47, 69-86.

Cestero Mancera, A. M. (ed.) (1998), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.

Chamorro, M^a. D., G. Lozano, A. Ríos, F. Rosales, J. P. Ruiz y G. Ruiz (2006), *El ventilador. Curso de español nivel superior*. Barcelona: Difusión.

Chamot, A. U., S. Barnhardt, P. B. El-Dinary y J. Robbins (1999), *The Learning Strategies Handbook*. White Plains (NY): Addison Wesley-Longman.

Cohen, A. D. (1996), "Second Language and Use Strategies: Clarifying the Issues", *CARLA Working Paper Series*, 3, 27-41.

Colás, P. (1992), "El análisis de datos en la metodología cualitativa", *Revista de ciencias de la educación*, 152, 521-539.

Colectivo Amani (1994), *Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.

Coleman, J. A. (1998), "Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes", in M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge. Págs: 51-81.

Coles, M. J. y W. D. Robinson (1991), *Teaching Thinking. A Survey of Programmes in Education*. Londres: Classical Press.

Coll, J., M. J. Gelabert y E. Martinell (1990), *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.

Collentine, J. (2004), "The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development", *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 227-248.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya.

Consejo de Europa (2007), *Autobiografía de encuentros interculturales: Notas para facilitadores e indicadores teóricos*. Estrasburgo: División de Políticas Lingüísticas. Recomendación nº 1359.

Contreras, J. (1993), *Antropología de la alimentación*. Madrid: Euderna.

Cook-Gumperz, J. (1986), *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cooper, A. (1998), “¡Cuidado con el escalón!’ Un enfoque etnográfico de la investigación sobre la comunicación intercultural en un lugar de trabajo”, in M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través de teatro y la etnografía*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge. Págs.: 126-150.

Corder, S. P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

Coreth, E. (1972), *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Madrid: Herder.

Cortazzi, M. (2006), “Changing Practices in Chinese Cultures learning”, *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 5-20.

Cortazzi, M. y L. Jin (1997), “Cultures of Learning: Language Classroom in China”, in H. Coleman (ed.), *Society in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Págs.: 53-64.

Cummins, J. (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

Curran, J., D. Morley y V. Walkerdine (1998), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós.

D’Andrade, R. G. (1984), “Cultural Meaning Systems”, en R. A. Shweder y R. Levine (eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press. Págs.: 88-119.

Dábane, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*. París: Hachette.

Damasio, A. R. (1994), *Descartes’s Error*. Nueva York: Grosset/Putnam.

Davis, F. (1976), *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

De Andrés, V. (2000), "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas", en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: publicaciones de la Universidad de Cambridge. Págs.: 88-105.

Devos, R. (1995), "Intercultural Communicative Competence: Methodology in Multicultural Classroom", in A. Aarup Jensen, K. Joeger y A. Lorensten (eds.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. II. The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press. Págs.: 355-372.

Díaz Campos, M. (2006), "The Effects of Style in Second Language Phonology: an Analysis of Segmental Acquisition in Study Abroad and Regular-Classroom Students", in C. A. Klee y T. L. Face (eds.), *Selected Papers of the Proceeding of the 7th Conference of the Acquisition of Spanish and Portuguese as a First and Second Languages*. Somerville: Cascadilla Proceeding Project. Págs.: 26-39.

Díaz Rodríguez, L. y M. A. Lucha (2010), "Teaching Genres in an L2 Writing Course: the Incidence of Focus on Form in Written Production or How to Go a Step Further than Natives", *MarcoELE*, 11, 20-36.

Diven, R. y M. Pütz (1993), "Intercultural Communications", *Language Teaching*, 26, 139-161.

Dörnyei, Z. (ed.) (2003), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Oxford-Malden: Blackwell Publishing.

Doyé, P. (1992), "Fremdsprachenunterricht als Beitrag zu tertiärer Socialization", in Buttjes, D., W. Butzkamm y F. Klipple (eds.), *Neue Brennpunkte des Englishunterrichts*. Frankfurt an Main: Peter Lang. Págs.: 280-95.

Dufeu, B. (1994), *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.

Duranti, A. (1988), "The Ethnography of Speaking: Toward a Linguistic of the Praxis", in F. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey. Vol. 4: Language: The Sociocultural Context*. Cambridge University Press. Págs. 210-228.

Duranti, A. (2000), *Antropología cultural*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge.

Durkheim, E. (1897), *Le suicide*. París: Alcan.

Eagly, A. y H. S. Chakien (1984), "Cognitive Theories of Persuasion", in L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 17, Nueva York: Academic Press. Págs.: 267-359.

Edge, J. (1993), "The Dance of Shiva and the Linguistics of Relativity", *Applied Linguistics*, 1 (1), 43-55.

- Efron, P. (1972), *Gesture, Race and Culture*. La Haya: Mouton de Gruyter.
- Ehrman, M. (1996), *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking beneath the Surface*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Ehrman, M. (1999), "Los límites del ego y la tolerancia de la ambigüedad en el aprendizaje de lenguas", in J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge. Págs: 87-104.
- Eisenberg, A. y R. Smith (1975), *Non Verbal Communication*. Indianapolis: The Bobbs Merrill Company.
- Ekman, P. y W. Friesen (1976), "Origen, uso y codificación: bases para cinco categorías de conducta no verbal", in E. Verón (ed.), *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Eudeba. Págs.: 64-87.
- Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005), *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review*. Auckland: Auckland University Services.
- Escandell Vidal, M^a. V. (1999), *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Estaire, S. (2009), *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- European Commission (2005), *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism* (COM 2005).
- Eurydice (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruselas: Eurydice European Unit.
- Fernández López, S. (2003), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas. Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Feverstein, R., P. S. Klein y A. J. Tannenbaum (1991), *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychological and Learning Implications*. Londres: Freund.
- Figueras, N. (2005), "El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica", in *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación: propuestas para la enseñanza de E/LE (I)*. Madrid: SGEL. Págs.: 5-23.

- Fischler, C. (1995), *El (h)omnivoros: el gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama.
- Fotos, S. (1983), "Consciousness and Noticing through Focus in Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction", *Applied Linguistics*, 14 (4), 385-407.
- Fox, D. (1981), *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Frank, D. (1981), "Seven Sins of Pragmatic: Theses about Speech Act Theory, Conversational Analysis, Linguistics and Rethoric", in H. Parret, M. Sbisà y J. Verschueren (eds.), *Possibilities and Limitations of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamin. Págs.: 225-236.
- Freed, B. F. (1995), "Language Learning and Study Abroad", in B. F. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Philadelphia: John Benjamins. Págs.: 3-33.
- Fried, M. H. (1972), *The Study of Anthropology*. Nueva York: Crowell.
- Fritz, P. (2001), *El enfoque gestáltico y testimonios de terapias*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Furham, A. y S. Brochner (1986), *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. Londres: Methuen.
- Gadner, H. (2007), "Motivation and Second Language Acquisition", *Porta Linguarum*, 8, 5-25.
- Gadner, R. C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Roles of Attitudes and Motivation*. Londres-Ontario: Arnold.
- Gadner, R. C. y P. D. McIntyre (1993), "On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning", *Language Learning*, 43, 157-194.
- García Santa-Cecilia, A. (2002), "Bases comunes para una Europa multilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas", in *Español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. Barcelona: Plaza-Janés y Círculo de Lectores. Págs: 13-34.
- Garger, S. y P. Guild (1984), "Learning Styles: the Crucial Differences", *Curriculum Review Journal*, 4, 9-12.
- Gass, S. (1997), *Input, Interaction and Second Language Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M. y J. Neu (1996), *Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, Nueva York: Basic Books.

Geertz, C. (1983), *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*, Nueva York: Basic Books.

Geertz, C. (1996), *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós/ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

Giorgi, A. (1999), "A Phenomenological Perspective on Some Phenomenological Results on Learning", *Journal of Phenomenological Psychology*, 30 (2), 135-50.

Gleason, J. B. (ed.) (1985), *The Development of Language*. Columbus (OH): Charles E. Merrill.

Goethals, M. (1995), "A Comprehensive 'Map' of Foreign Language Teacher Training: Locations for a Training Component Towards Intercultural Competence", in A. Aarup Jensen, K. Joeger y A. Lorensten (eds.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. II. The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press. Págs: 43-58.

Goetz, J. P. y M. D. Le Compte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goffey, A. y P. Atkinson (2005), *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Goffman, E. (1981), *Forms of Talks*. Filadelfia: Pennsylvania University Press.

Goldschmidt, W. (ed.) (1979), *The Uses of Anthropology*, Washington D.C.: The American Anthropological Association.

González Piñeiro, M., C. Guillén Díaz y J. M. Vez (2010), *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

Goodwin, C. (1981), *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. Nueva York: Academic Press.

Graham, H. y J. Labany (1995), *Spanish Cultural Studies. An Introduction. The Struggles for Modernity*. Oxford: Oxford University Press.

Grupo CRIT (2006), *Culturas cara a cara: relatos y actividades para la comunicación intercultural*, Madrid: Edinumen.

Gudykunst, W. B. (1987), "Towards a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication: An Anxiety Cross-Cultural Comparisons", en C. R.

Gudykunst, W. B. y Y. Y. Kim (1997), *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. Boston: McGraw Hill.

Gudykunst, W.B. (1995), "Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective", in R. L. Wiseman y J. Koeser (eds.), *Intercultural Communication Competence*. Londres: Sage. Págs.: 33-71.

Guilherme, M. (2002), *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gumperz, J. J. y D. Hymes (1964), "The Ethnography of Communication", *American Anthropologist*, vol. 66, (6-2), 1-182.

Gumperz, J. J. (1972), "Introduction", in J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistic: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. Págs.: 1-25.

Gumperz, J. J. y A. Bennet (1981), *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.

Hall, E. T. (1963), "A System for the Notation of Proxemic Behavior", *American Anthropologist*, 65 (5), 1003-1026.

Hall, E. T. (1959), *The Silent Language*. Garden City: Doubleday & Company.

Hall, E.T. (1978), *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.

Hall, E.T. (1986), *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.

Hall, S. (1980), "Cultural Studies: Two Paradigms", *Media, Culture and Society*, Vol. II. Págs.: 57-72.

Hamacheck, D. E. (1977), "Humanistic Psychology: Theoretical-Philosophical Framework and Implications for Teaching", in D. J. Treffinger, J. Davis y R. E. Ripple (eds.), *Handbook on Teaching Educational Psychology*. Nueva York: Academic Press. Págs.: 139-160.

Hammersley, M. y P. Atkinson (2001), *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hannerz, V. (1998), *Conexiones transnacionales: cultura, gente, lugares*. Madrid: Cátedra.

Harris, M. (1983), *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

Harris, M. (1994), *Bueno para comer*. Madrid: Alianza Editorial/Ediciones del Prado.

Heath, S. B. (1983), *Ways with Words: Language Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández Sacristán, C. (1999), *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.

- Heron, J. (1989), *The Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.
- HIM (1991), "Awareness of Language/Knowledge about Language in the Curriculum in England and Wales: An Historical Note on Twenty Years of Curricular Debate", *Language Awareness*, 1(1), 5-17.
- Hinkel, E (ed.) (1999), *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huebner, T. (1998), "Methodological Considerations in Data Collection for Language Learning in a Study Abroad Context", *Frontiers: Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 1, 1-30.
- Hofstede, G. H. (1991), *Culture and Organizations*. Londres: McGraw-Hill.
- Holliday, A. (1994), *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hooper, J. (1986), *Los nuevos españoles*. Madrid: Vergara.
- Hutchins, E. (1995), *Cognition in the Wild*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Hymes, D. H. (1964), "General Introduction", in D. Hymes (ed.), *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*, Nueva York: Harper and Row. Págs.: 21-32.
- Hymes, D. H. (1964), *Language in Culture and Society*. Nueva York: Harper and Row.
- Hymes, D. H. (1971), "Acerca de la competencia comunicativa", in M. Llobera (ed.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa. Págs. 27-47.
- Hymes, D. H. (1972), "Introduction: Toward Ethnographies of Communications", in J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. Págs: 1-34.
- Instituto Cervantes (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MEDC.
- Instituto Cervantes (2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- Jacob, E. (1987), "Qualitative Research Traditions: A Review", *Review of Educational Research*, 57 (1), 1-50.
- Jin, L. y M. Cortazzi (1996), "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?", en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el*

aprendizaje de idiomas. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge. Págs.: 104-125.

Johnson, J. D. y F. Futtle (1989), "Problems in Intercultural Research", en M. K. Asante y W. B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Londres: Sage. Págs.: 461-483.

Juan, M. (2008), "Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Revista electrónica d'investigació i innovació educativa i socieducativa*, 1, 47-66.

Jusarek, R. (1996), "Intermediate-Level Foreign Language Curricula: An Assessment and a New Agenda", *ADFL Bulletin*, 27(2), 18-27.

Kahn, J. S. (1985), *Culture, Multiculture, Postculture*. Londres: Sage.

Kaplan, P. S. (1990), *Educational Psychology of Tomorrow's Teacher*. Minnesota: West. St. Paul.

Kasper, G. (1989), "Interactive Procedures in Interlanguage Discourse", in W. Olesku (ed.), *Contrastive Pragmatics*. Ámsterdam: John Benjamin. Págs: 189-229.

Kasper, G. y S. Blum-Kulka (eds.) (1993), *Interlanguage Pragmatics*. Nueva York-Oxford: Oxford University Press.

Keesing, R. M. (1994), "Theories of Culture Revisited", en R. Borsofsky (ed.), *Assesing Cultural Anthropology*. Nueva York: McGraw-Hill. Págs.: 301-310.

Key, M. R. (ed.) (1982), *Nonverbal Communication Today: Current Research*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Kim, Y. Y. (1988), *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kim, Y. Y. (2001), *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Londres: Sage.

Knapp. M. L. (1980), *Essentials of Nonverbal Communication*. Nueva York: Rinehart and Winston.

Kottak, C. P. (2007), *Introducción a la Antropología Cultural. Espejo para la humanidad*. Madrid: McGraw Hill.

Kramsch, C. (1989), "Discourse and Text: A Narrative View of The Foreign Language Lesson", en J. Alatis (ed.), *Georgetown Roundtable on Languages and Linguistics*, Washington D.C.: Georgetown University Press. Págs.: 69-80.

Kramersch, C. (1991), "Culture in Language Learning: A View from the States", in K. de Bot, R. B. Ginsberg y C. Kramersch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Ámsterdam: John Benjamin. Págs: 217-240.

Kramersch, C. (1998), *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.

Kreuz, R. J. y R. M. Roberts (1993), "When Collaboration Fails: Consequences of Pragmatic Errors in Conversation", *Journal of Pragmatics*, 19, 239-252.

Krippendoff, K. (1990), *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Kristeva, J. (1991), *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Plaza y Janés.

Lado, R. (1986), "How to Compare Two Cultures", in J. M. Valdés (ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Págs: 52-63.

Lafford, N. y B. A. Freed (2004), "The Effect of Context of Learning on the Use of Communication Strategies by Learners of Spanish as a Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 201-226.

Langer, E. J. (1989), *Mindfulness*. Reading (MA): Addison Wesley.

Lantolf, J. (2000), "Second Language Learning as a Mediated Process", *Language Teaching*, 33, 79-96.

Lévi-Strauss, C. (1978), *Myth and Meaning*. Nueva York: Schorken Books.

Levinson, S. (1983), *Pragmática*, Barcelona: Teide.

Lewis, T. y R. Jungman (1986), *On Being Foreign Culture Shock in Short Fiction: An International Anthropology*. Yamouth: Intercultural Press.

Littelwood, W. (1984), *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Little, D. (1997), "Language Awareness and the Autonomous Language Learner", *Language Awareness*, 6 (283), 93-104.

Llobera, M. (ed.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Llobera, M. (1998), "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma", in M. Mendoza (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL-/LEE/Horsori. Págs.: 369-381.

- Llovera, J. R. (1990), *La identidad de la antropología*. Barcelona: Anagrama.
- Lomas, C., A. Osorio y A. Tusón (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Long, M. (1985), "The Design of Classroom Second Language Acquisition: Towards Task-Based Language Teaching", in K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Instructional and Social Implications of Second Language Acquisition Research*. Clevedon: Multilingual Matters. Págs: 180-263.
- Long, M. y G. Crookes (1992), "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design", *TESOL Quarterly*, 26 (1), 27-51.
- López García, P. (2005), "Aspectos didácticos del componente sociocultural de la lengua: unidades didácticas interculturales", en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Granada: Centro de formación continua de la Universidad de Granada. Págs.: 31-46.
- Lozanov, G. (1979), *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Nueva York: Gordon y Breach.
- Mair, L. (1981), *Introducción a la antropología social*. Madrid: Siglo XXI.
- Malderez, A. (2003), "Key Concepts in ELT: Observation", *ELT Journal*, 57 (2), 179-181.
- Marcus, G. y D. Cushman (1982), "Ethnographies as Texts", *Annual Review of Anthropology*, 11, 25-69.
- Marcus, G. y M. J. Fisher (1986), *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marins de Andrade, P. R. y J. R. Guijarro Ojeda (2010), "Afectividad y competencia existencial en estudiantes E/LE en Brasil", *Revista de lingüística teórica y práctica* 48(1), 51-74.
- Martín Rojo, L. (2003), *Escuela y diversidad lingüística, ¿asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martínez Batzán, A. (2011), *La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Maslow, A. (1943), "A Theory of Human Motivation", *Psychology Review*, 50, 370-96.
- Maslow, A. (1991), *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mauss, M. (1967), *The Gift: From and Functions of Exchange in Archaic Societies*. Londres: Cohen y West.

McConachie, B. (2010), "Toward a Cognitive Cultural Hegemony", in L. Zunshine (ed.), *Introduction to Cognitive Cultural Studies*. Baltimore (MA): John Hopkins University Press. Págs: 134-150.

McDonough, J. y C. Shaw (1999), *Materials and Methods MELT: A Teacher's Guide*. Londres: Blackwell.

McIntyre, P. D. y R. C. Gardner (1991), "Language Anxiety: its Relationship to other Anxieties and Processing in Native and Second Languages", *Language Learning*, 41, 513-534.

McIntyre, P. D. y R. C. Gardner (1994), "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in The Second Language", *Language Learning*, 44, 283-305.

McQueen, K., E. McLelfon, K. Kay y B. Milstein (1998), "Codebook Development for Team-Based Cualitative Analysis", *Cultural Anthropology Methods*, 10 (2), 31-36.

Melde, W. (1987), *Zur Integration von Landskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tubinga: Günter Narr.

Meyer, M. (1991), "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learning", in D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters. Págs.: 127-139.

Miles, M. B. y A. M. Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Miquel L. y N. Sans (1992), "El componente sociocultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *CABLE*, 9, 15-21.

Miquel, L. (1999), "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el aula", *CARABELA*, 45, 27-46.

Miquel, L. (2004), "La subcompetencia sociocultural", in J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. Págs: 511-532.

Montoya Ramírez, M. I. (2002), *Moda y sociedad: indumentaria, estética y poder*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.

Morgan, C. (1993), "Attitude Change and Foreign Language Culture Learning", *Language Teaching*, 26 (2), 63-75.

Moskowitz, G. (1978), *Caring and Sharing in The Foreign Language Class*. Rowley (MA): Newbury House.

Müller-Jacquier, B.D. (1986), "Interkulturelle Verstehensstrategien-Vergleich und Empathie", in G. Neuner (ed.), *Kulturkontraste im Daf-Unterricht*. München: Goethe Institut. Págs.: 33-84.

Musitu, G., E. Berjano y J. R. Bueno (1990), *Psicología comunitaria*. Valencia: Nau Llibres.

Neuner, G. (1988), "Towards Universals of Content in The Foreign Language Curriculum: A Cognitive-Anthropological Approach", *Language, Culture and Curriculum*, 1, 33-52.

Neuner, G. (ed.) (1986), *Kulturkontraste im Daf-Unterricht*. München: Goethe Institut.

Nielsen, H. L. (1994), "Cross Cultural Competence: A Necessity in Teaching Remote Foreign Languages for Communication", in H. L. Nielsen y J. Wagner (eds.), *Teaching Remote Foreign Languages*, 7.

Nunan, D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1992), *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2005) *Design Task for Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nystrand, M. (1997), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Nueva York: Teachers College Press.

O'Maley, M. y A. J. Chamot (1990), *Learning Strategies in Language Acquisition*. Londres: Cambridge University Press.

Oberg, K. (1969), *Culture Shock and the Problem of Adjustment to New Cultural Environments*. Nueva York: Bantam Books.

Ochs, E. y B. B. Schieffelin (1984), "Language Acquisition and Socialization: Three Developments Stories", in R. A. Shweder y R. A. Levine (eds.), *Culture Theory: Essays in Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press. Págs: 276-320.

Ortega y Gasset, J. (1963-69), *El hombre y la gente: obras completas*. Madrid: Revista de Occidente.

Osorio, J. (2001), *Fundamentos del análisis social: la realidad social y su conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Osses Bustingorry, S., I. Sánchez y F. Marina (2006), "Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teorías a través del proceso analítico", *Estudios pedagógicos* 31 (1), 119-133.
- Owens, L. (1985), "The Learning Preferences of Students and Teachers: An Australian-American Comparison", *Teaching and Teacher Education*, 1, 229-241.
- Oxford, R. (1989) *Language Learning Strategies*, N. York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (1997), *Language Learning Strategies around the World: Crosscultural Perspective*. Manoa: Hawaii'i University Press.
- Pace, D. (1983), *C. Lévi-Strauss: The Bearer of Ashes*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Paige, R. M. et al. (1999), *Strategies for Language and Culture Learning Use*, Minnesota: Minnesota University Press.
- Pastor Ramos, G. (1988), *Conducta interpersonal: ensayo de psicología social sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Pérez Serrano, G. (1994), *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Piepho, H. E. (1981), "Stablishing Objectives in The Teaching of English", in C. Candlin (eds.), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. Londres: Longman.
- Pike, K. L. (1972), "Puntos de vista éticos y émicos para la descripción de la conducta", in A. G. Smith (ed.), *Comunicación y cultura*, 1, 233-348.
- Pine, G. J. y A. V. Boy (1977), *Learner Centred Teaching: a Humanistic View*. Denver: Love Publishing Co.
- Pinxten, R. (1996), "Negociació Intercultural", *DCIDOB*, 56, 6-8.
- Porcher, L. (1986), *La civilisation*. París: CLE International.
- Poyatos, F. (1972), "The Communication System of the Speaker-Actor and his Culture: A Preliminary Investigation", *Linguistics*, 83, 64-86.
- Poyatos, F. (1976), *Man Beyond Words: Theory and Methodology of Nonverbal Communication*. Nueva York: New York State English Council.
- Poyatos, F. (1980), "Los silencios en el discurso vivo y en la literatura: para el estudio realista del lenguaje y su entorno", *Oralia*, 1, 47-70.

Poyatos, F. (1993), *Paralanguage: A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sounds*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamin.

Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal. Vol. II: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Itsmo.

Poyatos, F. (1994), *La comunicación no verbal. Vol. I: Cultura, lengua y conversación*. Madrid: Itsmo.

Prahbu, N. (1992), "The Dynamics of the Language Lesson", *TESOL Quaterly*, 26 (2), 225-243.

Puren, Ch. (1995), "Des methodologies constituées et de leur mise en question", *Le français dans le monde*, 43, 36-42.

Puren, Ch. (2002a), "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum*, 1, 31-36.

Puren, Ch. (2002b), "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers una perspective co-actionnelle co-culturelle", *Les langues modernes*, 3, 55-71.

Ramírez Garrido, J. D. (1987), "Desarrollo del lenguaje y control de la acción", *Journal of The Study of Education and Developmente*, 37, 71-90.

Regan, W. (1998), "Sociolinguistic and Language Learning in a Study Abroad Context", *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4 (3), 61-90.

Richards, J. y C. Lockhart (2002), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge.

Risager, K. (1991), "Cultural Studies and Foreign Language Teaching after World War II: The International Debate as Received in the Scandinavian Countries in German Foreign Language Teaching: Making Use of an Ambiguous Past", in D. Buttjes y M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters. Págs: 33-46.

Rist, R. (1980), "Blitzkrieg Ethnography: On the Transformation of a Method into a Movement", *Educational Research*, 9 (2), 8-10.

Rivera Viedma, C. (2009), "El contexto de apropiación en la enseñanza de E/LE: en torno a la noción de homóglota", *TINKUY*, 1, 71-82.

Robert, C. (1995), "Language and Cultural Learning: An Ethnographic Approach", in A. Aarup Jensen, K. Joeger y A. Lorensten (eds.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. II. The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press. Págs: 89-99.

Robert, C., M. Byram, A. Barro, S. Jordan y B. Street (2001), *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Robinson-Stuart, G. y H. Nocon (1996), "Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom", *The Modern Language Journal*, 80 (4), 431-449.
- Robinson, G. L. N. (1985), *Cross-cultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
- Rockwell, E. (1988), "Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente", *Didáctica*, 12, 22-25.
- Rodrigo Alsina, M. (1999), *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo, M. (1996), "Etnocentrismo y medios de comunicación", *Voces y culturas*, 10, 51-58.
- Rodríguez, G., J. Gil y E. García (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. R. (1969), *Freedom for Learn*. Columbus: Charles Merrill.
- Rogers, C. R. (1986), *Libertad y educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
- Román Prieto, M. (2007), *El constructivismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Múnich: GRIN.
- Romero Gualda, M. V. (2000), "Una perspectiva emergente: ¿contenidos culturales vertebrados de un curso de E/LE? Una nueva perspectiva en la enseñanza E/LE", *Actas del XV congreso internacional de ASELE*. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Págs.: 598-609.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- San Román, T. (1996), *Los muros de la separación: ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos / Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sánchez Lobato, J e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sapir, E. (1949), *Language*. Nueva York: Harvest Books.
- Sapir, E. (1961), *Culture, Language and Personality: Selected Essays* (edic. de G. B. Mandelbaum). Berkeley (LA): California University Press.
- Sarró Maluquer, R. (1999), "Cultura y metacultura: más allá de la diversidad y de la homogeneización", *Revista de libros*, 27, 13-14.

Savignon, S. J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading (MA): Addison-Wesley.

Savignon, S. J. y P. V. Susoyeb (2002), "Estrategias socioculturales para un diálogo de culturas", *The Modern Language Journal*, 86, IV, 508-24.

Saville-Troike, M. (1989), *The Ethnography of Communications: An Introduction*. Nueva York: Blackwell.

Scherer, K. R. (1982), "Emotions as a Process: Function, Origin and Regulation", *Social Science Information*, 21, 555-570.

Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

Schwimmer, E. (1982), *Religión y cultura*. Barcelona: Anagrama.

Scollon, R y S. W. Scollon (2000), *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, Malden: Blackwell.

Searle, J. (1980), *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Searves, J. (1989), "Cultural Identity and Modes of Communications", in J. A. Anderson (ed.), *Communication Yearbook*, 12, 383-416.

Seelye, H. N. (1993), *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Chicago: National Textbook Company.

Segalowitz, N. y B. F. Freed (2004), "Context, Contact and Cognition on Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish at Home and in Study Abroad Contexts", *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 173-99.

Semprini, A. (1997), *Le multiculturalisme*. París: Presses Universitaires de France.

Silverman, D. (1993), *Interpreting Qualitative Data: Methods of Analysis Talk, Text and Interaction*. Londres: Sage.

Silverstein, M. (1993), "Metapragmatic: Discursive and Metapragmatic Function", in J. Lucy (ed.), *Reflexive Language*, Nueva York: Cambridge University Press. Págs.: 33-58.

Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. (2002), "Theorising and Updating Aptitude", in P. Robinson (ed.), *Individual Difference and Instructed Language Learning*. Ámsterdam: John Benjamins. Págs: 69-93.

Soderberg, A.M. (1995), "Teaching (inter)Cultural Awareness", in A. Aarup Jensen, K. Joeger y A. Lorensten (eds.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. II. The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press. Págs.: 285-304.

Soler-Espiauba, D. (1989), "La comunicación no verbal", *Cable*, 3, 33-38.

Sperber, D. y D. Wilson (1994), *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

Stake, R. E. (1999), *Investigación como estudio de caso*. Madrid: Morata.

Stepahn, W. y C. Stephan (1985), "Intergroup Anxiety", *Journal of Social Issues*, 41, 157-166.

Stevick, E. W. (1976), *Memory, Learning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley: Newbury House.

Stevick, E. W. (1980), *Teaching Languages: A Way and Ways*, Nueva York: Newbury House.

Stevick, E. W. (1996), *Memory, Meaning and Method: A View of Language Teaching*. Boston: Heinle & Heinle.

Stevick, E. W. (2000), "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química", in J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge. Págs: 50-63.

Storey, J. (1996), *Cultural Studies and the Study of Popular Culture: Theories and Methods*. Edimburgo: Edimburg University Press.

Strunck, J. (1995), "Perspectives and Experience of Student's Work Abroad: An Intercultural Bath", in A. Aarup Jensen, K. Joeger y A. Lorensten (eds.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. II. The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press. Págs.: 183-190.

Suay, F. y G. Sanginés (2010), *Sortir de l'armari lingüístic: una guia de conducta per a viure en catalá*. Barcelona: Angle Editorial.

Tarp, G. (1995), "Reflexions on Culture in foreign Language Teaching and Exchanges", in A. Aarup Jensen, K. Joeger y A. Lorensten (eds.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. II. The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press. Págs: 147-160.

Tébar Belmonte, L. (2003), *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.

Thwaites, T., L. Davis y W. Mules (1994), *Tools for Cultural Studies: An Introduction*. South Melbourne: McMillan.

- Todorov, T. (1988), *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar.
- Torres Santomé, J. (1988), "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica de la educación", in J. P. Goetz y M. D. Le Compte (eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en educación*. Madrid: Morata. Págs.: 11-21.
- Touraine, A. (1991), "Qué es una sociedad multicultural", *Claves de razón práctica*, 6, 12-19.
- Triandis, H. C. (1977), "Theoretical Framework for Evaluation of Cross-Cultural Training Effectiveness", *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 1, 112-136.
- Trim, J. L. M. (1978), *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Trimp, C. (1992), "Language Teaching in perspective of the predictable requirements of the twenty-first century", in J. E. Matter (ed.), *Language Teaching in the XXI Century: problems and prospect*, *AILA Review*, 7, 55-74.
- Tusón Valls, A. (1995), "L'aula com a escenari comunicatiu", *Articles de didáctica de la llengua i de la literatura*, 6, 47-58.
- Tusón Vals, A. (1995), "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula coma microcosmos", *Temps d'educació*, 14, 149-158.
- Tye, K. A. (1991), "Introduction: The World a Crossroad", in *ASCD Yearbook on Global Education: from Thought to Action*. Alexandria (VA): ASCD. Págs.: 1-12.
- Ulin, R. (1990), *Antropología y teoría social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Valdés, J. M. (Ed.) (1986), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. (1986), *Objectives for Foreign Language Learning*, Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Lier, L. (1997), "Observation from a Ecological Perspective", *TESOL Quarterly*, 31 (4), 783-787.
- Velasco, H. M. (1996), *Lecturas de antropología social y cultural*. Madrid: UNED.
- Vez Jeremías, J. M. (2002), "El aula LE: umbral para una sociedad de la cultura", *Aula de innovación educativa*, 117, 6-12.
- Vez Jeremías, J. M. (ed.) (2002), *Didáctica de la lengua extranjera en la educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

- Vonsild, S. (1996), "Intercultural Competence in a Vocational Context", in A. Aarup Jensen, K. Joeger y A. Lorensten (eds.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. II. The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press. Págs.: 125-140.
- Vygotsky, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1995), *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Watson, O. M. (1970), *Proxemic Behavior: A Cross Cultural Study*. La Haya: Mouton de Gruyter.
- Weimann, J. M. y H. Giles (1990), "Interpersonal Communication", in M. Hewstone, W. Strobe y G. Stephenson (eds.), *Introduction to social Psychology*. Oxford: Balckwell. Págs.: 316-344.
- Wertch, J. V. (1985), *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertch, J. V. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Whitney, W. D. (1975), *Whitney on Language. Selected Writings of Williams Dwight Whitney* (edic. de M. Silversterim). Cambridge (MA): MIT Press.
- Whorf, B. (1956), *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Widdowson, H. G. (1978), *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierbizcka, A. (1985), "Different Cultures, Different Languages, Different Acts: Polish and English", *Journal Pragmatic*, 9, 145-178.
- Wierbizcka, A. (1991), *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantic of Human Interaction*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Wierbizcka, A. (1992a), *Semantics, Culture and Cognition: Human Concepts in Cultural Specific Configurations*. Nueva York-Oxford: Oxford University Press.
- Wierbizcka, A. (1992b), "Talking about Emotions: Semantics, Culture and Cognition", *Cognition and Emotion*, 6, 3-4.
- Wilkins, D. (1987), *The Educational Value of Foreign Language Learning*. Doc. CC-GP (87) 10. Estrasburgo: Council of Europe.
- Williams, M. y R. L. Burden (1999), *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge.

Williams, W. (1989), "A Development View of Classroom Observation", *ETL Journal*, 43 (2), 85-91.

Willing, K. (1989), "Teaching How to Learn: Learning Strategies", en *ESL*, Sydney, National Centre for English Language Teaching and R. Kelly Search, Macquire Unisersity.

Willis, S. (1993), "Hardcore: subculture American Styles", *Critical Inquiry*, vol. 19 (2), 365-383.

Wolfgang, A. (ed.) (1984), *Nonverbal Behavior: Perspectives, Applications, Intercultural Insights*. Nueva York: Hogrefe.

Wong-Fillmore, L. (1983), "The Language Learner as an Individual: Implications of Research on Individual Differences for ESL Teacher", in M. Clarke y J. Handscombe (eds.), *TESOL'82: Pacific Perspective on Language Learning and Teaching*, 27, 157-173.

Zanón, J. y S. Estaire (1990), "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principio y desarrollo", *Comunicación, lenguaje y educación*, 7/8, 55-90.

Zarate, G. (1982), "Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle", *Le français dans le monde*, 170, 28-32.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette.

Zarate, G. (1993), *Répresentations de l'étranger et didactique des langues*. París: Didier.

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura

**Transición del aula comunicativa a un aula intercultural
y terapéutica: aprender español lengua extranjera en
contexto de inmersión**

TESIS DOCTORAL
Programa: Lenguas, textos y contextos

A N E X O S

Aurelio Ríos Rojas

Director: Prof. Dr. Jenaro Ortega Olivares

Granada, julio de 2012

A N E X O I

PROCOCOLO 1

GRUPO A (Perspectiva comunicativa del enfoque por tareas)

TALLER 1

Imagina que un amigo tuyo va a vivir en tu país un tiempo. Explícale si los aspectos no verbales en español son iguales o diferentes a los de tu cultura.

INFORMANTE 1(1)

Taller de Escritura p.103) 57)

Una de las cosas más diferentes entre España y EEUU es la proximidad entre personas en una conversación. Como todo en los EEUU, la distancia entre la gente hablando es más grande, allí paramos con la distancia de los brazos entre una y la otra persona y así somos lo más cómodos. Si hay una necesidad paramos más cerca, pero si tenemos mucho espacio ~~esta~~ raro para parar mucho más cerca que la distancia de un brazo. Aquí en España paran mucho, mucho más cerca, y a veces ~~me~~ todavía me hace un poco incómoda. Me cuesta acostumbrarme a tener mi cara tan cerca a la de ~~una~~ ^{otra persona} ~~otra~~, especialmente si la persona es una desconocida.

Una diferencia que me gusta mucho aquí es los besitos que la gente da como ~~saludo~~ ^{SALUDO}. Me gusta porque es una ~~saludo~~ ^{saludación} mucho más íntima que la normal de los EEUU, y menos formal.

El único problema que tengo con los besitos es que muchas veces se me olvida a darlos cuando estoy conociendo a alguien. Si ellos no toman ~~el~~ iniciativa para darlos es muy probable que no recordaré a darlos hasta que está tarde y sería más raro para darlos que actuar, que no sé de el costumbre todavía.

También me cuesta saber ~~cuando~~ ^{DAR LAS GRACIAS} cuando debo ~~agradecer~~ ^{agradecer} a gente, y o sé que aquí no lo hacen tanto como en

los EEUU, pero cuando un camarero me trae algo ^{veo} ~~sierto~~ muy mal educada si no lo agradezco cada vez. Después de casi 3 meses aquí me estoy acostumbrando más y reconociendo situaciones apropiadas para decir gracias ~~no~~ mejor, pero fue algo que fue difícil para aprender cuando vine de un país donde ~~dicen~~ ^{lo} "gracias", ^o "por favor" y ^{lo} "perdon" son algunas de las palabras más usadas en el idioma.

Estupendo
@uelio

PROCOCOLO 1

GRUPO A (Perspectiva comunicativa del enfoque por tareas)

TALLER 1

Imagina que un amigo tuyo va a vivir en tu país un tiempo. Explícale si los aspectos no verbales en español son iguales o diferentes a los de tu cultura.

INFORMANTE 2(1)

Taller de escritura

Vanesa Kelly
15/11/16

Al pensar en las cosas que un español debería saber antes de viajar a los EEUU, tengo que pensar en las diferencias que tenemos. Uno de los aspectos de la cultura estadounidense que un español encontraría más chocante es la proximidad física. Hay mucho más distancia entre dos personas americanas que dos personas españolas. Típicamente, en los EEUU se saluda con la mano y no con dos besos. Solo se puede dar ~~dos~~ besos si es una persona muy conocida o entre familia. Es más un costumbre saludar con la mano y hacer contacto con los ojos la primera vez que conoces una persona - no importa si es un hombre o una mujer.

Otro costumbre americana que puede ser chocante para un español es cómo hablamos con uno a otro y el silencio que mantiene el otro para escuchar a lo que está diciendo el otro. Nos enseñan de pequeños que hay que esperar hasta que este terminado el otro para hablar. Aquí en España escuchas al otro por un rato pero cuando quieres hablar no hace falta que el otro deje de hablar - puedes interrumpir y el otro no lo va a tomar mal.

En mi opinión, los españoles son mucho más expresivos con los gestos mientras que los americanos son más expresivos con el tono de voz. Por ejemplo, para expresar su ~~emociones~~ ~~esta~~ ilusión ~~de~~ algo los americanos hablan en voz alta y con un tono alto también mientras los españoles para reaccionar a la misma cosa mantienen la cara y la voz más tranquilos. Sin embargo, si los españoles quieren expresar su punto de vista en una polémica usan muchos gestos (se juntan el dedo índice y pulgar y mueven la mano ~~de~~ por arriba y por abajo) para expresarse.

Maravilloso.

de encanta que ahora conozcas muy bien nuestra forma de ver el mundo y la aceptes. Euhorabuena.

@wehio

PROCOCOLO 1

GRUPO A (Perspectiva comunicativa del enfoque por tareas)

TALLER 1

Imagina que un amigo tuyo va a vivir en tu país un tiempo. Explícale si los aspectos no verbales en español son iguales o diferentes a los de tu cultura.

INFORMANTE 3(1)

Nate Wengert
Taller de Escritura, p.103
POE 15 Nov 10

Me has dicho que te vas a trasladar ^a para vivir ^a en Arizona por un semestre. ¡Me parece genial! Te escribo para que sepas que de veras hay diferencias entre los dos sitios.

Primero, tendrás que adoptar un español más "Mexicano". Pero su propósito de irse ahí debe ser de aprender el inglés, entonces te digo algunas cosas que te puedan ayudar al conversar con la gente.

Imagine que alrededor de cada persona hay una burbuja. Cruzando el límite de ese burbuja, entrándose en el espacio muy cercano a tal persona, puede hacer que esa persona se sienta incómoda. Las burbujas en España son mucho más pequeñas que las de la gente de los EEUU. Requieren su espacio propio, que es del tamaño más o menos de un brazo extendido.

Es una lástima en mi opinión, pero en los EEUU casi no existe la siesta como es en España. Los españoles deben hacer un esfuerzo para exportarlo, junto con tapas gratis como en Andalucía, y kebaps. Me gusta el besito que hace la gente latina también, pero eso va en contra de la burbuja personal de ^{lo} que hablé. Pero en cuanto a la siesta, claro que existen excepciones. No las verás en negocios, pues cada sitio se queda abierto todo el día, pero hay muchas personas que toman la siesta como ^{lo} españoles. Yo soy uno de aquellas personas siesteras. Especialmente cuando mi horario de clases me permita hacerlo. Entonces, no te sientas extraño ^y tomar la siesta. Pero sí tiene que ser algo cortito.

No serás algo único por estar viviendo solo o con compañeros de cuarto. Es muy normal que los estudiantes así lo hacen, y aun pagan por todo, o sea, no reciben ninguna ayuda ^{de} financia de los padres. Verás a muchos estudiantes de la universidad que van a las clases por la mañana, y están trabajando por la tarde. Ahí no se vive de los padres hasta casarse.

Otra cosa es que la sonrisa se ve mucho más que en España. Para ser cordial, la gente ^{se} pone una sonrisa. Entonces, acostúmbrate a sonreír más.

Todos van a pensar que eres mexicano. La mayoría no saben mucho de lo que hay mas allá que las fronteras suyas, o sea, son muy etnocéntricos, y todos ^{lo} que hablan español son mexicanos. No permitas que eso te moleste. Déjalo pasar tranquilamente, pues no te valdrá la pena enfadarse con la ignorancia de otros.

^o Última cosa; si estás hablando con alguien, y aquella persona no está hablando, no significa que no tiene nada que decir. Solo está escuchándote. Entonces déle un segundillo para que pueda hablar. ¡Y escúchele! Mantenga el contacto de ojos también, pues es esa la manera que uno pueda notar que le estás escuchando. Bueno, claro que no estarás mirando los ojos de alguien todo el tiempo que estás hablándole. Eso sería extraño, pero sí la mayoría del tiempo le verás a los ojos. Sé que no son cosas españolas, pero es importante en una conversación.

Venga, sabes que hay muchas otras cosas, pero estas te ayudarán por lo menos a saber que verás muchas diferencias culturales e interpersonales entre los EEUU y España. Pero no te preocupes demasiado, todos sabrán que eres extranjero, y eso le dará espacio para hacer equivocaciones.

Keravillosa, enkorabueca

@velin

PROCOCOLO 1

GRUPO A (Perspectiva comunicativa del enfoque por tareas)

TALLER 1

Imagina que un amigo tuyo va a vivir en tu país un tiempo. Explícale si los aspectos no verbales en español son iguales o diferentes a los de tu cultura.

INFORMANTE 4(1)

Hola Kiko:
¿Cúe tal?

Pase mi tiempo bien en España y estoy emocionada para verte en enero cuando llegues ~~en~~ Seattle. El tiempo en los EE.UU irá rapidísimo, ya lo sé. Antes de llegar quiero contar te unas cositas a ti para hacer la transición más fácil. Voy a describir unos aspectos no verbales que se usa en España pero no son iguales en mi país.

Primero cuando conocás a una persona nueva es normal dar un apretón de manos. Normalmente se usa la mano derecha para hacer eso. El gesto significa el respeto. En los EE.UU no nos besamos por las mejillas cuando se conoce a una persona. Si te reúnés con un amigo tampoco no os beséis. El normal es dar un abrazo.

Las personas estadounidenses no se tocan tampoco. Vas a verlo. Todo espacio personal incluye la proximidad física. No es normal estar tan cerca de una persona cuando estás en una cola como en el supermercado. Es un poco raro para usar el estándar español en los EE.UU porque no es igual. Los estadounidenses quieren mucho el espacio a rededor de si mismo y entrar en este espacio significa una falta de respeto.

La última es que no debes interrumpir ~~al~~ ^{al} interlocutor durante una conversación. Es normal en España interrumpir para dar tu opinión o algo así pero eso también significa la falta de respeto en mi país. Es mejor esperar para el interlocutor tomar un descanso en el discurso y allí pedrás hablar. Eso es tan importante cuando habla. Con una

persona con una autoestima y tienes que
tener cuidado con eso ¿vale?
Espero que estas recomendaciones te ayuden mucho.
Lláname si tienes una pregunta. Hasta enero-
fechas

Abrazos

Hannah Febach.

Estupendo

Hannah has mejorado mucho en
español y eres una alumna estupenda.
Enhorabuena.

@uchin

PROCOCOLO 1

GRUPO A (Perspectiva comunicativa del enfoque por tareas)

TALLER 1

Imagina que un amigo tuyo va a vivir en tu país un tiempo. Explícale si los aspectos no verbales en español son iguales o diferentes a los de tu cultura.

INFORMANTE 5(1)

Halie Peplinski
Taller 3
el 13 de noviembre

^{EL}
~~La~~ Lenguaje No Verbal

La primera diferencia que había notado entre los Estados Unidos y España en referencia ^{al} ~~al~~ lenguaje no verbal es que le gente aquí ~~le~~ ^{le} toca mucho. En los Estados Unidos, por lo general, ~~el~~ ^{el} contacto con alguien tiene un propósito. Usamos el tacto ^{Por} ~~para~~ varias razones, como la transmisión de sentimientos. Por ejemplo, para expresar compasión, tocamos la espalda de la otra persona. Pero aquí en España, es completamente normal ~~para~~ ^{para} tocar el brazo de alguien para toda la conversación y no significa nada ni tiene ningún propósito.

Es posible que esa ^{de la} ~~de la~~ costumbre nos ~~da~~ ^{da} razón y explicación para la proximidad entre gente durante una conversación; aquí el espacio entre gente es mucho menos que en los Estados Unidos. Mi primera ^{reacción} ~~reacción~~ cuando alguien está hablando cerca de mi cara es ^{necesario} ~~que~~ moverme para crear espacio entre ^{el} ~~el~~ yo y yo, pero tengo que recordarme ~~me~~ ^{me} que eso es mal ^{educado} ~~educación~~. Me pregunto si es posible que la ^{la} ~~la~~ costumbre de cercanía es un resultado de la intimidad que existe aquí en España que no es tan fuerte en los Estados Unidos. Por ^{cierto} ~~seguro~~, la muestra de ^{afectos} ~~afición~~ entre novios es mucho más aceptable aquí que en los Estados Unidos, pero esa diferencia me parece lógica porque la sexualidad es una tema muy censurada en los Estados Unidos. Pero también, entre miembros de la familia aquí, hay muchas más besos y abrazos. Claro, esa expresión de amor ocurre entre familias en los Estados Unidos, pero con menos frecuencia. Si ^{fuera} ~~estuviera~~ de España y quedara con una familia en los Estados Unidos, pensaría que no hay ^{amor} ~~amor~~ o cariño entre la familia. Aquí, por lo menos en la familia con ^{quien me} ~~que~~ estoy quedando, besa ^{en} ~~en~~ cualquier momento, especialmente los hijos a sus padres. También para despedir ^o ~~o~~ saludar.

Los gestos de las manos son más utilizados y más expresivos en España, pero no creaba un barrero de comunicación porque es fácil ~~para~~ ^{para} entender lo que significa la mayoría de los

gestos. Pero el contraste de frecuencia de la utilización de gestos es **más evidente** en las noticias en la tele porque en los Estados Unidos, los políticos usan gestos de **mano** mucho menos ^{los} que usa la gente en realidad. Y en España, las políticos son ~~lo~~ más expresiva **con los manos** ^{que} de todo.

También, para expresar cualquier emoción, creo que la gente **en los Estados Unidos** ^{se} usa la cara más, y los españoles usan ^{el} tono de la voz para expresar. **Para seguir un conversación** en español que no estoy entendiendo completamente, es más fácil ~~para~~ prestar atención al tono de la voz en vez que las expresiones faciales. En los Estados Unidos, ^{lo} es ~~el~~ ^{la} opuesto. Gente aquí ^{me} había comentado que yo sonríe mucho y cuando prestaba atención, ~~me~~ daba ~~en~~ ^{de} cuenta que es posible que la gente ^{Piense} piensa que soy rara porque uso tantas expresiones faciales. Más ^{que} de eso, cuando los españoles están hablando, debido a la esfuerzo y pasión **en sus voces**, ~~parece~~ como ^{si} ellos están discutiendo. Pero me imagino que los españoles creen que **tenemos** voces débiles, y me pregunto si eso ^{que} ~~parece~~ como no tenemos opiniones, porque en los Estados Unidos, cuando alguien habla silencioso, significa una falta de confianza o posible que ellos **no tiene** opiniones sobre la tema.

Más ^{que crear} ~~de creando~~ más barreros de comunicación, creo que la **comunicación** no verbal me había ayudado lo que esta pasando en algunas conversaciones. También, creo que hay más similitudes que diferencias entre la comunicación no verbal.

Es tupeudo
@wehio

PROCOCOLO 1

GRUPO A (Perspectiva comunicativa del enfoque por tareas)

TALLER 2

¿Has vivido alguna vez fuera de tu país? ¿Cómo te sentiste?

INFORMANTE 1(2)

Taller de Escritura 5/11/16
Cuando llegé a España yo ^{me} sentía un poco desorientada porque fue un poco difícil ~~para~~ acostumbrarme a ~~hablando~~ comunicarme en español para todo el tiempo.
Y al principio tenía problemas en Granada porque siempre me perdía y mi mapa no me ayudó mucho porque las calles no están bien marcadas. Mi segundo día aquí intentaba llegar al Centro de Lenguas Modernas y caminaba por una hora por lo menos porque cuando pedía direcciones³ la gente no sabía donde ~~estaba~~ ^{ESTABA}, o no los podía entender. ¡Fue un desastre!

~~Una~~ otra cosa que me costó aprender era como a hablar con gente que no conozco bien. Aprendí español en Guatemala y allí usan "usted" para todos los que son desconocidos, pero con poco tiempo aprendí que eso era raro y, para muchos, era un poco ofensivo porque sentían que yo era llamándoles mayores. Por supuesto, eso no fue mi intento, yo solamente ~~no~~ quería ser respetuosa, pero tenía que cambiar ese hábito rápido. También, fue extraño para aprender que aquí no dicen por favor ni gracias ni perdón tanto como las usamos en ~~los~~ EEUU, y al principio sentía muy, muy maleducada para no decir gracias cada vez que un camarero me traería algo, pero con ^{el} tiempo me acostumbré a eso.

también, ^{porque} ~~pero~~ estoy segura ^(de) que todavía
digo gracias mucho más que los
españoles. Es increíble el tanto esfuerzo
que todavía me cuesta para ~~abstenerme~~
abstenerme de decir gracias cada vez
que un camarero ~~viene~~ viene a mi mesa.

Estupendo

@velier

PROCOCOLO 1

GRUPO A (Perspectiva comunicativa del enfoque por tareas)

TALLER 2

¿Has vivido alguna vez fuera de tu país? ¿Cómo te sentiste?

INFORMANTE 2(2)

Vanessa Kelly
8/11/16

Sí, he vivido fuera de mi país (los EEUU) por un tiempo ahora. Aunque este año llevo desde el fin de septiembre en Granada, en 2007 estudiaba en Salamanca. Mi tiempo estudiando en el extranjero en Salamanca fue mi primera experiencia viviendo fuera de los EEUU.

Al principio, fue muy duro. Estaba muy ansiosa porque no entendía nada de lo que los españoles me estaban diciendo y esta ansiedad me hacía aislarme del mundo durante un mes entero. Tenía que acostumbrarme a vivir con una familia española - gente que no conocía ni entendía y tenía que aprender sus costumbres y hacer un esfuerzo para comunicarme con ellos a pesar de la vergüenza que yo tenía de mi español. Tenía que humillarme un poco y darme cuenta de que, como estaba allí para aprender español, claro que no me iba a salir perfecto al primer intento. Entonces, después de un tiempo empecé a vivir no solamente físicamente en España, ~~pero~~ psicológicamente también. Empecé a verme más de los errores del ^{país} idioma que hacía y no frustrarme tanto y empecé a conocer a más españoles en lugar de aislarme y pensar solo en casa.

Ahora llevo dos años y medio y estoy contenta estar en España otra vez.

Magüillo

@velin

PROCOCOLO 1

GRUPO A (Perspectiva comunicativa del enfoque por tareas)

TALLER 2

¿Has vivido alguna vez fuera de tu país? ¿Cómo te sentiste?

INFORMANTE 3(2)

¿CÓMO ME SIENTO EN ESPAÑA

NATHAN MERRICK
3/11/16 PBE

Siempre hay consecuencias después de tomar una decisión, pero a mí no ha venido ninguna, más por haber decidido venirme aquí para estudiar. Pude haberme ido a Argentina, pero quise probar más el sabor europeo y lo que he vivido en Sur América.

Lo que ~~me~~ extra de menos más de todo es mi poder de movilidad que tengo en los EEUU con mi propio coche. Me encanta pasear, hacer cosas como senderismo, explorar el área en el cual me encuentro. Lo puedo hacer aquí, pero yéndome a los partes lejanas es mucho más difícil en autobús que sería con mi Dodge Dakota, que ahora ya está estacionado en la casa de mis padres.

No voy a hablar, o quejarme, de las cosas que son muy diferentes aquí de lo común y corriente de Arizona. Trato de verlos no como extraños, sino ^{como} nuevos. Pero las cosas de Sur América para mí eran nuevas también. He visto una diferencia marcada entre ^{los} sistemas de transporte de Venezuela y España. En Venezuela es de mejor calidad, pero era una calidad que me gustaba. Los buses no se paran solamente en las paradas, ~~se~~ como aquí, sino ~~se~~ pueden pararse donde quieran. Entonces, era más fácil coger un bus allá, porque se podía hacer desde cualquier sitio.

Algo que no me gusta mucho es que la cultura de los EEUU se ha metido mucho en este país, aún más que he visto de otros países. Me daría más gracia si fuera su propias cosas. Puede ser raro que un estadounidense dice esto, porque de alguna manera ese esparcimiento de la cultura de mi país lo ayuda a mi país económicamente. Pero esa ayuda económicamente solo va para producir más de esos tipos de música y películas y lo que sea que inundan al mundo, y a mí me da igual. No estoy ligado a esa parte de mi cultura, entonces si no estuviese aquí, aquí donde he venido para salir de aquello, sería mejor para mí.

De la comida española no tengo ninguna queja. Es saludable, y si echo un poco de sal y me termino todo el plato tanto que me atraen, me quedo feliz.

Ya que soy de Arizona, estoy acostumbrado a climas calerosos, entonces si no había tanto frío, sería bueno, pero por lo menos no estoy más al norte.

Otra cosa que me hace sentir bien aquí es que estoy en la tierra de muchos de mis antepasados. Una abuela mía hacía mucha genealogía, y por eso sé que hace muchas generaciones, mi familia estuvo en lugares cercanos como Sevilla, Córdoba, Baza, y Toledo.

Para terminar, una otra cosa que me hace sentir bien por estar aquí en España es que el solo hecho de estar en sitios nuevos abre la mente de aquellos que tienen esa experiencia, y sé que eso es algo bueno.

Maravilloso, me ha encantado como lo describes y ya sabía yo que algún gen español tenía cuando te veí por primera vez en clase.

Continúa así, eres un estudiante estupefundo.

@welio

PROCOCOLO 1

GRUPO A (Perspectiva comunicativa del enfoque por tareas)

TALLER 2

¿Has vivido alguna vez fuera de tu país? ¿Cómo te sentiste?

INFORMANTE 4(2)

Hannah Fajoch

Desidí ~~x~~ estudiar en España por un semestre. Lo había visitado ~~una vez~~ en el pasado y por eso quería regresar para vivir por un tiempo más largo. Cuando llegué estaba nerviosa para conocer a mi madre española, conocer a mi compañera, y para el semestre entero. Al principio ~~x~~ echaba de menos a mi familia, a mi mejor amiga, y a mi novio por su puesto. Algunas noches estaba llorando por los recuerdos. Además no tenía la confianza para hablar castellano y por eso hacía muchos errores que me hacían ^{avergonzarse} avergonzada. Unas veces ^{acababa} ~~acabe~~ ^{poniéndome} ~~de ponerme~~ como un tomate. Ahora hablo ^{con} ~~con~~ más confianza y no tengo miedo de ^{cometer} ~~hacer~~ los errores. Tengo un intercambio para practicar y tengo una amiga española que es gallega para practicar también. Vamos ^{de} ~~para~~ tapas como una vez cada semana. Estoy contenta con mi vida aquí en España. Cada día aprendo nuevo vocabulario y además estoy aprendiendo a cocinar como una española. Tengo las recetas para mis favoritas comidas españolas como la tortilla, la paella, y el gazpacho. Estoy más contenta que unas pasear. Todavía ~~se~~ ^{echo} de menos ~~a~~ mi vida en los estados unidos pero voy a aprovechar a todo de mi tiempo en Granada. Es una oportunidad increíble y estoy tan ilusionada para que pase con el resto de mi tiempo aquí.

Estupeando

@weho

PROCOCOLO 1

GRUPO A (Perspectiva comunicativa del enfoque por tareas)

TALLER 2

¿Has vivido alguna vez fuera de tu país? ¿Cómo te sentiste?

INFORMANTE 5(2)

HaliePeplinski

Hace un año, pasó el verano en Londres para estudiar sociología, que es mi especialidad *en* la Universidad. No estaba muy preocupada antes de salir porque imaginaba que para acostumbrarme a un país en que la gente habla inglés *habría sido* muy fácil. No tenía ninguna *consternación* consternado *de* que hubiera tenido choque cultural porque estaba asumiendo que el choque cultural no podría ser tan fuerte sin la barrera de idioma. Pero una cosa que no había considerado es que el contenido y la material que *habrá estudiando* *estaba* completamente diferente que el contenido que estaba estudiando en los Estados Unidos.

Es extraño porque, en teoría, la información debe ser *la* *la* *el* mismo. Sociología es *la* *la* *el* estudio de humanidad, no es específica a ningún cultura. Humanidad debe ser una tema imparcial ¿no? Pues, *estaba* *era* una experiencia muy humillante porque tenía que analizar la humanidad de la perspectiva de los ingleses, y *no* había considerado que la gente inglés *tiene* perspectivas completamente diferente *que yo* debido a la diferencia de cultura. Por alguna razón que solo sabe Dios, estaba ignorante y pensaba que voy a tener más o menos las mismas perspectivas de las ingleses porque hablamos la misma idioma. No podría ser más incorrecto. Para tener éxito mis clases, primero tenía que entender la cultura y los perspectivas de los ingleses, y después tenía que aplicarlo cuando estaba pensado sobre humanidad. A pesar de la ausencia de la barrera de idioma, estaba muy difícil para entender completamente las perspectivas, las actitudes y la mente de la gente en mis clases.

Cuando llegué a España, había aprendido de mi experiencia en Londres y tenía la expectativa que habría un fase de choque cultural. Pero, para sorpresa mía, el choque no lo pasó. Por mucho tiempo, no podía entender porque tenía choque cultural en Londres, pero no lo tenía en España. Creo que es porque, eso tiempo, tenía una mentalidad muy diferente que la mentalidad y actitud que tenía antes de salir para Londres. Había preparado mi mente y desarrollaba la actitud que todo va a ser muy diferente. No me dejaba tener expectativas específicas. Debido a ese actitud, había disfrutado mi tiempo aquí en España mucho más que mi tiempo en Inglaterra.

Es difícil para comparar culturas, especialmente cuando hay una barrera de idioma y a mi no me parece que es justa para comparar culturas. Claro, se puede hablar sobre las diferencias, pero es imposible para una cultura ser más correcto o incorrecto que otra cultura. Cada país tiene su propios pensamientos y actitudes y perspectivas y conducta porque cada país ha experimentado sus propias historias. Por ejemplo, si España no hubiera sufrido la dictadura de Franco, no sería *la* *el* mismo país y la gente no serían la misma gente con las mismas perspectivas. Si los Estados Unidos no hubiera sufrido la represión del reino Ingles, no tendría las mismas ideas en la Constitución, y la gente hoy en día tendría perspectivas políticas muy diferentes. Creo que, para entender una cultura, tiene que entender la historia del país. Pero más importante de eso, tiene que aceptar las diferencias y pensar sobre las diferencias de la perspectiva de esa país en vez de su propia país.

Kaquito
@wehio

PROCOCOLO 1

GRUPO B (Perspectiva accional del enfoque por tareas)

TALLER 1a

¿Cómo son y actúan los españoles?

INFORMANTE 1(1a)

Allie Beck

POE

15.11.11

¿Cómo son los Españoles?

He gastado tiempo en San Sebastián, Madrid y otros lugares y puedo decir que, primero, los Granadinos son completamente diferente que los Españoles en general. Para mí, los Españoles son muy divertidos para ver y observar porque son tan diferentes que Norteamericanos. No sabía que tenemos nuestra propia cultura, pero después de tres meses aquí, puedo decir que sí, nuestras culturas son muy diferentes y de vez en cuando, podría resultar en enfrentamientos. Lo bueno de españoles - la importancia de familia, el agradecimiento de pan, los iniciativas de ser más "verde," la historia de cada ciudad, la importancia de cultura y que pueden sobrevivir con 3 horas de durmiendo después de una noche a El Camborio. Pero, me molesta mucho la mala fama; que hay que tener un imagen elegante todo el tiempo y que nadie hace ninguna cosa rápido! venga, si yo estoy andando, ¡por favor no me cruces para que tu perro pueda hacer caca justamente enfrente de mí! Los ~~los~~ españoles le importan sus imágenes mucho, las chicas y su maquillaje, ~~el~~ los hombres y su pelo con gel, su sejas arregladas, y piernas afeitadas! Soy una persona más relajada y no estoy cómoda aquí a veces porque me visto menos elegante. También, el machismo. Si uno más ~~para~~ hombre me mira y grita algo, le pegaré, todas las chicas americanas les molestan los hombres mucho.

PROCOCOLO 1

GRUPO B (Perspectiva accional del enfoque por tareas)

TALLER 1a

¿Cómo son y actúan los españoles?

INFORMANTE 2(1a)

Gwendolyn Pitkin
22/11/11

¿Cómo son los españoles?

Después de vivir tres meses en Granada, creo que en general, todos nosotros somos muy similares. Por dentro no hay muchas diferencias entre los españoles y los estadounidenses. Como he pasado la gran mayoría de mi tiempo aquí en Granada, sólo puedo comentar sobre los granadinos.

Creo que la familia tiene mucha importancia para los españoles. Es muy común ver una pareja con sus ~~niños~~^{hijos} paseando por la calle por la noche, o una madre caminando con sus niños a la escuela. Los niños aquí tienen un papel ~~para~~ esencial en la vida de la familia.

Además, me parece que a los españoles les importa mucho la apariencia. Cuando ellos, y sobre todo las mujeres, salen a la calle siempre están muy bien vestidos. En la calle el objetivo es estar bien arreglado y no necesariamente cómodo.

El sentido del tiempo es mucho más relajado en España. No es importantísimo siempre llegar a tiempo. Parece que los españoles nunca tienen prisa, especialmente cuando comen y cuando hablan con amigos. Hablar es otra cosa diferente. A la gente de aquí le encanta hablar. Con amigos y, depende de la situación, desconocidos también. Además, no les gusta el silencio.

Después de intentar vivir como los españoles por varios meses, he adoptado algunos de estos aspectos en mi propia vida. Ver otra cultura me ha dado una imagen más clara de mí mismo.

PROCOCOLO 1

GRUPO B (Perspectiva accional del enfoque por tareas)

TALLER 1a

¿Cómo son y actúan los españoles?

INFORMANTE 3(1a)

Carrie Townsend

¿Cómo son los españoles?

La verdad es que a mí me gustan mucho los españoles. Me encanta que ellos son muy naturales, y que no tienen miedo de disfrutar de la vida, ser sociales, de sonreír (o ser marafolla) y de sentir. Por ejemplo, si estoy perdida en la ciudad, puedo decir "¡perdón!, ¿cómo se llega a...?" y ellos piden, sacan su teléfono, y buscan direcciones. También, un día, un hombre con su mascote paró y me dijo algo sobre un motociclista aunque no entendí ni una palabra. El asunto es que ellos dicen lo que quieren decir cuando tienen que decirlo.

En cuanto a su naturaleza, he visto a mucha gente andar por la calle y otra vez escarbar en la nariz. O sea, ellos son seres humanos y hay que cuidar de ciertas cosas. Es más, por hacer una práctica en un colegio, me he dado cuenta de que los maestros trabajan mucho pero son muy relajados. Como actuación en la calle, acción en el trabajo: Por ejemplo, un profesor dulce estuvo charlando con otro profesor y de repente dijo "¡qué guay!" También, en la ~~aula~~^{salida} de profesores, una profesora estaba sentada a la mesa y de repente un profesor entró y le besó a ella en la frente de la cabeza ¡y no son casados! La manera de saludarse ~~es~~ es muy expresivo.

Es más, un día, al pasar por la frente de "Corte Inglés", un hombre mayor^{me} paró y me preguntó: "¿cómo te llamas? ¿de dónde eres?", "es que eres muy guapa." Al creer que ~~era~~ trataba de ser más, yo dije en voz alta "¿por qué me sigue así?!" y él ~~respondió~~ respondió que me lo preguntó con todo respeto. Más tarde, al pensar que esta cultura española es muy diferente que la mía, me di cuenta de que él era un mayor muy respetuoso y amable. Nunca olvidaré cómo yo le traté aquel día. Sin embargo, hay que tener cuidado a veces. Por ejemplo, el otro día mientras comía, un hombre me gritó "¡Guapa!" y al mirarle a él me trajo un beso. Qué horror.

Lo más interesante es la diferencia extrema en que se visten. Algunos son muy hippie y se visten muy confortablemente. Otros son siempre muy "de moda" y andan por las calles con tacones de cinco pulgadas! De todos modos, me caen muy bien los españoles.

PROCOCOLO 1

GRUPO B (Perspectiva accional del enfoque por tareas)

TALLER 1a

¿Cómo son y actúan los españoles?

INFORMANTE 4(1a)

Nicole Prestley

¿Cómo son los españoles?

Para mí, es difícil describir cómo son "los españoles," porque cada uno es un individual con su propia actitud y personalidad. Mi estancia aquí ha reforzado mi creencia que todos somos iguales. No importa donde vives o que lengua hables. Hay personas simpáticas en todas partes y personas malvadas también. En mi experiencia aquí, no he notado nada que podría describir cada español. Además de decir que creo que no puedo describir cómo son los españoles, puedo describir dos grupos diferentes de gente que he encontrado aquí y cómo actúan.

El primer grupo es lo de la gente amable (especialmente conmigo, la extranjera). He notado que hay personas aquí, todas muy amables, que demuestran su amabilidad en maneras muy parecidas. Por ejemplo, la gente amable usan términos como "guapola" y "corazón" para referirse a mucha gente. No les importa si se conocen o no. Esta gente también son la gente que comprenden que ~~estoy~~ estoy tratando de asimilarme en la cultura aquí y aunque a veces no puedo expresarme completamente en español, me tratan con respeto. Mucho del tiempo, me ayuda expresarme mejor. A esta gente, no le importa que soy americana sino que soy un ser humano tratando de comunicar. He encontrado esta gente amable en todas partes. En casa (mi señora, su mamá, y su hija), en la calle (en las tiendas y restaurantes), y en el Centro de Lenguas Modernas.

Sin embargo, también he observado que hay gente española a quien le importa mucho que no soy española. Me mira en la calle con ojos llenos de sospecha. Si entro en una tienda y trato de hablar con la persona que trabaja allí (si es uno de estos antipáticos), me trata como no soy un ser humano que vale su tiempo. Si tengo un problema con acordarme de una palabra, no me ayuda. Simplemente me mira como si estuviera estúpida. Encuentro a esta gente normalmente en las tiendas y restaurantes. Para mí, esta actitud es rara, porque he sido enseñado en mi trabajo en los EEUU que el cliente es lo más importante, siempre respetado. (Esto aplica en la vida diaria también—todos nos merecen el respeto de los demás.) Todavía me extraña que la primera persona que encontré en España con esta actitud fue el médico con quien tuve una cita el cuarto día que había estado en España (mi primer día entero en Granada). Aunque este médico trabaja mucho con estudiantes americanas, y tenía que saber que yo tenía mucho

miedo de estar en mi primera semana en un país extranjero y estar enferma, no me trató con empatía. Yo trataba de hablar con él en español, pero no me escuchaba a lo que decía. No me hablaba más despacio para que pudiera entender. No me miraba — solamente hablaba con el hombre que vino conmigo de mi programa. No puedo comprender las acciones de la gente que actúan así. Todos somos seres humanos. Si uno de ellos entrara en el supermercado donde trabajo, hablaría con respeto y amabilidad.

La verdad es que la gente aquí son como la gente en cualquier lugar. Hay de todo. Un ser humano es un ser humano, no importa donde vive. Hay jóvenes que pelean con sus padres. Hay niños cariñosos que me hacen sonreír en la ~~otra~~ calle. Hay gente que le encantan los maniscos y otra que prefiere el pollo. No hay una manera de describir un español típico, como no hay una manera de describir un americano típico. Todos tenemos nuestra propia identidad, y no puedo describir generalmente a todo.

PROCOCOLO 1

GRUPO B (Perspectiva accional del enfoque por tareas)

TALLER 1a

¿Cómo son y actúan los españoles?

INFORMANTE 5(1a)

¿Cómo son los Españoles?

Para mí, la mejor característica de los españoles, y la más representante, es su naturaleza abierta. La gente español es una gente abierta con sus emociones, sus gestiones, sus opiniones, sus relaciones sociales...con todo. Dicen lo que piensan sin vergüenza, y no se esconden las emociones ni las opiniones. Me di cuenta de esto tras observando conversaciones entre españoles por las calles, en bares, y en la casa, en que la gente se gestionaba, se gritaba, se reía, todo con mucho espíritu y pasión. Me parece una moda de comportarse pura y honesta que garantiza que la gente se quede en contacto con el fondo de la propia identidad y que no se corrompa el alma de la gente; por lo tanto, me encantan a la gente español.

Este aspecto de la cultura española se contraste con la cultura americana, en que solemos de buscar la manera menos ofensiva de hablar y comportarnos. A veces esto puede ser mejor, porque no hace daño a otros con nuestras opiniones o comentarios—por ejemplo, cuando yo tengo un grano en la cara, los españoles me lo apuntan y me da vergüenza. Esto normalmente no pasaría en los estados unidos. Pero también con la cultura americana, la tendencia suavizar nuestras palabras y opiniones puede hacer que personas mientan y sean falsas. Entonces en fin creo que como la gente español es tan abierta, es una gente que vive con más honestidad y pasión para la vida.

PROCOCOLO 1

GRUPO B (Perspectiva accional del enfoque por tareas)

TALLER 2a

¿Cómo te sientes en España? Reflexiona.

INFORMANTE 1(2a)

Allie Beck.

POE

15.11.11

¿cómo te sientes en España?

mi experiencia en España ya es muy diferente de lo que pensé en el verano antes de llegar aquí: He oído que las clases son facilísimas, podemos salir de marcha cada noche y que no podremos regresar a nuestros hogares. Pues, mis clases son más fáciles que estas en los EE.UU., ~~podría~~ podría salir cada noche si quiero, estoy disfrutando mi tiempo aquí bastante, pero sí, voy a estar contenta para regresar al estado de Washington. He concluido que Granada es una ciudad lindísima y bella, pero no es la ciudad para mí. Me encanta^a mi familia con que vivo, me encantan a mis amigos españoles (aunque sean pocos) y estoy muy feliz que tenga la oportunidad de viajar y vivir en una manera completamente diferente que mi vida en los EE.UU. Estoy cómoda aquí pero me siento como los españoles no me aceptan, pero no me importa porque no me gustan los hombres aquí y las mujeres se visten demasiado elegantes, ¡no puedo competir! Estoy de acuerdo con el ambiente aquí y la vida de noche pero también estoy acostumbrada a trabajar cada día, incluyendo los domingos y sin siesta. Sobre todo, aprecio España y su gente, ambiente, lengua y cultura mucho y aprovecharé mi tiempo aquí, pero estaré feliz y emocionada para regresar a mi vida diaria.

PROCOCOLO 1

GRUPO B (Perspectiva accional del enfoque por tareas)

TALLER 2a

¿Cómo te sientes en España? Reflexiona.

INFORMANTE 2(2a)

¿Cómo te sientes en España?

Mis sentimientos aquí en España durante estos tres meses pasados han cambiado constantemente. Al principio tenía un poco miedo de ~~me~~ quedarme aquí por cuatro meses porque todo era nuevo y diferente de lo que había conocido antes. Sin embargo, muy pronto empecé a acostumbrarme a las diferencias, la lengua y la cultura. También siempre he estado muy ilusionada y con ganas de estar aquí y aprender a pesar de los momentos difíciles.

Después de un mes me sentía mucho más cómoda. La mujer con quien vivo y yo nos llevábamos muy bien y tenía muchos amigos en el CLM, pero también fue entonces cuando empecé a sentir la nostalgia para mi vida en los Estados Unidos.

Ahora España no me parece tan diferente culturalmente de mi país, especialmente comparada con países con culturas mucho más distintas como algunos países orientales y africanos. Todavía echo de menos mi familia y mis amigos en los EE.UU., pero realmente estoy más contenta que nunca en España.

Voy a echar de menos cosas de España también, como la tortilla de patata que prepara mi "madre" aquí. También me gusta que pueda caminar por todas partes de la ciudad. Si pudiera, regresaría a España cada mes para visitar con gente aquí, ~~ir~~ ir para tapas y tomar el café y el vino.

Creo que mi español ha mejorado hasta el punto de que puedo comunicarme bien y entender cuando los españoles me hablan. Vivir en otro país ha sido una experiencia indescriptible. Creo que estoy más madura y tengo una mente más abierta ahora.

PROCOCOLO 1

GRUPO B (Perspectiva accional del enfoque por tareas)

TALLER 2a

¿Cómo te sientes en España? Reflexiona.

INFORMANTE 3(2a)

CARRIE TUNADROS

¿CÓMO TE SIENTES EN ESPAÑA?

Me siento buenísima en España, pero me siento como una poulta que por esta experiencia he dejado la cáscara de miedo. Soy una persona, como ~~son~~ millones de gente. ~~Esto~~ Esto significa que soy un ser - no un robot sin sentimientos y pensamientos. Aquí, he aprendido por ~~la~~ los españoles que no vale nada esconder quiénes somos. La bella de la vida queda en ilustrar nuestra personalidad. Un día, cuando iba a la playa, mostré mi vestido largo a mi amiga española, ella me dijo - "¿pero porque quieres cubrirte así? pareces musulmana, ¡ilústrate!". Y es cierto. Soy bella y no hay porque cubrirme, ~~ni~~ ni por fuera ni por dentro. Es más, siempre he tenido miedo de que mi carrera ^{me} sería un fracaso. Quiero ser profesora de español, y tengo miedo de que no vaya encontrar trabajo con mis tatuajes. Por eso, me ^{lo} cubro con mangas largas. Haciendo una práctica aquí en España, ~~en~~ (en un colegio), he aprendido que ~~estas~~ estas cosas no valen ni pizca. Aparecí en el colegio con un tatuaje visible de henna en la mano, y una maestra me dijo que no hay porque preocuparme - cosas culturales del árabe son parte de su esencia. También al ~~contar~~ contar mis preocupaciones a una amiga española, ~~ella~~ (sobre mis tatuajes), ella me dijo que esto no importa - aquí en España, no hay porque esconderse. Me explicó que aquí estos tipos de hipocresía no existen - somos quiénes somos, no importa dónde vamos. En cuanto al país y la ciudad de Granada, estoy enamorada de la tierra. He caminado mucho más aquí en este país - como resultado, me siento más dispuesta y sana durante el día y estoy más atenta en clase. Es más, me siento que yo ~~aprecio~~ aprecie los detalles pequeños más aquí. Por ejemplo, las ~~callejones~~ calles pequeñas con adoquines y tienditas escondidas siempre ~~son~~ son una maravilla. Es más, ver a palomas botándose en una fuente o descansar entre las flores siempre me entretiene. Patios con flores, edificios antiguos, la sierra nevada en el fondo con mucha nieve, y ~~el~~ ocasional varón tocando el acordeón siempre me hace ~~reír~~ son reír. En cuanto a la comida, si no sea gazpacho ni conejo, me encanta. ;)

PROCOCOLO 1

GRUPO B (Perspectiva accional del enfoque por tareas)

TALLER 2a

¿Cómo te sientes en España? Reflexiona.

INFORMANTE 4(2a)

¿Cómo te sientes en España?

Nicole Presley

La verdad es que, por la mayoría de mi estancia aquí en España, la emoción más grande que me siento es echar de menos a ~~mi~~ mi familia y mis amigos más íntimos. Aunque he conocido a mucha gente y lugares maravillosos, siempre pienso en regresar a los EEUU para ver a la gente que más amo. Estos pensamientos y emociones tan fuertes que me hacen llorar han durado por la mayoría de ~~los~~ tres meses de mi estancia aquí.

Me encantan muchas cosas aquí. La Alhambra es una de las cosas más impresionantes que he visto en toda mi vida. La Sierra Nevada también es maravillosa. Me encanta sentarme enfrente de la Alhambra o en una plaza al lado del fuente para escribir o leer. La historia que hay aquí me fascina. Cuando viajo por Andalucía o en otras partes de Europa, todo me fascina, especialmente la historia, la arquitectura, y la naturaleza. Sin embargo, el sentido que querer regresar a mi familia nunca me deja en paz. Pero por lo menos, trato de hacer cosas que me emocionan, pero no puedo controlar que días serán buenos y que días serán malos.

Además de echar de menos a mi familia, me encanta estar aquí. Es maravilloso sentirme cada día que el español que hablo está mejorando. Es muy interesante caminar por la ciudad sin destino, solamente para explorar y encontrar más sitios interesantes (y ¡hay miles!). Creo que podría caminar por la ciudad por siempre, tomando fotos y admirando todo que hay aquí.

En las últimas semanas, mi estado emocional ha mejorado mucho. Aunque todavía echo de menos a ~~mi~~ mi familia, el dolor no es tan grande. También vale la pena decir que no es que tengo nostalgia, creo, porque no echo de menos cosas o sitios, sino personas que amo mucho. Es difícil describir cómo me siento ahora porque quiero aprovecharme de ~~todo~~ todo que hay en Granada, pero también en una parte grande de mi corazón, solamente quiero ver a mi familia y estar con ellos.

Sé que tengo mucha suerte en estar aquí. Por eso, siempre trato de aprovecharme de todo y disfrutarme, aunque cuando me siento fatal a causa de mis emociones.

PROCOCOLO 1

GRUPO B (Perspectiva accional del enfoque por tareas)

TALLER 2a

¿Cómo te sientes en España? Reflexiona.

INFORMANTE 5(2a)

¿Cómo me siento en España?

Me siento muy cómoda en España. Creo que esto se debe a mi deseo de aprender más que la lengua española sino la cultura también, porque para saber la lengua hay que entender su contexto cultural. Por eso, me he intentado integrar en la sociedad española. Claro que echo de menos a veces mi casa y familia en los estados unidos, pero como no tengo mucho tiempo en España, quería aprovechar lo que tenía. Siempre he tenido una mente abierta aquí y probado todas las experiencias auténticas para adaptarme a la cultura y entenderla. Además, si un extranjero tiene esta actitud, la gente española lo nota. Los españoles son muy amables y abiertos, y realmente quieren que otros se integren en su cultura, porque tienen orgullo de ella y quieren compartirla.

He conocido a españoles jóvenes y hecho una esfuerza crear un ambiente de amistad y confianza con ellos, y ahora somos realmente amigos. Siempre hago una esfuerza hablar con mi señora y su madre y también me quedo en la casa para quedar con ellas, y ahora es como son parte de mi familia. Por eso el piso en que vivo tiene un ambiente familiar. Me he acostumbrado a la forma de vida aquí, y con las cosas que al primero no me gustaron, ahora las he aprendido aceptar y aguantar. Exploré mucho la ciudad para que la conociera y me sintiera cómoda en ella. Aún he adoptado una acento bastante andaluz. Por todas las esfuerzas que he hecho para acostumbrarme y adaptarme a la cultura, ahora tengo un entendimiento más completo y además me ha enamorado de la gente y la cultura granadina. *Gerardo*

PROCOCOLO 2

GRUPO B (Perspectiva co-accional del enfoque por tareas)

TALLER 3a

Cuando entramos en contacto con...

INFORMANTE 1(3a)


MI CONCIENCIA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Como hemos visto en clase los gestos, las miradas, el contacto físico, el tono de voz, el silencio, la distancia entre los interlocutores, etc. constituyen lo que denominamos "competencia no verbal". Igualmente los usos y significados de estos elementos varían de unas culturas a otras, aunque también hay elementos comunes. En definitiva, la competencia no verbal es una parte importante de las interacciones personales, y lo más importante, es que contribuyen a establecer el significado de lo que se transmite verbalmente.

Te pedimos por favor que realices lo mejor posible esta actividad. Es de suma importancia para nuestra investigación:

1.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos:

NO puedo pensar en una situación de incomprensión con los gestos pero he notado que hay gestos que la gente usa a menudo. Por ejemplo, parece que no puede decir "que fuerte" sin el gesto con tu mano, es interesante para mí. En mi clase de intensivo, aprendimos todos los gestos y los significados pero no creo que los españoles los usen cada día, pero así me gusta que todavía hay gestos que son comunes aquí y no le importa la edad ni generación.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no describi el gesto.	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Contar algo	mucho movimiento de las manos y abriendo de los ojos	sobre tu día, tus experiencias	si
Saludar	dos besos	amigos, family	NO
Despedirse	dos besos	para decir adios	NO
Aceptar	un "nod" o decir "gracias"	más comida o un regalo	si
Rechazar	como has comido algo ácido, tu cara es feo. 	después de contar algo que no te gusta	si
Enfadarse	muchos movimientos con tus manos.		si

3.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:
 mi madre siempre dice "Ay, Señor" pero a siempre oí "¡Ay, enseñó!" Entonces ~~se dije~~ se lo dije y ahora decimos "¡Ay, enseñó!" más que "Ay Señor."

Mi interlocutor	Lo utilizó o no situación	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Inconformidad (uff!)	cuando mi madre tiene sueño o está cansada.		Si
Conformidad (ajá)			
Otro/s	para expresar emoción o interés una historia. Usado como "que fuerte." Para mostrar que estás interesado/ escuchando		No

4.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:

En colas en lugares públicos. Siempre me siento como ellos me van a robar, pero realmente, SO están parándose como están... acostumbrados.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no lo utilizó situación	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Cerca de mí	En la cola en la estación de autobuses.		NO. .
Lejos de mí	Nada especial.	x	+

5.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:

En el CLM al principio, siempre estaba lista para clase al tiempo del horario. Si mi clase empieza a las 12:30, estoy en clase a las 12:28. Ahora, yo sé que "12:30" significa que es el tiempo cuando debemos empezara entrar la clase.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no describir los horarios aquí	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Horarios	Hay menos tareas aquí para los jóvenes. No están llenos de actividades extras a partir de escuela y trabajo.		No
Puntualidad	No hay. Los profesores no la tiene a veces, pero los alumnos les gusta. No hay tanta presión como en EE.UU.		No.
Atención personal	No he notado algo especial sobre ella. Los profes de nos da el tiempo y ayuda que necesitamos.		Si

PROCOCOLO 2

GRUPO B (Perspectiva co-accional del enfoque por tareas)

TALLER 3a

Quando entramos en contacto con...

INFORMANTE 2(3a)

MI CONCIENCIA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Como hemos visto en clase los gestos, las miradas, el contacto físico, el tono de voz, el silencio, la distancia entre los interlocutores, etc. constituyen lo que denominamos "competencia no verbal". Igualmente los usos y significados de estos elementos varían de unas culturas a otras, aunque también hay elementos comunes. En definitiva, la competencia no verbal es una parte importante de las interacciones personales, y lo más importante, es que contribuyen a establecer el significado de lo que se transmite verbalmente.

Te pedimos por favor que realices lo mejor posible esta actividad. Es de suma importancia para nuestra investigación:

1.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos:

Mi madre aquí me estaba contando una historia sobre alguien. Ella estaba tocando su cara con la mano. Yo no entendía porque y que significaba en la historia.

Luego aprendí en mi clase de intensivo que este es el gesto para "caradura".

Mi interlocutor	Lo utilizó o no- <i>Describir el gesto</i>	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Contar algo	Mucho movimiento de las manos en general	Significa que están animados y da emoción a la habla conversación	Hay menos gestos en mi país en general, pero no es muy diferente.
Saludar	2 besos, empezando empezando por la izquierda	Significa un saludo a un a amigo o a alguien quien has acabado de conocer.	Dar la mano es el saludo en mi país. O a veces un abrazo (entre mujeres/chicas)
Despedirse	Señalar con la mano	Significa adiós de una manera amable	El mismo (o muy similar)
Aceptar	Moción con la cabeza (hacia arriba, desde abajo), o	Se Se usa para decir sí.	Depende de la situación pero este gesto sí existe.
Rechazar	Mover las 2 manos delante de ti.	Que no quieres algo (comida por ejemplo).	Es similar, pero a veces solo una mano.
Enfadarse	Movimiento con un brazo fuerte y rápido	Que estás enfadado o que no puedes creer lo lo que alguien ha hecho.	En mi país es más que gritamos.

2- Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto personal:

Cuando llegué a España no entendía los dos besos. Pensaba que solo eran para amigos o gente que ya conoces.

Entonces, intenté dar la mano a la hija de mi madre de casa. Todos pensaban que yo era loca. Cuando conoces alguien en la familia, tienes que dar dos besos.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no <i>besar</i>	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Me besó	Dos besos, empezando con el lado izquierda.	Es un saludo. Muchas veces cuando una persona introduce dos otras.	Dos besos no es muy común en mi país, es es es Damos la mano más.
Me tocó	Es común tocar de el brazo de otra persona cuando los dos están hablando.	Es una parte de la conversación y significa que está animado y cómodo.	Esto no sería muy raro en mi país, pero, en general, se tocamos menos y tenemos espacio personal más grande.
Me abrazó	Muy cariñoso y dura mucho tiempo. (De mi madre aquí)	Cariño, felicidad	Creo que los abrazos son aún más comunes en mi país. Más comunes, por lo menos, que los besos.
Me dio la mano	Dos personas se tocamos las manos derechas.	Es un saludo más formal. Se usa en situaciones de negocios. También creo que es menos común con mujeres.	Es mucho más común en mi cultura, incluso entre mujeres. No es solo para los negocios sino cualquier situación de conocimiento.

3.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:

Pensaba que el sonido "uff" significaba solamente dolor.

Entonces al principio siempre preguntaba a mi madre aquí si tuviera dolor, pero ella sólo estaba quejando del tiempo (el calor).

Mi interlocutor	Lo utilizó o no <i>(En que situaciones?)</i>	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Inconformidad (uff!)	Se usa cuando quiere quejarse.	Significa descontento, queja o a veces sorpresa.	Hay sonidos con el mismo significado en mi cultura pero son diferentes.
Conformidad (ajá)	Cuando te das cuenta de algo. Cuando acabas de entender algo de repente.	Significa sorpresa y a veces alegría.	Es el mismo en mi país.
Otro/s			

4.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:

Antes de acostumbrarme con la diferencia de espacio personal aquí tenía problemas en las colas.

Una vez había una mujer en la cola detrás de mí, y estaba muy cerca. No me gustaba porque tenía otro concepto del espacio. Ahora estoy acostumbrada y me parece totalmente normal.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no lo utilizó <i>En que situaciones la gente utiliza...</i>	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Cerca de mí	<p>Cuando hablamos.</p> <p>Cuando caminamos por la calle.</p> <p>Cuando estoy esperando en una cola.</p>	Aquí la gente está más cómoda con menos espacio personal.	En mi cultura tenemos un poco más espacio personal, pero no es tan diferente comparado con algunas culturas.
Lejos de mí	No tengo ningún ejemplo para esto.	_____	_____

5.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:

Un día mi intercambio y yo habíamos decidido reunir "sobre las nueve." Yo llegué a las nueve y, después de un rato, me di cuenta que "sobre las nueve" significaba nueve y media para ella.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no Descripción	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Horarios	Clases empiezan cerca de la hora. No es necesario empezar exactamente a tiempo	Es más relajado con un ambiente menos estricto. <u>no</u> significa que las clases no son importantes.	Los profesores en EE.UU. son mucho más (demasiado) estrictos con los horarios de sus clases.
Puntualidad	Cuando vas a reunir con alguien llegar un poco tarde no es nada mal	Sólo significa que hay una actitud diferente aquí con respecto al tiempo.	En mi país significa mala educación llegar tarde habitualmente. La puntualidad es muy importante
Atención personal	Hay mucha. A la gente le importa mucho la apariencia.	No sé porque. Hay Sólo significa que el aspecto personal es importante. Especialmente en las aulas.	A la gente en mi país le importa estar estar limpio, pero la belleza y la apariencia no es tan importante.

PROCOCOLO 2

GRUPO B (Perspectiva co-accional del enfoque por tareas)

TALLER 3a

Cuando entramos en contacto con...

INFORMANTE 3(3a)

MI CONCIENCIA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Como hemos visto en clase los gestos, las miradas, el contacto físico, el tono de voz, el silencio, la distancia entre los interlocutores, etc. constituyen lo que denominamos "competencia no verbal". Igualmente los usos y significados de estos elementos varían de unas culturas a otras, aunque también hay elementos comunes. En definitiva, la competencia no verbal es una parte importante de las interacciones personales, y lo más importante, es que contribuyen a establecer el significado de lo que se transmite verbalmente.

Te pedimos por favor que realices lo mejor posible esta actividad. Es de suma importancia para nuestra investigación:

1.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos: al contacto personal

Una vez, cuando yo fui a Málaga en autobús, yo me senté al lado de un hombre hermoso de mi edad. Una media hora después de salir de Granada, me di cuenta de que él estaba muy relajado a mi lado y incluso muy cerca de mí. ¡Ando de los EEUU, me sentí muy extraño! ¿Cómo pudo ser que alguien que no me parece ni peca este tan cómodo al lado de alguien del otro mundo? Su pierna estaba justo a la mía ¡JAJA! Como que si quisiera acostarse conmigo, pero al llegar a la casa, estaba dormido con la boca abierta y no tenía ni idea de lo que hacía. Sin embargo, cuando se despertó y no movía su pierna, pensaba...

Gestos

describe el gesto

preg. presenc. resp. presenc.

Mi interlocutor	Lo utilizo o no (cómo es el gesto)	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Contar algo	Moverse las manos.	hablar con entusiasmo.	Si.
Saludar	dar besos, dar la mano. Para vez he visto abrazos para saludar.	Reconoce la presencia de alguien.	besos, no tanto. dar la mano, si. también saludamos con la mano - no he visto mucho de esto aquí.
Despedirse	dar besos o dar la mano, a veces decir "ciao" o "adiós" (o cosas así)	decir adiós.	dar besos, no mucho. muchas veces damos la mano, los abrazos, o saludar con la mano.
Aceptar	asintir con un movimiento vertical de cabeza.	estar de acuerdo.	Si.
Rechazar	negar con la cabeza o poner la mano firme del pecho.	negar con cabeza = "no quiero, no" poner la mano = "no, gracias"	poner la mano sobre el pecho para decir "no" a veces.
Enfadarse	no mirarte a alguien a los ojos.	poner la postura de tener que hablar con la persona con quien se está hablando.	Si.

2- Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto personal: a los gestos

En los Estados Unidos, el dedo del medio significa algo mal cuando dirigido a alguien. Soy cristiana, y estoy tomando un curso de islamización y arabización en la península ibérica. Muchas veces, mi profesor usaba su dedo del medio para apuntar o para chazar, sosteniéndolo con su pulgar. Durante la mitad del curso, pensaba que secretamente el profesor me odiaba por ser árabe y cristiana, y por eso me dirigía su dedo del medio tanto. En tiempo, al ver a mucha otra gente usando peza pláticas, me di cuenta de que no me estaba deseando nada mal -¡!, es un profesor muy querido.

Contacto personal

Mi interlocutor	Lo utilizó o no descripción del gesto	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Me besó	ponen la mejilla izquierda a la mía y después lo mismo con la derecha.	Saludar.	NORMALMENTE, AMERICANOS SE SALUDAN DÁNDOSE LA MANO O DÁNDOLE UN ABZARCO. (Aunque a veces se besan según los países)
Me tocó	en ^{cuando} alguien no conoce bien tomé la mano mía y me explicó que no me dejara caer.	CONSUELO.	Si no conozco a la persona, NO ME TOCARIÁN NI UNO A OTRO.
Me abrazó	ME BESÓ DOS VECES, MEJILLA A MEJILLA Y ME ABRAZÓ LIGERAMENTE CON AMBOS BRAZOS.	afeción haber echado a MÉRCS.	puede que si. Si extrañan a alguien, es que le caen y se quieren con los brazos.
Me dio la mano	ME DIO LA MANO, Y LE MOVIÓ LIGERAMENTE MIEMBRAS EN LOS OJOS Y SONRIÓ.	Saludar	darse la mano ES MUY COMÚN.

3.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:

Tengo una amiga que al decir "sí" o "no", pronuncia las letras suavemente y tarda en cumplir la frase. parece seductiva, pero es que ella es muy entusiástica.

También, ella dice "aiaiaia", que parece ^{una risa} risa, pero ella no hace nada.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no Situación	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Inconformidad (uff!)	cuando tarda el autobús	no estás feliz.	cuando te da urto.
Conformidad (ajá)	cuando desprecias a una persona, y el que escucha dice "ajá"	Están de acuerdo, o creen que la persona ha dicho algo bien.	puede que sí.
Otro/s	pronuncian "tuh tuh" con la lengua	que una acción de otra persona no es lo mismo.	Sí.

4.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:

Muchas veces, cuando ando por las calles de Granada, o cuando voy de compras, a veces tropiezo con la gente, o rozco el brazo con la de otra persona. Esto es de mala educación, entonces estoy acostumbrada de decir "perdón", aquí en España, no es nada más y no entienden porque digo perdón, es un hábito! Sin embargo, cuando digo "perdón" la gente me mira extrañamente o creen que al decirlo voy a pedir disculpas - y esperan por la próxima cosa que digo.

En que situaciones.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no lo utilizó	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Cerca de mí	para chocar contigo mientras pasaba.	para decir que caigo bien contigo.	No, este significa "¡!" ES una mala persona que debo evitar!
Lejos de mí	Cuando están de prisa, desde lejos me saludan.	Están de prisa	Si.
	En el autobús, si está vacía y alguien entra, se sientan en una silla aparte	espacio personal	Si.

5.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:

Estoy convencida de que la gente española no son puntuales para nada. Por ejemplo, la amiga de la familia con quien voy de viaje joyería. Yo quería comprar algo, entonces ella me preguntó a qué hora estaría en casa. Le dije que tengo que salir a las 12 de la tarde para estar en el centro de lenguas modernas a las 12:30. Me dijo que vendría con las cosas a las 11:30, pero no llego hasta las 12:05. Yo no podía hacer nada, porque ya tenía que salir. Ella pareció enfadada con mi "mala educación", y yo estaba enfadada también. Sin embargo, después me di cuenta de que ellos necesitan un tiempo más antes para llegar a la hora que necesitan.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Horarios	Siempre 8-2, y 4-8:00. Los domingos, muchas tiendas están cerradas.	Lo de 2-4 Es el descanso.	No.
Puntualidad	Siempre llegan tarde (5-15 minutos) No esperamos mucho a la oficina de trabajo, sin embargo, el público normalmente llega un poquito antes.	Es normal, no hay significado	No! esto es de mala educación! (Siempre me gusta la manera española mucho)
Atención personal	En los restaurantes, es muy difícil obtener la atención del camarero aun el sábado a los ojos 5 veces, no entienden que quizás hay que esperar para recibir la que querés.	Los camareros están ocupados o ya se acostumbraron de no atender a la gente a veces que piden atención.	No. a veces que los camareros están ocupados, ellos atienden mucho a sus clientes sin que los clientes eligen nada.

PROCOCOLO 2

GRUPO B (Perspectiva co-accional del enfoque por tareas)

TALLER 3a

Quando entramos en contacto con...

INFORMANTE 4(3a)

MI CONCIENCIA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Como hemos visto en clase los gestos, las miradas, el contacto físico, el tono de voz, el silencio, la distancia entre los interlocutores, etc. constituyen lo que denominamos "competencia no verbal". Igualmente los usos y significados de estos elementos varían de unas culturas a otras, aunque también hay elementos comunes. En definitiva, la competencia no verbal es una parte importante de las interacciones personales, y lo más importante, es que contribuyen a establecer el significado de lo que se transmite verbalmente.

Te pedimos por favor que realices lo mejor posible esta actividad. Es de suma importancia para nuestra investigación:

1.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos:

Quando vine aquí, era un poco difícil acostumbrarme a los dos besos de saludar. Todavía no es natural para mí, pero estoy ~~acostumbrada~~ acostumbrada a hacer cuando conozco a alguien nuevo o ves alguien en la calle. Por eso tuve un problema con saludar a alguien que estaba en la casa de mi señora cuando mucha de su familia estaba en casa. Me presentó a un hombre que yo pensaba que era un pariente de mi señora, y un español. Pero resultaba que era un hombre brasileño, hermano de la esposa del hermano de mi señora. Entonces, yo empecé a dar le dos besos, pero él me ofendió la mano. Por eso, la presentación fue un poco raro a causa de incomprensión ~~de~~ referida a los gestos.

Mi interlocutor	(aquí) Lo utilizó o no describir el gesto	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Contar algo	movimiento de las manos	para dar énfasis a lo que está diciendo	lo mismo, pero los movimientos en general son menos fuertes.
Saludar	dar dos besos, uno en cada mejilla	decir hola / mucho gusto / saludar	dar la mano.
Despedirse	asoman de por la puerta y decir adios	despedirse cuando está saliendo de la casa.	saludar con la mano.
Aceptar	asentir con la cabeza	decir que algo está bien	lo mismo
Rechazar	negar la cabeza muy fuertemente	decir que no puede no hacer/ aceptar algo.	lo mismo
Enfadarse	cuando mi señora se enfada, hace el gesto de "qué fuerte," sacudiendo la mano	la cosa que se ha enfadado es algo muy fuerte fuerte y ella no sabe lo que debe hacer.	negar con la cabeza

2- Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto personal:

Como he tenido muchos problemas con nostalgia aquí, no es raro encontrarme al punto de llorar, especialmente más temprano en mi estancia aquí. Un día, cuando mi señora asomó en la puerta de mi ~~cuarto~~ habitación para decirme algo de la comida y vio que había estado llorando. Me acercó, y yo pensaba que ella iba a abrazarme, pero en realidad solamente quería tocar el hombro para consolarme. Entonces yo le abracé pero ella no esperaba eso. Fue muy incómodo.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no describir	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Me besó	cuando conocí a mi señora, me dio dos besos.	saludar	dar la mano
Me tocó	cuando echo de menos a mi familia, mi señora me toca el corazón nombre	consolarme	lo mismo, o abrazar, si conoce una persona muy bien
Me abrazó	cuando tuve problemas con mi voluntario, una mujer que trabaja en mi programa me abrazó	consolarme	cuando est alguien tiene un periodo difícil, es muy normal abrazarlo para consolar.
Me dio la mano	cuando conocí a un hombre trabajador en casa, me dio la mano.	saludar	dar la mano es lo normal cuando estás presentado a alguien.

3.- Breve descripción de una situación de incompreensión referida a la emisión de sonidos:

La hija de mi señora hace un sonido mucho en conversación con su madre que es como "mmph" (No sé como describirlo). Pensaba al principio que fue un sonido de descontento, pero me di cuenta de que el sonido es uno de escuchar y decir que está escuchando y pensando en lo que ~~se~~ la otra ~~para~~ persona está diciendo

Mi interlocutor	Lo utilizó o no situación	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Inconformidad (uff!)	un cajón en la cocina estaba roto, y tratando de abrirlo, mi señora dice "uff!"	No podía creer que no podía abrirlo, y estaba enojada	hay sonidos similares
Conformidad (ajá)	escuchando a una canción que pensaba que no conocía, mi señora dice "ajá" después de un periodo de tiempo	aunque no pensaba que conocía la canción, la realidad es que si la conocía	lo mismo
Otro/s	escuchando a alguien hablando mi la hija de mi señora dice "mmph"	para decir que está escuchando, está de acuerdo	"mmhm" para sea decir que estás de acuerdo con algo, que estás escuchando.

4.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:

Aquí la gente no espera por algo en cola, como en los estados unidos. Generalmente hay un grupo de personas muy grande esperando por algo. Por eso, es difícil saber a quien le toca cuando estás esperando helado, por ejemplo. y al principio mucha gente que llegó después de yo recibí su helado (o cualquier cosa) antes de yo porque no sabía cómo esperar como los españoles

Mi interlocutor	Lo utilizó o no lo utilizó en que situaciones	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Cerca de mí	cuando tengo una pregunta o quiero hablar con mi señora, me acerca mucho para hablar conmigo	está escuchando y interesado en lo que tengo que decir.	la gente no se acerca bastante en los estados unidos, pero cuando están hablando, si se acercan un poco.
Lejos de mí	cuando mi señora está en otra habitación y me habla es la única vez que está lejos de mí pero estamos hablando	no quiere me cambiar de habitación porque está haciendo algo pero la mayoría del tiempo me llama llama para venir	es más probable que alguien en mi familia me llame y me habla de otra habitación

5.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:

Una vez, iba a reunirme con un intercambio, que había dicho que podía reunir a las 4. Después, cambió a las 4.35. Yo estaba esperando en el sitio donde habíamos decidido a reunir a las 4.35, pero mi intercambio no llegó hasta casi las 5. Sabía que tendría que esperar un poco, porque me gusta estar puntual aunque aquí no es tan importante, pero no sabía que tendría que ~~esperar~~ esperar bastante.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no descripción	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Horarios	Hay muchas horas en el día antes de la comida a los dos o tres.	Viene de la historia cuando la gente tenía que tener más de un trabajo trabajo y comía entre los dos.	Comemos mucho antes - a antes las doce o antes.
Puntualidad	Leve que reunir con alguien de mi programa al principio para ir al médico, y llegó después de la hora hora.	Las horas de reunir en España nunca las horas cuando una persona llega. Siempre llega después.	Es el opuesto porque lo normal en los EU es llegar temprano.
Atención personal	La gente aquí toma mucho tiempo arreglarse ^{arreglarse} cualquier momento que va a salir.	es importante arreglarse y mucho que aquí.	Salir en los estados unidos es más relajado y la mayoría de personas no se arreglan con demasiado tiempo.

PROCOCOLO 2

GRUPO B (Perspectiva co-accional del enfoque por tareas)

TALLER 3a

Quando entramos en contacto con...

INFORMANTE 5(3a)

MI CONCIENCIA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Como hemos visto en clase los gestos, las miradas, el contacto físico, el tono de voz, el silencio, la distancia entre los interlocutores, etc. constituyen lo que denominamos "competencia no verbal". Igualmente los usos y significados de estos elementos varían de unas culturas a otras, aunque también hay elementos comunes. En definitiva, la competencia no verbal es una parte importante de las interacciones personales, y lo más importante, es que contribuyen a establecer el significado de lo que se transmite verbalmente.

Te pedimos por favor que realices lo mejor posible esta actividad. Es de suma importancia para nuestra investigación:

1.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos:

A veces cuando diría algo, mi señora hacía un gesto en que agitaba una mano como si se estuviera abanicando, y no le entendía. Pensaba que había dicho algo malo, o que ella estaba indicando algo negativo en vez de acuerdo (estaba haciendo el gesto que significa "que guete" para dar crédito a mi comentario; no para dementarlo).

Mi interlocutor	Lo utilizó o no describir el gesto que hace mi interlocutor	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Contar algo	gestos abiertos y agitados con las manos	dar énfasis al cuento	sí, pero los gestos más pequeños
Saludar	sonrisa y acercamiento y después dos besos	reconocimiento a través de verme	NO
Despedirse	un abrazo y dos besos	adios	NO
Aceptar	un gesto rápido y abrupto de aprobación con la cabeza	indicar aprobación	sí
Rechazar	manos levantadas delante del pecho como rendición	para decir "no, gracias"	sí
Enfadarse	gestos fuertes con las manos, los dedos separados y rígidos	ira, frustración, para dar énfasis a estos sentimientos	sí

2- Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto personal:

Cuando hay gente americana y española ambas en un grupo, nunca estoy segura de como debo saludar a todos - he tenido muchos momentos incómodos en que yo y otra persona nos acercamos pero vacilamos, incómodos, y muchas veces una intenta besar al otro cuando el otro ya ha decidido ofrecerle la mano.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no describirlo	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Me besó	Cuando se me presentó mi amigo a un chica que no lo había conocido antes	como forma de introducción	no, nosotros lo daríamos la mano
Me tocó	mi señora dijo algo gracioso y me tocó brevemente en la broma	para indicar que el comentario era un broma	Sí
Me abrazó	el día de acción de gracias mi señora me hizo una comida fantástica y le di gracias como mil veces y después de comer nos abrazamos	para indicar algo que me había gustado su comida	Sí
Me dio la mano	introducción a un chico que había estudiado en Inglaterra	introducción pero también para indicar que entenderá la cultura inglesa/ americana	Sí

3.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:

Cuando vine a España y oía la señora con que vivo haciendo sonidos cuando hablaba yo, me acordó porque me parecía como si me estuviera interrumpiendo todo el tiempo - en los EEUU no hacemos tantos sonidos para indicar atención.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no Situación	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Inconformidad (uff!)	quejándose de y describiendo el giro que está girando	para enojarse la aguja	no - usamos más expresiones enojadas que sonidos
Conformidad (ajá)	discusión de la importancia de tener una mente abierta	indicar acuerdo	Sí
Otro/s "ja"	siempre antes de hacer un punto con algo como "ja, pero..."	indicar que está escuchando al otro pero que quiere introducir un punto	Sí (decimos "yeah" pero es el mismo significado)

4.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:

Estaba caminando con un grupo de 10 españoles y todos estaban muy cerca, tocándose y hablando, y yo caminaba un poco al lado. Una española lo interpretó como no me disgustaba y yo tuve que explicarle que solía caminar con mucho espacio personal y que no era porque no quería estar con ellas.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no lo utilizó <i>en qué situaciones</i>	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Cerca de mí	en discotecas con miembros del género contrario	desco por contacto físico u también para dar mejor	Sí
Lejos de mí	encontrando a alguien por las calles entre clases (un amigo español)	indicar que está tarde para clase y que tiene prisa	Sí

5.- Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:

Simplic envío mensajes a mis amigos españoles para hacer planes por los meses una semana por adelantado y ellos me dicen que podemos organizar todo más tarde, o no me responden hasta el día en que nos vamos. Al principio me gustó mucho, y ellos no entendían porque quería planear todo tan temprano.

Mi interlocutor	Lo utilizó o no desahogado	Con qué significado	Coincide con mi cultura
Horarios	las tiendas cierran para la siesta	todo el mundo regresa a casa para comer y descansar	no para nada. Solemos de comer durante el trabajo y no tiempo para los horas en
Puntualidad	mis amigos españoles me dicen que venga a una hora pero todo el mundo viene quince minutos después	nadie se siente con prisa	no, en los países ser puntual es casi necesario, mejor si llegas temprano a la
Atención personal	servicio en los restaurantes es más lento, tienes que llamar la atención del camarero si quieres algo	la experiencia depende de ti, no del servicio de los camareros	no, los camareros no tratan muy bien. Porque siempre que les dejes una propina grande

A N E X O II

GRUPO B / Taller 3^a

Actividad A

Informante 1 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida a los gestos:

INCERTIDUMBRE	CONTROL RELATIVO	AMENAZA
Segmento 1	Segmentos 2-4	Segmentos 5-6
No puedo pensar en una situación de incompreensión con los gestos,	pero he notado que hay gestos que la gente usa a menudo, por ejemplo, parece que no puede decir "que fuerte" sin el gesto con tu mano. Es interesante para mi.	No creí que los españoles los usan cada día, pero ¡sí!

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida al contacto físico:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmentos 2-3-4	Segmento 4
El primer día que estuve aquí, llegué a la casa de mi familia y le di a mi madre 2 besos, pero a mi "hermana" intenté de darle la mano!	Ella supo que era extranjera, entonces no le importó pero, todavía, hoy tengo vergüenza.	Ahora ¡doy 2 besos a todo el mundo

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida a la emisión de sonidos:

INCERTIDUMBRE	CONTROL RELATIVO
Segmento 1	Segmento 2
Mi madre siempre dice "ay, señor" pero yo siempre oí ¡Ay, enseñó!	Entonces se lo dije y ahora decimos "¡Ay, enseñó! Más que "ay señor".

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:

AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmento 2
En colas en lugares públicos. Siempre me siento como ellos me van a robar,	pero realmente sólo están parandose como están acostumbrados.

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:

INCERTIDUMBRE	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmentos 3-4
En el CLM al principio siempre estaba lista para clase al tiempo del horario. Si mi clase empieza a las 12:30, estoy en clase a las 12:28.	Ahora yo sé que "12:30" significa que es le tiempo cuando debemos empezar a entrar en clase.

Informante 2 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmentos 2-3	Segmentos 3-4
Mi madre aquí me estaba contando una historia sobre alguien. Ella estaba tocando su cara con la mano.	Yo no entendía porque y que significaba,	luego aprendí en mi clase de intensivo que este es el gesto para "caradura".

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto físico:

INCERTIDUMBRE	CONTROL RELATIVO	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmento 1	Segmentos 1-2-3	Segmento 3	Segmento 4
Cuando llegué a España no entendía los dos besos.	Pensaba que solo eran para amigos o gente quien ya conoces. Entonces, entendí dar la mano a la hija de mi madre.	Todos pensaban que yo era loca.	Cuando conoces alguien en la familia, tienes que dar dos besos.

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:

AMENAZA
Segmentos 1-3
Pensaba que el sonido "uff" significaba solamente dolor. Entonces al principio siempre preguntaba a mi madre aquí si tuviera dolor, pero ella sólo estaba quejando del tiempo (el calor).

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-3	Segmento 3	Segmento 4
Antes de acostumbrarme con la diferencia de espacio personal aquí tenía problemas en las colas. Una vez había una mujer en la cola detrás de mí, y estaba <u>muy</u> cerca.	No me gustaba porque tenía otro concepto del espacio.	Ahora estoy acostumbrada y me parece totalmente normal.

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA
Segmentos 1-2	Segmento 2-3
Un día mi intercambio y yo habíamos decidido reunir "sobre las nueve". Yo llegue a las nueve.	Después de un rato, me di cuenta que "sobre las nueve" significaba nueve y media para ella.

Informante 3 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-4	Segmentos 4-7	Segmentos 7-8
Una vez cuando yo fui a Málaga en autobús, yo me senté al lado de un hombre hermoso de mi edad. Una media hora después de salir de Granada, me di cuenta de que él estaba muy relajado a mi lado y incluso muy cerca de mí.	¡siendo de los EE.UU, me sentí muy extraño! ¿cómo puede ser que alguien que no me conoce ni pizca esté tan cómodo al lado de alguien del sexo	Creí que él quería coquetear conmigo, pero al mirarle la cara estaba durmiendo con la boca abierta y no tenía ni idea de lo que hacía.

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto físico:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2 / 3-5	Segmentos 5-7	Segmentos 7-8
En los Estados Unidos, el dedo del medio significa algo más cuando dirigido a alguien / Muchas veces, mi profesor usaba el dedo del medio para apuntar o para charlar, sosteniendo con su pulgar	Para la mitad del curso, pensaba yo que secretamente el profesor me odiaba por ser árabe y cristiana y por eso me dirigió su dedo del medio tanto	En tiempo, al ver a mucha otra gente usarlo para platicar, me di cuenta de que no me estaba deseando nada mal.

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmentos 2-3	Segmentos 3-4
Tengo una amiga que al decir "sí" o "no" pronuncia las letras suavemente y tarda en cumplir la frase.	Parece seductiva, pero es que era, es muy entusiasta. También ella dice "aaaah"	que parece una respuesta demasiado densa pero ella no hace daño.

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-3	Segmento 3	Segmentos 3-4	Segmentos 4-6	Segmento 7
Muchas veces, cuando ando por las calles de Granada o cuando voy a compras, a veces tropiezo con la gente o rocco el brazo con el de otra persona.	Esto es de mala educación,	entonces estoy acostumbrada de decir "perdón".	Aquí en España no es nada mal y no entienden porque pido perdón, ¡Es un hábito!, cuando digo "perdón" la gente me mira extrañamente o creen que al decirlo voy a pedir direcciones.	Esperan por la próxima cosa que digo.

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida al concepto del tiempo:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmentos 2-8	Segmentos 8-10
Estoy convencida de que la gente españoles no son puntuales para nada,	Por ejemplo, la amiga de mi familia con quien vivo vende joyería. Yo quería comprar algo, entonces ella me preguntó a qué hora estaría en casa. Le dije que tengo que salir a las doce de la tarde para estar en el centro de lenguas modernas a las 12:30. me dijo que vendría con las cosas a las 11:30, pero no llegó hasta las 12:05. yo no podía hacer nada porque ya tenía que salir. Ella pareció enfadada con mi "mala educación" y yo estubo enfadada también y no llegaron hasta las 11:30 pm;	sin embargo después me di cuenta de que ellos necesitan un tiempo más antes para llegar a la hora que necesitas.

Informante 4 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida a los gestos:

INCERTIDUMBRE	CONTROL RELATIVO	AMENZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmentos 2-3	Segmentos 3-5	Segmentos 5-10
Cuando vine aquí, era un poco difícil acostumbrarme a los dos besos de saludar.	Todavía no es natural para mi, pero estoy acostumbrada a hacer cuando conozco a alguien nuevo o ver alguien en la calle,	por eso tuve un problema con saludar a alguien que estaba en la cas de mi señora cuando mucha de su familia estaba en casa.	Me presentó a un hombre que yo pensaba que era un pariente de mi señora y un español. Pero resultaba que era un hombre brasileño, hermano de la esposa del hermano de mi señora. Entonces, yo empecé a dar dos besos, pero él me ofreció la mano, por eso la presentación fue un poco raro a causa de incompreensión referida a gestos.

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida al contacto físico:

INCERTIDUMBRE	CONTROL RELATIVO	AMENZA
Segmentos 3-5	Segmentos 5-7	Segmento 7
Un día, cuando mi señora asomó en la puerta de mi habitación para decirme algo de la comida y vio que había estado llorando. Me acercó, y yo pensaba que ella iba a ahogarme,	pero en realidad solamente quería tocar el hombro para consolarme. Entonces yo le abracé pero ella no esperaba eso.	Fue muy incómodo.

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:

INCERTIDUMBRE	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-3	Segmentos 3-5
La hija de mi señora hace un sonido mucho en conversación con su madre que es como "mmp" (no sé como describirlo). Pensaba al principio que fue un sonido descontento...	Pero me di cuenta de que el sonido es uno de escuchar y decir que está escuchando y pensando en lo que la otra persona está diciendo.

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a las relaciones espaciales:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 2-3	Segmentos 4-5	Segmentos 1-2
Generalmente hay un grupo de personas muy grande esperando por algo. Por eso, es difícil saber a quien le toca cuando estás esperando helado, por ejemplo	al principio mucha gente que llegó después de yo recibí su helado (o cualquier cosa) antes de yo porque no sabía cómo esperar como los españoles.	Aquí la gente no espera por algo en cola, como en los estados unidos.

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al concepto del tiempo:

INCERTIDUMBRE	CONTROL RELATIVO	AMENAZA
Segmentos 1-2	Segmentos 2-5	Segmentos 5-6
Una vez iba a reunirme con mi intercambio que había dicho que podía reunirse a las cuatro. Después, cambio a las 4:35	yo estaba en el sitio donde habíamos decidido a reunir a las 4:35, pero mi intercambio no llegó hasta casi las 5. Sabía que tendría que esperar un poco porque me gustaba estar puntual aunque no es tan importante,	pero no sabía que tuviera que esperar bastante.

Informante 5 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a los gestos:

INCERTIDUMBRE	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmentos 2-5
A veces cuando diría algo, mi señora hacía un gesto en que agitaba una mano como si estuviera abanicando y no lo entendía,	pensaba que había dicho algo malo o que ella estaba indicando algo negativo en vez de acuerdo (estaba haciendo el gesto que significa “que fuerte” para dar énfasis a mi comentario, no para dementarlo).

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida al contacto físico:

CONTROL RELATIVO	AMENAZA
Segmentos 1-2	Segmentos 2-5
Cuando hay gente americana y española ambas en un grupo, nunca estoy segura de cómo debo saludar a todos.	He tenido muchos momentos incómodos en que yo y otra persona nos acercamos pero vacilamos, incómodos y muchas veces una intenta besar al otro cuando el otro ya ha decidido ofrecerle la mano.

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incomprensión referida a la emisión de sonidos:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmentos 2-3	Segmentos 3-4
Cuando vine a España y oía la señora con la que vivo haciendo sonidos cuando hablaba yo	me ofendió porque me parecía como si me estuviera interrumpiendo todo el tiempo.	En los EE.UU no hacemos tantos sonidos para indicar atención.

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida a las relaciones espaciales:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmento 2	Segmentos 3-4
Estaba caminando con un grupo de 10 españoles y todos estaban muy cerca, tocandose y hablando,	Yo caminaba un poco al lado.	Una española lo interpretó como no me digustaba y yo tuve que explicarle que solía caminar con mucho espacio personal y que no era porque no quería estar con ellos.

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Actividad A

Breve descripción de una situación de incompreensión referida al concepto del tiempo:

INCERTIDUMBRE	AMENAZA	CONTROL RELATIVO
Segmentos 1-2	Segmentos 2-3	Segmentos 4-6
Siempre envío mensajes a mis amigos españoles para hacer planes por lo menos una semana por adelantado.	Ellos me dicen que podemos organizar todo más tarde y no responden hasta el día que quedamos.	Al principio me frustró mucho, ellos no entendían porque quería planear todo tan temprano.

A N E X O III

GRUPO B / Taller 3a

Actividad B

Parámetro 1: Mi interlocutor en la interacción:

¿Cómo se comportó? (actividad social)

Parámetro 2: Esta forma de comportarse:

¿Qué sentido social tiene? (unidad de sentido)
--

Informante 1 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Contar algo	Muchos movimientos de las manos y abriendo los ojos.	Sobre tu día, sus experiencias
Saludar	Dos besos.	Amigos, familia
Despedirse	Dos besos.	Para decir adiós
Aceptar	Un “nod” o decir gracias.	Más comida o un regalo
Rechazar	Como has comido algo ácido, tu cara es fea.	Después de contar algo que no te gusta
Enfadarse	Muchos movimientos con las manos.	Sin información

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Besar	Dos besos cada vez que vemos mi intercambio y yo.	Para expresar gustar, para saludarse
Tocar	Para hablarme y para que yo preste atención.	Contar algo
Abrazar	Entre la gente joven, abrazarnos junto con dos besos.	Expresar amor
Dar la mano	¡Nunca!.	Sin información

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Expresar inconformidad	Cuando mi madre tiene sueño o está cansada.	Sin información
Expresar conformidad	Sin información.	Sin información
Otros	Para expresar emoción o interés una historia, usando como “que fuerte” para mostrar que estas interesado/escuchando.	Sin información

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Aproximarse	En la cola de la estación de autobuses.	Sin información
Alejarse	Nada especial.	Sin información

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Horarios	Hay menos tareas aquí para los jóvenes. No están llenos de actividades extras a partir de la escuela y trabajo.	Sin información
Puntualidad	¡No hay!, los profesores no la tienen a veces pero los alumnos les gusta. No hay precisión como en los EE.UU.	Sin información
Atención personal	No he notado algo especial sobre ella. Los profes nos dan el tiempo y ayuda que necesitamos.	Sin información

Informante 2 (3a)**Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.**

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Contar algo	Mucho movimiento de las manos en general.	Significa que están animados y da emoción a la conversación
Saludar	Dos besos empezando por la izquierda.	Significa un saludo a un amigo o a alguien quien has acabado de conocer
Despedirse	Señalar con la mano.	Significa adiós de una manera agradable
Aceptar	Moción con la cabeza (hacia arriba, desde abajo).	Se usa para decir sí
Rechazar	Mover las dos manos delante de ti.	Que no quieres algo (comida por ejemplo)
Enfadarse	Movimiento con un brazo fuerte y rápido.	Que estás enfadado o que no puedes creer lo que alguien ha hecho

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Besar	Dos besos empezando con el lado izquierdo.	Es un saludo, muchas veces cuando una persona introduce dos otras

Tocar	Es común tocar el brazo de otra persona cuando los dos están hablando.	Es una parte de la conversación y significa que está animado y cómodo
Abrazar	Muy cariñoso y dura mucho tiempo (de mi madre aquí).	Cariño, felicidad
Dar la mano	Dos personas se tocamos las manos derechas.	Es un saludo más formal, se usa en situaciones de negocio. También creo que es menos común con mujeres

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Expresar inconformidad	Se usa cuando se quiere quejarse.	Significa descontento, queja o a veces sorpresa
Expresar conformidad	Cuando te das cuenta de algo, cuando acabas de entender algo de repente.	Significa sorpresa y a veces alegría
Otros	Sin información.	Sin información

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Aproximarse	Cuando hablamos, cuando caminamos por la calle, cuando estás esperando en una cola.	Aquí la gente está más cómoda con menos espacio personal
Alejarse	No tengo ningún ejemplo para esto.	Sin información

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Horarios	Clases empiezan cerca de la hora. No es necesario empezar exactamente al tiempo.	Es más relajado con un ambiente menos estricto. No significa que las clases no son importantes
Puntualidad	Cuando vas a reunir con alguien llegar un poco tarde no es nada mal.	Sólo significa que hay una actitud diferente aquí con respecto al tiempo
Atención personal	Hay mucha, a la gente le importa mucho la apariencia.	No sé porque sólo significa que el aspecto personal es importante especialmente en las calles

Informante 3 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Contar algo	Dar besos, dar la mano. Rara vez que visto abrazos para saludar.	Hablar con entusiasmo
Saludar	Dar besos o dar la mano, mientras decir "ciao" o "adiós" (o cosas así).	Reconocer la presencia de alguien
Despedirse	Asentir con un movimiento vertical de la cabeza.	Decir adiós
Aceptar	Negar con la cabeza o ponerse la mano encima del pecho.	Estar de acuerdo
Rechazar	No mirarle a alguien la cara.	Negar con la cabeza "no quiero, no". Poner la mano "no gracias"
Enfadarse	Movimiento con un brazo fuerte y rápido.	Está la posibilidad de tener que hablar con la persona con quien está enfadado

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Besar	Poner la mejilla izquierda a la mía y después lo mismo con la derecha.	Saludar
Tocar	Un guía turístico que no conozco bien tomó la mano mía y me explicó que no me dejaría atrás.	Consuelo
Abrazar	Fuerte con los dos brazos.	Afección, haber echado de menos
Dar la mano	Me dio la mano y lo movió ligeramente mirándome en los ojos y sonriendo.	Saludar

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Expresar inconformidad	Cuando tarda el autobús en llegar.	No estar feliz
Expresar conformidad	Cuando dos personas o más charlan y el que escucha dice "ajá".	Está de acuerdo o creen que la persona ha hecho algo bien
Otros	Pronunciación "tuh, tuh" con la lengua.	Que una acción de otra persona no estuvo bien

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Aproximarse	Para charlar conmigo mientras parada.	Para decir que caigo bien a ellos

Alejarse	1.- Cuando están de prisa desde lejos me saludan. 2.- En el autobús si está vacío y alguien entra se sienta en una silla aparte.	1.- Están con prisa 2.- Espacio personal
----------	---	---

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Horarios	2-4 cerrado. Los domingos muchas tiendas están cerradas.	De 2 a 4 es el descanso
Puntualidad	Siempre llegan tarde (5-15 minutos) no importa si es una misa o una obra de teatro, sin embargo el público inicialmente llega un momento antes.	Es normal, no hay significado
Atención personal	En los restaurantes es muy difícil, obtener la atención del camarero aun al mirarte a los ojos 5 veces no entiende que quiero. Hay que vocear para recibir lo que quieres.	Los camareros están ocupados o ya se acostumbran de no atender a la gente amenos que pidas atención

Informante 4 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Contar algo	Dar dos besos, uno en cada mejilla.	Para dar énfasis a lo que está diciendo
Saludar	Asomar por la puerta y decir adiós.	Decir Hola / muchos gusto / saludar
Despedirse	Asentir con la cabeza.	Despedirse cuando está saliendo de la casa
Aceptar	Negar la cabeza muy fuertemente.	Decir que algo está bien
Rechazar	Cuando mi señora se enfada hace el gesto de "qué fuerte" sacudiendo la mano.	Decir que no puede hacer / aceptar algo
Enfadarse	Movimiento con un brazo fuerte y rápido.	La cosa que se ha enfadado es algo muy fuerte y ella no sabe lo que debe hacer

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Besar	Cuando conocí a mi señora me dio dos besos.	Saludar
Tocar	Cuando echo de menos a mi familia mi señora me toca el hombro.	Consolarme
Abrazar	Cuando tuve problemas con mi voluntariado una mujer que trabaja en mi programa me abrazó.	Consolarme

Dar la mano	Cuando conocí a un hombre brasileño en casa, me dio la mano.	Saludar
-------------	--	---------

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Expresar inconformidad	Un cajón en la cocina estaba roto y tratando de abrirlo mi señora dice "uff!. Cuando están cansados o algo les parece bien.	No podía creer que no podía abrirlo y estaba enojada
Expresar conformidad	Escuchando una canción que pensaba que no conocía, mi señora dice "ajá" después de un período de tiempo.	Aunque no pensaba que conocía la canción, la realidad es que sí la conocía
Otros	Escuchando a alguien hablando la hija de mi señora dice "mmph".	Para decir que está escuchando, está de acuerdo

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Aproximarse	Cuando tengo una pregunta o quiero hablar con mi señora, me acerca mucho para hablar conmigo.	Estás escuchando e interesado en los que tengo que decir
Alejarse	Cuando mi señora está en otra habitación y me habla es la única vez que está lejos de mí pero estamos hablando.	No querer cambiar de habitación porque está haciendo algo pero la mayoría del tiempo me llama para venir

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Horarios	Hay muchas horas en el día antes de la comida a las dos o tres.	Viene de la historia cuando la gente tenía que tener más de un trabajo y comía entre las dos
Puntualidad	Tuve que reunir con alguien de mi programa al principio para ir al médico y llegó después de la hora.	Las hora de reunir en España nunca la hora cuando una persona llega, siempre llega después
Atención personal	La gente aquí toma mucho tiempo arreglarse cualquier momento que va a salir.	Es importante arreglarse mucho aquí

Informante 5 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Contar algo	Gestos abiertos y agitados con las manos.	Dar énfasis al cuento
Saludar	Sonrisa y acercamiento y después dos besos.	Reconocimiento y alegría de verme
Despedirse	Un abrazo y dos besos.	Adiós
Aceptar	Un gesto rápido y abrupto de aprobación con la cabeza.	Indicar aprobación
Rechazar	Manos levantadas delante del pecho como rendición.	Para decir “no, gracias”
Enfadarse	Gestos fuertes con las manos, los dedos separados y rígidos.	Ira, frustración, para dar énfasis a estos sentimientos

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Besar	Cuando se me presentó a mi amiga a un chica que no lo había conocido antes.	Como forma de introducción
Tocar	Mi señora dijo algo gracioso y me tocó brevemente en la brazo.	Para indicar que el comentario es una broma
Abrazar	El día de acción de gracias mi señora me hizo una comida fantástica y le di las gracias como mil veces y después de comer nos abrazamos.	Para indicar alegría que me había gustado su comida
Dar la mano	Introducción a un chico que había estudiado en Inglaterra.	Introducción pero también para indicar que entendía la cultura inglesa/americana

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Expresar inconformidad	Quejándose de y describiendo del frío que hacía fuera.	Para enfatizar la queja
Expresar conformidad	Discusión de la importancia de tener una mente abierta.	Indicar acuerdo
Otros	Siempre antes de hacer un punto contrario como “ja”, “pero...”	Indicar que está escuchando al otro pero que quiere introducir su propia opinión

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Aproximarse	En discotecas con miembros del género contrario.	Deseo por contacto físico y también para oír mejor
Alejarse	Encontrando a alguien por las calles entre clases (un amigo español).	Indicar que está tarde para clase y que tiene prisa

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Acción	Actividad social	Unidad de sentido
Horarios	Las tiendas cierran para la siesta.	Todo el mundo regresa a casa para comer y descansar
Puntualidad	Mis amigos españoles me dicen que venga a una hora pero todo el mundo viene quince minutos después.	Nadie se siente como tiene prisa
Atención personal	Servicio en los restaurantes es más lento, tienes que llamar la atención del camarero si quieres algo.	La experiencia depende de ti, no del servicio de los camareros

A N E X O I V

GRUPO B / Taller 3a

Actividad B

Parámetro 3: Forma de actuar en la sociedad de origen:

¿Coincide con mi cultura?

Informante 1 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Contar algo	Sobre tu día, sus experiencias	Lo mismo
Saludar	Amigos, familia	Es diferente
Despedirse	Para decir adiós	Es diferente
Aceptar	Más comida o un regalo	Lo mismo
Rechazar	Después de contar algo que no te gusta	Lo mismo
Enfadarse	Sin información	Lo mismo

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Besar	Para expresar gustar, para saludarse	Es diferente
Tocar	Contar algo	Lo mismo
Abrazar	Expresar amor	Lo mismo
Dar la mano	Sin información	Es diferente

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Expresar inconformidad	Sin información	Sin información
Expresar conformidad	Sin información	Sin información
Otros	Sin información	Sin información

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Aproximarse	Sin información	Sin información
Alejarse	Sin información	Sin información

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Horarios	Sin información	Es diferente
Puntualidad	Sin información	Es diferente
Atención personal	Sin información	Lo mismo

Informante 2 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Contar algo	Significa que están animados y da emoción a la conversación	Hay menos gestos en mi país en general pero no es muy diferente
Saludar	Significa un saludo a un amigo o a alguien quien has acabado de conocer	Dar la mano es el saludo en mi país o a veces un abrazo (entre mujeres y chicas)
Despedirse	Significa adiós de una manera agradable	Es lo mismo (o muy similar)
Aceptar	Se usa para decir sí	Depende de la situación pero este gesto sí existe
Rechazar	Que no quieres algo (comida por ejemplo)	Es similar pero a veces sólo una mano
Enfadarse	Que estás enfadado o que no puedes creer lo que alguien ha hecho	En mi país es más que gritamos

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Besar	Es un saludo, muchas veces cuando una persona introduce dos otras	Dos besos no es muy común en mi país. Damos la mano más
Tocar	Es una parte de la conversación y significa que está animado y cómodo	Esto no sería muy raro en mi país, pero en general tocamos menos y tenemos espacio personal más grande
Abrazar	Cariño, felicidad	Creo que los abrazos son aún más comun en mi país. Más comunes por lo menos que los besos.
Dar la mano	Es un saludo más formal, se usa en situaciones de negocio. También creo que es menos común con mujeres	Es mucho más común en mi cultura, incluso entre mujeres. No es solo para los negocios sino cualquier situación de conocimiento

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Expresar inconformidad	Significa descontento, queja o a veces sorpresa	Hay sonidos con el mismo significado en mi cultura pero son diferentes
Expresar conformidad	Significa sorpresa y a veces alegría	Es el mismo en mi país
Otros	Sin información	Sin información

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Aproximarse	Aquí la gente está más cómoda con menos espacio personal	En mi cultura tenemos un poco más espacio personal pero no es tan diferente comparado con algunas culturas
Alejarse	Sin información	Sin información

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Horarios	Es más relajado con un ambiente menos estricto. No significa que las clases no son importantes	Los profesores en EE.UU son mucho más (demasiado) estrictos con los horarios de sus clases
Puntualidad	Sólo significa que hay una actitud diferente aquí con respecto al tiempo	En mi país significa mala educación llegar tarde habitualmente. La puntualidad es muy importante
Atención personal	No sé porque sólo significa que el aspecto personal es importante especialmente en las calles	A la gente en mi país le importa estar <u>limpio</u> , pero la belleza y la apariencia no es tan importante

Informante 3 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Contar algo	Hablar con entusiasmo	Es lo mismo
Saludar	Reconocer la presencia de alguien	Besos, no tanto. Dar la mano, sí. También saludamos con la mano, no he visto mucho de esto aquí

Despedirse	Decir adiós	Dos besos no mucho. Muchas veces damos la mano, abrazar otros o saludar con la mano
Aceptar	Estar de acuerdo	Es lo mismo
Rechazar	Negar con la cabeza “no quiero, no”. Poner la mano “no gracias”	Poner la mano sobre el pecho para decir “no”, no es común
Enfadarse	Está la posibilidad de tener que hablar con la persona con quien está enfadado	Es lo mismo

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Besar	Saludar	Normalmente americanos se saludan dándose la mano o dando un abrazo (aunque a veces se besan según sus raíces)
Tocar	Consuelo	Si no conozco a una persona no me tocaría ni yo a ellos
Abrazar	Afección, haber echado de menos	Puede que sí. Si extrañan a alguien es que le conoce y se siente cómodo con ellos
Dar la mano	Saludar	Darse la mano es muy común

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Expresar inconformidad	No estar feliz	Emitiendo sonido
Expresar conformidad	Está de acuerdo o creen que la persona ha hecho algo bien	Puede que sí
Otros	Que una acción de otra persona no estuvo bien	Es lo mismo

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Aproximarse	Para decir que caigo bien a ellos	¡No! Esto significa que es una rara persona que debo evitar
Alejarse	1.- Están con prisa 2.- Espacio personal	1.- Es lo mismo 2.- Es lo mismo

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Horarios	De 2 a 4 es el descanso	No, es diferente
Puntualidad	Es normal, no hay significado	¡No!, esto es de mala educación (sin embargo, me gusta la manera española mucho)
Atención personal	Los camareros están ocupados o ya se acostumbran de no atender a la gente amenos que pidas atención	No a menos que los cocineros estén ocupados, ellos atienden mucho a sus clientes sin que los clientes digan nada

Informante 4 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Contar algo	Para dar énfasis a lo que está diciendo	Lo mismo pero los movimientos en general son menos fuertes
Saludar	Decir Hola / muchos gusto / saludar	Dar la mano
Despedirse	Despedirse cuando está saliendo de la casa	Saludar con la mano
Aceptar	Decir que algo está bien	Es lo mismo
Rechazar	Decir que no puede hacer / aceptar algo	Es lo mismo
Enfadarse	La cosa que se ha enfadado es algo muy fuerte y ella no sabe lo que debe hacer	Saludar con la cabeza

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Besar	Saludar	Dar la mano
Tocar	Consolarme	Lo mismo o abrazar si conocer a una persona muy bien
Abrazar	Consolarme	Cuando alguien tiene un período difícil es muy normal abrazar para consolar
Dar la mano	Saludar	Dar la mano es lo normal cuando estás presentando a alguien

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Expresar inconformidad	No podía creer que no podía abrirlo y estaba enojada	Hay sonidos similares
Expresar conformidad	Aunque no pensaba que conocía la canción, la realidad es que sí la conocía	Es lo mismo
Otros	Para decir que está escuchando, está de acuerdo	"Mmhm" para decir que estás de acuerdo con algo, que estás escuchando

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Aproximarse	Estás escuchando e interesado en los que tengo que decir	La gente no se acerca bastante en los Estados Unidos pero cuando están hablando sí se acercan un poco
Alejarse	No querer cambiar de habitación porque está haciendo algo pero la mayoría del tiempo me llama para venir	Es más probable que alguien en mi familia me llama y me habla de otra habitación

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Horarios	Viene de la historia cuando la gente tenía que tener más de un trabajo y comía entre las dos	Comemos muchos antes a las doce o antes
Puntualidad	Las hora de reunir en España nunca la hora cuando una persona llega, siempre llega después	Es el opuesto porque lo normal en los EE.UU es llegar temprano
Atención personal	Es importante arreglarse mucho aquí	Salir en los EE.UU es más relajado y la mayoría de las personas no se arreglan con demasiado tiempo

Informante 5 (3a)

Tarea 1: Acciones sociales y gestos que acompañan a las actividades de lengua.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Contar algo	Dar énfasis al cuento	Sí pero los gestos más pequeños
Saludar	Reconocimiento y alegría de verme	Es diferente
Despedirse	Adiós	Es diferente
Aceptar	Indicar aprobación	Es lo mismo
Rechazar	Para decir "no, gracias"	Es lo mismo
Enfadarse	Ira, frustración, para dar énfasis a estos sentimientos	Es lo mismo

Tarea 2: Acciones sociales relacionadas con el contacto personal.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Besar	Como forma de introducción	No nosotros daríamos la mano
Tocar	Para indicar que el comentario es una broma	Es lo mismo
Abrazar	Para indicar alegría que me había gustado su comida	Es lo mismo
Dar la mano	Introducción pero también para indicar que entendía la cultura inglesa/americana	Es lo mismo

Tarea 3: Acciones paralingüísticas.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Expresar inconformidad	Para enfatizar la queja	No, usamos más expresiones enfáticas que sonidos
Expresar conformidad	Indicar acuerdo	Es lo mismo
Otros	Indicar que está escuchando al otro pero que quiere introducir su propia opinión	Sí, decimos "yeah" pero con el mismo significado

Tarea 4: Acciones sociales en la delimitación del espacio.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Aproximarse	Deseo por contacto físico y también para oír mejor	Es lo mismo

Alejarse	Indicar que está tarde para clase y que tiene prisa	Es lo mismo
----------	---	-------------

Tarea 5: Acciones sociales que estructuran el tiempo.

Acción	Unidad de sentido	Actuación en la sociedad de origen
Horarios	Todo el mundo regresa a casa para comer y descansar	No para nada, solemos comer durante el trabajo y por poco tiempo para aprovechar las horas en el día
Puntualidad	Nadie se siente como tiene prisa	No, en los EE.UU ser puntual es casi necesario, mejor si llegar temprano a todo
Atención personal	La experiencia depende de ti, no del servicio de los camareros	No, los camareros te tratan muy bien porque quieren que les dejes una propina grande