



# **UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

## **TESIS DOCTORAL**

**Desarrollo y evaluación de la  
competencia intercultural en la clase de E/LE:  
diseño de un curso formativo de mejora**

Carmen Isabel Céspedes Suárez

Granada, 2021



# **UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

## **TESIS DOCTORAL**

**Desarrollo y evaluación de la competencia  
intercultural en la clase de E/LE:  
diseño de un curso formativo de mejora**

Carmen Isabel Céspedes Suárez

**Dirigida por:** Dra. Dimitrinka Georgíeva Níkleva  
Departamento en Ciencias de la Educación,  
Didáctica de la Lengua y la Literatura

En Granada, a      de      de 2021.



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Carmen Isabel Céspedes Suárez  
ISBN: 978-84-1306-772-8  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/66690>

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres y a mi hermano Francisco, a los que siempre he sentido muy cerca  
pese a la distancia.

A mi tía abuela Paquita por ejercer siempre como fuente de sabiduría e inspiración.

Al resto de mi familia y círculo de amigos que festejaron siempre logros y  
reencuentros tras largas estancias fuera de casa.

Al MAEC-AECID por brindarme esta magnífica oportunidad.

A los compañeros del Departamento de español en Cave Hill por tratarme siempre  
como a una más y por aportarme ideas que he tratado de incorporar.

A Mireia Lozano por su ayuda con la maquetación.

A Jaime Gordillo Medina por su generosa colaboración en Trinidad.

Por último, dedico este trabajo a todos los profesores y tutores que me  
acompañaron, me alentaron y me enseñaron a amar esta hermosa profesión.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	1
<b>ABSTRACT</b> .....	2
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
<b>HIPÓTESIS Y JUSTIFICACIÓN</b> .....	4
<b>OBJETIVOS</b> .....	5
<b>METODOLOGÍA Y PLANIFICACIÓN</b> .....	7
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I: CULTURA Y ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA</b> .....	8
1.1. MULTICULTURALIDAD, PLURICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD.....	8
1.2. DEFINICIÓN TRADICIONAL DE <i>CULTURA</i> Y TIPOS DE CULTURA .....	11
1.3. CULTURA CON MAYÚSCULA, CULTURA CON MINÚSCULA Y CULTURA CON K .....	17
1.4. BENEFICIOS DERIVADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA .....	24
1.5. TRATAMIENTO DE LA CULTURA: BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	28
<b>CAPÍTULO II: LA COMPETENCIA INTERCULTURAL</b> .....	36
2.1. INTRODUCCIÓN.....	36
2.2. TIPOS DE COMPETENCIAS.....	39
2.3. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: COMPETENCIA SOCIOCULTURAL VS. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA .....	43
2.4. TRAYECTORIA Y DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL .....	51
2.5. COMPONENTES, DIMENSIONES Y MODELOS TEÓRICOS .....	58
2.6. ETAPAS Y NIVELES DE ADQUISICIÓN .....	71
<b>CAPÍTULO III: EL ENCUENTRO INTERCULTURAL</b> .....	79
3.1. INTRODUCCIÓN.....	79
3.2. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: DIFICULTADES Y PAUTAS PARA UNA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EFECTIVA.....	81
3.3. PELIGROS DERIVADOS DE UN APRENDIZAJE DEFICIENTE DE LA CCI.....	96
3.3.1. Aculturación, etnocentrismo y relativismo cultural.....	96

3.3.2. Estereotipos, choques culturales y malentendidos .....	104
3.4. BENEFICIOS DERIVADOS DE UN CORRECTO APRENDIZAJE INTERCULTURAL: SINERGIA CULTURAL Y SOCIALIZACIÓN TERCIARIA.....	118
3.4.1. El aula como principal contexto de adquisición.....	121
3.4.2. La influencia de los manuales.....	123
3.4.3. El papel del alumno .....	129
3.4.4. La figura del profesor .....	133
3.5. LOS CURSOS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA COMO SEGUNDO CONTEXTO DE ADQUISICIÓN: EFECTIVIDAD Y PAUTAS PARA UN MAYOR APROVECHAMIENTO .....	142

#### **CAPÍTULO IV: DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.....**

4.1. ENFOQUES APLICADOS TRADICIONALMENTE A LA DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	150
4.1. 1. Enfoque de la cultura general vs. enfoque de la cultura específica.....	159
4.1.2. Enfoque monocultural vs. enfoque intercultural.....	159
4.1.3. Enfoque de las destrezas sociales vs. enfoque holístico .....	161
4.1.4. Enfoque informativo vs. enfoque formativo .....	163
4.1.5. El Enfoque procesual y el Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural ( <i>DMIS</i> por sus siglas en inglés).....	167
4.1.6. El enfoque integrado de lengua y cultura: AICLE .....	169
4.2. EL PROGRAMA INTERCULTURAL: PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL .....	170
4.2.1. Objetivos del programa intercultural.....	170
4.2.2. Selección de contenidos y progresión.....	174
4.2.3. Estrategias didácticas para incrementar la CCI: la duda productiva o el impacto reflexivo .....	180
4.3. TIPOLOGÍA HABITUAL DE ACTIVIDADES Y EJEMPLOS DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS .....	185

#### **CAPÍTULO V: EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS .....**

5.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EVALUACIÓN EN SEGUNDAS LENGUAS .....	196
5.2. LOS PILARES DE LA EVALUACIÓN: VALIDEZ, FIABILIDAD Y VIABILIDAD .....	200
5.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA EVALUACIÓN INTERCULTURAL .....	203

5. 4. INSTRUMENTOS HABITUALES EN LA EVALUACIÓN DE LA CCI.....	216
5.5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MCER Y EN LOS EXÁMENES DE ACREDITACIÓN DEL DELE .....	227
5.6. PROYECTOS DESTINADOS AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL .....	232
5.6.1. Proyectos destinados a su desarrollo a nivel institucional .....	233
5.6.2. Proyectos destinados a su desarrollo en instituciones educativas .....	236
5.6.3. Proyectos destinados a su evaluación .....	239
<b>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>243</b>
<b>CAPÍTULO VI: EXTRACCIÓN DE DATOS A PARTIR DEL CONTEXTO, MANUALES, ALUMNOS Y PROFESORES.....</b>	<b>243</b>
6.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO .....	246
6.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE MANUALES .....	265
6.3. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS MANUALES.....	299
6.4. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A ALUMNOS .....	307
6.5. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A PROFESORES.....	323
6.6. CRUCE DE VARIABLES A PARTIR DE MANUALES, PROFESORES Y ALUMNOS.....	338
<b>CAPÍTULO VII: CURSO FORMATIVO DE MEJORA .....</b>	<b>345</b>
7.1 CONTEXTUALIZACIÓN.....	345
7.1.1. El centro.....	346
7.1.2. Grupo de intervención.....	347
7.2. JUSTIFICACIÓN DEL CURSO FORMATIVO .....	359
7.2.1. Criterios psicopedagógicos.....	363
7.2.2. Criterios normativos.....	366
7.3. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS DEL CURSO FORMATIVO .....	368
7.3.1. Objetivos didácticos.....	368
7.3.2. Competencias .....	370
7.3.3. Destrezas y contenidos.....	373
7.4. RECURSOS, METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN .....	378
7.4.1. Recursos y metodología.....	378
7.4.2. Temporalización.....	384

7.5. JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	388
<b>CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>394</b>
8.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.....	395
8.2. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA PRUEBA 1. ANÉCDOTAS Y ENTREVISTAS.....	400
8.3. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA PRUEBA 2. ANÉCDOTAS Y ENTREVISTAS.....	406
8.4. RESULTADOS CUANTITATIVOS DEL CUESTIONARIO DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL.....	411
8.5. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LOS INSTRUMENTOS DE ANÉCDOTAS.....	414
8.6. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LOS INSTRUMENTOS DE ENTREVISTAS.....	424
<b>CAPÍTULO IX: LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>438</b>
<b>CAPÍTULO X: CONCLUSIONES.....</b>	<b>439</b>
<b>CONCLUSIONS.....</b>	<b>445</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>451</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>490</b>
ANEXO 1. RÚBRICAS PARA MANUALES.....	490
ANEXO 2. CORRESPONDENCIA DEL CURSO CON <i>AULA INTERNACIONAL 3</i> .....	492
ANEXO 3. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS DEL CURSO FORMATIVO.....	496
ANEXO 4. OBJETIVOS Y CONTENIDOS SOCIOCULTURALES DEL CURSO FORMATIVO.....	501
ANEXO 5. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 1, PRUEBA DE LENGUAJE NO VERBAL Y EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2.....	511
ANEXO 6. PRUEBA 1. ANÉCDOTAS.....	515
ANEXO 7. PRUEBA 1. ENTREVISTAS.....	517
ANEXO 8. PRUEBA 2. ANÉCDOTAS.....	518
ANEXO 9. PRUEBA 2. ENTREVISTAS.....	520
ANEXO 10. CUESTIONARIO DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL.....	521
ANEXO 11. CURSO FORMATIVO.....	521



## RESUMEN

En los últimos años hemos sido testigos del auge del Enfoque comunicativo en las clases de lenguas extranjeras. Los profesionales de idiomas hemos comenzado a mostrar un patente interés por el desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual implica el diseño de actividades que se acerquen en mayor medida a la realidad y al día a día de sus hablantes.

Fruto de este paradigma, los docentes hemos reparado en la creciente necesidad de introducir una cierta cantidad de contenidos socioculturales en las aulas, para así poder crear situaciones comunicativas más auténticas y pertinentes. Sin embargo, lejos de enseñar hechos e información de carácter enciclopédico, los esfuerzos se están dirigiendo ahora hacia una mayor transmisión de la cultura con minúscula, esto es, actos de habla, lenguaje no verbal y elementos paralingüísticos entre otros, pues el conocimiento de estos aspectos es lo que en última instancia permitirá a nuestros estudiantes desenvolverse con mayor autonomía en el país del idioma objeto de estudio.

Es por eso por lo que por medio de este trabajo trataremos de promover el desarrollo de una competencia intercultural observable y evaluable en un contexto lingüístico de no inmersión. Por medio de la metodología y el análisis de datos adecuado, deseamos dar cuenta de las necesidades y los intereses del alumnado y a partir de ahí diseñar un curso formativo de mejora que les provea de las herramientas necesarias para un uso efectivo de la lengua extranjera fuera del aula.

## PALABRAS CLAVE

Lengua y cultura; competencia comunicativa intercultural; enseñanza de español como lengua extranjera; desarrollo de la CCI; evaluación de la CCI; universidad extranjera; cultura de España; cultura de Hispanoamérica; cultura del Caribe anglófono; programas de no inmersión.



## ***ABSTRACT***

*Over the past few years, the use of the Communicative Approach has increased significantly inside foreign language classrooms. Language professionals have begun to evince a deeper interest in the development of the Communicative Competence, which requires the design of activities that portray the reality and the speakers' everyday lives.*

*As a result, language teachers are now more aware of the necessity of introducing a higher level of cultural contents in the classroom so as to reproduce more authentic and consistent communicative situations. However, instead of teaching cultural facts such as literature, history or politics, the tendency nowadays is to teach facts that belong to the lowbrow culture, namely the aspects that help students to use the language more effectively.*

*Therefore, our main goal is to promote the development of an intercultural competence that can be both, observed and assessed in a non-immersion language context. By using the right methodology and data analysis, we expect to account for the needs and interests of students and thus, design a course that provides learners with the necessary tools to use the foreign language in a consistent and responsible manner outside the classroom.*

## ***KEY WORDS***

*Language and culture; intercultural communicative competence; teaching of Spanish as a foreign language; development of the ICC; assessment of the ICC; foreign university; culture from mainland Spain; Hispanic culture; Anglophone Caribbean culture; non-language immersion programmes.*

## INTRODUCCIÓN

De nuestro paso por el sistema de educación primaria español conservamos aún numerosos recuerdos, todos ellos entrañables y emotivos, si bien es cierto que no todos ellos están relacionados con la vida académica estrictamente. Recordamos por ejemplo los días en los que se servía cerdo en el menú, ya que la inclusión de este ingrediente generaba más bullicio y alboroto del habitual. Esto se debía a que los alumnos marroquíes<sup>1</sup> necesitaban cerciorarse de que recibían las salchichas de pavo en lugar de las de cerdo, a lo que la cocinera respondía con un rotundo «galufo no»<sup>2</sup>.

Este ligero cambio en el menú no suponía un gran problema en la práctica, pero sí que producía cierta confusión entre el alumnado<sup>3</sup>. Cuando alguien le preguntaba al profesor de guardia acerca de las razones detrás de aquella distinción, este le respondía con un «no pueden comerlo», a lo que otro alumno, no contento con la escueta explicación rebatía «ya, pero y ¿por qué no?», y lo normal es que se diera por zanjado el asunto, pues lo menos que deseaba el profesor de turno era relatar toda una explicación histórica que justificaría sobradamente la actitud del alumno marroquí.

Si nos detenemos por un segundo en recapacitar sobre este pequeño incidente, llegamos a la conclusión de que podría haber sido el germen de un conflicto cuanto menos innecesario. Los alumnos españoles podrían haber percibido esto como un acto de discriminación, ya que debían comerse todo aquello que tuvieran en el plato y adoptar a su vez una actitud racista y xenófoba contra el alumnado musulmán. Esta apreciación nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta, ¿acaso no sería más fácil

---

<sup>1</sup> CEIP Artero Pérez, Tarambana, El Ejido (Almería). La presencia del alumnado marroquí es común en esta región donde el 60,77 % de la población es inmigrante.

<sup>2</sup> Transcripción del término "cerdo" en árabe.

<sup>3</sup> Este documento utiliza un lenguaje no sexista. Las referencias a personas o colectivos citados en los textos en género masculino, por economía del lenguaje, debe entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.

enseñarles a los alumnos las razones detrás de estos códigos sociales en lugar de mantenerlos en la ignorancia?

Pues bien, a raíz de esta apreciación estamos convencidos de que como profesionales que comparten gran parte de su tiempo con alumnos de distintas edades y nacionalidades, deberíamos enseñarles una serie de saberes culturales que les permitirían comprender y apreciar la idiosincrasia del otro, sentir curiosidad y empatía hacia las costumbres ajenas, así como desenvolverse de un modo tolerante en un mundo de por sí desigual y complejo.

## **HIPÓTESIS Y JUSTIFICACIÓN**

En el apartado anterior dedicamos algunas líneas a describir una anécdota personal que en cierto modo nos influyó a la hora de delimitar la temática de la tesis. Sin embargo, no podemos obviar otras vivencias que han contribuido a forjar nuestra metodología y criterio como docentes. Es por eso por lo que debemos mencionar el doctorado Fulbright que realizamos en Pensilvania (Estados Unidos) durante el curso académico 2016/2017. Durante esta estancia pudimos observar de primera mano que pese a existir un creciente interés por la inclusión del ingrediente cultural en las clases de lenguas, en el caso de la cultura hispana, esta solía transmitirse desde un punto de vista enciclopédico atendiendo a los aspectos políticos, históricos o demográficos de los países estudiados. Se trata por tanto de un método de evaluación de la competencia sociocultural anticuado y deficiente, basado esencialmente en la memorización de datos de la cultura formal.

Resulta evidente que los profesionales a veces cometen el error de ignorar y prescindir de la cultura, mientras que en otras ocasiones recurren a ella en demasía, pero de una forma completamente errónea y desprovista de sentido. Lo ideal por tanto sería encontrar el equilibrio entre la enseñanza de lengua y la dosis de cultura adecuada, que una complementara a la otra y viceversa, y es precisamente este deseo el que ha motivado la elaboración de este proyecto. Pese al número de

trabajos de temática similar, consideramos que resulta innovador dentro del campo de ELE la elaboración de un curso de español que centre su atención exclusivamente en la competencia intercultural en un contexto de no inmersión en el Caribe anglófono. De este modo se facilitará en mayor medida la labor del docente, que en ocasiones ejerce como único referente de la cultura meta. Deseamos demostrar que pese a los kilómetros que nos separan de los países hispanos de referencia, podemos acercar nuestra cultura a nuestros aprendices y ayudarles a desarrollar su competencia intercultural por medio de la metodología y los recursos adecuados.

## OBJETIVOS

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, nuestro objetivo principal aspira a reflexionar sobre la transmisión del componente cultural en la enseñanza de idiomas y a partir de ahí conceder mayor protagonismo a la competencia intercultural. Deseamos alentar al resto de profesores de español a elaborar cursos o recursos similares cuyo fin sea el de desarrollar y evaluar la CCI, pues advertimos que nuestra posición es privilegiada y debemos aprovechar este tipo de experiencias para sumergirnos en el contexto cultural de nuestro alumnado. Para ello elaboraremos un curso formativo de mejora en el que se trabajarán actitudes y habilidades interculturales en el Caribe anglófono<sup>4</sup>. A partir de ahí se pretenden lograr una serie de objetivos más generales y específicos:

### Objetivos generales:

1. Examinar la tipología, la cantidad y la *calidad* de elementos culturales que se incluyen en los manuales de español como L2 y LE.
2. Observar si los manuales de reciente publicación están concediendo un mayor *espacio* a la cultura con minúscula y la CCI, y si estos serían adecuados para nuestro contexto.

---

<sup>4</sup> El trabajo tendrá como referente los tres campus que componen la Universidad de las Indias Occidentales: Cave Hill (Barbados), Mona (Jamaica) y St. Augustine (Trinidad y Tobago).

3. Averiguar cuál es la opinión de profesores y alumnos respecto a la *adquisición* de la CCI: ¿es posible adquirirla en el aula o por el contrario resulta imprescindible participar en cursos de inmersión?

4. Analizar si existe una correlación entre las percepciones de los docentes y alumnos en cuanto a la figura del *profesor*: ¿es necesario que el profesor sea nativo y haya crecido en el entorno de la cultura meta para poder transmitirla fielmente?

Objetivos específicos:

1. Arrojar datos concisos acerca de los *intereses* y las necesidades de los alumnos caribeños: cómo, por qué y para qué estudian español.

2. Determinar si consideran más útil la enseñanza de la cultura de los países de lengua hispana más cercanos a su *ubicación* (Centroamérica y Sudamérica).

3. Valorar si los estudiantes consideran que una variedad posee más *prestigio* que la otra (Hispanoamérica y España).

4. Analizar cómo los profesores de español en el Caribe, así como en otros lugares en el extranjero incorporan el componente cultural en sus clases y si dedican suficiente *tiempo* y actividades al desarrollo de esta competencia.

5. Verificar si los *manuales* que se utilizan en el Caribe contribuyen a la difusión de la cultura y al fomento de la CCI, y si estos están sesgados en función del lugar de publicación.

6. Tratar de esclarecer si el español posee en Barbados el mismo *estatus* que en otros países caribeños como en Trinidad y Tobago, donde es ya primera lengua extranjera en los centros escolares, y de no ser así, si tendría la posibilidad de adquirir este reconocimiento en el futuro.

## METODOLOGÍA Y PLANIFICACIÓN

Desde un punto de vista científico y epistemológico, el estudio que llevamos a cabo podría calificarse como una investigación primaria, aplicada, longitudinal, descriptiva, cualitativa y cuantitativa (Brown, 1988; Bernardo, 2000; Griffin, 2005)<sup>5</sup>. Se identifica con una investigación primaria por el hecho de que perseguía recopilar todas las evidencias de manera directa por medio de evaluaciones diagnósticas, cuestionarios, diarios de observaciones y pruebas de evaluación. En segundo lugar, se trata de una investigación aplicada, pues a diferencia de la básica o fundamental que no aspira a implementar aplicaciones prácticas de manera inmediata, en este caso particular, sí que pretendíamos poner en práctica las propuestas didácticas y los materiales diseñados en años subsiguientes tras haber comprobado su efectividad durante el curso de 2019/2020. En tercer lugar, reúne las características de un estudio longitudinal dado que la recogida de los datos se llevó a cabo en diferentes momentos durante un periodo de dos años.

Constituye además una investigación descriptiva en tanto que desconocíamos de antemano las características del fenómeno objeto de estudio. No sabíamos a ciencia cierta el modo en que se instruía la CCI en esta región o si se destinaba suficiente tiempo a esta competencia. Es por esta razón por lo que se corresponde además con una investigación de naturaleza mixta, dado que indagamos en las opiniones y percepciones de profesores y alumnos respecto a su estudio del español y la enseñanza de la CCI a través de encuestas de preguntas cuantitativas y cualitativas.

A partir de todas estas muestras, que alcanzaron un total de 200 sujetos aproximadamente, llevamos a cabo una investigación cuantitativa por medio del programa estadístico SPSS, que nos proporcionó un análisis descriptivo de frecuencia. Más tarde, llevamos a cabo una triangulación de los datos a partir de las siguientes variables: alumnos, profesores y manuales. Además, esta investigación se fundamenta

---

<sup>5</sup> Autores citados en Pérez Ruiz (2013, p. 28).

en lo que se ha denominado como investigación en acción (*action research*)<sup>6</sup>, por tratarse de un trabajo que se basó en gran medida en la observación y en la práctica a través de actividades comunicativas semicontroladas. Para ello dispusimos de un grupo experimental y de un grupo de control sobre el que aplicamos varios instrumentos de evaluación. A partir de estos resultados comprobamos la efectividad del curso formativo, verificamos su relevancia para nuestro campo de estudio y detectamos aquellos errores que podrían mejorarse.

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I: CULTURA Y ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA**

#### **1.1. MULTICULTURALIDAD, PLURICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD**

Como resultado de la constante movilidad y la libre circulación, desde el Consejo de Europa nos llegan en la actualidad abundantes noticias sobre la adopción de políticas inclusivas en sus estados miembros. En ellas se mencionan con asiduidad los términos *pluricultural* y *plurilingüe*, dos términos que han caracterizado a la Unión Europea desde su fundación y que se toman como referencia tanto a la hora de aprobar un nuevo proyecto educativo como a la hora de consensuar una nueva política social.

Desde un punto de vista antropológico, estos dos valores también han resultado determinantes a la hora de proteger a las lenguas minoritarias, tales como el corso, el romanche o el bretón. En el caso de España, por ejemplo, donde coexisten cuatro idiomas cooficiales, la promulgación de determinadas políticas lingüísticas ha contribuido también a salvaguardar la identidad de sus hablantes. De forma similar,

---

<sup>6</sup> Alusión a este tipo de investigación en Sánchez Trujillo (2017).

vemos que en los centros educativos el término *multicultural* se integra en la mayor parte de programaciones didácticas, especialmente en el apartado de atención a la diversidad. Por extensión, la situación de países como Francia, Italia, Alemania y España, y su posición como principales receptores de refugiados e inmigrantes ha vuelto a subrayar la importancia de una mentalidad y unos principios basados en la apertura y la tolerancia, en los que "lengua, cultura y sociedad" han de tomarse en consideración conjuntamente. Es pues la suma de los tres entes la que ha de adoptarse para la confección de unos planes educativos y guías lingüísticas coherentes (Consejo de Europa, 2002, p. 3). Sin embargo, conviene aclarar su significado pues cuando se consulta a los profesionales acerca de su definición, a la amplia mayoría suele invadirles la confusión. La razón principal recae en la ambigüedad de los prefijos "pluri-" y "multi-" que denotan "muchos", lo que provoca que se utilicen e intercambien indistintamente como sinónimos equivalentes, lo que entorpece a su vez su aplicación práctica. De hecho, cuando buscamos el término *pluricultural* en el DRAE, este nos redirige automáticamente al término *multicultural*: «1. adj. Caracterizado por la convivencia de diversas culturas», de manera que la circularidad de este diccionario nos lleva a buscar en otras obras de consulta.

Bernabé (2012, p. 69) apunta que «la *pluriculturalidad* puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación», a lo que Argibay (2003, p. 1) contrasta con el concepto de *multiculturalidad*, en las que «estas culturas cohabitan, pero influyen poco las unas sobre las otras y no suelen ser permeables a las demás». Por su parte, el *Marco común de referencia europeo para las lenguas*<sup>7</sup> (Consejo de Europa, 2002, p. 4) considera oportuno distinguir ambos conceptos. Mientras que el multiculturalismo supone la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, el plurilingüismo alude más bien a la experiencia lingüística del individuo y al modo en que la integración de todas las lenguas en su mente contribuye a fortalecer su competencia comunicativa.

---

<sup>7</sup> En adelante "MCER". Proyecto auspiciado por el Consejo de Europa. Consejo para la Cooperación Cultural. Comité de Educación. División de políticas lingüísticas en Estrasburgo, Francia.



A colación de esta explicación, el MCER agrega que «el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo» (Consejo de Europa, 2002, p. 6). De esta manera, el plurilingüismo reconoce la existencia de varias lenguas, y como situación que el individuo no puede controlar. Por el contrario, el pluriculturalismo implica un proceso cognitivo por parte del sujeto: «el individuo, como resultado de sus experiencias en distintas comunidades, participa de múltiples culturas que le permiten construir (en un complejo proceso de apropiación y recreación) sus propios modelos mentales, su propia cultura interna» (Trujillo Sáez, 2005, p. 32). Así pues, el *multiculturalismo* reconoce la diferencia y coexiste sin convivir, frente al *interculturalismo* que sí que apuesta por la convivencia dentro de esa diversidad (Níkleva, 2012, p. 30), razón por la que se suele asociar en mayor medida al ámbito educativo.

Por su parte, Trujillo Sáez (2005) resume en pocas palabras lo que implica para él cada concepto: «la *interculturalidad* es situacional frente a la *pluriculturalidad* (que es cognitiva) y la *multiculturalidad* (que es social)» (p. 33). Tras la exposición de todas estas definiciones incluimos la tabla creada por Mario Mira Giménez (2017), que creemos contribuirá a esclarecer los conceptos de un modo más gráfico:

	<b>Estática (definición de la sociedad, el individuo y la comunicación)</b>	<b>Dinámica (un modo de percepción y actuación social, personal o comunicativa)</b>
<b>Multiculturalidad</b>	Sociedad como coexistencia de múltiples culturas	Reconocimiento y apreciación de la coexistencia de múltiples culturas en el contexto social
<b>Pluriculturalidad</b>	Identidad del individuo como miembro de múltiples culturas	Percepción y construcción de las múltiples identificaciones del individuo.
<b>Interculturalidad</b>	Comunicación como actividad cultural.	Participación activa y crítica en la comunicación

Tabla 1. Definición de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad (Mira Giménez, 2017, p. 108)

A modo de recapitulación observamos que la concepción del trinomio "lengua, cultura y sociedad" es la que ha desencadenado precisamente la aparición del trinomio *multicultural*, *pluricultural* e *intercultural*. Los tres elementos están fuertemente interrelacionados y no se puede hablar de uno sin mencionar al otro, ya que la cultura se desprende de la sociedad en la que se inscribe, al igual que la idiosincrasia y el carácter de un pueblo permean el idioma y evolucionan

conjuntamente (Sapir, 1933; Brown, 1980; Hall, 1989), por lo que lengua, cultura y sociedad han de integrarse y transmitirse en las clases de idiomas como un todo.

## 1.2. DEFINICIÓN TRADICIONAL DE *CULTURA* Y TIPOS DE CULTURA

Pese a que este concepto ha sido abordado por numerosos autores y disciplinas, (Malinowski 1931; Crawford 1983; Kahn 1975; Keesing 1993)<sup>8</sup>, a día de hoy no disponemos de una definición universal e inequívoca<sup>9</sup>. La razón principal reside en su complejidad inherente, que ha provocado que se postulen diversas acepciones en función del periodo histórico, la tendencia ideológica o la corriente científica imperante en una determinada época.

Así en la Antigüedad Clásica solía referirse al cultivo de la tierra y de ahí se extrapoló al cultivo del conocimiento, origen etimológico que aún consta en la mayoría de diccionarios, incluido el DRAE. En función de su grado de conocimiento, se consideraba al individuo más o menos civilizado y como afirma Bernabé (2012) «por extensión, encerraba el conjunto de representaciones propias de la sociedad de procedencia de este, que era totalmente diferente (supuestamente) a la de un ser humano miembro de otra civilización» (p. 68). El término servía para distinguir a determinados grupos y de ahí que durante la expansión del imperio romano se denominase "bárbaros" y "salvajes" a todos aquellos pueblos situados fuera de sus fronteras. También explica por qué ambos adjetivos continuaron empleándose en los siglos posteriores para referirse a todas aquellas sociedades menos desarrolladas desde un punto de vista social o tecnológico.

No obstante, los estudios sobre cultura no comenzaron hasta el siglo XVIII, momento en el que se inicia la Ilustración. Esta época coincide con el auge del Humanismo

---

<sup>8</sup> En García Balsas (2015).

<sup>9</sup> De acuerdo con González di Pierro (2012, p. 84), «Kroeber y Kluckhohn (1952) enumeraron en un exhaustivo estudio, la nada despreciable cantidad de 156 definiciones del término "cultura"» y pese a ello no poseemos todavía una definición única e irrefutable.

como corriente de pensamiento que trata de recuperar y ahondar en el saber y el legado clásico greco-romanos. En contraposición con los estudios teológicos y escolásticos dominantes durante toda la Edad Media, el modelo de formación *humanitatis studia* promovía la realización de actividades académicas y literarias en áreas como la gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral a partir de un enfoque eminentemente humanista, laico y contrario a lo divino, que propiciaría la construcción de las principales universidades europeas a lo largo del siglo XIII. Gracias a este fenómeno, el acceso a la literatura, a las artes o a la música dejó de ser exclusivo de la nobleza y fue posible su acceso entre el pueblo llano (Santamaría, 2008, p. 25).

En este sentido, el antropólogo inglés, Edward B. Tylor (1871) será uno de los pioneros en conceder mayor protagonismo al componente social y definir "cultura" «como un todo complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, moral, leyes, hábitos y cualquier otra capacidad y habilidad adquirida por el ser humano como miembro de una sociedad»<sup>10</sup>. No obstante, no es hasta el siglo XX cuando se inicia el verdadero proceso de consolidación y teorización del concepto en el que "cultura" sirve ahora para comprender las acciones y los productos del hombre dentro del grupo al que pertenece. Así, el antropólogo polaco Malinowski (1931) afirma que «la cultura comprende los artefactos heredados, los bienes, los procesos técnicos, las ideas, los hábitos y los valores» y esta organización social no puede comprenderse verdaderamente si no es como parte de una cultura, ya que «casi todo aquello con que nos relacionamos en el mundo social, (...) no podría existir si no fuese por un sistema simbólico que le da la existencia a ese mundo» (Bruner, 1987, p. 96)<sup>11</sup>. Dicho con otras palabras, la cultura emana de la sociedad en la que se emplaza y la transmisión de los hábitos y costumbres surge de la interacción entre sus miembros generación tras generación (Boudon, 1993, pp. 62-63; Trujillo Sáez, 2005, p. 25).

---

<sup>10</sup> Según Kumper (2001, p. 75), ese "todo" generaba problemas pues dificultaba analizar la cultura y fragmentarla para su posterior estudio o inclusión en la didáctica de lenguas. En Trujillo Sáez (2005, p. 26).

<sup>11</sup> En Trujillo Sáez (2005, p. 25).

Y es que de todos es bien sabido que los seres humanos hemos aprehendido una serie de pautas fruto de la repetición y de la observación desde tiempos inmemoriales (Harris, 1990, p. 20). Una vez que una conducta o un modelo de organización se percibían exitosos, estos se repetían hasta que se automatizaban. Basta por ejemplo con echar un vistazo a la prehistoria para darse cuenta de cómo la división ancestral de tareas entre hombres (caza) y mujeres (recolección) ha determinado toda una serie de conductas que condicionan nuestra naturaleza aún a día de hoy, pues «estas pautas son las maneras de ser, hacer, pensar, etc., del individuo y son las que configuran su personalidad y modelan su actitud frente al mundo» (Rojas Marcos, 2005, p. 107)<sup>12</sup>.

De este modo, y dada la importancia que estas normas sociales entrañaban para el funcionamiento y la convivencia del grupo, lo normal era que se respetasen y se adoptasen unánimemente por todos los miembros de la comunidad. De hecho, Goodenough (1957, p. 167) indica que «la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas (miembros de esta sociedad) necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros...». Por tanto, una vez aprobadas, estas debían transferirse de padres a hijos, un proceso que se veía facilitado por el carácter abstracto de la propia cultura, que favorece «un proceso de aprendizaje, gracias al cual se hace posible su transmisión en el tiempo y en el espacio» (Demarchi y Ellena, 1986, p. 456)<sup>13</sup>. En efecto, lo más común es que se traspasen elementos genéricos e intangibles, tales como prácticas culturales y creencias (Paricio, 2004, p. 4) junto con pautas y productos (Trujillo Sáez, 2002, p. 106)<sup>14</sup>.

Simultáneamente, el traspaso de estos elementos puede llevarse a cabo por medio de dos vías. Gabriel Sánchez Sánchez (2014, p. 155) explica que la comunicación en el *método vertical* tiene lugar entre padres e hijos, es decir, entre personas emparentadas genéticamente y se aplica por tanto a la genética y a las pautas de comportamiento con el fin de transmitir. Por el contrario, el *método horizontal* se aplica a personas que no están emparentadas entre sí, y puede darse entre

---

<sup>12</sup> Citado en Sánchez Sánchez (2014, p. 155).

<sup>13</sup> En Santamaría (2008, p. 28).

generaciones diferentes en épocas distintas con objeto de perpetuar la información (Prevosti, 1993, p. 310)<sup>15</sup>. Por consiguiente, vemos que la comunicación se convierte en un vehículo fundamental para la transmisión de la cultura, por lo que llegados a este punto comienza a conectarse la dimensión cultural con el lenguaje y, por ende, con la enseñanza de lenguas. Antropólogos como el italiano Alessandro Duranti (2004, p. 332) apuntarían que «poseer una cultura significa disponer de un conjunto de recursos para la comunicación, y tener acceso a esos recursos también significa acceder a un sistema lingüístico». No obstante, y pese a la lógica del razonamiento, la *Landeskunde* en Alemania, *Background Studies* en Gran Bretaña y *Civilisation* en Francia se resistirán a asimilar este paradigma y continuarán concibiendo lengua y cultura como dos entes independientes hasta bien entrados los años noventa (García Balsas, 2015, p. 369).

Más tarde, sin embargo, esta corriente de pensamiento retorna con fuerza y comenzará a evolucionar a favor del binomio "lengua-cultura". Cada vez más son los autores que se unirán a la idea de expertos como Martín Peris (2008), Masello (2002) y Wagner (1989) al reclamar que «lengua y cultura son dos elementos indelibleables, pues toda lengua se desarrolla en un contexto específico, por lo que sus signos están influidos por los hábitos, percepciones, perspectivas, etc., del grupo en particular»<sup>16</sup>. Así, la relación de reciprocidad entre lengua y cultura vuelve a ser confirmada por autores como Levi Strauss (1958, pp. 78-79), Bennett (1997)<sup>17</sup> y Guillén Díaz (2002, p. 202) al declarar<sup>18</sup>:

*a) Que la lengua es producto de la cultura, ya que su uso refleja las características y rasgos generales de una sociedad, se adapta y evoluciona con ella;*

---

<sup>15</sup> En Sánchez Sánchez (2014, p. 155).

<sup>16</sup> En Sánchez Trujillo (2017, p. 4).

<sup>17</sup> Bennett (1997, p. 16) llega a declarar que «para evitar convertirse en un estúpido apabullante, necesitamos comprender de un modo más completo la dimensión cultural del lenguaje». Traducido de Lázár *et al.* (2007, p. 7).

<sup>18</sup> En Santamaría (2008, p. 32).

*b) Que la lengua forma parte de la cultura, al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias y las costumbres, de forma que se puede considerar tanto un instrumento como una institución;*

*c) Que la lengua es condición de la cultura, ya que se transmite a través de la educación por el proceso de socialización.*

De estas afirmaciones se desprende que la definición de cultura posee ciertos elementos comunes entre la malgama de definiciones aportadas<sup>19</sup>. Conviene destacar que cuando se mencionan costumbres y percepciones, esta última acepción coincide con las definiciones más actuales, entre ellas con las de los diccionarios de consulta más habituales. Por ejemplo, el DRAE define "cultura" de un modo general como «el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social, etc.» (2001, p. 714). Por su parte, María Moliner (1984) y Manuel Seco (1999, 1377) prefieren aludir en mayor medida a los conocimientos «no especializados» que los individuos adquieren en sus estudios, viajes, etc., y que los presuponen como personas “educadas” con juicio y sentido críticos. Y es que tal y como sostiene Rocío Santamaría tras haber analizado un razonable número de corpus, cultura continúa relacionándose con los sinónimos de civilización, instrucción, saber y erudición (2008, p. 24).

Es más, en relación con los conceptos de “cultura” y civilización, que se usan a veces indistintamente, López García (2000) propone distinguirlos: «al hablar de cultura hacemos referencia a ese conjunto de actitudes, de modos de pensar, de hábitos y costumbres de una sociedad dada; mientras que civilización parece más apropiada para aplicarlo a los resultados, es decir, a los productos de la cultura» (pp. 97-98). Por su parte Norbert Elias (1988, p. 58)<sup>20</sup> propone otra distinción: «el concepto francés e inglés de “civilización” puede referirse a hechos políticos o económicos,

---

<sup>20</sup> En Trujillo Sáez (2005, p. 26).

religiosos o técnicos, morales o sociales, mientras que el concepto alemán de “cultura” se remite substancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos».

Otros autores sin embargo se limitan a describir el modo en que estos modos de vida, hábitos y costumbres influyen y condicionan la conducta del ser humano. El antropólogo americano Clifford Geertz (2001, p. 51) se refiere a estos como “esquemas culturales” y concibe la cultura como «un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios». Al fin y al cabo, es precisamente esta separación entre juicios y sentimientos, la que ha provocado que se desgrane la “cultura” en un elemento ético (*Ethos*) (referente a los valores y actitudes aceptadas), frente a otro cognitivo (*Eidos*) en alusión al modelo cognitivo cultural del grupo (Bateson, 1951)<sup>21</sup>.

Esta división determina a su vez la existencia de dos visiones, la visión *totalista* y la visión *mentalista* (Vívelo, 1978, p. 17)<sup>22</sup>. La visión totalista entiende «la cultura como un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos, instituciones por medio de las cuales una población se mantiene» (Iglesias, 2003, pp. 3-4). Por otro lado, esta misma autora explica la visión mentalista, que define la cultura como un sistema conceptual, «es decir, un sistema de conocimientos y de creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan». Al mismo tiempo todos estos elementos tienden a cambiar y a evolucionar a medida que lo hace la sociedad en la que se asientan. Elisabet Areizaga (2003) define cultura como «el conjunto de valores, hábitos y creencias compartidos por un pueblo, pero que se manifiesta, a la vez, como una realidad compleja, diversa y cambiante», idea a la que se suma Miquel Rodrigo Alsina (2001)<sup>23</sup> cuando puntualiza que «la cultura se encuentra en continuo movimiento a través de los procesos de interacción de la sociedad entre seres

---

<sup>21</sup> En Roldán Romero *et al.* (2007, p. 11).

<sup>22</sup> En Iglesias Casal (2003, p. 8).

<sup>23</sup> En García Balsas (2015, p. 370).

humanos, que son quienes la construyen, transmiten, conservan y transforman; por tanto, no es inmóvil, ni ahistórica» (p. 53).

Como vemos, nada es estático. Todo se transforma, desde la materia a la energía y esto se aplica también a los tiempos y a las personas, a sus productos y sus puntos de vista. La cultura de una comunidad es propensa a cambiar (Argibay, 2003), normalmente con vistas a avanzar hacia el desarrollo y el bienestar general, y es por eso por lo que el Enfoque cultural<sup>24</sup> ha tratado de mantenerse también en consonancia con esta realidad. En el pasado solía incidirse en mayor medida en la Cultura con mayúscula, pues se consideraba que estos conocimientos enciclopédicos proporcionaban una imagen más prestigiosa de la cultura meta o de la cultura de élite (Russell, 1999, p. 2), mientras que a día de hoy, y a raíz quizás de la globalización y la movilidad, se apuesta por el estudio de la Cultura con minúscula, la pragmática y la cultura popular. Esto último no implica sin embargo que se deje de lado a la cultura con mayúscula. Como verbaliza Russell (1999), «en el marco de unos enfoques comunicativos, si nos planteamos el logro de una competencia sociocultural, la enseñanza de la cultura tendrá que incluir los dos campos de lo “cultivado” y de lo “cultural” [cultura con minúscula]» (p. 2)<sup>25</sup>.

### 1.3. CULTURA CON MAYÚSCULA, CULTURA CON MINÚSCULA Y CULTURA CON K

Cuando los estudiantes comienzan a aprender una nueva lengua se exponen automáticamente a una nueva cultura, razón por la que Zarate (1986) reivindica que «los contenidos culturales deben recogerse en repertorios y enseñarse de forma explícita en las clases». Emma Gago (2010, p. 232) también expresa que «tradicionalmente los métodos han afrontado la formación del usuario de una LE desde un punto de vista estrictamente lingüístico, sin considerar el cambio de mentalidad que forzosamente implica el hecho de entrar en contacto con otra

---

<sup>24</sup> Enfoque cultural es una denominación genérica para referirse a aquellos enfoques que promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural (García Balsas, 2015, p. 367).

<sup>25</sup> Citado en Ibarra *et al.* (2016, p. 85).



cultura». Por tanto, dado que el aprendiz entra en contacto directo con diversos sistemas de pensamiento y cosmovisiones a través del estudio de la lengua (Barros y Kharnásova, 2012), el profesor habrá de mostrar todos estos aspectos desde el respeto y a ser posible, desde la curiosidad y el “deseo de aprender”(Durant, 1997; Tiba, 2009)<sup>26</sup>.

En la mayor parte de los casos el docente cuenta con el apoyo de los manuales y es común que estos inicien el capítulo con una lectura acerca de alguna costumbre típica o un rasgo propio del estilo de vida de sus hablantes. Por ejemplo, si el tema abordado en la unidad es el medio ambiente en el idioma alemán es probable que se muestre al alumno el sistema de reciclaje en el país germano. En este caso nos referimos a una práctica o a un hábito. No obstante, si comenzamos un capítulo sobre la comida, inevitablemente tendremos que abordar una serie de aspectos que se inscriben dentro de la categoría de tradiciones y rituales. Por tanto, la dificultad reside en determinar qué saberes culturales se transmiten considerando el carácter abstracto de la cultura y todo lo que esta conlleva, unido a su naturaleza cambiante en función del grupo social al que se adscribe. Por ejemplo, el sociólogo Baumann (2001) divide la cultura en tres esferas: la cultura como *estado-nación*; la cultura como *religión*; y la cultura como *grupos étnicos*. Sin embargo, para Collier (1994, pp. 38-39) esta definición resulta insuficiente, lo que lleva a Porcher (1986) a fragmentarla en unidades más pequeñas pues considera que «una cultura es siempre un conjunto de culturas» ya que dentro de ella existe también una cultura generacional, una profesional, otra sexual y de localización. Esta reflexión también la comparte Lourdes Miquel (2004) cuando habla de una "dialectología cultural"<sup>27</sup> puesto que «muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un período, una comunidad, una familia, un territorio, etc., pero otros son sustrato común de todos», lo que daría lugar a su vez al concepto de "subculturas" propuesto por Jan Peter Nauta (1992)<sup>28</sup>:

---

<sup>26</sup> Citados en Sánchez Sánchez (2014, p. 220).

<sup>27</sup> En Roldán Romero *et al.* (2007, p. 11).

<sup>28</sup> Citado en Iglesias Casal (1998, p. 468).

Podemos hablar, entonces de muchas culturas parciales o subculturas: la de los adolescentes madrileños de clase media, la de los taxistas andaluces de Barcelona, la de los solteros rurales de Aragón, la de los cirujanos plásticos y un largo (demasiado largo) etcétera que, como totalidad, constituye la cultura española (Nauta, 1992, p. 10).

Dicho esto, sería lícito afirmar que todo país o pueblo es multicultural, puesto que en ellos convergen e interactúan al mismo tiempo todos estos grupos (Trujillo Sáez, 2005, p. 32). En medio de este maremágnum, Fernando Poyatos (1994)<sup>29</sup> propone una definición de cultura bastante completa que nos ayuda a dilucidar lo que deberíamos proyectar en nuestras clases:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros (Poyatos, 1994, p. 25).

A la luz de esta definición, cualquier docente debería centrarse al menos en tres rasgos, esto es, los *hábitos*, los *productos* y las *creencias*, algo que confirma la profesora de lenguas Claire Kramsch (1993, 2001) con su visión tripartida de la cultura. Esta autora habla en primer lugar de la *capa social*, que engloba el pensamiento y las formas de actuar que comparten todos los miembros de una misma comunidad. A continuación, menciona la *capa histórica*, que incluye las producciones de un grupo social; y, por último, la *cultura de la imaginación*, que alude al conjunto de normas compartidas (García Balsas, 2015, pp. 369-370). Esta analogía dividida en capas también la extrapola Brembeck (1977)<sup>30</sup> al comparar la noción de cultura con un iceberg. Al parecer, en la punta veríamos lo más visible como es el lenguaje, la comida o la apariencia, mientras que en la parte más ancha se situarían las creencias, valores, actitudes y percepciones. Lázár *et al.* (2007) en

---

<sup>29</sup> Citado en Iglesias Casal (2003, p. 7).

<sup>30</sup> Citado en Lázár *et al.* (2007).

alusión a Halverson (1985) también la identifican con el símil de un paraguas colocando en la parte baja a la literatura, la historia, la geografía, etc., es decir, la civilización o cultura con "C", mientras que en la parte de arriba y menos visible se encontrarían los elementos menos tangibles o pertenecientes a la cultura con "c" que por desgracia casi nunca se estudian en los centros educativos más corrientes (Lázár *et al.*, 2007, p. 7).

De un modo análogo, pero centrado en mayor medida en la enseñanza de la cultura desde la didáctica de lenguas, nos encontramos con la teoría de Adaskou, Britten y Fashi (1990, pp. 3-4). Estos autores describen cuatro tipos de cultura: la *estética* (logros artísticos), la *sociológica* (costumbres y ritos), la *semántica* (unidades de significado en la lengua) y la *pragmática* (interacción y situaciones). Por otro lado, Paloma Castro Prieto (1999, p. 44) plantea cuatro definiciones conforme a cuatro corrientes de pensamiento: la definición *behaviorista* (cultura como comportamientos observables), la definición *funcional* (cultura como reglas que subyacen al comportamiento), la definición *cognitiva* (cultura como la lógica por la cual los individuos analizan, organizan y entienden el mundo) y la definición *simbolista* (cultura como sistema de símbolos o significados).

Ante esta variedad de perspectivas resulta comprensible que en las clases de lenguas se haya apostado a veces por el simple enfoque de las cuatro "efes": *facts, food, folklore, festivals* (Kramsch, 1993, p. 24), que alude en efecto a la enseñanza de la cultura no formal, profunda o popular en contraposición a la alta cultura, cultura abstracta, cultura formal o de corte enciclopédico (Areizaga, 2001; Lázár *et al.*, 2007, pp. 9-10)<sup>31</sup>. Paralelamente, Santamaría (2008, p. 33) en alusión a Russell (1999) establece otra comparativa. Primero alude a la "cultura de lo cotidiano" adquirida de la propia vida en contraposición a la "cultura de prestigio o de lo erudito" aprendida de un modo más consciente. También se suele hacer referencia a estos dos conceptos en su versión inglesa: *highbrow culture* y *lowbrow culture*. La primera haría referencia a la cultura culta, abstracta y referida a los saberes aprendidos en

---

<sup>31</sup> A su vez, la cultura popular y profunda puede relacionarse a su vez con la "Kultur" alemana en oposición a la "civilisation" francesa (Trujillo Sáez, 2005, p. 28).

el ámbito del espíritu y del pensamiento, frente a la cultura popular o profunda, referida al saber hacer y estar con otros, al ámbito comportamental (Vez, Guillén y Alario, 2002, pp. 122-123). No obstante, de todas ellas es esta última, la “cultura a secas”, la que realmente serviría a los nativos para «orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas» (Miquel y Sans, 1992, pp. 15-21)<sup>32</sup>.

A modo de recapitulación, a partir de toda esta teoría las profesoras Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) acuñan tres conceptos que han sido asimilados ampliamente entre los profesionales: la "Cultura con mayúscula", la "cultura con minúscula" y la "Kultura con K"<sup>33</sup>. Esta última supone reconocer la capa social del interlocutor y adaptar nuestro discurso lingüístico si observamos por ejemplo que usa el argot juvenil (Iglesias Casal, 1998, p. 465). Más tarde Miquel (2004) revisaría dichos términos y emplearía el símil de un árbol para llegar a comprender esta segmentación. En la parte central del tronco encontraríamos la *cultura esencial* (cultura con minúscula)<sup>34</sup>, que según Roldán Romero (2007, p. 12) y González di Pierro (2012) debería ser el foco de atención de las clases de lenguas:

Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas [...] la que hace que actuemos como españoles, suecos o marroquíes (González di Pierro, 2012, p. 90).

A partir de ahí, y en un anillo más alejado, hallaríamos la *cultura legitimada* (Cultura con mayúscula) que incluiría personajes ilustres, los acontecimientos históricos o los productos artísticos más representativos de una cultura «que se han convertido en emblemas y en partes de la simbología cultural, del imaginario del pueblo que, lógicamente, tendrán que transmitirse también en nuestras clases, pero no más allá

---

<sup>32</sup> En Iglesias Casal (1998, p. 465).

<sup>33</sup> Encarna Atienza introdujo también el concepto de “glutura” «como aquello que difumina su cultura de origen al transformarse en global (y nos ponía como ejemplo una marca catalana de moda hoy presente en todo el mundo». Citado en Ibarra *et al.* (2016).

de su valor simbólico» (Roldán Romero, 2007, p. 12). Además, a diferencia de la *cultura esencial* que requiere un mayor proceso de comprensión y de empatía hacia el otro, esta modalidad de cultura (el arte, la historia...) no requeriría ningún esfuerzo «porque basta con observarla, consumirla» (Miquel, 1999, p. 32). Donde realmente habría de «confrontarse el viajero» es en el encuentro comunicativo, «ya que es aquí donde el aprendiz ha de tener en cuenta un mayor número de signos y códigos sociales» (Miquel, 1999, p. 32)<sup>35</sup>.

Por último, habría que considerar la *cultura epidérmica* (la Kultura con K) que varía dependiendo del lugar en el que nos encontremos. Así, si impartimos clases de español como LE en Sevilla deberíamos incluir en la programación tradiciones y costumbres que son únicas de esa comunidad, tales como comer caracoles —véase cabrillas— en los bares o visitar la Iglesia de la Macarena como visita obligada. Lógicamente todos estos autores han tratado de arrojar teorías al respecto en aras de ayudar al docente. La cultura de cualquier sociedad es única a la par que inmensa e inabarcable, pero si tomamos como referencia la cultura hispana o la anglosajona, nos topamos además con una dificultad añadida pues «no se circunscriben a un solo ámbito geográfico, sino que agrupan varias culturas y países cuyo vínculo de unión son los lazos del idioma» (Galindo Merino, 2005, p. 439).

Es por eso por lo que dependiendo del lugar donde impartamos nuestras clases, ya sea como L2 o como LE deberemos tomar conciencia de las necesidades de nuestros estudiantes y determinar si desean recibir una visión global de la cultura hispana o si por el contrario desean centrarse en una variedad concreta. Al mismo tiempo, deberemos resolver si prestar mayor atención a los «aspectos socioculturales de la lengua (variedades lingüísticas, comportamiento comunicativo y significados socioculturales del vocabulario) o por el contrario, a la realidad sociocultural de los hablantes en la que la lengua se usa y cobra sentido» (Areizaga, 2001, p. 159). En cualquier caso, para toda cultura que se precie deberíamos establecer una lista de criterios y preferiblemente empezar desde lo más general (macrosistemas) a lo más

---

<sup>35</sup> Citado en González Blasco (2008, p. 11).

específico (microsistemas), siguiendo así la recomendación de Miquel (2004)<sup>36</sup> en aras de ordenar el caos y el *continuum* que entraña la cultura:

-Los *símbolos* forman parte del contexto y ayudan a preparar el diálogo, como por el ejemplo el color negro para indicar el periodo de luto.

-Las *creencias* son ideas que comparte toda la comunidad como el uso de la manzanilla para aliviar el dolor de estómago.

- Los *modos de clasificación* sirven para comprender el sistema por el que se rigen los hablantes como, por ejemplo, los huevos empaquetados en docenas.

- Las *actuaciones* se refieren al modo de actuar de los hablantes, es decir, a unas pautas invisibles que comparten y que saben cómo emplear de forma automática, tales como traer algo de comer a una reunión con amigos o la distancia que debemos adoptar cuando mantenemos una conversación.

- Las *presuposiciones* aluden a unas «pautas inconscientes, creadas y compartidas por los miembros de una determinada cultura, cuyo cumplimiento es esperado por todos» (Miquel, 2004). Como describe la autora, los españoles suponemos que si rechazamos un ofrecimiento, insistirán en él; que se comentará el parecido de un bebé con alguien de su familia; que si hablamos de nuestros problemas de salud, los demás se interesarán por ellos, etc.

A raíz de esta explicación, como docentes podría resultarnos de gran utilidad la confección de una tabla parecida a la propuesta por esta autora para incorporar todos estos elementos en nuestras programaciones:

---

<sup>36</sup> En Roldán Romero (2007, pp. 13-14).



(Las 12 uvas y las campanadas de fin de año)					
SÍMBOLOS	CREENCIAS Y SABERES	MODOS DE CLASIFICACIÓN	PRESUPOSICIONES	ACTUACIÓN	INTERACCIÓN COMUNICATIVA
Uvas= abundancia, prosperidad, dinero... 	Uva con campanada en Año Nuevo= buena suerte	Solo en Nochevieja (a nadie se le ocurriría tomarlas así en otro momento del año)	Que los interlocutores conocen y comparten el ritual 	Tomarlas <i>en silencio</i> , pendientes de las ampanadas	Temas de conversación: <i>Habrás comprado las uvas, ¿no? ¿Te comiste todas las uvas? ¡Qué rápidas las campanadas este año! No me las pude terminar todas.</i>

Figura 1. Las doce uvas y las campanadas de fin de año (Miquel, 2004)

A modo de conclusión, consideramos que es tal la magnitud de la dimensión cultural del lenguaje (Bennett 1997, p. 16) que es nuestra responsabilidad como docentes explicar todo este tipo de signos a nuestros discentes o al menos hacerles conscientes de esta realidad, pues el conocimiento de estos códigos comportamentales determinará la adecuación a la interacción comunicativa, haciendo de la conversación una oportunidad para el encuentro o por el contrario, un motivo para el malestar y el distanciamiento.

#### 1.4. BENEFICIOS DERIVADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado en el que las personas viajan, establecen relaciones comerciales, participan en intercambios educativos, se mudan a otro país de forma temporal, emigran de forma permanente...Ante este escenario tan plural se deben adoptar con urgencia una serie de actitudes que contribuyan a facilitar la convivencia entre individuos con diferentes bagajes culturales<sup>37</sup>. Como explica Hall:

Hasta tiempos muy recientes, el hombre no necesitaba darse cuenta de la estructura de sus propios sistemas de comportamiento, porque, estando entre los suyos, el comportamiento de la mayor parte de las personas resultaba muy previsible. Sin embargo, hoy el hombre está interactuando constantemente con

<sup>37</sup> Céspedes Suárez, C. (2018). *Plan de Investigación para el programa de doctorado en Ciencias de la Educación, Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas*. Universidad de Granada.

extranjeros [...]. Por tanto, el hombre necesita trascender su cultura y esto solo puede lograrse explicitando las reglas con las que esta opera (Hall, 1978: citado en Oliveras, 2000, p. 28)<sup>38</sup>.

Este paisaje de encuentro e interacción es el que ha fomentado precisamente que se apueste hoy por la formación de estudiantes y "hablantes interculturales" (Byram y Zarate, 1994, 1997; Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006). Sin embargo, este estatus no se aplica al dominio del idioma exclusivamente, sino que conlleva también una serie de habilidades sociales añadidas como la «de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso» para así poder «maniobrar su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales» (Kramsch, 1998, pp. 33-34).

A partir de estas líneas confirmamos que la formación del alumno orientada a convertirlo en un "hablante nativo" deja de ser la prioridad número uno (Romaine, 1989; Blyth, 1995; Kramsch, 1998). Byram *et al.* (2001, p. 5)<sup>39</sup> sostienen que «no es ni adecuado ni deseable que el alumnado tome como modelo al hablante nativo cuando se trata de aprender sobre otra cultura y llegar a comprenderla». Como resultado, prima ahora la instrucción de otro tipo de aprendiz que habrá de hacer frente a situaciones complejas en función del contexto social en el que se halle. De hecho, Bernárdez (1995)<sup>40</sup> señala que «para asegurarnos de que el receptor está entendiendo lo que yo, como productor estoy comunicando es muy importante el contexto, y en este sentido si provenimos de culturas diferentes, es muy probable que no estemos entendiendo exactamente lo mismo». Ante esta situación resulta ventajosa la enseñanza de unos conocimientos pragmáticos y socioculturales que sean pertinentes y que estén relacionados con las situaciones del día a día de sus hablantes. Conocer por ejemplo el modo en que se responde a los cumplidos o a las invitaciones permitirá al estudiante ganar confianza en sí mismo y ser más competente, lo que en última instancia favorecerá que maneje y llegue a dominar la lengua con mayor diligencia. Así lo expresan también García-Viñó y Massó Porcar

---

<sup>38</sup> Citado en Gago (2010, p. 233).

<sup>39</sup> En Salaberri (2007, p. 70).

<sup>40</sup> En Foncubierta Muriel (2009, p. 974).



(2006, p. 4) cuando sostienen que «un alumno egipcio, por ejemplo, debería saber que, a la hora de hablar por teléfono, los españoles dedican mucho menos tiempo a saludar a la persona que coge el teléfono». Asimismo, se ha recalcado el valor de enseñar la cultura en relación con la adquisición de vocabulario. Al contrario de lo que ocurriría con un hablante inglés, la palabra "pan" (*Brot*) despertará en un alemán toda una asociación de términos, sentimientos, connotaciones y expresiones idiomáticas que deberían transmitirse al aprendiz (Wessling, 1994; Iglesias Casal, 2003).

Para acometer este proceso podemos apostar por el uso del Enfoque cultural, que ha demostrado ser altamente beneficioso desde una perspectiva pedagógica y psicoafectiva. Si atendemos a una perspectiva centrada en el individuo, se observa que la enseñanza del componente cultural en las clases de lenguas suele motivar al alumno, le anima a viajar y a conocer el país de la lengua meta; fomenta que pruebe las comidas típicas e investigue en internet datos interesantes sobre el país; despierta su curiosidad y le alienta a ponerse en contacto con hablantes nativos; le hace sentir miembro de la cultura objeto de estudio y puede llegar incluso a determinar sus gustos, su personalidad y su vestimenta. Tanto es así que es común que los aprendices de japonés comiencen el estudio de este idioma a raíz de los cómics de manga y anime. De un modo similar los inmigrantes rumanos suelen aprender español con mayor rapidez gracias al visionado de telenovelas hispanas, lo cual facilita que alcancen una mayor fluidez cuando se trasladan a nuestro país:

Si se presentan imágenes y contenidos culturales que mejor expresen las distintas realidades, aumentará el interés y la curiosidad de nuestros estudiantes, consiguiendo una mayor motivación de los alumnos que se traducirá en un mejor aprendizaje de la lengua meta (González Boluda, 2015, p. 217).

Todo este contenido incrementa proporcionalmente su filtro afectivo (Krashen, 1987; Arnold, 2000; Fonseca, 2001) junto con su nivel de motivación (Dörnyei y Ushioda, 2013). Estos dos aspectos tan ansiados entre los docentes podrían llevarle a estudiar el idioma de forma autodidacta, a participar en programas de inmersión o a apuntarse incluso a cursos de idiomas privados para acreditarlo. Sin lugar a dudas, la lista de

ejemplos es interminable y es que la enseñanza de la cultura en la clase de lenguas representa un arma de un valor incalculable, a lo que se añade su capacidad para prolongarse en el tiempo. Al contrario de lo que ocurre con el idioma, que tiende a oxidarse y a olvidarse si no se practica con regularidad, la información cultural persiste dentro del conocimiento general, promoviendo actitudes de empatía y apertura hacia el Otro (Vygotsky, 1995; Alred, 2003; Byram, 1997, pp. 49-54)<sup>41</sup>. Asimismo, contribuye a evitar generalizaciones y actitudes negativas que podrían llevar tiempo incrustadas tanto dentro de sí mismos como de sus comunidades. Tal y como apunta la escritora Louise Damen (1986), el proceso de "concienciación cultural" (*cultural awareness*) implica percibir las similitudes y las diferencias en otras culturas. Para ello, primero deberemos dejarnos al descubierto y reconocer los patrones de nuestra propia cultura nativa o "cultura oculta" (*hidden culture*) (Hall, 1959) como paso previo a conocer y comprender los comportamientos ajenos.

En este proceso de acercamiento a la Otredad (Camilleri-Grima, 2002) y de "sensibilidad cultural" (Chen y Starosta, 2000)<sup>42</sup> puede ayudarnos el empleo de estrategias y recursos que incrementen la curiosidad (Durant, 1997, p. 32). Para este fin son muy útiles las dramatizaciones, los juegos de rol, las exposiciones o las lecturas acerca de iconos representativos de la cultura meta, junto con la organización de eventos y encuentros multiculturales que contribuyan a un proceso de "socialización rica" (Trujillo Sáez, 2005, p. 35). Este profesor nos anima a implementarla pues «no supone una carga más para la práctica educativa, sino que está en el centro de los objetivos educativos propios de la escuela, siendo el profesor un mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas» (Trujillo Sáez, 2005, p. 35)<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Citados en Sánchez Sánchez (2014, pp. 162-163). En primer lugar, Sánchez menciona el deseo del individuo de integrarse en la comunidad de acogida según las premisas de *necesidad y adaptación del Principio de realidad* de Vygotsky (1995, pp.75-76). Más tarde alude a Geof Alred (2003, p. 24) cuando habla de la CI en términos de apertura hacia los demás y de habilidad para funcionar ante la incertidumbre de determinados encuentros comunicativos. En Sánchez Sánchez (2014, p. 202).

<sup>42</sup> Término acuñado por Chen y Starosta (2000) desde la dimensión afectiva de la Competencia Intercultural. Citado en García Balsas (2015).

No obstante, pese a existir una actitud positiva y de apertura al respecto, este convencimiento pleno no ha sido compartido por todos de la misma manera. Es por eso por lo que en el siguiente capítulo abordaremos el modo en que se ha impartido la cultura desde el inicio de la enseñanza de lenguas hasta nuestros días, analizando los acontecimientos históricos o los cambios de mentalidad que consagraron la popularidad de un método sobre otro, su posterior abandono o su permanencia hasta nuestros días.

### 1.5. TRATAMIENTO DE LA CULTURA: BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El auge del Humanismo durante el siglo XV situó el foco de atención en el estudio de las ciencias humanas en relación con los principios propios de la Antigüedad Clásica. Como resultado, el estudio del griego y el latín en la enseñanza de segundas lenguas pasó a formar parte esencial de los programas de estudios más demandados, pues se consideraba «que era el vehículo necesario para poder tener acceso a la gran biblioteca de la Antigüedad» (Martín Sánchez, 2009, p. 56)<sup>44</sup>.

A partir de este momento, comienza a ponerse el énfasis en la enseñanza de las lenguas extranjeras, a lo que contribuiría también la expansión de las rutas comerciales entre los distintos continentes. Durante esta época los métodos de enseñanza están influidos por una visión en la que aún se concibe el lenguaje como un medio para la expresión y la apreciación artística (Stern, 1992), es decir, se traducen las obras de líderes como Julio César y Cicerón o de poetas como Sófocles y Homero para "beber" de su saber. Se presupone además que por medio de la traducción de sus líneas, el estudiante aprenderá la lengua, aunque este no sea necesariamente el objetivo principal: «el propósito más bien es que el aprendiz sea capaz de analizar la literatura de la lengua objeto de estudio» (Martín Sánchez, 2009, p. 62). Así pues, el *Método Tradicional o de Gramática y Traducción*<sup>45</sup> incidirá en la

---

<sup>44</sup> Véase Miguel A. Martín Sánchez. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo, Didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 54-70.

lectura y en la traducción de estructuras junto con el aprendizaje de reglas gramaticales. En general, este enfoque prestaba poca o mínima atención al desarrollo de las habilidades comunicativas pues la interacción con la lengua se limitaba al contacto con el texto escrito, hasta el punto de que Alquilino Sánchez (1997, p. 133) llega a calificarlo de «figura fantasmal [que] se apoya en la racionalización, en la abstracción, en la sistematización del saber sobre la lengua».

Fruto de esta concepción el tratamiento del lenguaje variará en función de cuál sea el objetivo base (Trujillo Sáez, 2002, p. 409)<sup>46</sup>:

Siglo XVII-Siglo XX	<u>Influencia del latín y griego</u> Objetivo 2. Lenguaje como <i>material</i> (de expresión artística)
Años veinte	<u>Estructuralismo</u> Objetivo 3. Lenguaje como <i>objeto</i> (de estudio)
Años sesenta en adelante	<u>Enfoque comunicativo</u> Objetivo 1. Lenguaje como <i>instrumento</i> (de comunicación social)

Tabla 2. Uso del lenguaje en la enseñanza de lenguas (Trujillo Sáez, 2002)

Tal y como podemos apreciar en la tabla, el Método tradicional o de Gramática y Traducción dominaría Europa en su práctica totalidad, extendiéndose desde el siglo XVII hasta principios del siglo XX momento en el que se produce una revolución metodológica que no llega a España hasta bien adentrados los años setenta. Respecto al tratamiento de la cultura, existe todavía una tendencia elitista consistente en seleccionar textos informativos que hacen hincapié en la cultura formal o legitimada con objeto de realzar la idiosincrasia de la cultura meta: «lo que se pretendía en aquel momento de la enseñanza de lenguas era mostrar al estudiante de la lengua meta una parte de esos contenidos, los más arquetípicos y estereotipados, creyendo que así contribuían a cultivarlo, además de enseñarle la lengua» (Miquel, 2005, p. 512)<sup>47</sup>. Esta idea también la corrobora Carlos González di Pierro (2012, p. 87) cuando indica que «la cultura era concebida como algo accesorio [...] Se trataba de una colección de hechos que solo contribuía a reforzar las visiones

<sup>46</sup> Citado en Trujillo Sáez (2002). Apartado elaborado a partir de la lectura de Stern (1992), Kelly (1969) y Cerezal Sierra (1996, pp. 161-186).

<sup>47</sup> Citado en González di Pierro (2012).

previas y superficiales que se tenían sobre una determinada cultura». Lógicamente, todos estos defectos contribuirían a su declive. Los discentes se aburrían ante un sistema que se basaba esencialmente en la repetición y en la memorización, ya que «se intentó transmitir un lenguaje perfecto en cuanto a la forma, pero que no transmitía ningún mensaje: discursos perfectos pero vacíos de sentido» (Fernández y Sarramona, 1977, p. 122)<sup>48</sup>.

Esta deficiencia comunicativa se trató entonces de paliar mediante el *Método directo* (*Direct Method*)<sup>49</sup>, que apareció a finales del siglo XIX a raíz de un movimiento de reforma. Este enfoque intentó promover la expresión oral frente a la escrita por lo que la gramática dejó de ocupar el primer plano. De hecho, con este método la gramática no se explicaba y era el alumno el que debía inferir las reglas intuitivamente, independientemente de si esto le conducía o no a la fosilización de errores, pues apenas se incidía en la corrección. Esto último sería el aspecto más negativo junto con la representación de diálogos y situaciones poco realistas. El aspecto positivo sin embargo residía en su tratamiento del elemento cultural, que se acerca al modo en que se aplica en la actualidad (cultura con minúscula), pues «los contenidos no se suelen agrupar por estructuras lingüísticas sino en torno a aspectos culturales que no tratan temas literarios ni artísticos sino de la vida cotidiana» (Bergillos y García, 2000, p. 63)<sup>50</sup>.

Más tarde y adentrados ya en los años veinte, autores como Harold Palmer y Albert S. Hornby intentan mejorar el Método directo en Gran Bretaña, mientras que al otro lado del Atlántico también se intenta perfeccionar con objeto de enseñar rápidamente las lenguas a las fuerzas armadas que participarán en la Segunda Guerra Mundial. Se trabaja de forma intensiva con grupos reducidos y se recurre al magnetófono, un dispositivo que sería la herramienta estrella del *Método*

---

<sup>48</sup> Citados en Martín Sánchez (2009).

<sup>49</sup> Un referente del Método directo son las Escuelas Bertlitz que disponen de una metodología propia en sus escuelas de todo el mundo.

<sup>50</sup> Recomendamos la lectura de Lorenzo Bergillos, Francisco J., y García López, Miguel (2000) pues ambos realizan un recorrido bastante exhaustivo por la historia de los métodos más habituales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

*audiolingual* (Brooks, 1964)<sup>51</sup>. Sin lugar a dudas, la actividad investigadora en el país norteamericano resulta muy fructífera durante esta época y aparecen las teorías lingüísticas de los años cincuenta y sesenta con los modelos contrastivos, descriptivos y estructurales con Leonard Bloomfield<sup>52</sup> y Ferdinand de Saussure<sup>53</sup> como representantes de estos últimos en Estados Unidos y Europa respectivamente.

Paralelo a esta etapa de esplendor surge el conductismo<sup>54</sup> o behaviorismo de Skinner (1938) «para el que aprender una lengua es una cuestión de hábitos [...]. La expresión lingüística se produce como respuesta a un estímulo y si además se produce un refuerzo, el estímulo está garantizado» (Bergillos y García, 2000, p. 66). Esta corriente de pensamiento dará origen al *Método situacional* o *Enfoque oral* auspiciado por Palmer, Hornby y Pittman durante los años veinte y treinta en Gran Bretaña. Esta didáctica nace del Método directo, pero le añade un carácter más sistemático en forma de diálogos controlados y *drills*. En cuanto al tratamiento de los contenidos culturales, tal y como ocurría con el Método directo, estos imitan el estilo de vida de los hablantes nativos. La premisa es que lengua y cultura están unidas, por lo que el aprendizaje de la cultura beneficiará la adquisición de la lengua, algo que coincide también con la corriente metodológica actual.

No obstante, y como suele ocurrir tras el éxito de cualquier hipótesis, comienzan a aparecer en escena detractores de las teorías conductistas de Skinner (1977), que constituirán el germen de la Revolución cognitiva<sup>55</sup>. Este cambio de dirección se

---

<sup>51</sup> Brooks patentó este método en 1964. Sin embargo, este se basó en el enfoque oral o estructural que desarrollaron Charles. C. Fries y Robert Lado durante los años cincuenta sobre la enseñanza del inglés. En Martín Sánchez (2009, p. 63) y en el DTC del Instituto Cervantes.

<sup>52</sup> Para Bloomfield «la situación en la que se produce el habla es lo que determina el significado, o dicho con otras palabras, lo importante es qué impulsa y estimula a alguien para hablar y el efecto producido de lo que se dice» (Martín Sánchez, 2009, p. 64).

<sup>53</sup>El estructuralismo surge como una reacción frente a las investigaciones lingüísticas comparativistas de la gramática comparada. El suizo Ferdinand de Saussure concibe el lenguaje como un sistema de estructuras unidas por una relación de dependencia y solidaridad.

<sup>54</sup> El conductismo postula que tanto la adquisición de la lengua materna como la de otras lenguas se produce de la misma manera por medio de la imitación, repetición, y creación de hábitos que se verían afianzados por medio de un reforzamiento.

<sup>55</sup> De la consideración de la mente en tanto capacidad que nos permite representarnos la realidad (“revolución cognitiva”) (Bruner, 1991;2005 2008). Citado en Esteban Guilar (2009).

basaría principalmente en los principios innatistas y generativistas<sup>56</sup> de Noam Chomsky y en los constructivistas de Jean Piaget<sup>57</sup>, que darán lugar a enfoques tan variados como el de *Respuesta Física Total* (Asher, 1982), el *Enfoque Natural*, *Sugestopedia* (Lozanov, 1988), el *Aprendizaje de idiomas en comunidad (Community Language Learning)* (Curran, 1976) o el *Método silencioso (The Silent Way)* con Caleb Gattegno a la cabeza, métodos en los que el uso de la cultura es limitado o casi nulo.

Habría que esperar a la llegada del *Método Natural* (Krashen y Terrel, 1983) para volver a considerar a la cultura dentro de la clase de lenguas. Aquí los contenidos se estructuran sobre temas y situaciones de comunicación, como la identificación personal, la hora, la familia, el deporte, etc., es decir, nociones y funciones lingüísticas (Bergillos y García, 2000, p. 78). Además, este método favorece el uso de materiales auténticos ya que la clave radica en aprovechar todo el *input* comprensible (Krashen y Terrell, 1983)<sup>58</sup>. Se emplean lecturas, vídeos, ordenador, etc., junto con el uso de actividades inspiradas en contenidos extralingüísticos como diálogos, entrevistas, información personal, resolución de problemas, juegos y actividades basadas en la imaginación. Por consiguiente, prevalece un contacto inmediato con la cultura meta, ya que «se saca provecho de las diferencias culturales que aparecen al contrastar las costumbres de cada país» (Bergillos y García, 2000, p. 82)<sup>59</sup>, lo que constituirá la antesala al *Enfoque comunicativo (Communicative Approach)*<sup>60</sup> que conocemos en la actualidad.

---

<sup>56</sup> La teoría generativista de Chomsky propugna que la capacidad del ser humano para adquirir el lenguaje es innata y común a todos los individuos.

<sup>57</sup> De acuerdo con Jean Piaget (1896-1980) y la visión constructivista del aprendizaje, somos incapaces de analizar objetivamente las experiencias que vivimos en cada momento, porque siempre las interpretaremos a la luz de nuestros conocimientos previos. Disponible en <https://psicologiamente.com/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>

<sup>58</sup> Este método se erige sobre las hipótesis postuladas por Krashen, Dulay y Terrel en 1983 (*The Natural Order Hypothesis, The Monitor Hypothesis, The Input hypothesis* y *The Affective Filter Hypothesis*).

<sup>59</sup> Apartado basado en las obras de Stern (1984, pp. 452-476) y Larsen-Freeman (1988).

<sup>60</sup> Un rasgo distintivo de esta corriente didáctica es que no existe un representante, autoridad o una metodología universal concretos a los que adscribirlos. Se podría asumir que se trata de un enfoque flexible (presupuestos teóricos) en oposición a la definición de método cerrado *per se* (actuación didáctica).

Cabe destacar que este enfoque ha supuesto un gran avance, pues se acerca más al modo en que los hablantes emplean la lengua realmente. De hecho, sus dos premisas se enfocan en situar el lenguaje como sistema de comunicación y en centrar el aprendizaje en el alumno. De esta manera, se obliga a los profesores y a los manuales a diseñar actividades en las que los alumnos han de resolver un problema en un marco comunicativo concreto, relacionar los contenidos con su vida personal o actuar de forma satisfactoria para lograr un objetivo. A partir de ahí, se concibe toda una metodología que está abierta a todo tipo de actividades, desde formular preguntas y respuestas basadas en los objetos de la clase (“¿dónde está la goma?”) hasta pedir y dar direcciones sobre un plano. Como expresa Miquel (2004<sup>61</sup>): «el enfoque comunicativo sostiene que para comunicar hay que conocer no solo la lengua, sino, sobre todo, saber utilizarla adecuadamente en contextos socioculturales diversos», por lo que ha sido su carácter práctico, ecléctico y moldeable lo que le ha valido una amplia aceptación a nivel internacional. Además, «como la competencia comunicativa deviene más importante, ahora cobran mayor relevancia dos elementos: la intención del hablante y el contexto, y de ahí el foco en la cultura de lo cotidiano en lugar de la cultura de prestigio» (Roldán Romero, 2007, pp. 10- 11). De ahí que paralelo al desarrollo del Enfoque comunicativo, haya crecido también la presencia del *Enfoque cultural*. En esencia, se ha evolucionado desde un aprendizaje basado en el conocimiento declarativo (saber normativo y descriptivo) (Abdallah-Pretceille 1998, p. 50) a otro «saber hacer de tipo comprensivo e interpretativo» (García Balsas, 2015, p. 369).

Posteriormente, el estudio de la cultura en la clase de lenguas se ve respaldado por la rama de la antropología al considerar la dimensión del lenguaje en conexión con la cultura. Surge así el binomio indisoluble "lengua-cultura" (Martin Peris, 2008) que explicábamos en el apartado anterior, y al que se unirá más tarde la etnografía de la comunicación<sup>62</sup>. Esta disciplina promueve el estudio de la cultura en el aula de

---

<sup>61</sup> En Roldán Romero *et al.* (2007, pp. 10-11).

<sup>62</sup> Según el Diccionario de términos clave de ELE (DTC), «la etnografía de la comunicación estudia el uso del lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo: las situaciones en que se produce ese uso, las estructuras de diverso orden que lo sostienen, las funciones a que sirve y reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias y variaciones que se observan entre diversos grupos».



lenguas extranjeras al defender que el idioma constituye una herramienta clave para interactuar con personas procedentes de otras culturas (Byram y Fleming, 2001). Por último, no debemos olvidar el apoyo institucional. Tanto el *Marco común europeo de referencia de las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) como el *Plan curricular*<sup>63</sup> (Instituto Cervantes, 2006) han presentado varias guías en las que se destaca el valor añadido que conlleva conocer las habilidades y actitudes interculturales junto con los referentes socioculturales, ya que para un aprendiz esto le ayudará probablemente más que saber dónde está la Giralda o quién fue Zurbarán.

No obstante, y pese a la evidencia de todos sus beneficios, lo que se observa aún a día de hoy es que a veces se sigue utilizando la cultura como una excusa para enseñar la lengua y la gramática, sin prestar verdadera atención a los elementos extralingüísticos. Gago sostiene que «existe un error en el planteamiento pedagógico de la LE, que propone el uso y explotación de materiales auténticos de contenido sociocultural simplemente como instrumento para la adquisición de la lengua» (2010, p. 231). La razón detrás de esta mala praxis reside en parte en los planes de estudios de las clases de lenguas, ya que al final de curso se evaluarán simplemente las destrezas eminentemente lingüísticas. Por tanto, al obstáculo del tiempo y la falta de métodos de evaluación fiables, se añaden otros como la falta de materiales apropiados que integren de forma lógica el aspecto cultural (Fernández y Pozzo, 2014, p. 4). Fruto de ello, a día de hoy todavía se emplean materiales didácticos en los que la cultura queda relegada a un segundo plano, apareciendo de forma casual, esporádica o lúdica al final de la unidad.

Ante esta situación, las editoriales tratan de publicar hoy manuales de español en los que la cultura tenga una mayor presencia en sus dos vertientes, esto es, la Cultura con mayúscula y la cultura con minúscula, y en especial de esta última tras las numerosas investigaciones que la respaldan (Miquel y Sans, 2004). Sin embargo, si se analiza detenidamente cualquier manual, esta distribución dista mucho de ser completamente equitativa y adolece sobre todo la falta de actividades que eleven

---

<sup>63</sup> En adelante "PCIC". Obra que surge como resultado de diversas investigaciones realizadas en los distintos centros del Instituto Cervantes a nivel internacional, cuya sede se encuentra en Madrid España.

realmente la consciencia intercultural. A esto último se añade además el desconocimiento o la inexperiencia en cuanto a la implementación de una "metodología cultural". Muchos profesionales no poseen la formación sociocultural necesaria ni disponen del apoyo institucional para una correcta integración de la cultura en el plan de estudios, a lo que se añade la dificultad de enseñar cultura extranjera en un contexto de no inmersión. Esto explica que muchos docentes se planteen habitualmente (Qarmoudi, 2007, p. 25)<sup>64</sup>:

a) *¿Cómo enseñar la cultura en el aula?: explícitamente o implícitamente;*

b) *¿Con qué tipo de recursos?*

No obstante, deseamos aferrarnos a la idea de que pese al esfuerzo o la reticencia que puede despertar en los primeros estadios, a largo plazo esta actitud tenderá a cambiar, y con ello, el mal uso que se ha venido dando al Enfoque cultural. Varias voces así lo atestiguan, entre ellas las de Marisa González Blasco (2008, p. 135), quien indica que «el Enfoque comunicativo y el enfoque intercultural se complementan perfectamente porque el enfoque intercultural coloca en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al aprendiente» y trata de desarrollar en él cualidades como «la empatía, la tolerancia en situaciones conflictivas y la toma de conciencia de la identidad». Por su parte, Lahouari Qarmoudi sostiene que «en la actualidad existe esta tendencia a colocar la dimensión cultural o intercultural cada vez más en el primer plano, e integrar desde la primera clase la enseñanza de la cultura y civilización en la enseñanza de lenguas extranjeras» (2007, p. 24), algo que nos sirve como preámbulo para la introducción de la *Competencia intercultural*.

---

<sup>64</sup> En Roldán Romero *et al.* (2007).

## CAPÍTULO II: LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

### 2.1. INTRODUCCIÓN

La *competencia intercultural* representa el eje en torno al cual gira el siguiente trabajo. No obstante, no debemos olvidar todas aquellas competencias lingüísticas que acompañan de forma inherente al proceso de aprendizaje de una L2/LE. Tanto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) como el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006) nos ayudan a delimitar las distintas competencias y a comprender las aptitudes que conllevan. No obstante, conviene en primer lugar aclarar el concepto de “competencia” para poder aplicarlo así a nuestro objeto de estudio.

En palabras del MCER, «las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (Consejo de Europa, 2002, p. 9). A su vez, dentro del término genérico de competencia, el MCER distingue entre *competencias generales* y *competencias comunicativas* (Consejo de Europa, 2002, p. 9):

1. Las *competencias generales*<sup>65</sup> son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas:

---

<sup>65</sup> Dentro de las *competencias generales*, el MCER distingue entre *conocimientos, destrezas y habilidades*, que se hallan estrechamente relacionados con los cinco saberes o *savoirs* de Michael Byram (1997). Ampliaremos este contenido más adelante.

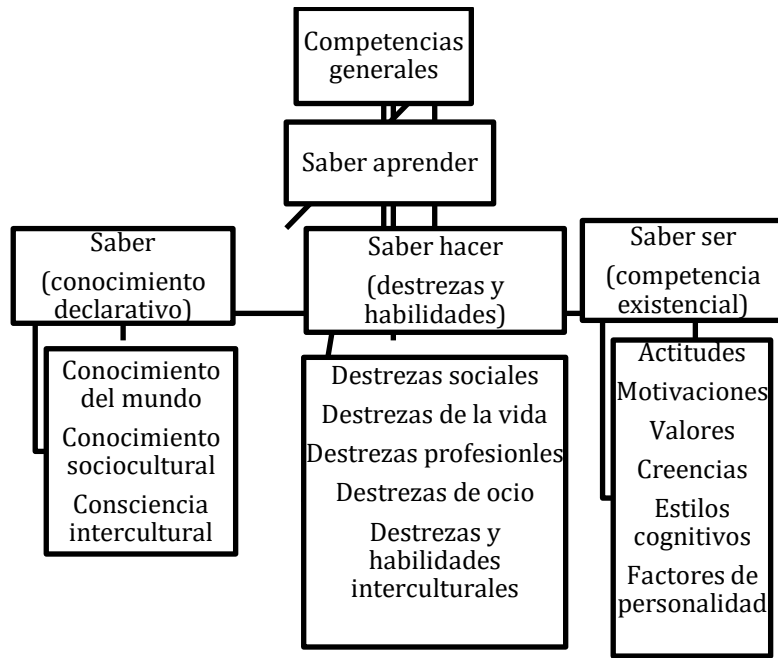


Figura 2. Las competencias generales en el MCER (Consejo de Europa, 2002)

2. Las *competencias comunicativas* por su parte son las que posibilitan a una persona actuar utilizando medios lingüísticos específicamente:

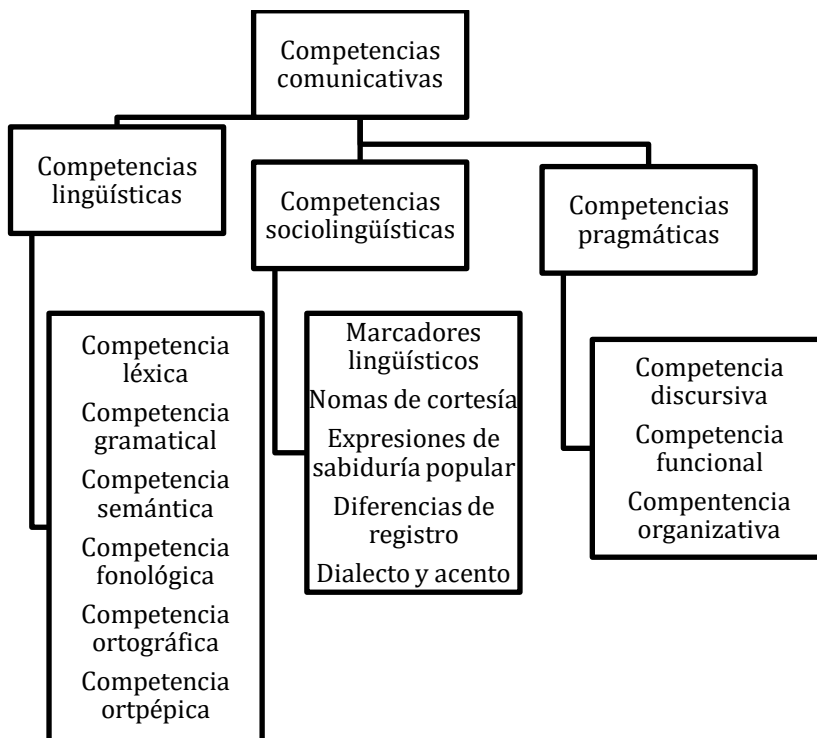


Figura 3. Las competencias comunicativas en el MCER (Consejo de Europa, 2002)

Conviene señalar que toda esta teoría se remonta a la década de los sesenta, momento en el que se produce un cambio radical en la concepción de la lengua. Durante esta época los postulados generativistas de Chomsky subrayan el carácter creativo de la lengua frente al carácter comunicativo y meramente funcional que le atribuían los partidarios del Método audiolingual. No obstante, ambas corrientes llegan a converger en un punto fundamental: «el sistema lingüístico es en esencia un vehículo de comunicación más allá de un simple conglomerado de estructuras» (Bergillos y García, 2000, p. 83). Esta idea defendida por autores de renombre en el análisis del discurso y la pragmática como Candlin y Widdowson pronto permea en las mentes de grandes figuras de la lingüística como Firth y Halliday y continúa extendiéndose entre los sociolingüistas Hymes, Gumperz o Labov, así como entre los filósofos Austin y Searle. La fusión de todas sus teorías asentará las bases para la consolidación de una nueva ciencia, la Lingüística aplicada, que trata de estudiar el lenguaje en relación con los procesos psicológicos y sociológicos que intervienen en su uso, aprendizaje y adquisición. De ahí que esta rama de conocimiento haya evolucionado en mayor medida dentro del área de la enseñanza de lenguas, a lo que ha contribuido sin duda el interés y el apoyo brindado por el Consejo de Europa.

En la década de los setenta esta institución aspira a fortalecerse tras las dos guerras mundiales, por lo que comienza a fomentar el establecimiento de relaciones y vínculos entre sus estados miembros. Una vez que los intercambios entre sus habitantes se intensifican, se hace necesaria la concepción de una serie de programas que permitan a sus viajeros comunicarse y desenvolverse con mayor autonomía en los distintos rincones del continente. Es entonces cuando esta entidad decide promulgar un conjunto de leyes en materia de educación y solicita la ayuda de expertos como David A. Wilkins (1976). Este lingüista propone fragmentar las tareas lingüísticas en un sistema de pequeñas “porciones” o unidades” que se corresponderían con cada una de las necesidades del hablante (Van Ek y Alexander, 1980, p. 6). En otras palabras, se apuesta por el diseño de un «programa comunicativo basado, no ya en gramática y vocabulario, sino en lo que hoy día conocemos como *nociones o funciones*»<sup>66</sup> (Bergillos y García, 2000, p. 84). Esta

---

<sup>66</sup> El PCIC (2006) recoge un amplio listado de nociones [tiempo cantidad o lugar] (pp. 303-362) y funciones [ruegos, quejas u ofrecimientos] (pp. 203-248) que pueden ser el punto de partida a la hora de diseñar materiales didácticos y planes de estudios.

demarcación permite a las instituciones diseñar desde sus planes de estudios y sus manuales hasta las actividades más básicas de su día a día, pues prevé las posibles situaciones comunicativas a las que podría hacer frente el aprendiz en función de su nivel. De esta manera se puede estructurar su aprendizaje y desarrollar su competencia comunicativa de forma paulatina. Sin embargo, a lo largo de este progreso también habrán de tomarse en consideración «las circunstancias que rodean el mensaje (elementos discursivos, sociales, culturales, etc.), el registro o el marco comunicativo en el que nos encontremos, pues no se habla igual en casa, en el bar con los amigos o en la oficina» (Bergillos y García, 2000, p.84).

## 2.2. TIPOS DE COMPETENCIAS

En los años sesenta Noam Chomsky acuña el concepto de *competencia lingüística*<sup>67</sup> en oposición a las teorías conductistas sobre la adquisición del lenguaje. De acuerdo con Nunan (1988, p. 32), Chomsky distingue entre la competencia (*competence*), referida al dominio de las reglas que gobiernan en lenguaje, frente a la actuación o el desempeño (*performance*) que aludiría al modo en que esas reglas internalizadas se manifiestan durante el uso real de la lengua. A partir de ahí concibe la competencia lingüística como el saber lingüístico que todo hablante y oyente tienen de su propia lengua y que les permite combinar léxico, morfología y sintaxis para producir y comprender oraciones con sentido (Chomsky, 1965, p. 6)<sup>68</sup>, dando lugar al siguiente esquema:

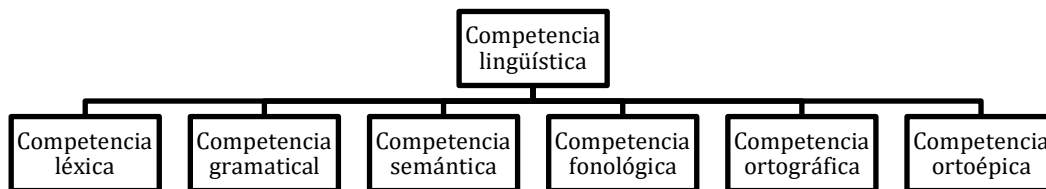


Figura 4. Competencia lingüística (Chomsky, 1965)

<sup>67</sup> Traducido de Trujillo Sáez (2002, p. 4).

<sup>68</sup> Citado en Galindo Merino (2005, p. 432).

A su vez, este esquema lo incorpora también el MCER a la hora de analizar el nivel del usuario (Consejo de Europa, 2002, p. 107). Asigna descriptores a cada competencia con objeto de poder evaluarlas y las describe así:

1. La *competencia léxica* supone el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo - elementos léxicos: expresiones hechas, palabras polisémicas, etc.
2. La *competencia gramatical* implica el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de usarlos. Incluye la morfología y la sintaxis.
3. La *competencia semántica* entraña la conciencia y el control de la organización del significado que posee el estudiante.
4. La *competencia fonológica* comprende el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los fonemas, el acento, la entonación, etc.
5. La *competencia ortográfica* conlleva el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos que conforman los textos escritos.
6. La *competencia ortoépica* constituye la capacidad de saber articular una pronunciación correcta a partir de la forma escrita.

Sin embargo, merece la pena mencionar que como la *competencia lingüística* de Noam Chomsky aludía al componente lingüístico exclusivamente, Dell H. Hymes propone en contrapartida el concepto de *competencia comunicativa*, que contemplaría otros aspectos como los factores pragmáticos y contextuales del discurso. En palabras de Jasone Cenoz Iragui (1997-2020): «el concepto de “competencia lingüística” se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la “competencia comunicativa” incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento». Y es que de acuerdo con Hymes «hay reglas

de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles» (1972, p. 278). Este autor se refiere a las reglas de los actos de habla<sup>69</sup> (Austin, 1962; Searle, 1969; Escandel, 1996; Gómez Morón, 1997; Pastor Cesteros, 2004; Ariza, 2008), que se relacionan «con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma», es decir, con el conocimiento que necesita el hablante para comunicar en contextos que son significativos culturalmente (Gumperz, 1971).

De hecho, Hymes y Gumperz (1972) elaboran el concepto de *competencia comunicativa* a partir de otras disciplinas como la etnografía de la comunicación, la antropología o la psicolingüística y su teoría se vería más tarde amparada a partir de los contactos con poblaciones nativas. Tras estas incursiones, varios equipos de lingüistas y antropólogos llegaron a la conclusión de que la gramática no lo es todo en la comunicación, sino el comportamiento social en el que la lengua se integra y, por consiguiente, las reglas de interacción que permiten entenderse a los distintos individuos (Galindo Merino, 2005, p. 432). Tal y como señalan Cots *et al.* (1990)<sup>70</sup> en base a los postulados de Hymes, «la noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento de código lingüístico para pasar a ser entendida como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar», es decir, «se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados» (Instituto Cervantes, 1997-2020)<sup>71</sup>. Campbell y Wales (1970) también subrayan la idea de que la gramaticalidad de las oraciones no es suficiente: «la habilidad de producir o comprender enunciados que no son tanto gramaticales sino algo más importante, apropiados al contexto en el que tienen lugar» (p. 247), lo cual daría lugar al *Enfoque comunicativo*. Posteriormente, y a raíz de esta valoración, Canale y Swain (1980) proponen completar la *competencia comunicativa* con tres subcompetencias, en la que ya sí se incluye el componente social, integrando así la *competencia gramatical*,

---

<sup>69</sup> Un acto de habla es la unidad mínima de la comunicación lingüística y en la producción de cada enunciado se pueden distinguir tres tipos de actos diferentes: 1) Acto de emisión: emitir palabras; 2) Acto proposicional: referir y predicar; y 3) Acto ilocutivo: enunciar, preguntar, mandar...

<sup>70</sup> En Galindo Merino (2005, p. 432).

<sup>71</sup> Disponible en el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (DTC).



la *competencia sociolingüística* y la *competencia estratégica*, que implicaría la habilidad para sortear los obstáculos comunicativos por medio de estrategias verbales y no verbales.

No obstante, habrían de transcurrir tres años hasta disponer de la versión definitiva. En 1983 Canale revisa su planteamiento y añade otra competencia, la *competencia discursiva*, que alude a la capacidad de crear textos orales y escritos con coherencia y cohesión (Santamaría, 2008, p. 52)<sup>72</sup>:

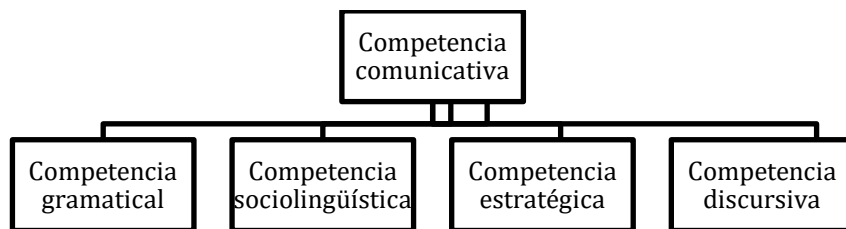


Figura 5. Competencia comunicativa (Canale, 1983)

Por tanto, por aquel entonces no se contemplaba todavía la *competencia sociocultural*. Esta solía aparecer como un subapartado de la competencia sociolingüística, por lo que se debería aguardar hasta la concepción del modelo propuesto por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell en 1995<sup>73</sup>. En él la competencia sociocultural ya sí dispone un lugar propio. No obstante, advertimos que existen múltiples conceptos derivados del prefijo “socio-”, que han propiciado el uso indistinto de *competencia sociocultural* y *sociolingüística* a partes iguales. Huelga decir que a esta ambigüedad ha contribuido también la clasificación de esta competencia dentro del propio MCER, en el que todavía aparece como una competencia de segunda o en construcción, estatus que se aplica por extensión a la *competencia intercultural*:

Incluso el nivel más alto –el de C2 Maestría– no incluye la competencia intercultural y por otra parte se considera que es la competencia más

<sup>72</sup> En Santamaría (2008, p. 51).

<sup>73</sup> Citado en Santamaría (2008, p. 53) y en Cenoz Iragui (1997-2020).

desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua (Níkleva, 2012, p. 168)<sup>74</sup>.

Del mismo modo, esta apreciación la señalan también Barros García y Kharnásova (2012, p. 102) cuando sostienen que «en el MCER, la competencia intercultural no aparece recogida como tal, sino como una serie de elementos que, entendemos, son constituyentes de aquella», al tiempo que deja en manos del hablante intercultural la tarea de desarrollar estas habilidades a partir de las teorías de Canale (1983) y Byram y Fleming (2001)<sup>75</sup>, aun cuando subraya la importancia de la *competencia sociocultural* y su toma en consideración por parte de los hablantes a la hora de eliminar barreras culturales y favorecer el entendimiento en su preámbulo inicial (Consejo de Europa, 2002, p. 3).

### 2.3. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: COMPETENCIA SOCIOCULTURAL VS. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

El MCER indica que la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002, p. 13) abarca el componente *lingüístico*, *sociolingüístico* y *pragmático*. Estos dos últimos trascienden el plano del lenguaje estrictamente y de ahí su dificultad a la hora de asignarle unos niveles concretos (Consejo de Europa, 2002, p. 212). Pese a ello, el MCER define *competencia sociolingüística* como un constructo que incluye «conocimientos y destrezas necesarios para abordar la dimensión social de la lengua» (Consejo de Europa, 2002, p. 116). Dentro de ella se presuponen una serie de marcadores lingüísticos que indican relaciones sociales en función de la edad, el grupo étnico, profesional, etc., así como las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular<sup>76</sup>, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. En cuanto a la *competencia sociocultural*, el MCER expresa que a ella se adscriben los mismos contenidos que a la competencia sociolingüística, circuncuncribiéndole los elementos

---

<sup>74</sup> El MCER (2002) explica también esta cuestión al describir el nivel C2 Maestría (*Mastery*) (p. 25).

<sup>75</sup> Estas habilidades las recoge el MCER dentro del apartado de *Las destrezas y habilidades interculturales* (Consejo de Europa, 2002, p. 102).

<sup>76</sup> Apartado 5.2.2.3. *Las expresiones de sabiduría popular* (Consejo de Europa, 2002 p. 117).

de refranes, modismos, comillas coloquiales, expresiones de creencias, lenguaje corporal<sup>77</sup> actitudes y valores.

En definitiva, el MCER integra ambas competencias y señala que lo que se aplica para una sirve automáticamente para la otra. No obstante, cuando se mencionan los elementos que contiene, la competencia sociolingüística parece abarcar más, ser el término genérico o el preferido por los autores, y es de hecho la demarcación que incorpora también otra de las obras de consulta más habituales, el *Diccionario de términos claves de ELE* (Instituto Cervantes, 1997-2020). Este documento define la *competencia sociolingüística* como la «capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas [...]». En la misma línea define la *competencia sociocultural* como la «capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla».

Tras su lectura observamos nuevamente que las definiciones aportadas por el DTC no difieren significativamente la una de la otra y es que de acuerdo con este organismo:

Con ligeras diferencias de enfoque o de terminología en la definición del concepto, todos los autores que abordan el tema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociolingüística. Unas veces la asocian a la competencia sociocultural, otras veces a la competencia discursiva y otras veces le confieren una identidad propia, como en el caso de J. van Ek, quien distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social (DTC).

Así pues, a raíz de su mención debemos hacer referencia también a la propuesta de Van Ek (1986), uno entre los pocos autores que dedica una sección a la *competencia social*, y cuyo modelo fue adoptado en parte por el MCER, de ahí las similitudes en las definiciones (Santamaría, 2008, p. 55):

---

<sup>77</sup> Apartado 5.1.1.2. *El conocimiento sociocultural* (Consejo de Europa, 2002, p. 101).

Entidad/ Autor	Definición
Van Ek (1986)	<p><u>Competencia sociolingüística</u>: habilidad de adecuarse al contexto eligiendo las formas lingüísticas correctas y analizando entre otros, la relación entre los hablantes (generación, sexo, clase, etc.), las normas de cortesía, la información compartida o la intención comunicativa.</p> <p><u>Competencia sociocultural</u>: toma de conciencia del contexto sociocultural el que se habla la lengua meta; la capacidad de descubrir y adoptar normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada<sup>78</sup>.</p> <p><u>Competencia social</u>: habilidades verbales y no verbales que facilitan el relacionarse con otros socialmente.</p>

Tabla 3. Definición de competencia sociolingüística (Van Ek, 1986)

Por su parte, otros autores coetáneos y posteriores se decantan por un término frente a otro. Canale (1983) opta únicamente por emplear la *competencia sociolingüística* como «competencia reguladora de la propiedad de las emisiones en relación con la situación de comunicación; es el conocimiento apropiado de las normas de uso». Años más tarde Bachaman (1990)<sup>79</sup> prefiere adherirse también a la *competencia sociolingüística* a la que adscribe cuatro áreas: «la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado». En la década del dos mil sin embargo autoras como Susana Pastor Cesteros (2004) se muestran más partidarias de emplear el término de *competencia sociocultural* como «conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos».

Tras este análisis llegamos a la conclusión de que no importa tanto la definición o la teoría que propugne cada autor como sí lo es la correcta transmisión de los

<sup>78</sup> Extraído de Santamaría (2008, p. 54). En palabras de esta autora, es fácil observar cómo todas las subcompetencias poseen elementos en común y se interrelacionan entre sí.

<sup>79</sup> De acuerdo con Teresa Bordón (2015, p. 17), el modelo de Bachman (1990) fue puesto en entredicho, ya que desde el punto de vista de McNamara (2003, p. 468) era demasiado psicolingüístico y dejaba de lado el contexto social de la lengua.

elementos socioculturales. Expresiones tan populares como “ser un Don Juan” están muy arraigadas en la cultura española y es sobre este tipo de connotaciones sobre las que se habrá de incidir. De modo análogo, habrá que redirigir la atención hacia situaciones del día a día de los hablantes como el hecho de que a veces las cajeras de los supermercados llamen “cariño” a los clientes, o que a la hora de asistir a una cena con amigos a ningún español se le ocurriría llevar unas flores como sí lo haría sin un ápice de duda un holandés<sup>80</sup>.

Al fin y al cabo, lo que se pretende es que el aprendiz interiorice estos conocimientos sociales y los agregue a su repertorio lingüístico general, asignándole “etiquetas” o “advertencias” que le ayudarán a desenvolverse de un modo más satisfactorio. Como apunta Pastor Cesteros (2004), «se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada» (p. 232). En línea con esta visión, John Lyons (1970, p. 287)<sup>81</sup> equipara el valor de la gramática con el de la *competencia sociocultural*: «la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente, es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas». Por otro lado, Carmen Guillén Díaz (2004, p. 838) sostiene que la lengua lleva implícito «un código cultural, una manera de interpretar la realidad y una “gramática cultural” oculta que, si no se domina, da lugar en la comunicación a casos de incomprensión, conflicto, choques culturales y malentendidos». Como conclusión, Van Ek (1986) considera que el desarrollo de esta competencia debe ocupar un lugar central dentro de las programaciones, de modo que el aprendiz sea capaz de «reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción»<sup>82</sup>.

Santamaría (2008) llega a declarar incluso que «la competencia sociocultural posee identidad propia y [...] en cualquier caso esta competencia complementa a la

---

<sup>80</sup> Ejemplos recopilados por Galindo Merino (2005, pp. 435-736).


<sup>81</sup> En Huelva Unternbaümen *et al.* (2015, p. 26).

<sup>82</sup> Citado en el DTC: “Competencia sociocultural”.

competencia sociolingüística por cuanto toda lengua forma parte de un contexto sociocultural y se integra en un marco de referencia determinado» (p. 60). Huelva Unternbaümen *et al.* (2015, p. 7) se adscriben también a esta idea y sostienen que dicha competencia trasciende la competencia puramente lingüística pues la comparan con una meta-competencia que opera sobre la lingüística. Agregan además que el saber reconocer e identificar los marcos de conocimiento de una determinada comunidad de habla, orientará al hablante en su forma de proceder y le ayudará a adecuarse al contexto comunicativo. Para ello, dividen los marcos de conocimiento en tres parcelas (2015, p. 7):

1. *Referencias culturales de diverso orden;*
2. *Rutinas y usos convencionales de la lengua;*
3. *Convenciones sociales y comportamientos ritualizados no verbales.*

Acto seguido, estos mismos autores (2015, p. 8) mencionan varias expresiones idiomáticas como “echar un capote a alguien” y “dar base por bola”. La primera es española y está relacionada con el sector de la tauromaquia. La segunda en cambio es de origen venezolano y se asocia al mundo del béisbol. En ambos casos se está haciendo referencia a un conocimiento con una elevada carga intrínseca, que el alumno podría desconocer por cuanto le es imposible encontrar el referente equivalente en su cultura. Similarmente, esta situación se aplica también a la secuencia que siguen determinados actos de habla que podrían diferir de un idioma a otro:

Actos de habla en español <sup>83</sup>	
 <u>Saludos:</u>	
A: <i>Adiós. Hasta mañana. ¡Que te sea leve!</i>	
Despedirse + expresar un deseo	
B: <i>Adiós. Hasta luego. Divertiros mucho y cuidaros. ¡Y no corráis!</i>	
Despedirse + expresar un deseo + aconsejar	

<sup>83</sup> Véanse estos y más ejemplos similares en Huelva Unternbaümen *et al.* (2015, p. 8).

El MCER también declara que los marcadores lingüísticos ocupan un lugar central pues forman parte indiscutible de la competencia sociolingüística (Consejo de Europa, 2002, pp. 116-117):

Saludos y tratamientos
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Uso y elección del saludo:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Al llegar a un sitio: Hola, buenos días...</i></li> <li>- <i>Presentaciones: Encantado, ¿cómo estás?</i></li> <li>- <i>Despedidas: Adiós, hasta luego, hasta mañana...</i></li> </ul> </li> <li>✚ Uso y elección de formas de tratamiento:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Solemne: Usía, Su ilustrísima</i></li> <li>- <i>Formal: Señor, señora, señorita + apellido, doctor, profesor + apellido</i></li> <li>- <i>Informal: Juan, Susana, solo el nombre de pila, sin forma de tratamiento</i></li> <li>- <i>Familiar: cariño, amor, mi vida</i></li> <li>- <i>Perentorio: solo el apellido, ¡Sánchez, tú, aquí!</i></li> <li>- <i>Insulto ritual: idiota, tonto (a menudo de forma cariñosa)</i></li> </ul> </li> <li>✚ Convenciones para los turnos de palabra.</li> <li>✚ Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!</i></li> </ul> </li> </ul>
Normas de cortesía
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Cortesía "positiva":           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.;</i></li> <li>- <i>Compartir experiencias y preocupaciones, "charla sobre problemas".</i></li> <li>- <i>Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.</i></li> <li>- <i>Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.</i></li> </ul> </li> <li>✚ Cortesía "negativa":           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.);</i></li> <li>- <i>Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.);</i></li> <li>- <i>Utilizar enunciados evasivos (creo que..., preguntas cortas de confirmación, etc.);</i></li> </ul> </li> <li>✚ Uso apropiado de "por favor", "gracias", etc.</li> <li>✚ Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía):           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Brusquedad, franqueza</i></li> <li>- <i>Expresión de deprecio, antipatía</i></li> <li>- <i>Queja fuerte y reprimenda</i></li> <li>- <i>Descarga de ira, impaciencia</i></li> <li>- <i>Afirmación de la superioridad</i></li> </ul> </li> </ul>
Las expresiones de sabiduría popular
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Refranes: <i>No por mucho madrugar amanece más temprano</i></li> <li>✚ Modismos: <i>A troche y moche, a la pata la llana</i></li> <li>✚ Comillas coloquiales: <i>To' pa' na'. Me voy pa' casa</i></li> <li>✚ Expresiones:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Creencias: En abril, aguas mil.</i></li> <li>- <i>Actitudes: Del todo hay en la viña del Señor.</i></li> <li>- <i>Valores: Eso no es juego limpio.</i></li> </ul> </li> </ul>
Diferencias de registro
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Solemne: <i>Hace entrega del premio Su Alteza Real, el Príncipe de Asturias.</i></li> <li>✚ Formal: <i>¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal.</i></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>🚩 Neutral: <i>¿Podemos comenzar?</i></li> <li>🚩 Informal: <i>¡Venga! ¿Empezamos ya, o qué?</i></li> <li>🚩 Familiar: <i>¡Vale! Al tema.</i></li> <li>🚩 Íntimo: <i>¿Ya, cariño?</i></li> </ul>
Dialecto y acento
<ul style="list-style-type: none"> <li>🚩 Léxico: “miaja” de “migaja”</li> <li>🚩 Gramática: “currarse algo”</li> <li>🚩 Fonología: quillo por chiquillo</li> <li>🚩 Características vocales (ritmo, volumen, etc.).</li> <li>🚩 Paralingüística</li> <li>🚩 Lenguaje corporal</li> </ul>

Tabla 4. Componentes de la competencia sociolingüística (MCER, 2002)

Pese a la claridad de este formato, los profesionales de lenguas continúan topándose con dificultades a la hora de abordar estos elementos, ya que en la mayor parte de los casos se trata de extensos repertorios. Guillén Díaz (2005)<sup>84</sup> reconoce que todo el conocimiento sociocultural genera bastante incertidumbre y se acompaña de dudas como las siguientes:

- a) *¿Cuáles son, realmente, los rasgos distintivos de la realidad sociocultural del país de la lengua que se aprende?*
- b) *¿Qué indicadores o informaciones realmente dan cuenta del saber sociocultural de la lengua que se aprende?*
- c) *¿En qué lugares se puede recoger la información para ese saber sociocultural?*

A lo cual Huelva Unterbaümen *et al.* (2015) añaden otra cuestión en relación con los cuatro saberes de Byram (1995)<sup>85</sup>:

- a) *¿Qué tipo de contenidos culturales pueden ayudar al alumno a construir un saber hacer/saber ser/estar con los otros en los intercambios comunicativos?*

Pese a esto, y si bien es comprensible la confusión inicial que podría experimentar al principio cualquier docente, este último junto con muchos otros autores coinciden en la necesidad de acercar al alumno a estos elementos. Para apoyarla se amparan

<sup>84</sup> Citado en Huelva Unterbaümen *et al.* (2015, p. 23).

<sup>85</sup> Describiremos estos saberes más adelante.



en las técnicas que acompañan de forma inherente a los procesos de aprendizaje, que funcionarán «en la medida en que se incorporen los contenidos de las áreas curriculares a la enseñanza de lenguas (Madrid y García Sánchez, 2001) y se contemplen las estrategias del pensamiento crítico y el análisis crítico del discurso (Fisher, 2001; Wodak, 2003)» (Trujillo Sáez, 2005, p. 31).

Para ello, diversos autores proponen crear recursos atractivos que incluyan estos contenidos, pues no conocerlos es la causa principal de la formación de ideas erróneas y prejuicios sobre el Otro. Así lo corrobora Cots (1994) cuando afirma que «la reacción usual del hablante nativo hacia este tipo de errores no es la de adjudicarlos a una deficiente competencia lingüística del hablante no nativo, sino de achacarlos a características personales como la falta de tacto, de carácter, de simpatía, etc.» (pp. 46-51). Tanto es así que este tipo de malentendidos afectan gravemente a las relaciones personales y se deben sobre todo «a que el hablante no nativo tiende a interpretar la nueva realidad en la que está inmerso desde su cultura de partida, es decir, aplicando patrones de interpretación no válidos» (Galindo Merino, 2005, p. 434).

Por todas estas razones, en el siguiente trabajo trataremos de abordar ambas competencias, la *competencia sociocultural* y la *competencia intercultural*. Nos detendremos en cada uno de los inventarios que sugieren las dos obras de referencia, en especial los inventarios de *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC (Instituto Cervantes, 2006, pp. 363-469), tratando de elaborar así un curso formativo de mejora que logre dar cuenta de estos aspectos tan trascendentales para la cultura hispana.

## 2.4. TRAYECTORIA Y DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Con objeto de conocer el estado de la cuestión de la *competencia intercultural* en la actualidad, decidimos enviar una encuesta a profesionales de la enseñanza de ELE<sup>86</sup>. En ella se preguntaba: ¿Sabría definir el concepto de “competencia intercultural”? De los 105 encuestados, 72 respondieron con un “sí”, frente a los 3 que confesaron que “no”. El resto, unos 29, declaró que “más o menos”. A la luz de los resultados observamos que un 27,6% de los participantes desconocía o no sería capaz de ofrecer una definición concluyente, razón por la que decidimos que era preferible no dejar a los encuestados con la duda e incluir la definición de Meinert Meyer tras su respuesta:

Habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias (Meyer, 1991).

Es posible que después de esta lectura, una gran parte de los lectores sienta que es hora de comenzar a explotar esta competencia, animados por una sensación de entusiasmo y buen hacer docente. Otros por el contrario pensarán que se trata de una meta demasiado utópica, especialmente si ejerce su labor en un centro en el que prevalece cumplir los objetivos y alcanzar una serie de resultados tangibles. Pese a esto, este último grupo no debería sentirse del todo culpable, puesto que son estas dos circunstancias las que están incitando a los profesionales a investigar más sobre esta materia en aras de perfeccionarla. De hecho, el aspecto que más se “resiste” o impide crecer a la competencia intercultural es la problemática de la evaluación. Claudia Messina Albarenque (2015) concluye que muchos profesionales estarían dispuestos a evaluarla de forma habitual. Sin embargo, la gran mayoría no dispone

---

<sup>86</sup> Encuesta enviada durante el mes de enero de 2019 a 105 participantes, todos ellos con experiencia previa en ELE o dedicados a ella en la actualidad.

de métodos de evaluación fiables, mientras que otros consideran que al no evaluarse en los programas de estudios, esta adquisición debe partir del alumno.

No obstante, podría tacharse de “irresponsable” dejar esta cuestión en manos de los discentes exclusivamente, ya que se trata de un concepto demasiado complejo y relevante al mismo tiempo. Rico (2005)<sup>87</sup> corrobora que «una de las mayores complejidades para definir y delimitar la competencia intercultural radica en las diversas disciplinas y ramas científicas que influyen en el concepto, tales como la psicología, la lingüística, la sociolingüística, la antropología, la filosofía y la etnografía». Se trata pues de un concepto multidisciplinar que se alimenta de otras materias y al que se le atribuye además un origen relativamente reciente paralelo al de la competencia comunicativa a principios de los setenta (Martin Peris, 2008). A partir de ahí se relaciona con los Enfoques culturales<sup>88</sup> (Martin Peris, 2008), en tanto que los alumnos construyen su conocimiento sobre otras culturas por medio de actividades comunicativas.

En efecto, Vilà (2005) afirma que «a partir de la competencia comunicativa se desprenden dos elementos que resultan imprescindibles para la competencia intercultural: la percepción de los implicados en el encuentro comunicativo y la importancia del contexto y la capacidad de adaptación al mismo» (p. 141). Sin embargo, esta transcurrirá por una competencia intermedia antes de consolidarse definitivamente. Previamente le sucederán por orden cronológico los postulados de Chomsky (1965), Canale y Swain (1980) y Van Ek (1984), que darán lugar a la *competencia sociocultural*, y esta será finalmente la que abrirá el camino a la *competencia intercultural* junto con el debate académico. Y es que para algunos expertos la competencia intercultural se halla engranada dentro de la competencia sociocultural (Mira Giménez, 2017, p. 109), mientras que para otros resulta lícito asignarle un lugar independiente pues «nace directamente de la competencia sociocultural como un avance» (González Blasco, 2008, p. 89). Por su parte, Carlos

---

<sup>87</sup> Citado en García Balsas (2015, p. 372).

<sup>88</sup> Sercu (2005) matiza que este tipo de actividades ya se incorporaban en otras asignaturas en el pasado de manera transversal, aunque no se adjudicaran formalmente a la competencia sociocultural e intercultural.

Barroso (2002, p. 19)<sup>89</sup> opina que mientras que la competencia sociocultural es una competencia “descriptiva y explicativa”, la competencia intercultural constituye una competencia “analítica y reflexiva” dado que concede mayor importancia al diálogo con el otro. Tanto uno como otro parecen haber asimilado el ideario de Claire Kramsch (1988) pues le atribuyen unas cualidades más intelectuales. Según esta, no se trata de asimilar el conocimiento declarativo de la C2, sino de aprender «tanto los aspectos cognitivos como actitudinales en un diálogo constante con individuos de otra comunidad». En última instancia estas cualidades permitirán al aprendiz aproximarse a otras culturas desde un interés y una empatía reales (Neuner, 1997), así como desde una mirada menos universal y etnocéntrica (Beltrán Antolín, 2003)<sup>90</sup>.

Y es que como bien indica este último autor, «no es suficiente vivir sino convivir» (Beltrán Antolín, 2003). Si bien es posible que la mayor parte de nosotros respetemos y seamos tolerantes, deberemos analizarnos a nosotros mismos y determinar si llevamos a cabo una “convivencia completa” o una “convivencia a medias”. Con esto nos referimos a la consabida condescendencia, o al hecho de que muchas sociedades se consideren superiores al Otro —hoy día encarnado comúnmente por el inmigrante—. Quizás vivamos con él puerta con puerta, pero la mayoría prefiere quedarse en el umbral y no llamar al timbre. Como expresa Miquel:

Es fácil caer en la tentación de verlos como personas de escasos recursos personales e intelectuales, pero, quizás, deberíamos tener en cuenta que cuando hablamos de inmigrantes adultos, nos referimos, de una manera u otra, a personas cargadas de experiencia, configuradas por su lengua y cultura, portadoras de muchos conocimientos y saberes (Miquel, 2003, p. 2).

Es por eso por lo que Dervin y Dirba (2006) proponen atender a la *Teoría de la Modernidad Líquida* del sociólogo Bauman (2000). Este postulado alienta a pasar de una interculturalidad *sólida* (sin interacción real entre personas) (Gilroy, 1990) a una interculturalidad *líquida* (más flexible y moldeable). Pese a esta llamada de

---

<sup>89</sup> Citado en García Balsas (2015, p. 375).

<sup>90</sup> Citado en Ríos Rojas (2008, p. 1 en formato electrónico).

atención, hemos continuado con esta actitud de “yo en tu casa, y yo en la mía”, a la que aludieron Geert Hofstede (1991) e Iglesias Casal (1998, p. 469). En palabras de estos autores «todos perciben el mundo desde la perspectiva de las ventanas de su propia casa cultural; y todos prefieren actuar como si las personas de otros países tuvieran algo especial (un carácter nacional), pero es la casa propia lo real, lo normal». Afortunadamente, esta toma de conciencia es la que ha favorecido un mayor acercamiento a la morada del otro, así como la comunicación entre vecinos, algo que se ha tratado de fomentar desde las entidades gubernamentales. Miquel Rodrigo Alsina (1999) declara que la “comunicación intercultural” se remonta a la época de la descolonización junto con la fundación de la Sociedad de Naciones (1920) y la Organización de las Naciones Unidas (1945), que actuarán como precursoras del debate intercultural<sup>91</sup>. Más tarde, a finales de los años cincuenta, la obra de Edward T. Hall (1959) *El lenguaje silencioso*, contribuye a afianzar este movimiento, dado que en este libro puede avistarse ya la noción de comunicación intercultural con distintivo propio (Rodrigo Alsina, 1999, pp. 22-23). A partir de ahí, el concepto “intercultural” desembarca en Francia en los setenta, mientras que en España aterriza una década más tarde dentro de las ramas de Ciencias de la Educación y Ciencias del Lenguaje en el entorno universitario (Trujillo Sáez, 2005, p. 24)<sup>92</sup>. Desde entonces comienza a vincularse directamente con la “pedagogía intercultural” (Byram, 1989)<sup>93</sup> y con dos conceptos de cultura bien diferenciados. Por un lado, la cultura “nacional u oficial”, y por otro, la “cultura del inmigrante”, cuyo modelo educativo se emprende sobre todo con el sector infantil pues se observa que los niños «son capaces de aprender simultáneamente su cultura y absorber al mismo tiempo la del país de acogida» (Santamaría, 2008, p. 78).

Todo esto nos lleva a pensar—para gran satisfacción de los docentes— que desde el ámbito de nuestras clases podemos aportar nuestro granito de arena y promover actitudes de apertura. Así lo apunta Fernando Trujillo (2005, p. 24) cuando confirma

---

<sup>91</sup> En Trujillo Sáez (2005, p. 24).

<sup>92</sup> Véase la explicación y parte del recorrido histórico de la CCI en Trujillo Sáez (2005).

<sup>93</sup> Para Byram (1989) «la pedagogía intercultural consiste en formar a los alumnos desde una perspectiva personal, que radica en incentivar la interdependencia, la práctica de la lengua y la interpretación y comprensión de las culturas propia y extranjera». En Santamaría (2008, p. 78).

que «en la Didáctica de la Lengua, la interculturalidad se ha convertido en poco tiempo en un objetivo de enseñanza y aprendizaje paralelo a la propia competencia comunicativa». Por su parte, Pérez Sedeño (2007, p. 59) matiza que «el adjetivo intercultural alude a la preparación para relacionarse y comunicarse con “el otro” pero desde la construcción de una nueva perspectiva que haga tomar conciencia tanto de la cultura de origen como de la cultura meta, por encima de estereotipos y tópicos»<sup>94</sup>.

No cabe duda de que percibimos esta singularidad con mayor frecuencia en los centros de primaria y secundaria, donde el apartado de *Aspectos Socioculturales* se destina precisamente a fomentar buenas actitudes entre el alumnado desde edades tempranas (Trujillo Sáez, 2001, p. 413). De acuerdo con Guillén Díaz (2004) «el estudiante se encuentra directamente involucrado, ya que al entrar en contacto con otra lengua y otra cultura, entran en juego los referentes propios y la representación de la propia cultura», proceso de mutua dependencia y de “simbiosis” en el que «nos vamos forjando, de igual modo (y al mismo tiempo) que una interlengua<sup>95</sup>, una intercultural» (Nauta, 1992, p. 11).

A su vez, Gudykunst (1991, 2005) afirma que estas habilidades pueden ser adquiridas y desarrolladas hasta lograr la capacidad para:

- *comunicarse con eficacia;*
- *aprovechar las bondades de culturas diferentes y el conocimiento que proviene de ellas;*
- *manejar el cambio en un entorno en el que se reafirma, aún más, las fronteras nacionales desaparecen y las culturas se encuentran las unas con las otras.*

---

<sup>94</sup> En Roldán Romero *et al.* (2007).

<sup>95</sup> Concepto propuesto por L. Selinker (1969, 1972). Sistema lingüístico del estudiante que le sirve como herramienta de mediación entre el sistema de su lengua materna y el de su lengua meta, lo que lo convierte en un sistema individual único y particular, regido por sus propias reglas. (DTC, Instituto Cervantes, 1997-2020).

Este último autor recomienda que la relación intercultural se inicie primero con la formación de actitudes y avance paulatinamente hacia la adquisición de habilidades y conocimientos en aras de obtener resultados. Una vez más, quizás estos resultados no sean numéricos o perceptiblemente exactos, pero al final de nuestro contacto con nuestros alumnos quizás seamos capaces de avistar en ellos una evolución y un pensamiento crítico que les permitirá convertirse plenamente en ciudadanos del mundo (Byram y Zarate 1994, 1997; Byram y Risager, 1999; Kramsch 2001; Byram, Gribkova y Starkey 2002; Deardorff, 2004)<sup>96</sup>.

A este respecto, Michael Byram (1995), compara esta figura con la de un mediador que ha de poner en tela de juicio los comportamientos, normas y valores que había asumido y adquirido como irrefutables. De la misma manera, este autor presupone que «alguien competente interculturalmente posee el conocimiento de una, o preferiblemente más de una cultura e identidades sociales, y tiene además la capacidad de descubrir y sintonizar con nuevos individuos de otros contextos para los que no se había preparado directamente» (Byram y Fleming, 1998)<sup>97</sup>. Taft (1981, p. 53) por su parte prefiere utilizar otro término en relación con el mediador, el de “actor intercultural”. De acuerdo con él, este ha de nivelar la comunicación entre los grupos en contacto y participar en ambas culturas, suponiéndole así una identidad bicultural<sup>98</sup>.

En línea con esta visión, Oliveras (2000, p. 35) sostiene que «la competencia intercultural consiste en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad». No obstante, a día de hoy muchos autores se oponen a este imaginario del hablante nativo, entre ellos Byram y Zarate (1997), Miquel (1992) y Kramsch (1998). Esta última experta sostiene que se trata de una “falacia” pues «sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de

---

<sup>96</sup> En García Balsas (2015, p. 368).

<sup>97</sup> Citado en Lázár *et al.* (2007, p. 9).

<sup>98</sup> En Oliveras (2000, p. 37).

interpretación». Por consiguiente, del mismo modo que se ha rechazado el ideal del hablante nativo desde un punto de vista lingüístico, debería rechazarse por extensión el del nativo cultural (Trujillo Sáez, 2001, p. 7).

Sea como fuere, con la idea del mediador como telón de fondo no es de extrañar que el interés hacia el estudio de esta competencia despertara a raíz de la Segunda Guerra Mundial. Durante la década de los setenta se agudiza la necesidad de formar a los combatientes (Marandon, 2003)<sup>99</sup>, especialmente en el momento en el que EEUU envía su Cuerpo de Paz a países del Tercer Mundo y se percata de la necesidad de que sus cooperantes conozcan aspectos claves de la sociedad receptora en la que se instalarían (Gago, 2010, p. 231). Más tarde, este interés se traslada al sector empresarial, sobre todo con el envío e intercambio de profesionales. Según Baliga y Barker (1985), un 25% de las multinacionales americanas prestaba este tipo de formación en los ochenta, mientras que en territorio europeo, Brewster (1991) apunta que cinco de cada diez empresas multinacionales ofrecía formación con énfasis en contenidos socioculturales en la década de los noventa<sup>100</sup>. No obstante, merece la pena matizar que estas entidades a veces solo vendían «recetas prácticas o nociones superficiales más próximas al tópico que a lo que hoy conocemos por “conocer una cultura”» (Gago, 2010, p. 232), un fenómeno equiparable al producido en la enseñanza de lenguas en las últimas décadas.

Ya en el terreno docente, la Asociación Americana de Profesores de Francés (AATF), fue pionera en la fundación de la una “comisión nacional de competencia cultural” que estableció una serie de descriptores para dicha competencia como la empatía o la habilidad de observar y analizar una cultura (Singerman, 1996). Estos indicadores se insertaban dentro de cuatro etapas por las que los alumnos habrían de transcurrir, postulados que representaron ya las bases de la CCI y que fueron retomadas más tarde por varios autores en aras de consolidar su propia teoría (Schumann, 1978; Bolton y Heathcote, 1998; Byram 1995; Neuner, 1997; Chen y Starosta, 1996; Oliveras, 2000), hasta el punto de que en la actualidad, y como

---

<sup>99</sup> En Sanhuenza *et al.* (2012, pp.141-142).

<sup>100</sup> En Gago (2010) y Oliveras (2000, p. 30).



resultado de toda esta malgama de aportaciones, hay quienes no dudan en otorgarle el estatus de macrocompetencia (Barros y Kharnásova, 2012).

En primer lugar, esta consideración parte del propio carácter de la misma, ya que se trata de una competencia general que puede impartirse transversalmente en los planes de estudios de todos los niveles (incluido el universitario) «como estrategia de prevención que promueva la convivencia» (García Balsas, 2015, p. 375). En segundo lugar, debido a su preeminencia dentro de la sociedad y como arma para combatir el etnocentrismo, pues permite desarrollar en el propio individuo un mosaico de múltiples esquemas de percepción, pensamiento y acción, en múltiples culturas (García Castaño y Granados, 1999, p. 73) encaminadas a modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más positivas y abiertas (Trujillo Sáez, 2001).

## 2.5. COMPONENTES, DIMENSIONES Y MODELOS TEÓRICOS

Cuando atendemos a los objetivos que persigue la *competencia intercultural*, constatamos que la mayor parte de ellos hace hincapié en los objetivos sociales y educativos. En efecto, para Borrelli (1990)<sup>101</sup>, alcanzar la competencia intercultural responde a «una necesidad de recuperar la humanidad perdida a través de la negación del racismo y del poder que ejercen algunos seres humanos sobre otros». Desde un punto de vista más educativo, la competencia intercultural aspira a «formar a hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás» (Mendoza Fillola, 2003, p. 11)<sup>102</sup>.

En cualquiera de los dos casos, y para cualquiera de los contextos en los que se precise desarrollar, para su promoción se requieren estudios y modelos que la avalen. Por esta razón, se han postulado varias teorías, entre las que cabe destacar

---

<sup>101</sup> Citado en Oliveras (2000, p. 100) en referencia a Borrelli, M. (1990). Ambos autores aparecen en Gago (2010, p. 238).

<sup>102</sup> Citado en Trujillo Sáez (2005, p. 33).

el modelo propuesto por Michael Byram (1995). Este autor, cuyo postulado es considerado por muchos el pilar de esta competencia, establece sus bases y la divide en tres grandes áreas, *saberes*, *actitudes* y *habilidades*<sup>103</sup>, a lo que otros autores como Salaberri (2007) han añadido la “educación” como componente estrechamente relacionado con la CCI:

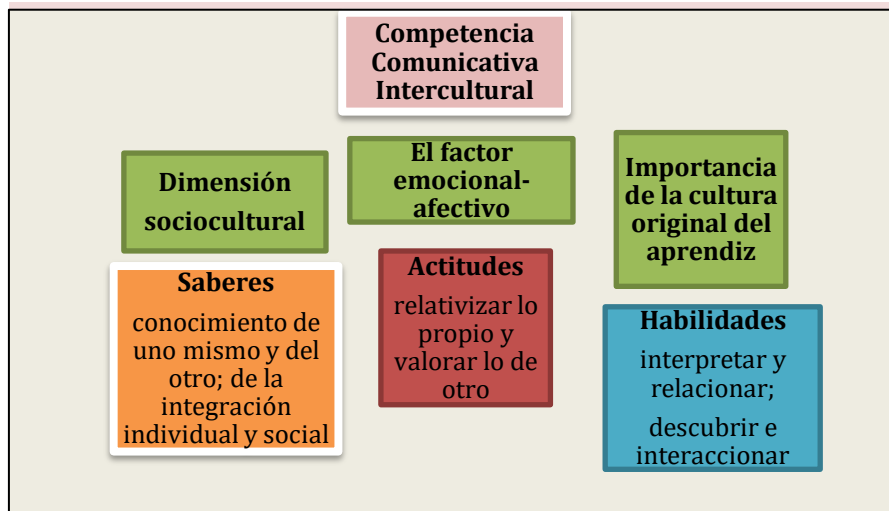


Figura 6. Modelo de la CCI (Byram, 1995)

De las tres áreas, la parcela de los saberes (*savoirs*) recibe una atención especial. Esto se debe a que estos conocimientos se equiparan con las capacidades personales de los aprendices, algo que el MCER ha incorporado a su vez dentro de su documento de referencia<sup>104</sup>:

BYRAM (1995)	DEFINICIÓN	MCER (2002, pp. 99-127)
<b>SABERES</b> ( <i>savoirs</i> ) Conocimientos y saberes	Conlleva adquirir y asimilar nuevos conceptos y patrones de la cultura extranjera.	<b>CONOCIMIENTO DECLARATIVO</b> -Conocimiento del mundo -Conocimiento sociocultural -Consciencia intercultural
<b>SABER-SER</b> ( <i>savoir-être</i> ) Actitudes y valores	Incluye el conocimiento del mundo y favorece un cambio de actitud hacia la cultura ajena, mediante sentimientos como la curiosidad o la apertura. Facilita asimismo el	<b>COMPETENCIA EXISTENCIAL</b> -Actitudes -Motivaciones -Valores

<sup>103</sup> Salaberri (2007, p. 71) fragmenta el concepto de “educación” en *educación política* y en *consciencia intercultural crítica*.

<sup>104</sup> Modificado del esquema de Santamaría (2008, p. 78).

	creer más en otras culturas y ser más críticos con la propia, lo que evitaría actitudes etnocéntricas.	-Creencias -Factores de personalidad
<b>SABER HACER</b> <b>(savoir-faire)</b> Comportamiento	Supone saber comportarse y saber actuar en la cultura receptora.	<b>DESTREZAS Y HABILIDADES</b> -Destrezas sociales -Destrezas de la vida -Destrezas profesionales -Destrezas de ocio -Destrezas y habilidades interculturales
<b>SABER APRENDER</b> <b>(savoir-apprendre)</b> Habilidad para aprender	Alude al saber aprender de la otra cultura. Desarrollar estas habilidades permite analizar la experiencia y expresarla, así como adoptar las técnicas de aprendizaje a cada situación determinada.	<b>CAPACIDAD PARA APRENDER</b> -Conciencia sobre la lengua y la comunicación -Habilidades fonéticas generales -Habilidades de estudio -Habilidades heurísticas

Tabla 5. Saberes de Byram y MCER (1995; 2002)

Dos años más tarde, Byram (1997) añade otros dos aspectos con vistas a complementar el modelo:

<b>SABER COMPRENDER</b> <b>(savoir-comprendre)</b> Comportamiento	Se relaciona con la interpretación de la nueva cultura, cuyo desarrollo influirá en la disposición del individuo a acercarse a la cultura meta, y por ende a reducir su etnocentrismo inicial.
<b>SABER IMPLICARSE</b> <b>(savoir-s'engager)</b> Consciencia cultural crítica	Supone poner en práctica un tipo de compromiso crítico con la cultura extranjera a la par que con la propia, lo cual permite desarrollar un "saber actuar cultural".

En términos de Byram y Fleming (2001, p. 6), «la competencia intercultural implica un cuestionamiento —implícito y, a veces, explícito— de las suposiciones y valores del que aprende; y el cuestionamiento explícito puede llevar a una actitud crítica, a una consciencia cultural crítica», que Tomalin y Stempleski (1993)<sup>105</sup> relacionan con las siguientes habilidades:

- *Conciencia sobre el comportamiento culturalmente inducido de uno mismo;*
- *Conciencia sobre el comportamiento culturalmente inducido del resto de individuos;*
- *Habilidad para explicar el punto de vista cultural de uno mismo.*

<sup>105</sup> En Camilleri-Grima (2002, p. 12).

Son al fin y al cabo estos cinco saberes los que conformarán las tres dimensiones de la CCI, la dimensión *cognitiva*, *afectiva* y *comportamental* (Gudykunst, 1994; Chen y Starosta, 1996; Vilà, 2005) que Chen y Starosta (1996) logran aunar del siguiente modo:

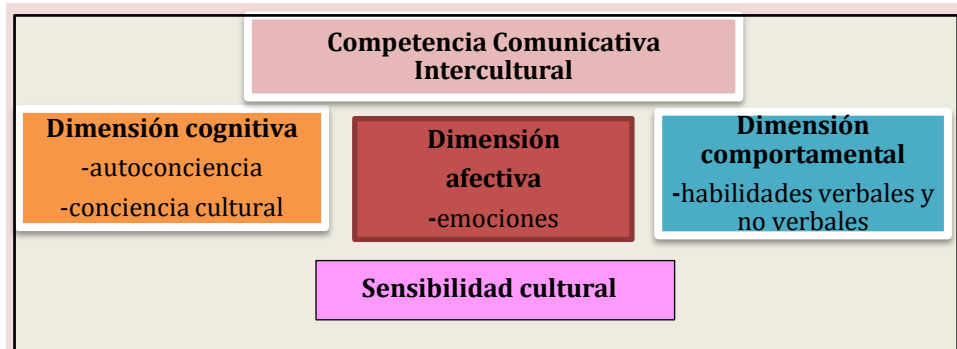


Figura 7. Dimensiones de la CCI (Chen y Starosta, 1996)

-Dimensión cognitiva. Presta atención al cambio de pensamiento que hace el individuo sobre su entorno. Para ello debe analizar sus propias características en contraste con los rasgos de la C2. Al llevar a cabo este proceso de auto-análisis, disminuye el grado de ambigüedad situacional y de incertidumbre en las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996), y por ende, se desarrolla la autoconciencia y la conciencia cultural.

-Dimensión afectiva. Se identifica con la sensibilidad cultural (*cultural sensitivity*) y se enfoca en las emociones y en los sentimientos que las personas podrían experimentar en situaciones particulares, en contacto con personas y ambientes concretos.

-Dimensión comportamental. Abarca el conjunto de habilidades verbales que facilitan una comunicación efectiva. Para lograrlo, el individuo flexibiliza su comportamiento y el manejo de la interacción.

Por su parte, Imahori y Lanigan (1989) propugnan un modelo basado en parte en el modelo de Spitzberg y Cupach (1984)<sup>106</sup>. En él, las conexiones entre individuos de culturas diferentes vienen condicionadas por factores *afectivos* (actitudes positivas hacia la cultura ajena); *cognoscitivos* (el conocimiento de la lengua, de las reglas de interacción y de la cultura) y *procedimentales* (formas de actuar, empatía, flexibilidad y tolerancia), que actúan de forma recíproca en función de las vivencias experimentadas.

En cualquier caso, podríamos considerar el estrato afectivo como el más importante pues de nada sirve el resto de factores si no se adopta desde el principio una actitud de apertura y disposición. En consecuencia, ha sido este el que ha permitido “medir” en mayor medida el desarrollo de la CCI a través de constructos como la empatía, la actitud de no juzgar y la capacidad de comprensión. A partir de ahí, cada autor ha formulado su propio modelo, entre los que destaca el sugerido por Gerhard Neuner (1997)<sup>107</sup>:

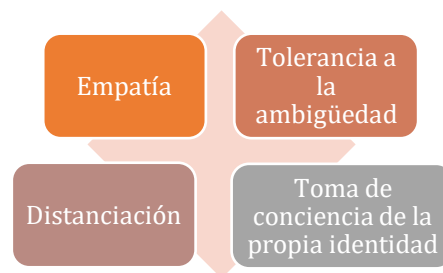


Figura 8. Modelo de la CCI (Neuner, 1997)

Tres años más tarde, Chen y Starosta (2000)<sup>108</sup> cambian ligeramente la nomenclatura y añaden dos elementos junto con el de *aldea global* (Chen, 1998):

<sup>106</sup> En Sanhuenza *et al.* (2012, p. 141).

<sup>107</sup> En González Blasco (2008, p. 99).

<sup>108</sup> Modelo basado en los trabajos de Bennett (1986) y Belay (1993).



Figura 9. Modelo de la CCI (Chen y Starosta, 2000)

Este concepto de “*global mindset*”, acuñado previamente por McLuhan (1967), incluiría tres premisas:

- *Motivación hacia el respeto de las diferencias;*
- *Aproximación a la reconciliación ante el conflicto;*
- *Propensión a la regulación de cambio/orientación a procesos de globalización.*

A lo cual, Maya (2002)<sup>109</sup> añade que para el desarrollo de la CCI los sujetos deberían disponer de:

- *Conocimientos sobre las culturas que entran en contacto.*
- *Habilidades cognitivas que predisponen a una relación positiva con miembros de otros grupos.*
- *Conjunto de destrezas específicas para la solución de problemas o la formación de relaciones, que les permitiera interactuar e intercambiar significados entre miembros de culturas diferentes.*

En conformidad con este esquema, nos consta que dos proyectos europeos han tomado como referencia la teoría de todos estos autores (Gudykunst, 1991; Neuner, 1997; Maya, 2002; Deardorff, 2004; Vilà, 2005), y han traducido estas actitudes en descriptores destinados a evaluar la CCI. Nos referimos aquí al Proyecto INCA

<sup>109</sup> Extraído de Sanhuenza *et al.* (2012, p. 141).

(*Intercultural Assessment Project*) y al Proyecto MAREP (*Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*)<sup>110</sup>. Gabriel Sánchez Sánchez (2014) señala que ambos incorporan ramas de la competencia intercultural junto con las habilidades necesarias para su alcance:

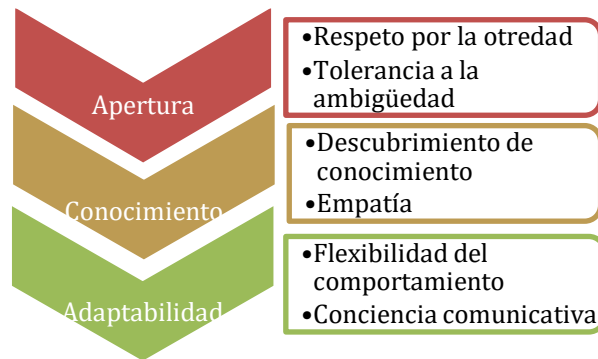


Figura 10. Subcompetencias de la CCI (Sánchez Sánchez, 2014)

Kemper (2003)<sup>111</sup> confirma este axioma y recomienda que se adquieran estas capacidades a través de un proceso que se inicia con actitudes de respeto, franqueza y curiosidad, pues el sujeto no actuará en un encuentro intercultural si no existe cierto interés, motivación o un gusto sincero por aprender (Morrison y Gregersen, 1999). Similarmente, Deardorff (2004) y Gudykunst (1991) sugieren otras capacidades que podrían garantizar una comunicación más efectiva:

Capacidades (Deardorff, 2004)	Habilidades necesarias para adquirir dichas capacidades (Gudykunst, 1991)
Capacidad para comunicarse con eficacia	Estar atento, siendo consciente de la propia comunicación y del proceso de interacción con otros
Capacidad para aprovechar las bondades de culturas diferentes y el conocimiento que proviene de ellas	Ser flexible y mostrar empatía
Capacidad para manejar el cambio en un entorno	Desarrollar la tolerancia
Capacidad para manejar la tensión psicológica	Adaptarse y acomodarse al comportamiento de otros grupos (flexibilidad conductual)

Tabla 6. Capacidades y habilidades para la CCI (Deardorff y Gudykunst)

<sup>110</sup> MAREP/CARAP en su versión francesa. Describiremos estos dos proyectos más adelante.

<sup>111</sup> Citado en Sanhuenza *et al.* (2012, p. 140) en referencia al artículo de Kemper, C.L. (2003).

Indudablemente estos autores proponen unas pautas y unos comportamientos generales. No obstante, esto puede variar significativamente de un individuo a otro, por lo que debemos atender a sus características individuales, y con ello a su personalidad, aptitudes cognitivas, así como al contexto en el que interacciona. Así, Rizo (2009) distingue entre la *situación biográfica* (dimensión personal), la *intersubjetividad*, el *conocimiento de los otros* (dimensión social) y la *interacción* (interculturalidad)<sup>112</sup>. Además, resulta interesante notar que si se toma en cuenta la dimensión del *contexto* específicamente y en cómo se produce en él la *comunicación intercultural* (Scollon & Scollon, 2001), vemos que los estudios han girado en torno a cinco modalidades de comunicación (Chen y Starosta, 1996, 1998; Vilà, 2005, 2007, 2008)<sup>113</sup>:

*-Comunicación intracultural.* Tiene lugar dentro de una misma etnia o cultura en contraposición con la comunicación intercultural, en la que el intercambio se produce entre individuos con bagajes culturales distintos (De Castro, 1999, p. 85). No obstante, tal y como nos indican Vilà (2008, p. 25) y Níkleva (2012, p. 167), dentro de este tipo de comunicación también se inserta la comunicación de género, de clase social, rural-urbana, regional y de cultura organizacional.

*-Comunicación metacultural.* En ella se reinterpretan las normas establecidas, se producen ajustes y se negocian símbolos y significados para superar las diferencias que surgen a raíz de la aparición de la tercera cultura (Vilà, 2008, pp. 24-25).

*-Comunicación intercultural retórica.* En ella las dos partes comienzan a contemplar su propia perspectiva cultural y se activan los elementos de convergencia que

---

<sup>112</sup> Adaptación de Rizo, M. (2009). Citado en Sanhuenza *et al.* (2012, p. 144).

<sup>113</sup> Trujillo Sáez (2005, p. 34) subraya que todas estas teorías de la comunicación intercultural proponen a la didáctica de la lengua tomar en cuenta lo siguiente: 1) La diversidad es un rasgo fundamental de la vida en sociedad; 2) La comunicación es la herramienta de construcción de la sociedad mediante la negociación de significados; 3) Hay espacio para el éxito comunicativo, aunque la comunicación también supone malentendidos puesto que se basa en la inferencia, la asignación de intenciones comunicativas y la interpretación. Sin estos procesos cognitivos, que pueden provocar ansiedad e incertidumbre, no hay comunicación; 4) La comunicación no es un proceso neutral, sino que está cargado por las relaciones sociales, que son relaciones de poder.



propiciarán la tercera cultura. Rodrigo Alsina (1999, pp. 202-204) nos explica que la formación de la tercera cultura tiene lugar en tres ámbitos: el *individual*, el “*organizacional*” y el *mediado*. El primero (ámbito individual), se relaciona estrechamente con la identidad multicultural (Adler, 1982). Sugiere que la identidad de una persona se construye teniendo en cuenta la universalidad del ser humano junto con el reconocimiento de la diversidad cultural existente en el mundo. Por otro lado, Casimir y Asunción Lande (1989, pp. 295-297) relacionan el ámbito organizacional con las familias multiculturales y las empresas u organizaciones donde trabajan personas procedentes de diferentes culturas. Por último, el tercer ámbito alude a los medios de comunicación y a lo que se conoce como la cultura de masas que da lugar a un “mundo interconectado”.

-Comunicación intracultural interpersonal. Esta se genera a partir de la motivación y la curiosidad hacia el propio encuentro (Vilà, 2008, pp 24- 25).

-Comunicación intercultural interpersonal. Esta modalidad supone buscar información sobre el Otro y depende en gran medida del proceso de reciprocidad y de ajuste mutuo que protagonice el individuo. Vilà nos advierte aquí de que cualquier intento de superponerse en un plano superior pondría en peligro la formación de la tercera cultura.

A estas modalidades habría que añadir la comunicación *transcultural* (entre distintos modelos comunicativos) y la comunicación *contracultural*, que es aquella que se produce en lugares en los que existen procesos de desarrollo y colonización (Níkleva, 2012, p. 167). A su vez, se distinguen otras más fáciles de concebir como la comunicación *internacional*, *interracial* e *interétnica o minoritaria* (Vilà, 2005). Llegados a este punto, y atendiendo al amplio número de teorías existentes, resulta práctico detenerse en la clasificación que presenta Gudykunst (2005) en seis grandes bloques en función de la temática abordada<sup>114</sup>:

---

<sup>114</sup> En Trujillo Sáez (2005, p. 33).

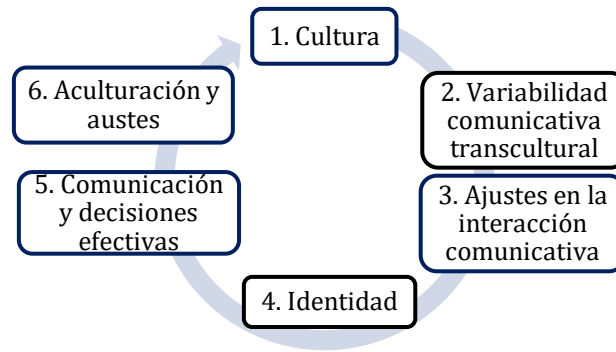


Figura 11. Teorías de la CCI (Gudykunst, 2005)

No nos adentraremos en cada una de ellas por no ser este el objeto último de nuestro trabajo. Sin embargo, sí que vamos a dedicar un pequeño apartado a explicar aquellas que se han vinculado más estrechamente al ámbito de la educación y la evaluación de la CCI. Dentro de estas, Spitzberg y Changnon (2009)<sup>115</sup> distinguen entre las que han puesto el énfasis en el *contexto*, en el *proceso*, en el *componente afectivo* y en *interacciones* en contextos multiculturales diversos, dando lugar a cinco modelos bien diferenciados:

Modelo	Características
<u>1. Modelo composicional</u> Howard-Hamilton Richardson y Shuford (1998) Ting-Toomey y Kurogi (1998) Deardorff (2006)	Valora las <i>diferencias</i> de los grupos culturales sustentándose en un enfoque de igualdad. Acentúa la escucha atenta, la empatía, la creatividad, y la sinceridad.
<u>2. Modelo co-orientado</u> Fantini (1995) Rathje (2007)	Pone el énfasis en la <i>interacción</i> entre los interlocutores, en cómo se moldea la identidad del individuo en contacto con otras, así como en el lenguaje y en la negociación de significados. Destaca la flexibilidad, el humor, la paciencia, el interés, la curiosidad y la tolerancia.
<u>3. Modelo de desarrollo</u> King y Baxter (2005) Bennett (1986) Hammer y Wiseman (2003) Altschuler, Sussman y Kachur (2003) Klak y Martin (2003) Berardo (2006)	Propugna que los sujetos son capaces de hacerse más competentes por medio de la interacción con otros grupos culturales, a través de la experiencia y evolucionando desde <i>actitudes</i> relativamente etnocéntricas a otras etnorrelativas.
<u>4. Modelo de adaptación</u> Kim (1988) Berry, Kim, Power, Young y Bujaki (1989) Navas, Rojas, García y Pumares (2007)	Implica un proceso de <i>asimilación</i> que suele manifestarse cuando la persona adopta rasgos de identidad de la cultura anfitriona.

<sup>115</sup>En Sanhuenza *et al.* (2012, p. 135).

<p><u>5. Modelo procesual-causal</u>          Arasaratnam (2008)          Griffith y Harvey (2000)          Ting-Toomey (1998)          Hammer, Wiseman, Rasmussen y          Brushke (1998)          Deardorff (2006)          Imahori y Lanigan (1989)          Spitzberg y Cupach (1984)</p>	<p>Realza el <i>conocimiento</i> de la <i>cultura anfitriona</i> y el grado de semejanza cultural, todo lo cual contribuye a mejorar la confianza, a disminuir la ansiedad y a facilitar el desarrollo de la relación y la satisfacción entre las dos partes implicadas.</p>
---	--

Tabla 7. Modelos de la CCI (Varios autores)

En línea con los modelos anteriores, y con múltiples elementos comunes entre ellos, encontramos el Modelo de la CCI de Chen y Starosta (1998). Este modelo se basa en el postulado de Norman Dinges (1983)<sup>116</sup> y sitúa el énfasis en la eficacia de la comunicación a partir de las actitudes que podría adoptar el interlocutor en distintos intercambios:

	<b>Modelo</b>	<b>Características</b>
<i>Modelo tradicional</i>	1. Aproximación a la <i>extranjería</i> ( <i>overseas manship approach</i> ) 2. Aproximación a la <i>cultura subjetiva</i> ( <i>subjective culture approach</i> ) 3. Aproximación a la <i>persona multicultural</i> 4. Aproximación al <i>conductismo social</i> ( <i>social behaviorism approach</i> ) 5. Aproximación <i>tipológica</i> ( <i>typology approach</i> )	-Actuación exitosa en viaje temporal -Desarrollo de habilidades en entorno laboral -Comprensión de los comportamientos de los otros y las causas que los provocan -Adaptación a circunstancias difíciles -Disposición hacia el dinamismo y la movilidad -Preparación al viaje o experiencia que a su vez produce recompensa social -Fortaleza de personalidad, inteligencia, tolerancia, etc.
<i>Modelo que ensalza los procesos comunicativos en los encuentros interculturales</i>	6. Aproximación a la <i>persona comunicadora intercultural</i> ( <i>intercultural communicators approach</i> )	-Éxito de la comunicación entre personas de distintas culturas (Chen y Starosta, 1998) -Conciencia cultural y comunicativa en intercambio intercultural (Dinges, 1983)

Tabla 8. Modelo de la CCI (Chen y Starosta, 1998)

En estos últimos modelos se realza la voluntad del individuo por conocer al Otro y las actitudes que puede adoptar para lograr una comunicación exitosa. No obstante, resulta evidente que en este proceso de alcance de la CCI las personas podrían

<sup>116</sup> Extraído de Ramírez y Ramírez (2014, p. 72).

experimentar situaciones incómodas o de choque, lo cual nos lleva a adentrarnos en tres teorías de renombre<sup>117</sup>:

1. La Teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre (Gudykunst, 1993, 1995).

Este postulado surge con la intención de superar los obstáculos que impiden una comunicación intercultural efectiva desde una perspectiva cognitiva y psicológica. Rodrigo Alsina (1999, p. 171) analiza el primer efecto, — la *ansiedad*—, que se desencadena cuando anticipamos consecuencias negativas a determinadas situaciones. Por su parte, la *incertidumbre*, se manifiesta desde un plano *predictivo* (incapacidad de predecir la conducta del extranjero) y *explicativo* (incapacidad de explicarla). Por esta razón, lo más indicado sería situarse en un término medio pues si se experimenta un elevado grado de ambos, la comunicación se entorpece, mientras que si el nivel es muy bajo, ni siquiera habrá motivación suficiente para iniciarla (Trujillo Sáez, 2005, p. 34).

2. La Teoría de la adaptación transcultural (Young Yun Kim, 1991, 1995).

Este modelo pretende determinar cuáles son las estrategias necesarias para adaptarse a una nueva cultura. Dentro de ella se pueden diferenciar varios procesos con distintos grados de imitación y ajuste:

- Asimilación: aceptación total de los elementos culturales de la C2;
- Aculturación: adquisición de algunos elementos, pero no de todos;
- Integración: participación activa en la comunidad receptora;
- Deculturación: proceso de “desaprendizaje” que suele provocar ansiedad (Rodrigo Alsina, 1999, p. 184).

3. La Teoría de la construcción de la tercera cultura (Fred. L. Casmir, 1993).

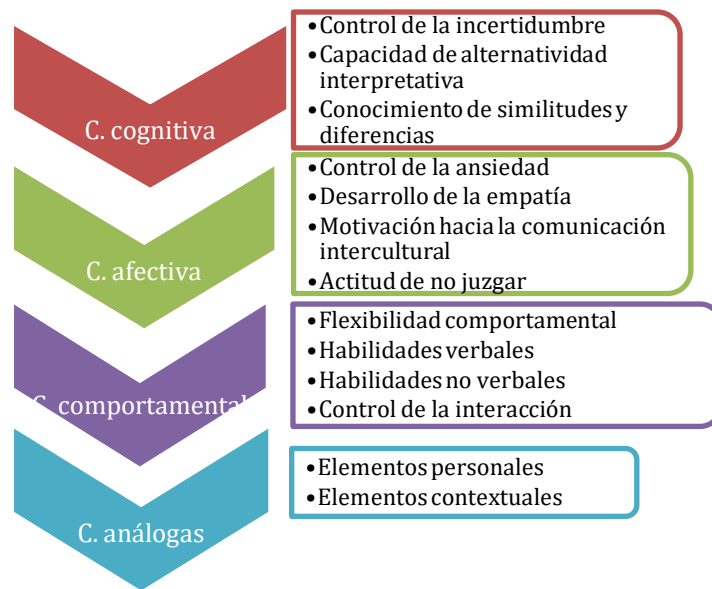
Esta propuesta insta a realizar una serie de ajustes de la conducta para la construcción de una tercera cultura que permita reconocer la diversidad y superar las barreras comunicativas. Se suele tomar como referencia un proyecto llevado a cabo en la

---

<sup>117</sup> Toda esta teoría la explica Trujillo Sáez (2005) a modo de revisión bibliográfica.

Escuela de Palo Alto, California en 1994<sup>118</sup>, a partir del cual se define la tercera cultura como una subcultura que se crea mediante ajustes de la conducta para la construcción de una experiencia común y la consecución de unos fines comunicativos concretos (Sanhuenza *et al.*, 2012, p. 146).

Más recientemente, Ruth Vilà Baños (2005) toma los elementos más trascendentales de cada planteamiento y nos presenta otro modelo integral de la CCI con diferentes competencias, cuya implementación didáctica ha sido puesta en práctica con éxito en la vida real<sup>119</sup>:



Asimismo, esta misma autora dirige un proyecto destinado a medir la sensibilidad cultural en alumnos de secundaria en Cataluña. Para ello se basa en la Escala de

<sup>118</sup> Este colegio “invisible” situado simbólicamente en San Francisco es de gran relevancia entre los autores que han abordado la comunicación interpersonal y la Teoría General de la Información. Todo se remonta al momento en el que el psiquiatra Don D. Jackson, junto con su compañero Paul Watzlawick comienzan a investigar acerca de la esquizofrenia y diversas patologías relacionadas con la comunicación en el *Health Mental Research Institute*. Ambos profesionales terminaron elaborando una teoría de la comunicación interpersonal que tuvo gran relevancia en los años 60 y 70. En Rodrigo Alsina (1999, 2001), Sanhuenza *et al.* (2012, p. 146) y Trujillo Sáez (2005, p. 34).

<sup>119</sup> Ramírez y Ramírez (2014) aplicaron este modelo como parte de un proyecto llevado a cabo con los asistentes de lenguas extranjeras en la Universidad Libre de Bogotá.

sensibilidad cultural de Bennett (1986) y Chen y Starosta (1998, p. 7) y demuestra la posibilidad de asignar unos valores a los diferentes componentes:

- *La implicación en la interacción (interaction engagement) (6 ítems);*
- *El respeto por las diferencias culturales (respect of cultural differences) (6 ítems);*
- *La confianza en la interacción (interaction confidence) (5 ítems);*
- *El grado de disfrute de la interacción (interaction enjoyment) (3 ítems);*
- *La atención en la interacción (interaction attentiveness) (3 ítems).*

A modo de conclusión, advertimos que existe un amplio elenco de teorías en relación con la CCI. Algunas se centran en los procesos cognitivos y psicológicos que experimenta el individuo en su contacto con la otra cultura, mientras que otros se detienen en explicar los componentes que permitirían evaluarla. Independientemente de si decidimos o no usar atender a estos marcos teóricos, Trujillo Saéz (2005, p. 34) expresa que la unión de todos ellos ayuda tremendamente a la didáctica de lenguas, ya que si los docentes y las instituciones conocen los procesos mentales y psicológicos por los que atraviesa el aprendiz en cada fase, ambos dispondrán de un mayor grado de conocimiento y de comprensión, a la par que de un mayor número de herramientas para diseñar los planes de estudio en función del nivel o el periodo de adquisición.

## 2.6. ETAPAS Y NIVELES DE ADQUISICIÓN

En la actualidad la mayoría de instituciones educativas dispone de un sistema de evaluación de la adquisición lingüística. Ya sea para evaluar el nivel de lengua del estudiante antes de realizar el programa Erasmus o antes de asignarle un grupo en una clase bilingüe, todas las entidades recurren a exámenes acreditativos propios u oficiales (DELE, CAE, DALF, HSK...). Si bien estas pruebas son ampliamente populares en el plano lingüístico, esta estandarización no se aplica todavía a la competencia intercultural. Pese a que en el capítulo anterior esbozamos las teorías

más importantes y los proyectos llevados a cabo incluso en territorio nacional<sup>120</sup>, la evaluación de esta competencia se halla aún en proceso de consolidación. De hecho, tras varias conversaciones con el profesorado de ELE atestiguamos que muchos de ellos expresan lo útil que sería disponer de un sistema normalizado, hasta el punto de asemejarse en cierto modo a “un santo grial” aún por descubrir. Mientras tanto, hallamos infinitos trabajos de investigación que se esfuerzan por afianzar el concepto, entre ellos, aquellos que abordan sus etapas y periodos de adquisición.

Por orden cronológico debemos aludir en primer lugar a los estudios que financió la UNESCO entre 1962 y 1976 con alumnos ingleses, franceses y alemanes tras estancias de inmersión de corta duración. Keller (1964) determinó que durante el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, el aprendiz desarrolla una serie de categorías de percepción social e intercultural de la otra cultura. Comenzando desde la base y avanzando hasta la cúspide:

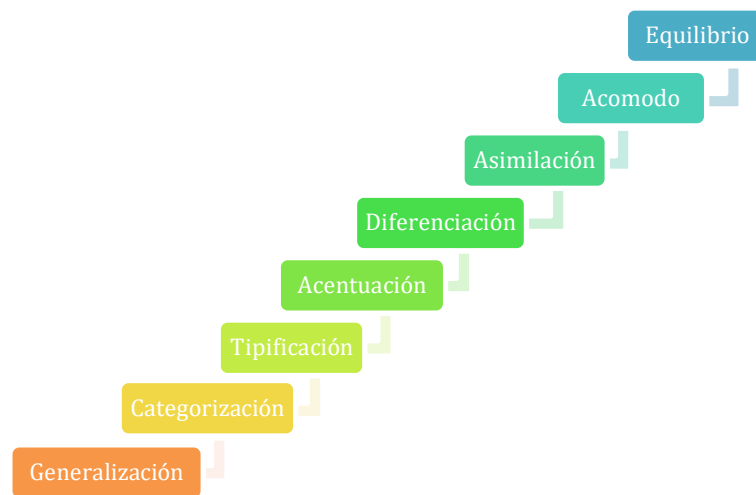


Figura 12. Pautas de percepción intercultural (Keller, 1964)

De todas ellas, caben destacar cuatro en especial<sup>121</sup>:

-Generalización. Se seleccionan los elementos más estereotípicos de lo observado.

<sup>120</sup> Nos referimos aquí al proyecto de Vilà (2005) con alumnos de la ESO en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat.

<sup>121</sup> Explicaremos en mayor detalle todas estas etapas en el capítulo III.

-Categorización. Se asignan categorías a la cultura ajena (*outgroup*) en comparación con la propia nacional (*ingroup*). Iglesias Casal (2003, p. 20) la describe como el proceso de agrupar en categorías los fenómenos que son discriminadamente diferentes, mientras que Lakoff (1985) lo describe también como un mecanismo automático e inconsciente para comprender cómo pensamos y funcionamos.

-Tipificación. Se extrapolan los comportamientos individuales a los de todo el grupo.

-Acentuación. Se rechazan o se aceptan determinadas creencias. Por ejemplo, se rechaza que los alemanes sean flexibles y se acepta que sean “cuadrículados”.

A continuación, Schumann (1975,1978) distingue varias etapas de desarrollo intercultural, que serán retomadas por Brown una década más tarde (1980, 2000). Ambos autores presuponen que el aprendiz transita por cuatro periodos a la hora de adquirir las habilidades interculturales<sup>122</sup>:

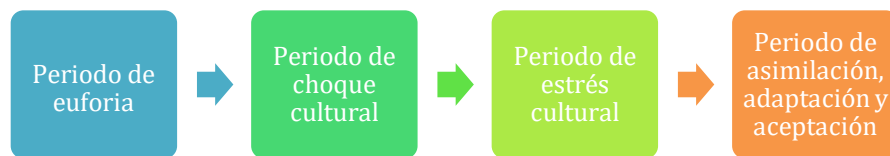


Figura 13. Periodos de la CCI (Schumman y Brown)

-Periodo de euforia. Durante esta etapa se entra en contacto por primera vez con la nueva cultura por lo que se percibe todo desde el asombro que trae consigo la novedad. Simultáneamente, se realzan también las creencias, los estereotipos o los prejuicios que podrían albergarse.

-Periodo de choque cultural. A lo largo de este periodo se profundiza en el conocimiento de la cultura meta lo que hace contrastar en mayor medida la cultura propia con la extranjera. El individuo se plantea constantemente si sus actuaciones son correctas dentro de los marcos culturales desconocidos y si llegará a acostumbrarse a estos en algún momento.

<sup>122</sup> Resumen extraído de la tesis doctoral de Santamaría (2008, pp. 85-87).



-Periodo de estrés cultural. Este estadio se caracteriza por los conflictos que el individuo experimenta en relación con su propia identidad, lo que a su vez le genera cierto estrés y ansiedad. El sujeto teme no integrarse adecuadamente y en dicho proceso estos sentimientos podrían minimizarse o incrementarse.

-Periodo de asimilación, adaptación y aceptación. La melancolía y la inseguridad se disipan al cabo de un tiempo y el sujeto llega a comprender que como en todo, existen aspectos positivos y negativos en todas las culturas, lo cual se traducirá en mayores posibilidades de integrarse satisfactoriamente dentro de la nueva comunidad.

A su vez estos periodos comparten elementos comunes con las cuatro etapas que distinguen Oberg (1958) y Adler (1975) dentro del proceso de aculturación: la etapa de *luna de miel*, la etapa de *crisis*, la etapa de *recuperación* y la etapa de *adaptación*:



Figura 14. Etapas de aculturación (Oberg y Adler)

Estos cuatro estadios comparten muchos elementos comunes con los periodos de la CCI propuestos por Schumann y Brown, incluida la propensión al choque cultural en la etapa de crisis<sup>123</sup>. Posteriormente, estas etapas serán retomadas por Bennett (Byram, 2001), «para quien el choque cultural no es sino un caso especial de típica respuesta humana ante una nueva transición: pérdida o cambio» (Alonso Cortés, 2006, pp. 20-21). A partir de esta idea, Bennett (1986) diseñará también el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) que explicaremos más adelante.

<sup>123</sup> En Alonso Cortés (2006, pp. 20-21).

Una vez delimitados estos periodos, María López García (2000, pp. 235-239) distingue un conjunto de etapas dentro del proceso de adquisición del componente sociocultural, que puede aplicarse por extensión al elemento intercultural:



Figura 15. Etapas de adquisición del componente sociocultural  
(López García, 2000)

-Etapa de percepción inicial. Se capta todo lo que es diferente y se produce el choque cultural.

-Etapa de generalización. Se someten a juicio los principios y los valores de la cultura meta.

-Etapa de reflexión. Se categorizan y se valoran los comportamientos individuales, lo que dará lugar a la aceptación o al rechazo.

-Etapa de conceptualización. Se perciben y se juzgan las diferencias, lo que puede derivar en un desarrollo de la empatía<sup>124</sup>.

Al año siguiente, Denis y Matas (2002) postulan un modelo similar compuesto por una serie de fases consideradas como adecuadas para el fortalecimiento de la CCI<sup>125</sup>:

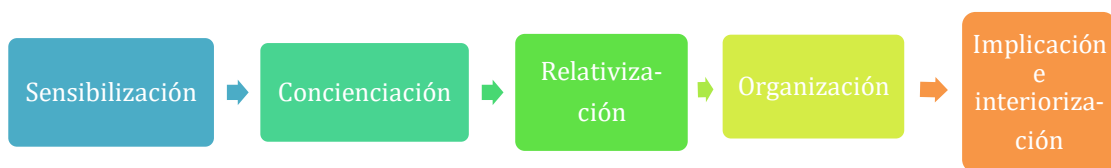


Figura 16. Fases de desarrollo de la CCI (Denis y Matas, 2002)

<sup>124</sup> En cuanto a la comprensión empática se refiere, Barros García, López García y Morales Cabezas (2002, p. 169) matizan que para alcanzarla es necesario vivir una experiencia directa de la C2. En cualquier caso, opinamos que el desarrollo de la empatía podría adquirirse también a través de actividades de clase, y quizás con mayor éxito, con el visionado de películas o cortometrajes en la que se muestre explícitamente un conflicto o malentendido.

<sup>125</sup> Véase la explicación completa de estas fases en Alonso Cortés (2006, p. 11) y Santamaría (2008, p. 87).

-Sensibilización. Se toma conciencia de la propia visión etnocéntrica de la realidad y de la concepción exótica que se posee de la otra cultura como forma de acercarse a la tercera cultura.

-Concienciación. Se constata que algunos elementos culturales que se concebían como generales no son universales.

-Relativización. Se replantea la idea que se posee de “cultura” y se reinterpretan otros puntos de vista. A partir de este momento se presta atención al contexto, al emisor o a la relación entre los interlocutores, es decir, a los rasgos pragmáticos.

-Organización. Se distinguen patrones organizativos en la otra cultura a partir del contraste entre la cultura de origen y la cultura meta. Se comparan situaciones, se categorizan fenómenos frecuentes y se forman asociaciones y sistematizaciones.

-Implicación e interiorización. Se profundiza en la otra cultura, estableciendo un conjunto de referencias que permiten al individuo actuar como mediador. En última instancia estas habilidades le capacitarán para adoptar un tercer punto de vista a la hora de solucionar conflictos y para descubrir por sí solo patrones culturales fuera del aula.

A modo de resumen, puede avistarse que cada modelo adopta algo del anterior o comparte ciertas características comunes con el resto. En cualquier caso, el establecimiento de las distintas fases ha permitido avanzar en la construcción y en la distinción de los niveles atribuidos a cada estadio. Hasta la publicación de un documento oficial que los acredite a escala internacional, queda a criterio del profesional guiarse por uno u otro marco teórico. No obstante, dada su relevancia convendría mencionar sin duda los tres niveles que distingue Meyer (1991, pp. 141-142)<sup>126</sup>, que han servido de referencia hasta la fecha:

---

<sup>126</sup> En Oliveras (2000, p. 38) y Ríos Rojas (2008). Sánchez Sánchez (2014, p. 208) concluye que el Centro Virtual Cervantes se decanta por los niveles *monocultural*, *intercultural* y *transcultural*, mientras que el Proyecto INCA (2004) opta por llamarlos niveles 1 o *básico (Basic)*, nivel 2 o *intermedio (Intermediate)* y nivel 3 o *completo (Full)* (Sánchez Sánchez, 2014, pp. 49-50).



Figura 17. Niveles de la CCI (Meyer, 1991)

-Nivel básico o monocultural<sup>127</sup>. Como suele ocurrir en las etapas iniciales de exposición a la C2, en este nivel el aprendiz todavía manifiesta una visión aún estereotipada de la cultura meta y se guía principalmente por lo que su propia cultura dictamina como correcto. Como resultado no dispone todavía de suficiente conocimiento para desenvolverse con éxito o comportarse adecuadamente en encuentros de intersección cultural (Ríos Rojas, 2008, p. 3).

-Nivel intermedio o intercultural. En este nivel el aprendiz ya debe ser capaz de percibir y describir diferencias sustanciales entre su cultura y la ajena adoptando una posición intermedia entre ambas. Para ello puede recurrir al conocimiento que haya aprendido en otros contextos similares y formular asociaciones.

-Nivel completo o transcultural. El alumno ya debería ser capaz de actuar como mediador intercultural poniendo en práctica los principios comunicativos de cooperación y entendimiento que valida cada cultura. El individuo se sitúa a una distancia oportuna entre ambas culturas, las comprende y las acepta, con una conciencia cultural internacional que le permitiría desarrollar su propia identidad a la luz del entendimiento del cruce-cultural (*cross-cultural*) (Morgan, 1998)<sup>128</sup>.

En años posteriores estos niveles han sido objeto de modificaciones y se han tratado de aplicar a las teorías que surgían a colación de la CCI, entre ellas la teoría de los saberes de Byram y Zarate (1997) y sus respectivas subcompetencias. Según

<sup>127</sup> Marisa González Blasco (2008) cita dos fenómenos asociados a este nivel acuñados por Iglesias Casal (2003): el “efecto escaparate” y el “Síndrome de Nancy”. Explicaremos ambos más adelante.

<sup>128</sup> González Blasco (2008, p. 108) alude a Morgan (1998) puesto que este último autor sostiene que Meyer (1991) se inspiró en el modelo de Schumann (1978) y equipara el nivel transcultural con la última etapa de “asimilación o aceptación total” y de “aculturación manteniendo el equilibrio” que describió su predecesor.

González Blasco (2008, p. 106), al apartado *saber ser* se le atribuyen tres posibles niveles o aptitudes:

- *Aptitud para distanciarse y minimizar las diferencias culturales;*
- *Aptitud para relativizar los principios, las creencias y las costumbres de su propia cultura;*
- *Aptitud para resolver conflictos y ejercer el rol de mediador.*

No obstante, para el resto de saberes no se proporcionan unos niveles concretos, aunque sí se proveen ciertas indicaciones. Para el apartado *saber aprender* se sugiere que se conciban niveles que midan la profundidad con la que el aprendiz interpreta principios, creencias y costumbres de la otra cultura. En cuanto al apartado de los *saberes*, se recomienda emplear un diagnóstico inicial de los conocimientos que posee el aprendiz (González Blasco, 2008, p. 106). Para el último apartado, el de *saber hacer*, se propone definir niveles en función del grado de éxito con el que actúa el mediador intercultural. Sin embargo, dado que la definición de estos niveles presenta aún cierto grado de ambigüedad por no haberse completado en su totalidad, en caso de necesitar una parrilla de niveles más reciente, optaríamos por emplear los niveles postulados por Meyer (1991), o bien la última versión de estos dentro del proyecto INCA (2004)<sup>129</sup>:

-Nivel 1 o Básico (Basic). En este estadio el usuario está dispuesto a interactuar abiertamente. Sin embargo, aún no dispone del conocimiento ni de la experiencia suficientes para manejarse con éxito en encuentros interculturales. Evidencia un grado de tolerancia razonable, aunque cabe esperar que se sorprenda ante rasgos que aún percibe como extraños.

-Nivel 2 o Intermedio (Intermediate). En este nivel el sujeto debe tomar como referente vivencias interculturales pasadas y emplearlas como filtro de cara a futuros encuentros. Debe percibir patrones y extraer conclusiones que le permitan

---

<sup>129</sup> En Sánchez Sánchez (2014, pp. 49-50).

por un lado neutralizar su actitud ante valores y creencias ajenas, y por otro, adaptar su actuación en futuros intercambios.

*-Nivel 3 o Completo (Full).* Alcanzado este nivel, el usuario dispone ya de un gran número de estrategias interculturales. Acepta otras visiones del mundo y es capaz de modular sus actuaciones, evitando que resulten ofensivas para el resto del grupo. Asimismo, está capacitado para actuar como intermediario entre dos partes si éstas se ven implicadas en un malentendido.

A modo de recapitulación, la revisión bibliográfica permite al docente hacerse una idea de las teorías presentadas hasta la fecha y le ayuda a avistar en sus discentes los diferentes niveles y etapas en los que podrían situarse. Dado que ni el MCER ni el PCIC han elaborado aún un listado de niveles que acrediten la CCI de manera oficial, con este trabajo deseamos convencer a los docentes de la posibilidad de encontrar explotaciones didácticas que se adecúen a las características de sus alumnos y que los ayuden a avanzar hacia el siguiente nivel.

## **CAPÍTULO III: EL ENCUENTRO INTERCULTURAL**

### **3.1. INTRODUCCIÓN**

José Manuel Foncubierta (2009) nos recordaba en uno de sus artículos que el año 2008 había sido declarado como el “año del encuentro intercultural”. No cabe duda de que nos hallamos en una época de constante intercomunicación, en la que el concepto de sociedad monocultural ha dejado de concebirse como el modelo predominante. De hecho, las sociedades heterogéneas han demostrado ser más proclives a la interculturalidad en comparación con las homogéneas y es que el intercambio de personas y los flujos migratorios<sup>130</sup> han dado paso de forma inconsciente a nuevas sociedades diversas y plurales, en las que han de preverse

---

<sup>130</sup> En González Blasco (2008, p. 14).

posibles conflictos interculturales (Laca, 2008)<sup>131</sup>. No obstante, estos conflictos no son sinónimo de fracaso. De acuerdo con Hernández Sacristán (1999), estos flujos devienen esenciales en tanto que actúan como «activadores o detonadores de una brusca toma de conciencia acerca de una diversidad cultural con la que debemos o en la que debemos convivir» (pp. 47-48). Dicho con otras palabras, el estudio intercultural no solo induce al estudio de la comunidad de llegada, sino que también lleva a la sociedad receptora a lanzar una mirada más crítica sobre sí misma y a imbuirse en la diversificación lingüístico-cultural.

De manera más selectiva, estos intercambios también se producen en el seno de las empresas y en sus ámbitos comerciales (Landis y Brislin, 1983; Tomalin y Stempleski, 1993; Bhawuk y Brislin, 1992; Donoso y Aneas, 2003)<sup>132</sup>. En ellas, la formación intercultural ha cobrado especial relevancia «al orientar los objetivos al mejor desempeño profesional de la persona en contextos laborales interculturales» (Aneas, 2004, p. 5)<sup>133</sup>. Por otro lado, el acceso al sistema sanitario por parte de la población inmigrante ha propiciado estudios interculturales destinados a preparar al personal de la salud en su trato con el paciente extranjero (Padró, 2004; Raga Gimeno, 2006)<sup>134</sup>.

Esta instrucción se ha trasladado por extensión al sector educativo, donde se está avanzando hacia la formación de los profesores (Le Roux, 2002) y del alumnado

---

<sup>131</sup> Laca (2008) sostiene que una de las principales razones por la que se producen conflictos interculturales reside en los estilos de vida e identidad cultural en una sociedad receptora que, por ser el grupo dominante obliga a los/as inmigrantes a realizar cambios en su cotidianidad, siendo un elemento que conlleva a conflictos intergrupales.

<sup>132</sup> Desde 1993 Tomalin y Stempleski comenzaron a avistar los factores que catapultarían el estudio de la interacción cultural. Entre ellas el incremento de las relaciones comerciales con países asiáticos en los que se producían profundas diferencias culturales.

<sup>133</sup> De forma paralela, hallamos estudios en el área de las organizaciones y la dirección bajo los estudios de Chaisrakeo y Speece (2004); Euwema y Van Emmerik (2007); Hammer (2005); Hopkins, Hopkins y Hoffman (2005); Ting-Toomey (2007). Autores citados en Aneas (2009); Sanhuenza *et al.* (2012) y García Balsas (2015).

<sup>134</sup> En el ámbito de la salud encontramos asimismo las investigaciones realizadas por Gibson y Zhong, (2005); Li, Kim y O'Brien (2007); Sue (2001). Autores citados en Aneas (2009); Sanhuenza *et al.* (2012) y García Balsas (2015).

(Aguado, 2003)<sup>135</sup>. Emma Gago (2010) corrobora esta circunstancia cuando declara que «en las aulas de toda Europa comienza a producirse este encuentro intercultural —un hecho ajeno a nosotros hasta hace algunos años— y las sociedades comienzan a enfrentarse a situaciones de convivencia difíciles de gestionar» (p. 233). Paralelamente, debemos hacer referencia al resto de autoridades educativas y al modo en que estas legislan a favor de la CCI; los usuarios relacionados con los exámenes y las calificaciones, así como los autores de manuales y responsables del diseño de cursos. Tanto unos como otros se han percatado del poder de la pragmática, de las expectativas que se forman en torno al grado de formalidad y la cortesía, y se han percatado también de cómo la cultura condiciona con creces la comunicación no verbal. Dentro de ella habría que distinguir entre los factores asociados al lenguaje (volumen, timbre, silencios, etc.) y aquellos relacionados con el comportamiento (kinesia y proxémica). A tenor de lo anterior, Izquierdo (1998, pp. 273-274) sostiene que a veces los receptores no son capaces de interpretar un mensaje en su totalidad, por lo que hablaríamos de un tipo de *descodificación cero*. En otros casos, interpretan el mensaje, pero de forma equívoca, lo cual daría lugar a un tipo de *descodificación falsa*. No obstante, la cuestión que más malentendidos produce es la de no comprender correctamente la intención del hablante (Thomas, 1983; Escandell, 1996)<sup>136</sup>, la cual suele manifestarse a través de gestos, posturas y expresiones faciales, rasgos que devienen concluyentes en una interacción y que han incentivado precisamente el estudio de la comunicación intercultural.

### 3.2. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: DIFICULTADES Y PAUTAS PARA UNA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EFECTIVA

Al inicio de nuestro trabajo proporcionamos varias definiciones de la CCI. En todas se hacía hincapié en el contexto social y en la capacidad del hablante para encajar

---

<sup>135</sup> En Vilà (2008, p. 80) y Sanhuenza *et al.* (2012). Esta última menciona los trabajos de Anderson, Lawton, Rexeisen y Hubbard (2006) dentro del área de la educación.

<sup>136</sup> Autores citados en González Blasco (2008, p. 39), en relación con la “intención del hablante” y el vínculo que se establece con el destinatario, la situación y el contexto.



sus enunciados en una conversación coherente (Villaume y Cegala, 1988)<sup>137</sup>, o lo que es lo mismo, el modo en que se module la comunicación resulta esencial para el éxito o el fracaso del encuentro intercultural. Dicho esto, Raga Gimeno (2007, p. 1) distingue entre la *cultura material* (costumbres, vestimenta, cocina, etc.) y la *cultura comunicativa*, y afirma que el desconocimiento de la segunda es la que desencadena un mayor número de incidentes. Su naturaleza es más invisible e inconsciente por situarse en una dimensión comunicativa extralingüística, e influye en el modo en el que los interlocutores organizan la interacción, ya sea por medio de la mirada, los gestos, los turnos de palabra o el modo de abordar ciertos temas espinosos. Teresa Alonso Cortés (2006) también alude a los conflictos discursivos como los detonantes que causan una grave distorsión. Se refiere concretamente a las interferencias pragmalingüísticas y a los errores sociopragmáticos, que pueden resultar en una desastrosa inadecuación pragmática<sup>138</sup>.

Como resultado, en todo intercambio comunicativo habría que distinguir dos funciones bien diferenciadas: la función *referencial* y la función *interpersonal*. De acuerdo con Raga Gimeno (2007, p. 2), la función referencial alude a «las cosas que nos contamos del mundo mediante enunciados construidos de acuerdo con principios gramaticales (fonológicos, léxicos y morfosintácticos)». Por el contrario, la función interpersonal se relaciona con el modo en «que nos transmitimos quiénes somos los unos para los otros, tanto desde el punto de vista psicológico o individual como desde el punto de vista social» (Raga Gimeno, 2007, p. 2.). De acuerdo con estas dos funciones básicas, toda acción comunicativa podría esquematizarse así:

COMUNICACIÓN		
Función	Modo de expresión	Componentes
Referencial	Expresiones gramaticales	
Interpersonal	Usos verbales	Máxima de cantidad

<sup>137</sup> En Vilà (2006).

<sup>138</sup> El CVC define los dos tipos de errores. El error pragmalingüístico implica cometer errores cuando se trasladan estructuras lingüísticas de una lengua a otra, bajo la creencia de que ambas son equivalentes e intercambiables. El error sociopragmático por su parte se produce cuando se trasladan a la otra lengua esquemas de valoración distintos. Por ejemplo, ante un cumplido un hispano tenderá a reducir o mitigar la carga del elogio. Véanse más ejemplos en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/errorpragmatico.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/errorpragmatico.htm)

		Máxima de veracidad Máxima de contenido
	Paralenguaje	Cualidades primarias (volumen, tono, ritmo) Calificadores (voces nasales, laríngeas o poco articuladas). Diferenciadores (risas, bostezos, carraspeos) Alternantes (onomatopéyicos).
	Distribución temporal	Organización de los de turnos de palabra Duración de los marcos (ej. Saludo) Transición de secuencias temáticas
	Distribución espacial	Datos microespaciales (rostro, ojos, boca) Datos macroespaciales (espacio abierto, cerrado, objetos)

Tabla 9. Componentes y funciones de la comunicación (Raga Gimeno, 2007)

A tenor de lo anterior, se percibe que el plano interpersonal es el más complejo para los hablantes no nativos, pues posee elementos que están condicionados culturalmente. Un ejemplo de ello es la anécdota que nos presenta Hall en alusión a un turista americano en Japón:

Quando alguien dice que *sí* a menudo no lo significa en absoluto, y cuando la gente sonríe no siempre quiere decir que est e contenta. Cuando el visitante americano hace un gesto amable, puede encontrarse con un desaire; en cambio, si intenta ser amistoso, no pasa nada (Hall, 1989, p. 49).

Más cerca geográficamente encontramos los ejemplos que realza Iglesias Casal (1998, p. 465) en cuanto a lo que entrañan las mismas afirmaciones para españoles y alemanes. Véase el caso de dos frases muy socorridas en el discurso hispano: “Tenemos que comer juntos alguna vez” o “Bueno, pues adi os, ya te llamar ”. Como bien expresa, estos enunciados representan ya la primera causa de un malentendido. Para el hablante español el “ya te llamar ” es una típica fórmula de despedida, mientras que para el interlocutor alemán resulta una falta de formalidad si el encuentro no llega a efectuarse. Y es que como apunta Gerd Wessling (1999)<sup>139</sup>, existe un abismo entre el modo en que se configura la conversación entre hablantes nativos (HN) y hablantes no nativos (HNN)<sup>140</sup> puesto que «los nativos cuentan con un fondo cultural común que sirve de punto de referencia implícito», por lo que el

<sup>139</sup> En González Blasco (2008, pp. 184-185).

<sup>140</sup> Foncubierta opta por utilizar estas siglas en su artículo (2009, p. 971).

aprendiente habrá «de desarrollar estrategias para asegurar una base común para la comunicación, para ser capaz de entender» (Wessling, 1994).

Concha Moreno García (2000)<sup>141</sup> ilustra por su parte dos diálogos que dan prueba de la gran cantidad de referentes que se han de tomar en consideración, y que en opinión de Amparo Tusón (1997, p. 31) constituye «un conjunto de despropósitos» para los que estén intentando aprender la lengua:

1. Diálogo entre nativos españoles	2. Diálogo entre español nativo y extranjera
A) > ¿Te apetece dar un paseo?	Ex. > ¿Crees que vas a aprobar?
B) < Tengo mucho trabajo.	Es. < ¡Estás tú buena!
A) > ¡Vaya!	Ex. > ¿Por qué los españoles sois tan machistas? (Y se va)

Tabla 10. Ejemplos de diálogos en español (Moreno García, 2000)

A raíz de esto último, Yáñez (2009) y Rizo (2009)<sup>142</sup> también manifiestan que el compartir códigos y significados de la comunidad receptora facilitará la comunicación y la tornará mucho más sencilla, fortaleciendo así los vínculos entre las partes implicadas. Concretamente, Yáñez (2009)<sup>143</sup> insta a comprender la diferencia a través del respeto y sostiene que «el grado de involucramiento con los otros dependerá del conocimiento recíproco que se llegue a establecer, lo que generará mayor o menor proximidad». Esto último es lo que acontece a Pepe y Per, dos empresarios de origen español y noruego respectivamente que se reúnen ocasionalmente, y que de aplicar estas recomendaciones mejorarían notablemente su relación. La imagen que tienen de sí mismos está gravemente distorsionada por las diferencias culturales. Mientras que Per considera que su socio español habla sin parar, le interrumpe, y no sabe cuándo dice la verdad, Pepe siente que su amigo es frío y prepotente (González Blasco, 2008, p. 9):

<sup>141</sup> Moreno García (2000) recoge el primer ejemplo de Amparo Tusón (1997, p. 31). El segundo ejemplo aparece en la sección *¡A divertirse!* de la revista *Carabela*, n.º 43 (1998, pp. 56-57).

<sup>142</sup> Véase Rizo García, M. (2009).

<sup>143</sup> En Sanhuenza *et al.* (2012, p. 144).

	SE SIENTE	PIENSA	ACTÚA
PER	No respetado, absurdo (hablo con un tonto) y engañado.	Estos españoles son unos maleducados y unos necios. Son mentirosos e hipócritas.	Intento evitarlos y no creo lo que me dicen.
PEPE	Incómodo, aburrido, insultado.	Estos noruegos son fríos, antipáticos, groseros y prepotentes.	Intento evitarlos y no me esfuerzo por ser simpático. Me pongo a la defensiva.

Tabla 11. Percepciones entre noruegos y españoles (González Blasco, 2008)

Todas estas discrepancias comunicativas se pueden achacar a los aspectos extralingüísticos que mencionábamos antes (usos verbales, paralenguaje, distribución del espacio, etc.), y que ilustra muy bien Raga Gimeno:

Cuando un magrebí se acerca demasiado hasta el punto de que sentimos su aliento en la cara, no pensamos que la cultura árabe tiene unas pautas proxémicas diferentes a las nuestras, sino que el individuo o grupo en cuestión se caracteriza por ser entrometido o impertinente, por tomarse excesivas confianzas (Raga Gimeno, 2007, p. 12 en formato electrónico).

Lo que deberíamos saber es que la cultura árabe valora en gran medida la cercanía y la construcción de un vínculo equidistante con su interlocutor (Raga Gimeno, 2007), lo que nos lleva a exponer un punto teórico importante: las sociedades y el modo en que estas se comunican se rigen por dos condiciones organizativas: a) evitar o resolver los posibles conflictos —*grado de preocupación por el conflicto*— y b) por asignar roles y funciones sociales entre los individuos—*grado de igualitarismo*— (Raga Gimeno, 2007, p. 7). Esto ha dado lugar a cuatro modelos comunicativos que sugieren la existencia de cuatro tipos de culturas<sup>144</sup>, esto es, modelo próximo, distante, simétrico y asimétrico:

<sup>144</sup> De acuerdo con Raga Gimeno (2007, p. 8), varios autores han tratado de clasificar los patrones comunicativos culturales. Hall (1976, p. 105 y ss.) por ejemplo distingue entre sistemas comunicativos altamente contextualizados y poco contextualizados. Bloch (1975) diferencia entre culturas comunicativamente ritualizadas y no ritualizadas. De todos modos, estos bloques no son herméticos y siempre hay cabida para las posiciones intermedias o las excepciones. Véase por ejemplo el caso de la cultura Wolof en Senegal. Pese a que sus miembros son muy próximos en cuanto a la distancia que establecen el hablar, no lo son tanto a la hora de mantener la mirada, por la influencia del mal de ojo en su cultura (Raga Gimeno, 2007, p. 9).

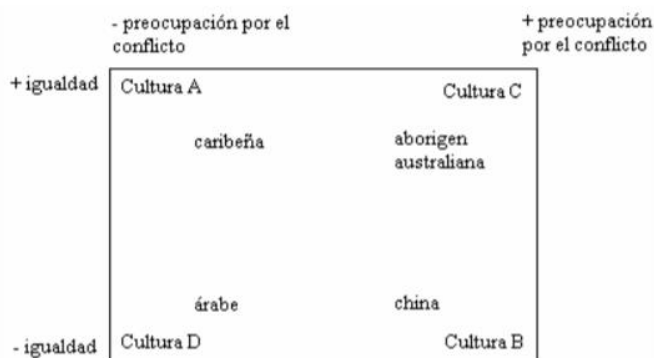


Figura 18. Tipos de culturas (Raga Gimeno, 2007)

En un mayor nivel de especificidad, hallamos también el modelo de Richard Lewis (1996)<sup>145</sup>. Esta taxonomía sugiere que los seres humanos pueden clasificarse en tres categorías (*activo-lineal*, *multiactivo* y *reactivo*)<sup>146</sup> en función de su comportamiento, rasgos y actitudes. Por ejemplo, la cultura española se inscribiría claramente en el modelo multiactivo por los rasgos que ostenta (interrumpe a menudo, muestra sus sentimientos, hace uso de buenas excusas, etc.). Por esta razón, y debido a las marcadas diferencias, es de suponer que cuando individuos de estas culturas entren en contacto, en su fuero interno activarán una serie de pensamientos acerca del Otro de forma inconsciente, que se han dividido en dos planos, el nivel *intrapersonal* (mensajes con uno mismo) (Wenburg y Wilmont, 1973, pp. 20-22)<sup>147</sup> y el nivel *interpersonal*<sup>148</sup> (con otros sujetos). Por tanto, dependiendo de la perspectiva desde la que se produzca la comunicación, se desencadenarán unos u otros fenómenos:

<sup>145</sup> Raga Gimeno (2007) señala que se han empleado múltiples ensayos de clasificación de culturas en las que se toman en consideración diferentes variables, si bien suelen encabezar la lista los postulados de Hofstede (1980), Triandis, (1995) Kluckhohn (1949), Trompenaars (1997) y Tönnies (1887).

<sup>146</sup> Modelo de Lewis disponible en: <https://www.crossculture.com/the-lewis-model-dimensions-of-behaviour/>

<sup>147</sup> Autores citados en Iglesias Casal (2003, p. 14).

<sup>148</sup> En Iglesias Casal (2003, p. 16).

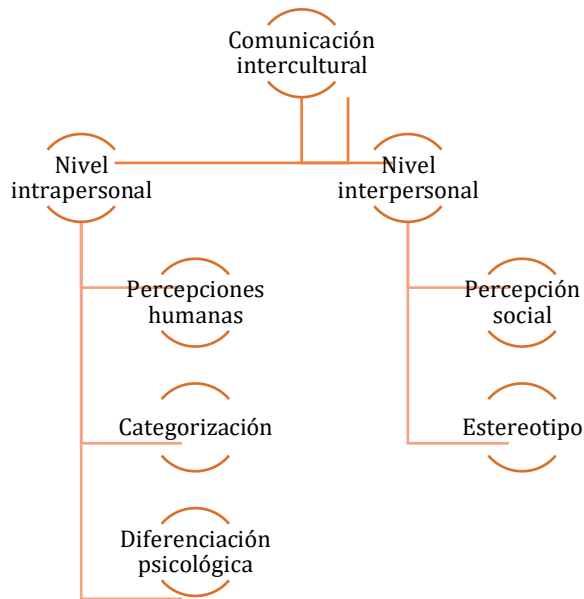


Figura 19. Niveles de comunicación intercultural (Iglesias Casal, 2003)

Por ejemplo, en el caso de las *percepciones humanas*, Sereno y Bodaken (1975, pp. 23-32)<sup>149</sup> nos advierten de que la percepción es un proceso *subjetivo, creativo y activo*. De este modo, el sujeto construye significados a partir de la combinación de estímulos externos (señales verbales y no verbales) con estímulos internos (actitud, motivación, personalidad, etc.). Durante este proceso, la percepción se producirá en tres etapas diferenciadas: *selección, organización e interpretación* de dichos estímulos. Dentro de este mismo nivel, se producirán a su vez la *categorización* y la *diferenciación psicológica* (Witkin, 1962)<sup>150</sup> puesto que ocurren en el plano de la propia persona, frente a la *percepción social* y el *estereotipo* que acontecen en contacto y en comparación con los otros<sup>151</sup>. De acuerdo con Iglesias Casal (2003), este concepto permite ahondar en el estudio de la CCI, dado que distingue dos tipos de estilos cognitivos. Según Witkin (1970, 1979) existen personas que están influidas por el contexto y dependen del entorno, frente a aquellas que emplean las señales de su propio cuerpo y no se guían por estímulos externos, siendo pues independientes del contexto. A fin de cuentas, determinar el estilo cognitivo de cada

<sup>149</sup> En Iglesias Casal (2003, p. 14).

<sup>150</sup> En Iglesias Casal (2003, p. 12).

<sup>151</sup> Proporcionaremos información más detallada de estos conceptos a lo largo del trabajo.

persona puede ayudarnos a vaticinar cómo reaccionará ante un encuentro intercultural.

Estos fenómenos son los que se generan por ejemplo en el encuentro entre un español y un inmigrante chino. Acaban de conocerse y comienzan a formular las típicas preguntas “¿cómo te llamas?”, “¿de dónde eres?”, etc. Poco a poco el interlocutor chino tarda más en responder, lo que provoca que el español se impacienta y acabe respondiendo a sus propias preguntas, a la vez que recurre cada vez más a los gestos de manera enfática. Resultado: el interlocutor chino queda estupefacto ante el estado de impaciencia del español, mientras que el español caerá en la tentación de pensar que el inmigrante chino es demasiado pausado, tímido, y en el peor de los casos, desconfiado (Raga Gimeno, 2007, p. 12). En definitiva, esta situación es propensa a desencadenar un proceso de *minorización* (Py y Jeanneret, 1989), que consiste en la formación de juicios negativos a raíz de una comunicación fallida.

Pues bien, tanto en este último caso como en el de Pepe y Per, en el que vemos que se manifiestan varios de estos agravantes, lo ideal sería que un intermediario se les acercase y les explicase las razones detrás de semejantes impresiones. Tampoco estaría de más que alguien les hiciese ver que gran parte de nuestro comportamiento se rige en función de ciertos *temas* y *patrones* del subconsciente<sup>152</sup>. Como indica Kluckhohn:

Los *patrones* en general pertenecen a la cultura explícita en el sentido de que pueden ser fácilmente abstraídos de la conducta y verbalizados por los participantes en la cultura. Los *temas* (configuraciones, motivaciones o postulados), por otra parte, tienden a ser implícitos en cuanto a la conducta... Los participantes en la cultura con frecuencia los encuentran difíciles de verbalizar, pues tienden a operar en un nivel subconsciente (Kluckhohn, 1949, p. 35).

---

<sup>152</sup> Vívelo, Hofstede, Kessing, James Vander Zanden, Robert Feldman y Bruce J. Cohen coinciden en que dependiendo del lugar o del grupo sociocultural en el que la persona haya nacido, dispondrá o no de una diferente programación colectiva de la mente (Hofstede, 1991, p.10). Texto completo en Iglesias Casal (2003, pp. 8-9).

Por tanto, el aporte del encuentro intercultural reside en su capacidad para abrirnos los ojos, para reconectarnos con nuestra propia cultura y descubrir algunos aspectos ocultos sobre los que deberíamos reflexionar. Sin embargo, el problema principal en muchos casos es que son pocos los que disponen de la ayuda de este mediador y la teoría resulta a menudo difícil de aplicar. Por ejemplo, cuando un hablante no nativo se expone a una cultura extranjera por primera vez, irremediamente tenderá a experimentar un cóctel de sentimientos. En el mejor de los casos, sentirá sorpresa, curiosidad y admiración, aunque también es posible que se alternen emociones de temor, confusión y frustración (Merrill Valdés, 1986). Si a esta mezcla de emociones le añadimos el esfuerzo cognitivo que conlleva comunicarse en la L2, esto resulta en un cansancio añadido que puede mantener bloqueado al hablante (González Blasco, 2008, p. 27). De hecho, tanto Seelye (1997) como Morgan (1998) aluden a una situación de desorientación «transitoria e inevitable» (Alonso Cortés, 2006, p. 19), en la que estar aprendiendo cosas nuevas constantemente es causa de fatiga y malestar, algo que se achaca en parte al concepto de *ruido*.

Isabel Iglesias Casal (2003, p. 13) nos explica que este ruido puede ser *externo* (sonido, olor, gesto) o *interno* (dolor físico, cansancio, recuerdos). También puede ser ruido *semántico* cuando es producto de una diferencia de significados debido a las diferencias socioculturales o de valores entre las partes implicadas, de ahí la importancia de la *inteligibilidad*. Este último concepto denota la capacidad de las personas para compartir significados semejantes, de manera que puedan llegar a entenderse. Sin embargo, y he ahí la dificultad, incluso si el emisor y el receptor hablan el mismo idioma, puede ocurrir que vivan en áreas geográficas alejadas o que pertenezcan a grupos sociales divergentes y empleen palabras y modismos de manera distinta, por lo que es requisito indispensable que ambos interlocutores puedan comunicarse en el mismo *código*. Adicionalmente, también resultaría útil que se produjera un cierto grado de *retroalimentación*. Este proceso es opuesto al ruido y «permite que la fuente utilice las señales, tanto verbales como no verbales que le envía el receptor para ir midiendo la efectividad de su comunicación y ajustarla de acuerdo a su observación (McEntee de Madero, 1993, p. 32)<sup>153</sup>.

---

<sup>153</sup> Citado en Iglesias Casal (2003, p. 14).



Esta retroalimentación es precisamente la que le haría falta a Matt, un profesor de inglés con pocos años en España, que se reúne con la familia de su novia española por primera vez (González Blasco, 2008, p. 185). Todos los comensales están reunidos en torno a la mesa, elogiando unas cerezas con comentarios del tipo “¡Qué ricas!”, “¡Qué grandes!”, “¡Qué frescas!”, a lo cual Matt se une con un elocuente “¡Qué redondas!”. Evidentemente, Matt solo trata de imitar los patrones comunicativos de la C2, y su esfuerzo se percibirá como positivo más allá de las risas que lo secundarán. El conflicto surge cuando estos deslices ponen en serio peligro el encuentro, ante lo cual convendría tomar en consideración un conjunto de condicionantes que emergen inexorablemente. Nos referimos aquí a los factores *situacionales, individuales, cognitivos y afectivos* (Spitzbery y Cupach, 1984; Seeyle, 1997; Morgan, 1998):

*-Factores situacionales.* Entre ellos podemos señalar el contexto histórico, el contexto individual, el grupo, la tarea o la organización. De manera frecuente las relaciones económicas y políticas influyen en la imagen que tienen de sí mismas las partes implicadas, en función por ejemplo de si son países aliados, vecinos o subdesarrollados. Si bien deberíamos evitar las generalizaciones y atender a las personas en su individualidad, existen múltiples ejemplos de cómo las ideas preconcebidas sobre otras nacionalidades condicionan de antemano la actitud de los participantes (Adler, 1987; Mead 1994). Tal y como señalan González Blasco (2008, p. 135) e Iglesias Casal (2003) en referencia a Kramsch (1993) y Neuner (1997), el aprendiente no es una página en blanco, sino que llega con sus propias imágenes y no tarda en poner en marcha sus modelos de percepción. Que la página se llene de aciertos o de errores depende de él y de sus sistemas de inferencia y negociación. De igual modo, como indica Raga Gimeno (2007) en alusión a Hall (1966), el ser humano es propenso a considerar «su comportamiento comunicativo como el modelo moral-universal», en parte también por la premisa de *reciprocidad de perspectivas* (Schütz, 1962) y la *percepción de similitudes* (Adler, 1997)<sup>154</sup>. En definitiva, se da por sentado que los otros sujetos son y actuarán como nosotros.

---

<sup>154</sup>El primer autor es recogido por Günthner y Luckmann (2000, p. 57), que a su vez aparecen en Raga Gimeno (2007, p. 12), mientras que el segundo fenómeno lo menciona Vilà (2008, p. 78).

-Factores individuales. Dentro de este grupo la duración del contacto parece ser un factor relevante. Morgan (1998) cita a Robinson (1988) tras realizar varias investigaciones de corte psicológico, y concluye que cuanto más exposición y proximidad se establezca con la cultura de contacto, más posibilidades habrá de que se estrechen los lazos.

-Factores cognitivos. Dentro de este apartado, Morgan (1998) identifica los tres factores cognitivos más importantes, la *memoria*, el *equilibrio*, la *consistencia* y la *atribución*:

- La memoria. Greene (1986) nos habla de la *Teoría del Esquema (Schema Theory)*<sup>155</sup> a partir de la cual la mente almacena, asigna etiquetas y recupera la información desde compartimentos llenos de datos. Los esquemas nos indican si algo debería hacerse de un modo u otro y no nos permiten concebirlo de otra manera hasta que no nos confrontemos con ello. Por eso, cuando alguien se enfrenta por primera vez a una nueva situación o comportamiento, el individuo todavía no dispone del esquema adecuado, y por tanto lo concibe como “extraño”. Además, como mecanismo de defensa y de supervivencia, las experiencias negativas suelen perdurar más en la mente del individuo para salvaguardarle de vivencias desagradables en el futuro. En consecuencia, estos rasgos son más complejos de modificar que los positivos y es posible que los prejuicios y estereotipos se refuercen tras el encuentro intercultural, por lo que convendría analizarlos y tratarlos en la clase de lenguas.
- El equilibrio y la consistencia<sup>156</sup>. De acuerdo con este postulado, tendemos a relacionarnos con personas que poseen gustos y aficiones similares a los

---

<sup>155</sup> Citado en Camilleri-Grima (2002, pp. 12-13). Este concepto nos recuerda en cierta manera al proceso de categorización que explicábamos en secciones anteriores, pues se trata de agrupar en categorías fenómenos que se perciben como diferentes (Lakoff, 1985). En Iglesias Casal (2003, p. 14).

<sup>156</sup> Vilà (2008, p. 79) lo denomina equilibrio y consistencia (Morgan, 1998).

nuestros (Byrne, 1971)<sup>157</sup>. Por tanto, cuando el ser humano se topa con diferencias, este adopta estrategias para paliarlas por medio de un mecanismo de *diferenciación cognitiva*<sup>158</sup>. Este proceso consiste en una percepción positiva que concibe la diferencia como complementaria, en lugar de como contradictoria, es decir, se basa en el entendimiento de que las personas de otras culturas conciben un mismo aspecto de manera diferente en función de su circunstancia vital.

- La atribución. Esta teoría sostiene que la manera con la que interpretemos una acción varía notablemente dependiendo de nuestra perspectiva, así como de nuestro rol, si corresponde al de actor o al de observador (Bochner, 1994)<sup>159</sup>. Por ejemplo, si un profesor de primaria castiga a un niño está claro que el alumno pensará que su profesor le tiene manía, mientras que si nos colocamos en la perspectiva del profesor, este justificará su decisión en base al mal comportamiento del alumno. Por consiguiente, la teoría de la atribución podría esclarecer las causas detrás de los malentendidos. Con frecuencia «el receptor de un mensaje, verbal y/o no verbal, capta un significado no intencional de la fuente que a él no le agrada, y en lugar de aclarar el significado, es decir, de hacerlo explícito para los dos, decide actuar» (Iglesias Casal, 2003, p. 18). Es por eso por lo que en la clase de ELE resulta muy práctico emplear la *observación participante*, que puede llevarse a cabo por medio de simulaciones y dramatizaciones que favorezcan la construcción de una perspectiva intermedia (González Blasco, 2008, p. 35).

-Factores afectivos. Se ha demostrado que cuantos más sentidos se impliquen en el encuentro (táctil, emocional, kinestésico, etc.), mayor será también el proceso cognitivo de conocimiento del Otro (Morgan, 1998). Paralelamente, aspectos como

---

<sup>157</sup> Citado en González Blasco (2008, p. 34).

<sup>158</sup> Iglesias Casal (2003, p. 14) también nos habla de la *diferenciación psicológica* que explicamos anteriormente.

<sup>159</sup> Citado en González Blasco (2008, pp. 34-35).

la *motivación integradora*<sup>160</sup>, la *orientación positiva* en el aprendizaje<sup>161</sup> y el deseo de adquirir la nueva lengua e identificarse con sus hablantes, facilitarán enormemente la adaptación de la persona a la nueva cultura, reconfigurando su modo de pensar, sentir y comunicar (González Blasco, 2008, p. 32). Similarmente, los factores afectivos juegan también un papel decisivo durante las etapas de adquisición de la CCI, especialmente durante la *etapa de crisis* que mencionamos en el capítulo anterior. Durante esta fase es común que se entremezclen sentimientos de nerviosismo, soledad, pérdida de autoestima, frustración, cuestionamiento de la propia identidad, etc., dado que es aquí donde se producen con mayor frecuencia los choques culturales (Oberg, 1960). No obstante, estos sentimientos pueden tornarse positivos una vez que el individuo sea consciente del crecimiento personal al que estos le han transportado.

Tras la mención de todos estos factores sería comprensible que nos sintiéramos desbordados y con temor a desencadenar un incidente. Afortunadamente, no han faltado los autores que han tratado de dotarnos de claves para este supuesto. En 1979 Larry E. Sarbaugh diseñó una taxonomía de variables destinada a identificar y clasificar eventos comunicativos. Según este autor, por medio de su combinación dentro de un conjunto de algoritmos se podría mejorar tanto la eficacia como la efectividad de la comunicación intercultural (1979, pp. 53-56):

- *relación e intención que se percibe entre los participantes (PRI, Participants Relationship and Intent);*
- *sistema de códigos (CS, Code System);*
- *nivel de conocimiento y aceptación de los patrones de creencias normativas y comportamientos manifiestos (KA, Knowing-Accepting);*

---

<sup>160</sup> Según el DTC, la motivación integradora corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella, mientras que con la motivación instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como -por ejemplo- mejorar su currículum académico u obtener una cualificación profesional.

<sup>161</sup> Acton y Walker de Félix (1986) beben de las teorías de Gardner y Lambert (1972) y afirman que esta orientación positiva del aprendizaje podría lograr incluso que el alumno alcanzase el cuarto estadio de aculturación, que se hallan en la cúspide de la mayor parte de modelos de la CCI (González Blasco, 2008, p. 32). A lo largo de este trabajo explicaremos los procesos de aculturación y de ajuste cultural.

- *visión del mundo (WV, World View).*

Más tarde, Escoffier (1991, p. 71)<sup>162</sup> advierte de que para que una comunicación resulte efectiva, deben tomarse en consideración las siguientes premisas:

- *Nada es inmutable. Cuando se inicia un diálogo, uno debe estar potencialmente abierto al cambio;*
- *No hay posiciones universales. Todo está sujeto a crítica;*
- *Hay que aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que se hieran los sentimientos;*
- *Hay cierta perversidad en la historia que nos han enseñado. Nuestras identidades se han hecho en oposición a las de los otros;*
- *Nada está cerrado. Cualquier cuestión puede reabrirse.*

A partir de ahí, Seelye (1997) identifica los esfuerzos que ha de realizar el hablante no nativo en el encuentro intercultural, tomando como referencia los trabajos de Brislin, Cushner, Cherrie y Yong (1986). Según este autor, el hablante no nativo debería acometer varias acciones en aras de favorecer el ajuste, entre ellas, aprender a lidiar con la ansiedad; tomar decisiones sin disponer de demasiada información; asimilar nuevos comportamientos que sean adecuados culturalmente, etc.<sup>163</sup>

De un modo similar, Rodrigo Alsina (1999)<sup>164</sup> resume un conjunto de condicionantes que han de producirse en cualquier intercambio. Nuevamente, estos factores atañen a la actitud y a las acciones que deberían adoptar los interlocutores tales como estar motivados por conocer la otra cultura; que presten atención a la comunicación no

---

<sup>162</sup> Citado en Sanhuenza *et al.* (2012, p. 144).

<sup>163</sup> En González Blasco (2008, pp. 28). Cabe destacar que Seelye fue uno de los primeros en definir las seis destrezas que él personalmente considera necesarias para mejorar la comunicación intercultural. Estas habilidades aparecen en su obra *Teaching Culture* (1974).

<sup>164</sup> Extraído de Santamaría (2008, p. 81).

verbal<sup>165</sup> y a la fuerza ilocutiva del mensaje en lugar de a su significado; ser conscientes de que el malentendido forma parte de los encuentros, etc. Al fin y al cabo estas recomendaciones abogan por que el individuo adopte una actitud de apertura y disposición (Guilhermen, 2000)<sup>166</sup>. Sin embargo, lo que no se puede pretender es que el sujeto posea estas habilidades de forma intrínseca y sin haber recibido ningún tipo de instrucción. Por eso, María Sagrario Salaberri (2007, p. 67) no duda en reivindicar que se precisa de una formación específica en destrezas interculturales a partir de «nuevas habilidades como la mediación e interpretación (Consejo de Europa, 2001), la identificación con las diferencias o el desarrollo de una identidad empática» (Martín Morillas, 2001: citado en Salaberri, 2007, p. 67).

Por su parte, Antoinette Camilleri-Grima (2002), autora de varios proyectos interculturales con sede en Estrasburgo, comparte la opinión de la docente española y afirma que la comunicación intercultural mejoraría significativamente si el ser humano tomase conciencia del modo en que la mente procesa nueva información y se instruyese en destrezas capaces de detectar la diferencia (2002, p. 13). Cooper (1998)<sup>167</sup> declara que tendemos a pensar erróneamente que los participantes en encuentros multiculturales precisan únicamente de un entrenamiento en conocimientos y en diferencias culturales, cuando en realidad lo que más necesitan es que se les provea de una formación que dé prioridad al entendimiento intercultural. Por eso, si en nuestras clases dedicamos unos pocos minutos a exponer los beneficios, así como los peligros derivados de un desarrollo insuficiente de la CCI, contribuiremos a consolidar esta competencia y a darle el valor de asignatura que tanto se merece, integrando así «el desarrollo de la CCI en la concepción del currículo de una L2/LE» (Lázár *et al.*, 2007, p. 25).

---

<sup>165</sup> Edward T. Hall (1981) coincide en este punto también al sugerir que en la comunicación intercultural no se requiere una comprensión total de la cultura del otro, sino que ciertos elementos como el tiempo, el espacio, etc., pueden ser utilizados.

<sup>166</sup> En Lázár *et al.* (2007).

<sup>167</sup> Citado en González Blasco (2008, p. 14).

### 3.3. PELIGROS DERIVADOS DE UN APRENDIZAJE DEFICIENTE DE LA CCI

En las secciones anteriores explicábamos cómo distintos condicionantes influyen en la manera en la que el individuo afronta el encuentro intercultural, desde factores situacionales hasta otros de carácter personal o cognitivo (Imahori y Laningan, 1989). Pongamos el ejemplo de compañeros de diferentes nacionalidades que se detestan al poco de conocerse. Más tarde, y fruto del roce constante acaban convirtiéndose en mejores amigos. El problema sin embargo se agrava cuando ninguna de las partes implicadas trata de colaborar ni de hacer un esfuerzo por modificar su conducta. Esta terquedad y reticencia, trasladada sobre todo a los contextos multiculturales, puede achacarse a fenómenos como la aculturación o el etnocentrismo, tal y como detallaremos a continuación.

#### 3.3.1. Aculturación, etnocentrismo y relativismo cultural

En el título percibimos claramente que el morfema “cult-” aparece al menos en dos de los términos referenciados, por lo que resulta necesario retomar el concepto. Fernando Trujillo (2005, p. 30) nos remite a la cita de Ruiz Román (2003, p. 14) a la hora de definir “cultura” desde una perspectiva simbólica-cognitiva:

- a) La cultura es un conjunto de significados adquiridos y construidos;*
- b) El hombre adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la Comunidad.*

Es decir, si el ser humano adquiere y construye determinados significados dentro de su propia comunidad a lo largo de su vida, es comprensible que este se guíe por los patrones de su propia cultura. Si bien es cierto que puede aprehender los valores de varias comunidades simultáneamente o en distintas etapas de su vida, lo más habitual es que tienda a pensar que sus valores son los más válidos frente a los de otras comunidades, algo que se conoce como *etnocentrismo* (Huelva

Unterbaümen *et al.* (2015, p. 20)<sup>168</sup>. Cuando este se enardece, el individuo puede llegar a creer que el grupo al que pertenece es superior al resto, acompañándose esta creencia casi de forma automática de sentimientos de menosprecio y juicios negativos hacia lo extranjero (Iglesias Casal, 2003, p. 17). De hecho, Vilà (2008, p. 79) declara que en las sociedades occidentales especialmente «se confunde el reconocimiento de la diferencia con la actitud de juzgar si aquello que es diferente es mejor o peor». Esto último se ha manifestado por ejemplo en el país norteamericano, donde los brotes de racismo contra la comunidad hispana no han dejado de crecer. Muestra de ello son las noticias en las que individuos americanos se ensalzan en una trifulca cuando oyen hablar español al camarero mexicano o al dependiente salvadoreño. Ya sea porque han vivido imbuidos en una burbuja dentro de su comunidad homogénea o fruto de políticas ultra patrióticas, el caso es que el etnocentrismo constituye en muchos casos la semilla de actitudes racistas y xenófobas que condicionarán de antemano cualquier interacción<sup>169</sup>. Esto es lo que ocurre precisamente durante la *fase etnocéntrica* que nos describe Iglesias Casal (2003, p. 22) en alusión a Bennett (1986 y 1993). Por lo general, el individuo suele percibir una amenaza implícita o explícita en todo aquello que se sale de los límites de su cultura, un proceso que tiende a dividirse en tres etapas con distintos grados de evolución:

-Negación (*denial*). El individuo no hace ningún esfuerzo por aceptar la diferencia. Todo gira en torno a su propia realidad y puede permanecer en ella toda la vida de forma natural o de modo artificial, como ocurrió con la imposición del *apartheid*.

-Defensa (*defense*). Aunque el individuo es consciente de las divergencias culturales porque las ha visto u oído en los medios de comunicación, todavía las concibe como muy remotas y percibe a sus portadores como los “raros” o los

---

<sup>168</sup> Huelva Unterbaümen *et al.* (2015, p. 20) alude al artículo de Lourdes Miquel (2005), en el que la autora lanza la siguiente pregunta: ¿Qué saben de Inglaterra los que solo conocen Inglaterra?

<sup>169</sup> Tal y como indican Byram y Zarate (1997): «cuando hay una interacción entre un hablante nativo y un hablante extranjero, cada uno ve, cada uno ve la alteridad de su interlocutor en su propia perspectiva —lo que forma parte integrante en toda interacción». Citado en González Blasco (2008, 101).



“otros”. Aún se guía demasiado por los estereotipos y continúa considerando a su propia cultura como la única e incuestionable.

-Minimización (minimization). En esta fase se minimizan las diferencias y se asocian o asemejan con ciertas características o rasgos de la propia cultura, hasta el punto de comenzar a percibir las incluso con cierto nivel de romanticismo, es decir, exagerando los rasgos positivos de la C2.

Frente a esto encontramos la *fase etnorrelativa*. En ella, el sujeto es consciente de que reconocer la diferencia cultural le supondrá un enriquecimiento y le ayudará a entenderse con personas de otras culturas, lo cual discurre también a través de una serie de etapas:

-Aceptación (acceptance). En este estadio se aceptan desde el respeto la mayor parte de diferencias culturales, sobre todo las relativas a los valores y a la conducta (lenguaje, comunicación no verbal, etc.). Es posible que se rechacen algunas todavía, pero al menos en este caso el rechazo no es tan extremo como en el caso etnocéntrico, que negaba prácticamente la igualdad.

-Adaptación (adaptation). Esta etapa es importante en tanto que los individuos son capaces de modificar sus visiones del mundo y sus parámetros de referencia cultural. Su perspectiva se amplía y permite la entrada a otros puntos de vista. De esta manera se alcanza la empatía intercultural a través de la comparación consciente entre la cultura propia y la ajena.

-Integración (integration). El proceso consciente de cambiar de perspectiva acaba convirtiéndose en una habilidad natural del individuo, que le lleva a integrarse con éxito en la comunidad receptora. Esta fase suele manifestarse en individuos que han pasado mucho tiempo fuera de casa y que se han autodenominado “expatriados” o “ciudadanos del mundo” (Iglesias Casal, 2003, p. 24).

Si bien es cierto que reconocer la diferencia supone el primer paso hacia el encuentro pacífico, también conviene matizar que no siempre conduce de forma

vinculante al estado anhelado. Vilà (2008, pp. 78-79) indica que mediante la *proyección de la similitud* (Adler, 1997) que mencionamos anteriormente, el individuo da por sentado que las personas o las situaciones son mucho más parecidas de lo que realmente son, cuando lo cierto es que sí que se manifiestan diferencias sustanciales, provocando que el sujeto se halle temporal o permanentemente sesgado. Es más, cuando esta percepción se exagera y el individuo se siente más cómodo en la diferencia que en la similitud, tiende a buscar mayores similitudes de las que existen en realidad (Barna, 1998; Samovar *et al.*, 1998), y esto provoca que a la larga se ciegue culturalmente. Esto justifica que se haya apostado por un estado intermedio, es decir por el concepto de *equilibrio y consistencia* (Morgan, 1998), que hace referencia a las tácticas que emplean dos personas con objeto de mantener la coherencia cuando ambas saben que existe cierta simpatía o cordialidad entre ellas (Vilà, 2008, p. 79).

En un punto intermedio entre el etnocentrismo y el etnorrelativismo, hallamos el *relativismo cultural*. Este modelo de pensamiento insta a conocer y a analizar otras culturas desde un plano de igualdad tomando en consideración los valores culturales que son propios de la otra cultura. Trujillo Sáez (2005, p. 27) nos remite a los trabajos de Boas (1938) y sus sucesores (Edward Sapir, Ruth Benedict y Margaret Mead) y menciona dos de las conclusiones a los que llegaron gran parte de estos autores<sup>170</sup>:

- a) *hay que reconstruir a cada cultura en su propia historia e individualidad;*
- b) *hay que reconocer también la igualdad inherente de todas las culturas (relativismo cultural).*

No obstante, a los emplazados en esta fase aún les falta una disposición real. Es por eso por lo que bajo esta fachada de aparente apertura, el relativismo cultural no resulta del todo benigno, y puede desencadenar incluso tres tipos de conductas con distintos grados de implicación:

---

<sup>170</sup> Trujillo Sáez (2005, p. 27) inscribe a estos autores dentro del dentro de la corriente del Particularismo Histórico, el cual se identifica con una rama de pensamiento que considera a cada sociedad como una entidad única dentro de su diversidad y complejidad.

- *Guetización*. Distanciación y ausencia de interés por iniciar una interacción.
- *Romanticismo*. Exageración de los rasgos positivos de la otra cultura.
- *Conservacionismo*. Preservación de las culturas en su estado original, por lo que desaconseja cualquier mezcla o aproximación.

En un estadio superior de ajuste cultural encontramos la *aculturación*, que se ha relacionado a su vez con los conceptos de *enculturación* e *inculturación*. Los tres denotan el aprendizaje consciente e inconsciente que realiza el individuo a medida que se expone cada vez más a otro grupo social distinto al suyo. Progresivamente el individuo comienza a compartir prácticas, puntos de vista y creencias de los miembros de dicha comunidad. Se trata pues de un «proceso que implica alejarse del punto de vista y del *ethos* de la primera cultura, aprender nuevas formas de afrontar antiguos problemas y liberarse de evaluaciones etnocéntricas» (Louise Damen, 1987, pp. 140-141)<sup>171</sup>. En definitiva, el individuo hace un esfuerzo evidente por adaptarse a la nueva cultura (Schumman, 1978), si bien esto puede acarrearle cierta pérdida de identidad (Jin y Cortazzi, 1998, p. 125)<sup>172</sup>. Andersen (1983) alude incluso a un proceso de *desnativización, des-aprendizaje o deculturación* (Instituto Cervantes, 1997-2020), que implica una despersonalización encaminada a asumir una postura y un punto de vista diferentes. Este proceso entrañaría distanciarse de los comportamientos y pensamientos “nativos” para acomodarse al nuevo entorno cultural en el que se está inmerso (Sánchez Trujillo, 2017, p. 4).

Berardo (2006)<sup>173</sup> explica que existen diferentes «niveles de absorción de la cultura anfitriona», y en consecuencia también diferentes etapas que irán modulándose a medida que el sujeto se relacione con otras comunidades. Vilà

---

<sup>171</sup> Citado en Lázár *et al.* (2007, p. 8).

<sup>172</sup> Este cuestionamiento o pérdida de identidad puede verse suscitado por una confrontación con el “autoconcepto” que abordan Marsh *et al.* (1985), es decir, la imagen que tiene de sí mismo el individuo. En Fonseca Mora (2001, p. 84).

<sup>173</sup> En Sanhuenza *et al.* (2012, p. 138).

(2008, pp. 79-80) alude al *grado de diferenciación entre culturas*, es decir, «a mayor grado de diferenciación cultural, más se van a poner a prueba las competencias interculturales de las personas en contacto» (Lustig y Koester, 1996). Por esta razón, Sanhuenza *et al.* (2012), en alusión a Berry, Kim, Power, Young y Bujaki (1989) y Adler (1997), expresan sin reparos que el proceso de aculturación y de adaptación a otro grupo social provoca un sentimiento de profunda tensión, ya que «cuando hay diferencias culturales entre los interlocutores, la tensión de la adaptación puede ser asimétrica; es decir, más dependiente, lo que requiere de un esfuerzo mayor en la adaptación del sujeto culturalmente diferente» (Sanhuenza *et al.*, 2012, p. 138).

Esto ocurre por ejemplo con los inmigrantes musulmanes en Francia, país en el que se ha discutido ampliamente sobre el fenómeno de la identidad bicultural y la doble nacionalidad. En ocasiones los inmigrantes se ven envueltos en un dilema interno que les hace preguntarse: ¿es mejor renunciar a mi identidad y a mis valores en aras de integrarme en la sociedad receptora? Esta pregunta se aplica al uso del velo por principios religiosos, pero puede extrapolarse también a la cuestión lingüística entre hablantes turcos en Alemania o polacos en Reino Unido. En estos países las terceras generaciones suelen manifestar un nivel más bajo del idioma, bien porque sus padres evitaron hablarlo deliberadamente para impedir que sus hijos se vieran expuestos a situaciones de racismo o porque su inmersión en la sociedad receptora es tan plena, que el contacto con sus orígenes y sus raíces se ha desvanecido por completo. De esta manera, y según sea su grado de implicación, se observan cuatro modalidades de aculturación:

-Asimilación. Adopción plena de los rasgos de identidad de la cultura anfitriona.

-Integración. Mantenimiento de la identidad propia dentro de grupos multiculturales diversos.

-Segregación voluntaria. Separación consciente del grupo en aras de mantener la propia identidad.

-*Marginación*. Ausencia total de interés por relacionarse o conocer la cultura de los otros grupos.

Bochner (1982)<sup>174</sup> también se refiere a estas etapas, pero con una terminología distinta. Según este autor, los aprendices podrían vagar por varias etapas a las que bautizó con el nombre de *efímeras, chovinistas, marginalizantes y mediadoras*. Antonio Álvarez Baz (2012, p. 88) se encargó de traducir estos conceptos en su tesis doctoral y señala que las tres primeras dan lugar a la asimilación desde un punto de vista negativo, mientras que la cuarta favorecería el desarrollo personal y la participación del individuo en la sociedad.

Como vemos, ningún proceso es totalmente inofensivo e inocuo, en cualquiera de los casos el individuo sufre cierta transformación que según se mire, puede percibirse como positiva o negativa. Como expresan Sanhuenza *et al.* (2012) «los modelos basados en la adaptación no están exentos de dificultades ya que los grupos anfitriones esperan que sean los grupos minoritarios quienes modifiquen sus comportamientos y adopten patrones de referencia del colectivo mayoritario» (p. 138). Esto último puede perjudicar especialmente a los inmigrantes económicos. Muchos de ellos se ven obligados a abandonar sus países con una alta formación como el ingeniero nigeriano que no encuentra otra alternativa más que trabajar como *top manta* en Barcelona o la ginecóloga rumana que agradece trabajar como jornalera de la fresa en Huelva. En estos casos no solo entran en juego factores situacionales adversos, sino que se añade además la asunción de un esfuerzo cuanto menos frustrante. Por eso no ha de extrañarnos si algunos inmigrantes no adoptan un papel activo en su integración. Por un lado, el inmigrante puede sentir que los acontecimientos que tienen lugar en la sociedad receptora no le incumben en absoluto ya que no le afectan directamente (Gago, 2010). Además, como quizás el otro grupo tampoco le tiene en cuenta, de poco le sirve involucrarse. También puede ocurrir que desconozca las estrategias correctas para desenvolverse en contextos públicos e institucionales, lo cual le lleva a evitar todo contacto con ellos. De todos modos, Gago (2010, p. 231) sugiere

---

<sup>174</sup> Citado en Byram (1992, p. 153).

que las personas cuyas culturas son más afines entre sí, apenas experimentan dificultades a la hora de sumergirse en la otra cultura, véase un holandés que decide vivir en España tras finalizar allí su beca Erasmus. Sin embargo, resulta llamativo que estos no suelen mostrar tanto interés por integrarse tan activamente en la sociedad receptora como cabría esperar. Por el contrario, el africano que padece toda una odisea para reencontrarse con su primo en España, paradójicamente suele hacer un mayor esfuerzo por implicarse, por lo que siempre habríamos de tomar en cuenta su propia circunstancia:

El caso de un pensionista británico que se retira a la Costa del Sol no es igual al de un padre de familia colombiano que emigra a España con toda su familia, inserto en el mercado laboral, con hijos escolarizados; el caso de una joven soltera, procedente de un país comunitario del Este, o el de un hombre adulto estadounidense que se traslada por motivos profesionales (Gago, 2010, p. 237).

Es por estas razones por las que los procesos de aculturación y de *ajuste cultural* pueden derivar en distintos tipos de actitudes, entre ellas, las que postuló Morgan en 1998:

-*Actitud egocéntrica*. Rechazo a alterar el modo negativo en que se concibe la otra cultura, pese a tener pruebas o experiencias que demuestren lo contrario.

-*Actitud inductiva*. Aceptación total de la cultura extranjera, aniquilando cualquier resquicio de actitud crítica, lo cual suele derivar en un «cosmopolitismo llano y mundano» (González Blasco, 2008, p. 31).

-*Actitud positiva*. Concepción de imágenes positivas de la otra cultura, haciendo hincapié en su estatus como nación, pero sin llegar al chauvinismo o el patriotismo extremo y sin suponer el olvido o el rechazo de su propia cultura. Suele ocurrir por ejemplo que transcurrido un tiempo en el extranjero, el individuo experimente un proceso de reajuste (Alonso Cortés, 2006, p. 19) a través del cual ya es capaz de observar desde otra perspectiva y hacer valoraciones de aquello que funciona mejor o peor. Esto es lo que sucedería por ejemplo si lleváramos a cabo un seguimiento de aquellos españoles que emigran fuera del país criticando

agriamente las deficiencias del sistema sanitario, y una vez que regresan a España su percepción se ha aminorado o acentuado.

Tras la explicación de todas estas conductas, el *interculturalismo* parece presentarse como la panacea que toda comunidad desea alcanzar por cuanto supera las deficiencias del relativismo cultural: «la comunicación intercultural tendrá que tratar de identidades cambiantes y redes transculturales en lugar de tratar de individuos autónomos situados en culturas nacionales estables y homogéneas» (Kramsch, 2001, p. 205)<sup>175</sup>. En este caso el individuo mantiene una perspectiva objetiva de las culturas, es decir, respeta y acepta al resto de culturas desde la igualdad, pero mantiene cierto criterio y es capaz de rechazar aquellos referentes con los que discrepa. No obstante, Morgan (1998) matiza que incluso dentro del interculturalismo pueden producirse fenómenos similares a los que mencionamos anteriormente como «desorientación con uno mismo, cierta marginalidad, una vacilación entre ambas culturas [...] rechazo a la cultura de origen, el rechazo a la cultura extranjera, o la sintetización de ambas» (Morgan, 1998)<sup>176</sup>. Muchas de estas actitudes a veces emanan de malentendidos, choques culturales o estereotipos que el individuo experimentó en su propia piel, por lo que estos fenómenos merecen ser explicados en un apartado independiente.

### 3.3.2. Estereotipos, choques culturales y malentendidos

A pesar de que estos conceptos suelen incorporar connotaciones negativas, representan una herramienta muy provechosa en las clases de lenguas extranjeras. Por ejemplo, algo tan corriente como dejar la puerta abierta o cerrada en una oficina nos permite determinar el modo en que las comunidades estructuran sus comportamientos sociales. Claire Kramsch (1993, pp. 208-210) señala que dejar la puerta abierta en EEUU significa cordialidad, amistad e inclusión, aspectos que se extienden al modo informal con el que los americanos se relacionan en su día a día.

---

<sup>175</sup> Citado en Areizaga (2001, p. 163).

<sup>176</sup> En González Blasco (2008, p. 30).

En Alemania por el contrario se prefiere mantener la puerta cerrada ya que esto equivale a orden, control y trabajo estructurado, una costumbre que se traslada también al modo formal en que configuran los saludos: *Doktor...* o *Sehr geehrter Herr*. Así, estas divergencias llevan a la autora a interpretar ambas sociedades. Mientras que en la sociedad norteamericana se prioriza lo público e informal frente a lo privado, en la comunidad germana se concede mayor valor a lo privado y a lo profesional, rasgos que condicionarán el modo en que se conciba la comunicación intercultural. En efecto, algo tan arraigado como el modo en que se concibe el tiempo, los nombres de los días de la semana y los hábitos asociados a ellos pueden resultar drásticamente distintos de una cultura a otra (Byram, 1995)<sup>177</sup>.

En efecto, gran parte de los estereotipos y los choques más conocidos surgen a colación «de las diferencias en el grado de información sobreentendida o explicitada [plano verbal], el espacio personal y social [proxémica y kinésica] o la sistematización temporal [cronémica]» (Galindo Merino, 2005, p. 435). A nadie se le escapa por ejemplo la típica viñeta en la que se ve a un mexicano repanchingado echándose la siesta bajo un gran sombrero o la habitual postal de las ovejas inglesas que corren en una cómica imitación de la hora punta. Esto está muy relacionado con la clasificación de las sociedades en culturas monocrónicas y policrónicas, y son rasgos sobre los que se habrá de incidir cuando se prevean encuentros con ellas.

De todos modos, no solo es la cuestión del tiempo la que sirve de excusa perfecta para la creación de tópicos. Keller (1962)<sup>178</sup> enumera otros aspectos que resultan idóneos tales como el carácter (reservados, avaros...) o la ideología (conservadores, de izquierdas, etc.). Este tipo de rasgos tipificados se engloban dentro de los estereotipos sociales y tal y como expresan Vacas Lobato (2007, p. 48) junto a Calloway-Thomas *et al.* (1999)<sup>179</sup>, todas las culturas albergan estereotipos sobre las diferentes etnias, pueblos o grupos sociales de su propia

---

<sup>177</sup> Citado en Sercu (1995, pp. 53-69) y Oliveras (2000, pp. 33).

<sup>178</sup> En Estévez Coto (2009, p. 16).

<sup>179</sup> Autores citados en Vilà (2008, p. 79).



cultura (*autoestereotipos*) y también sobre las foráneas (*heteroestereotipos*)<sup>180</sup>, incluso cuando se han tenido pocos contactos con ellas (Níkleva, 2009, p. 37). Así, a nadie le extrañaría oír en la región del Poniente almeriense frases como “los de Berja son unos rabúos”<sup>181</sup>, expresando que son unos bordes o tienen mal carácter, o “los senegaleses son menos folloneros que los marroquíes” manifestando así que son menos problemáticos y/o conflictivos. En relación con estos enunciados, la profesora de la Universidad de Granada subraya la influencia histórica en muchas de las frases racistas que se usan en el español de a pie:

*Ser avaro como un judío; beber como un cosaco, trabajo de chinos, obra de moros, ser un moro, etc.* Tal vez el espíritu de cruzada haya dejado en la lengua española la expresión *hablar en cristiano*. Y todo lo que suena “raro” suena *a chino*. Siempre hay gente que no se expresa *como Dios manda* (Níkleva, 2009, pp. 36-37).

Además, merece la pena destacar que los estereotipos están más presentes en nuestro día a día de lo que podríamos imaginar. Basta con revisar la cartelera cinematográfica de los últimos años para ver todo el jugo que se puede extraer de los trillados tópicos. Películas como la española *8 apellidos vascos* o la francesa *¿Qué hemos hecho para merecer esto?* son una buena muestra de ello<sup>182</sup>. A esto se añaden los rasgos relacionados con la forma de comportarse (hablar a voces, piropear, ...), capacidades (eficientes, imaginativos...) y costumbres (cogen el coche para todo, respetuosos con el medio ambiente, ...), y que no surgen espontáneamente, sino que responden a un proceso que Besalú (2002 p. 161) ha fragmentado en dos niveles<sup>183</sup>:

-*Nivel cognitivo*. Se simplifican los conceptos para facilitar el aprendizaje. Iglesias Casal (2003, p. 16) indica que «una de las funciones del estereotipo consiste en

---

<sup>180</sup> En Níkleva (2012, p. 171).

<sup>181</sup> Disponible en: <https://matadornetwork.com/es/20-palabras-almerienses/>

<sup>182</sup> La primera película resalta las diferencias entre personas del norte y el sur de España, mientras que la segunda muestra las diferencias culturales asociadas a cada religión en Francia (judía, católica y musulmana).

<sup>183</sup> En Lorenzo Zamorano (2004) y Roldán Romero *et al.* (2007).

reducir el entorno complejo a un tamaño manejable y reflejar el proceso de la abstracción permitiéndonos predecir la conducta apropiada y la no apropiada», lo que nos ayuda a incrementar nuestra seguridad y a reducir la sensación de frustración ante lo que no entendemos (Barna, 1994, p. 341).

*-Nivel social.* Se transmiten los rasgos estereotipados entre los individuos y entes sociales que comparten entre sí un trasfondo cultural común, razón por la que «conducen irrevocablemente a los prejuicios» (Besalú, 2002, p. 163).

Esto explica el modo en que se construye el estereotipo, procedimiento que Keller (1962) dividió en diferentes fases<sup>184</sup>:

*-Generalización.* Seleccionar rasgos estereotípicos de lo observado en la otra cultura. Manuela Estévez Coto (2009, p. 19) señala en alusión a Keller (1969) que los procesos de generalización y categorización suelen ser más sobresalientes desde los países del Norte hacia los países del Sur, lo que ha dado lugar a que las culturas anfitrionas sometan a los recién llegados, especialmente inmigrantes, a procesos de asimilación demasiado duros e intransigentes.

*-Categorización.* Consiste en insertar dichos rasgos dentro de categorías.

*-Tipificación.* Dar por sentado que los comportamientos individuales de una persona se aplican por extensión a todo el grupo.

*-Acentuación.* Enfatizar determinados rasgos y rechazar otros si no coinciden con el estereotipo preestablecido. Si las personas del sur suelen ser perezosas, se rechaza de antemano la idea de que los andaluces puedan ser trabajadores.

En conformidad con Estévez Coto (2009, pp. 16-18), en estas cuatro primeras fases los aprendices suelen guiarse por la información que les ha proporcionado desde

---

<sup>184</sup> Explicamos las pautas de percepción intercultural postuladas por Keller (1964) en el capítulo II. Estas se aplican por extensión a la formación del estereotipo.

siempre su C1 (*ingroup*) respecto a la C2 (*outgroup*). A partir de ahí se suceden otros ciclos como la *diferenciación*, la *asimilación*, el *acomodo* y la *equilibración* que mencionábamos en apartados anteriores. En el caso del *acomodo*, este se produce cuando el aprendiz llega por primera vez a una ciudad extranjera. Antes de nada, tratará de averiguar aquellos aspectos que le resultan fundamentales en su día a día como horarios, medios de transporte, bancos cercanos, etc. Una vez que asimile estas diferencias (*asimilación*), el estudiante tratará de confirmar las ideas preconcebidas que tenía de la C2 (*equilibración*). Esto ocurriría por ejemplo al corroborar que en países como Reino Unido o Noruega oscurece muy pronto y todo el mundo prefiere hacer vida dentro de sus casas. En esta última fase es donde el estudiante ha de actuar como un verdadero observador cultural y constatar si la imagen que tenía de la C2 se corresponde o no con la realidad, al tiempo que indaga también en la imagen que poseen los miembros de la C2 respecto de su C1 (por ejemplo, si piensan que los españoles nos pasamos todo el día de fiesta).

No obstante, suele ocurrir con mayor frecuencia de la deseada que el sujeto se niega a desprenderse del estereotipo que traía de casa por defecto. Es más, Iglesias Casal (2003, p. 16) sostiene que una vez que se forman las categorías cognitivas en el pensamiento a nivel interpersonal, es más probable que el individuo se deje influir por ellas y les dé mayor credibilidad, mostrándose reacio a cambiar su percepción. Esto se bautizó como *estereotipo estático* (Mead, 1994) y se manifiesta por ejemplo con el “efecto escaparate” y el “síndrome de Nancy”<sup>185</sup>. En cuanto al primero, Iglesias Casal (1998) recomienda abandonar en alusión a Neuner la «comprensión periférica y superficial» que entraña este efecto, es decir, insta a abandonar la actitud de «miro desde fuera -desde mi propia cultura, interpreto lo que veo, pero no corroboro mis hipótesis, no voy más allá, no trato de averiguar en qué medida o hasta qué punto son válidas para explicar ciertos comportamientos lingüísticos o ciertas conductas» (p. 468). Igualmente, conviene estar alerta frente a conductas como las de Nancy, una estudiante norteamericana que viaja a Alcalá de Guadaíra en Sevilla para completar su tesis doctoral sobre la lengua y la cultura de los gitanos. En todas sus idas y venidas no deja de postular hipótesis erróneas

---

<sup>185</sup> R. J. Sender *La tesis de Nancy* (Magisterio Español, Madrid, 1968). En Iglesias Casal (1998, p. 468; 2003, p. 10).

acerca de los significados lingüísticos y culturales de muchas de las expresiones y conductas de las que hacen gala sus integrantes. Sin embargo, su mala praxis alcanza su máximo esplendor cuando confiere a sus teorías rigor científico sin haberlas corroborado antes con sus protagonistas. Similarmente, esto es algo que ilustran muy bien los dibujantes de Ásterix y Obélix cuando observan a los romanos y otros pueblos y llegan a conclusiones precipitadas sobre sus comportamientos:



Figura 20. Astérix y Obélix (García Benito, 2009, p. 496)

Como solución, Vilà (2008, p. 79) reconoce que superar el abuso de los estereotipos precisa autoabastecerse de un mayor número de *categorías conceptuales*, sobre todo de las *sociales*, que permitan atender a los factores individuales en cada situación y contexto dados, es decir, hacer uso de la *alternatividad interpretativa*. Por su parte, Richard Mead (1994, p. 25) y Alfred Adler (1987, pp. 76-78) han propuesto superar las consecuencias negativas del estereotipo mediante la *generalización creativa* y el *estereotipo efectivo*. El primer proceso conlleva usar el estereotipo de un modo más positivo con objeto de cambiar la imagen preconcebida que se albergaba de la otra persona, produciendo así el *estereotipo dinámico* (Mead, 1994). Mediante el segundo, Adler propone aproximarse a la persona empleando el estereotipo como si se tratara de una “primera hipótesis” sobre su carácter. Conforme recibamos más información podremos ir modificándola. Laura Vázquez (2006)<sup>186</sup> señala que una ventaja subyacente de este estereotipo es que suele ser más flexible a la hora de modularse, puesto que tiene lugar en los primeros encuentros. Un ejemplo más es la anécdota que narra Teresa

<sup>186</sup> En Vacas Lobato (2007, p. 49).

Vacas Lobato (2007) a raíz del viaje de una pareja gaditana a Marruecos. En esta conversación los padres de la protagonista han caído en la tentación de extraer sus propias conclusiones tras una estancia breve y superficial:

Pues, mira, vengo muy contento porque, mi hija está allí muy bien colocada y luego, porque los marroquíes se han portado con nosotros del 10. Lo primero de todo es lo cariñosos que son, pues el primer día fuimos a la oficina en la que trabaja mi hija y el conserje me besó como si fuera mi hermano; aunque la Pepa dice que con ella fue frío y solo le dio la mano; y para remate me preguntó por toda la familia como si me conociera de toda la vida. Sí señor, muy atento, la verdad (Vacas Lobato, 2007, p. 49).

En líneas generales, la impresión fue positiva en el caso del hombre, no así en el caso de la mujer. Pepa probablemente percibió el saludo con la mano como un desaire. Además, lo más natural es que a partir de ahora piense que todos los marroquíes son unos antipáticos o unos machistas. Si no disponemos de ninguna advertencia sobre ellos, el individuo podría no comprender las prácticas y los comportamientos de la otra cultura, especialmente si se encuentra aún en las primeras fases (generalización, categorización, etc.). Como resultado, hasta que el sujeto no llegue a interiorizar que cada comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado (Lustig y Koester, 1996; Spitzberg, 2000), este podría verse inmerso en multitud de *choques culturales* (*cultural shocks*).

Hofstede (2005)<sup>187</sup> vino a definir este fenómeno como lo que «se produce cuando estás en un entorno diferente y supones que las personas se comporten igual que en tu casa. Pero si estas personas se comportan de forma completamente diferente, de pronto, los conocimientos que tenemos sobre cómo comportarnos sirven de poco». Por su parte, Oberg (1960), pionero en introducir el concepto, lo definió del siguiente modo:

El choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. [...] cuándo debemos estrechar la mano y qué debemos decir al saludar

---

<sup>187</sup> En Santamaría (2008, p. 76).

a las personas, cuándo y cómo dar la propina, ( ...) cuándo aceptar y cuándo rechazar una invitación...(Oberg, 1960: en Iglesias Casal, 2003, p. 11).

Estas palabras encuentran su máxima expresión en una anécdota que narra Callimeri-Grima (2002, p. 16) en su obra *How strange!* En una de sus páginas relata la historia de una pareja de Luxemburgo que decide invitar a cenar a una pareja de norteamericanos. La pareja anfitriona espera que sus invitados toquen a la puerta a eso de las ocho de la tarde por ser esta la hora habitual de visita. Sin embargo, los estadounidenses llegan media hora antes en consonancia con las buenas costumbres en su país, ante lo cual los anfitriones empiezan a correr para acostar a los niños, meter el vino en el refrigerador, etc. Por si esto fuera poco, cuando llega el momento álgido de la cena y empiezan a sacar los aperitivos a eso de las nueve, los americanos comienzan a hacer el amago de que se quieren marchar.

Más allá de lo paradójico de esta situación, el choque cultural suele aflorar con mayor frecuencia durante la segunda etapa del proceso de aculturación. González Blasco (2008, p. 32) en referencia a Brown (1986), Oberg (1958) y Foster (1962), apunta que la primera etapa tiene lugar dentro de un estado de curiosidad y euforia por descubrir la nueva cultura. No obstante, cuando este entusiasmo se evapora y el individuo comienza a confrontarse realmente con las diferencias, es cuando aparece de lleno el choque cultural. En este estadio el individuo compara su estancia en el extranjero con un “exilio personal” (Níkleva, 2009, p. 365) ya que «se obstaculizan las imágenes del yo y la seguridad» (González Blasco, 2008, p. 32). Este sentimiento denominado “anomia” se equipararía además con la sensación de vivir “sin techo”. El individuo no tiene un grupo oficial de referencia al que adherirse y no siente lazos fuertes de unión ni con los de su cultura de origen ni con los de la cultura meta, lo cual podría llevarle a rechazar su cultura materna y a sí mismo.

En otras ocasiones se produce un *cambio de estatus* en su interior (Gago, 2010, p. 233) y si estos sentimientos de desorientación, cólera, soledad y frustración continúan, se genera un cúmulo de sentimientos negativos que pueden derivar en

*estrés cultural (cultural stress)* (Schumman, 1975)<sup>188</sup>. No obstante, cabe destacar que es precisamente en esta etapa cuando se produce un aprendizaje más fructífero del idioma, influido quizás por la urgencia y la inmediata necesidad de interactuar (Brown, 1987: citado en Instituto Cervantes, 1997-2020). Similarmente, es común que las víctimas de este tropiezo tiendan a molestarse con los otros porque los demás no los entienden o sientan autocompasión hacia sí mismos. Foster (1962) confirma que los que sufren este tipo de “trastornos” no son conscientes de que los están experimentando y los suelen achacar a estar deprimidos o irritables. Adler (1987) también sugiere que estas circunstancias vitales sumergen al individuo en un constante estado de ansiedad que se deja entrever en sentimientos de represión, rechazo, miedo o aislamiento. Iglesias Casal (2003, p. 11) nos advierte de estos síntomas en caso de que sintamos *tensión*, cierto *clima de rechazo*, *desorientación*, *sensación de pérdida* o *sentimientos de sorpresa e impotencia*.

Afortunadamente, Larsen y Smalley (1974)<sup>189</sup> indican que a este estado tan nocivo le sucede una tercera etapa en la que el sujeto intenta recuperarse gradualmente de “su aflicción” y comienza a aceptar las discrepancias. Asume que los otros conciben modos de pensar y de sentir de manera distinta, lo que contribuirá a forjar la empatía hacia la comunidad exterior durante una cuarta *etapa* de *aceptación* y de *total rehabilitación* (Níkleva, 2009, p. 365)<sup>190</sup>. De este modo, percibimos similitudes con las etapas que estableció Oberg (1960): *luna de miel* (relaciones superficiales y euforia), *crisis* (pérdida de autoestima), *recuperación* (relaciones más cálidas y relajación) y *adaptación* (disfrute y humor reales).

En cualquier caso, hasta que esta metamorfosis llegue a materializarse, el individuo habrá de hacer frente a los choques y malentendidos de forma

---

<sup>188</sup> En Galindo Merino (2005, p. 435).

<sup>189</sup> En Arnold y Fonseca (2004) y González Blasco (2008, p. 32).

<sup>190</sup> Autores como Seeyle (1997) añaden dos etapas más dentro del ajuste cultural: una fase preliminar (eventos que tienen lugar antes de marcharse) y una fase final (etapa de regreso). En González Blasco (2008, pp. 32-33).

irremediable. Nuestra propia experiencia es suficiente para llenar todo un baúl de traspies culturales. En EEUU por ejemplo se suele saludar diciendo *Hi, ¿how are you?* y la otra persona no te responde si está bien o está mal porque se trata de una fórmula pautada. Pues bien, durante las primeras semanas en Barbados solíamos saludar de la misma manera y la gente realmente esperaba que le contases cómo estabas, lo cual nos causó un ligero malentendido con una compañera santalucense. Y es como bien puntualiza Lourdes Miquel<sup>191</sup>, resulta crucial preparar una didáctica específica que nos permita superar la “interferencia cultural”, ya que si bien es cierto que los errores a nivel lingüístico despiertan el afán cooperativo, los culturales tocan la fibra sensible del interlocutor (Corros Mazón, 2008, p. 235). Como sugiere Àngels Oliveras, lo mejor es explicar y contextualizar el malentendido a tiempo y tener presente el siguiente razonamiento: «es imposible dominar una lengua sin dominar la cultura, el mundo que va unida a ella» (Oliveras, 2000, p.11), lo cual requiere de cierto grado de entrenamiento «para reconducir la situación y salvaguardar la identidad de cada uno» (Galindo Merino, 2005, p. 436).

Esto precisamente es lo que suponemos que le debió ocurrir al entrenador holandés Luis Van Gaal durante su etapa de entrenador con el Barça. En las comparencias y entrevistas solía traer de cabeza tanto a periodistas como jugadores por la linealidad de su discurso y por su tendencia a decir todo explícitamente. Esta es una forma de comunicación con orientación *low context* muy característica de los holandeses y tal y como plantean Van Hooft, Korzilius y Planken (2002, p. 52) «estaríamos ante la manifestación de un rasgo de la cultura neerlandesa a través de uno de sus ciudadanos. ¿O bien, hay que atribuirlo a las características personales e individuales de van Gaal?». A raíz de esta duda, sugieren que quizás este malentendido se debió a que las partes implicadas, entrenador, jugadores y socios probablemente poseían un nivel muy bajo tanto de conciencia intercultural como de competencia comunicativa intercultural.

---

<sup>191</sup> Carabela, nº 45, p. 3.



No obstante, la superación del “escalabro cultural” en los adultos suele prolongarse mucho más ya que en ellos prevalece el concepto de honor e *identidad* (Jin y Cortazzi, 1998). Por lo general temen cometer errores por el miedo a hacer el ridículo o a ser criticados. Los niños en cambio no sienten tanta vergüenza y abordan el aprendizaje de la lengua como un juego, usando palabras incorrectas e inventando otras nuevas entre risas y disparatados neologismos (Schumman, 1986, p. 380). El factor de la identidad constituye pues un elemento clave dentro de la teoría de la aculturación de Schumman (1986). De acuerdo con su postulado, en la adquisición de una lengua extranjera, así como en la integración del individuo en la sociedad externa entrarían en juego factores sociales y afectivos que se insertan dentro dos fenómenos: la *distancia social* y la *distancia psicológica*. Por un lado, la distancia social hace referencia a los aspectos sociales que favorecen o entorpecen los encuentros entre grupos sociales diferentes. En ella intervienen factores como los siguientes:

-*Dominio social*. Las relaciones de poder, subordinación o igualdad entre los grupos pueden influir en el entusiasmo o reticencia del individuo a adquirir la L2 e integrarse.

-*Estrategias de interacción social*. Cuanto más se asimilen las costumbres de la C2, más se intensificará el contacto con los integrantes de la comunidad.

-*Cercamiento (acotamiento)*. Si existe un elevado grado de cohesión y unidad dentro de un grupo, estos tenderán a aislarse de un modo más considerable. Esto es lo que ocurre normalmente cuando los españoles viajan a Reino Unido para aprender inglés y al final acaban saliendo con otros españoles. No cabe duda de que esto conduce a un mayor contacto intragrupal frente a otro de tipo intergrupalo (Schumman, 1986).

-*Similitudes culturales*. Cuantos más aspectos culturales compartan entre sí los grupos, mayores posibilidades habrá de que se establezcan los contactos.

-Actitud. Una actitud positiva o negativa determinará de antemano el modo en que se relacionen.

-Tiempo de residencia. Cuanto más tiempo pasen los individuos en la sociedad de acogida, más oportunidades habrá para el establecimiento de lazos más profundos y duraderos.

Por otro lado, la distancia psicológica atañe a aspectos eminentemente afectivos y se vería influida por los siguientes:

-Choque lingüístico. Sobre este fenómeno situó el foco Stengal (1939) y lo vinculó a la ansiedad y a la impotencia que aflora en el individuo cuando se siente incapaz de comunicar y expresarse con la misma fluidez con la que la haría en su lengua materna. Esto provoca que el individuo se aísle o evite los contactos en la medida de lo posible, algo que experimentan sobre todo los inmigrantes:

El inmigrante desea y aspira a pasar desapercibido. Expresarse en español es darse a conocer, es permitir que los demás lo clasifiquen... por eso muchas veces prefieren callarse; algo que, en cambio, va en detrimento de su aprendizaje (El-Madkouri, 1995, p. 33: citado en Arnold y Fonseca, 2004).

-Choque cultural. Como definimos anteriormente, se trata de un sentimiento de desorientación y de angustia al toparse constantemente con comportamientos sociales nuevos. Para ilustrar este fenómeno, hacemos referencia a Gúrbez, el personaje creado por Miquel (1999, p. 28). El protagonista dedica algún tiempo a estudiar la lengua de Guiriland, país que espera visitar algún día. Cuando ya se siente cómodo hablando “guiriñés”, se embarca en el viaje a la tierra soñada. Sin embargo, cuando llega allí se topa con muchos conflictos que le hacen sentirse «incomprendido, otras irritado, a veces ridículo y muchas veces maltratado». Finalmente, concluye que «los “guirilandeses” no son tan encantadores como había imaginado y que Guiriland es un país realmente extraño» (García Benito, 2009, p. 494). Esto es algo que podemos extrapolar a los ciudadanos españoles, que tras ocho años de estudio de la gramática inglesa, se dan de bruces con la imposibilidad de entender o comunicarse con sus vecinos europeos.

-Motivación. Para este apartado Schumman (1986) trae a colación a Gardner y Lambert (1972) y distingue entre la *motivación integradora* y la *motivación instrumental*. La primera (integradora) nace en el individuo cuando siente realmente que quiere comunicarse y relacionarse con los miembros del otro grupo, mientras que la segunda (instrumental) responde a necesidades más prácticas, como encontrar un trabajo, sacar buenas notas o mejorar su estatus social<sup>192</sup>. En relación con la adquisición de la L2, autores como Dennis R. Preston<sup>193</sup> señalan que existen muchas teorías y especulaciones al respecto. Normalmente se tiende a pensar que las personas inducidas por la motivación instrumental podrían aprender la lengua más rápido, porque existe un aliciente económico o profesional. Véase por ejemplo la profesora de secundaria que se matricula en una Escuela Oficial de Idiomas (EOI) porque su centro le exige que obtenga el nivel C1 de inglés para impartir la modalidad bilingüe. Evidentemente, esta profesora pondrá todo su empeño en aprender y como es una cuestión que le urge, tratará de adquirir la lengua lo más rápido posible. No obstante, también puede ocurrir que este aprendizaje sea forzado, una obligación impuesta a nivel administrativo, y por tanto implicar cierto grado de fastidio. En cambio, aquel adolescente brasileño que se apunta a una academia de idiomas privada porque quiere integrarse y hacer amigos en el instituto en España, sin duda le ayudará a adquirir la lengua con mayor motivación.

-Permeabilidad del ego. Se trata de la capacidad de desligarse temporal o permanentemente de la propia individualidad (creencias, hábitos, valores, etc.) con objeto de acercarse a la cultura meta.

Todos estos factores son fundamentales en tanto que afectan al modo en que evoluciona el aprendizaje de la lengua extranjera, desde el uso de la *interlengua*

---

<sup>192</sup> De acuerdo con Acton y Walker de Félix (1986), solo la motivación integradora puede hacer que una persona llegue a alcanzar el cuarto estadio de aculturación, que supondría el estadio final en el que la persona modifica de un modo más evidente su forma de pensar, sentir y comunicar. En González Blasco (2008, p. 32).

<sup>193</sup> Citado en Corros Mazón (2008, p. 238).

(Selinker, 1969) o del *pidgin*<sup>194</sup>, hasta la aparición de la *fosilización*<sup>195</sup>. Por ejemplo, Brown (1980) indica que en la primera fase de euforia se prevé una motivación reseñable por descubrir la otra cultura, lo que incitará al individuo a aprender bastante cantidad de lengua. Esto pasaría por ejemplo con alumnos recién llegados a un país nuevo a través de un programa de inmersión. Es posible que al principio apunten en una libreta de bolsillo todas las palabras nuevas que leen en la estación, en las panaderías... Incluso en el plausible caso de que experimenten algún choque, esto no impedirá que quieran seguir aprendiendo. Sin embargo, si en este estadio los estudiantes se estancan y no alcanzan un mínimo de competencia comunicativa funcional (nivel umbral de aculturación), lo más probable es que queden varados en un punto de fosilización (Instituto Cervantes, 1997-2020).

Así pues, si aplicamos el modelo de aculturación de Brown (1980) para predecir la evolución lingüística del aprendiz, podemos atender al modelo de W. Acton y J. Walter de Felix (1986)<sup>196</sup>:

-Turista. En este estadio la cultura todavía permanece en un segundo plano. La lengua y la comunicación constituyen la prioridad número uno del aprendiz. Tropezaba con el choque cultural y recurre aún a ciertos recursos de la lengua materna.

-Superviviente. Prevalece la funcionalidad tanto a nivel de lengua como a nivel de comprensión de la cultura, como si se recurriera constantemente a un kit de supervivencia. Es aquí donde se materializa el nivel umbral de aculturación.

---

<sup>194</sup> Variedad lingüística que surge a partir de dos o más lenguas con un propósito práctico e inmediato (comercio, trabajo, etc.) entre individuos o grupos de individuos que no poseen una lengua común (Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes, 1997-2020).

<sup>195</sup> Fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos (Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes, 1997-2020).

<sup>196</sup> En Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes, 1997-2020): "aculturación".

-*Inmigrante*. Estadio propio de aquellas personas expatriadas, mayormente cultas, que han alcanzado un nivel amplio de adaptación en la cultura meta.

-*Ciudadano*. Estatus similar o próximo al del hablante autóctono y/o nativo.

Si bien toda esta teoría no es rígida y está abierta a otros perfiles, nos sirve al menos para detectar posibles niveles de interculturalidad en nuestros estudiantes y traer al aula actividades prácticas que logren desarrollar su aprendizaje cultural. Oliveras (2000) y el Grupo CRIT<sup>197</sup> instan a utilizar los malentendidos y las anécdotas de personas reales para fortalecer la competencia intercultural. Para ello nos proveen de ejemplos que van desde la confusión sufrida por una chica japonesa que termina organizando una fiesta para 32 personas en España, hasta el mal rato que padece un marroquí cuando le empiezan a preguntar por su vida privada en la parada del autobús. Se trata por tanto de indagar en las causas de los malentendidos y a partir de ellos explicar toda una serie de comportamientos, símbolos y rituales que caracterizan a cada cultura en particular. Esto requiere sin embargo de una reorientación metodológica que haga uso de materiales empíricos apropiados y que subraye la importancia de analizar minuciosamente estos fenómenos (Oliveras, 2000 p. 107)<sup>198</sup>:

Nos damos cuenta de que el choque cultural, la incompreensión, el abuso, la discriminación y la violencia, se producen por el desconocimiento de lo ajeno y el desprecio de lo desconocido; por la ofensa, tantas veces involuntaria e inconsciente, que supone ignorar la realidad, las ideas y los valores de aquel con el que se pretende dialogar y convivir (Gago, 2010, p. 231).

#### 3.4. BENEFICIOS DERIVADOS DE UN CORRECTO APRENDIZAJE INTERCULTURAL: SINERGIA CULTURAL Y SOCIALIZACIÓN TERCIARIA

Ignorar y no abordar en clase los fenómenos que mencionamos en el capítulo anterior supondría un craso error, al igual que lo sería el hecho de no incidir en las

---

<sup>197</sup> Creador del libro *Culturas cara a cara* que describiremos en el capítulo VI.

<sup>198</sup> En la reseña de González Verdejo, Noelia (2003, pp. 260-261).

causas que generan los juicios negativos y las generalizaciones. Tal y como sostiene Muñoz (2003), «para que sea posible la superación del choque cultural, resulta necesaria la formación de una adecuada competencia intercultural que permitirá a los estudiantes comprender y aceptar las diferencias culturales»<sup>199</sup>. Toda esta instrucción no solo contribuye a mejorar las relaciones entre estudiantes en el aula, sino que se trata además de una inversión a largo plazo en pos de la convivencia pluricultural (Consejo de Europa, 2002). Gago (2010, p. 228) respalda esta idea al indicar que «actitudes tan negativas como el sentimiento xenófobo o el ultranacionalismo son subsanables mediante la educación y el fomento de una conciencia intercultural».

Es por eso por lo que resulta necesario aplicar un programa intercultural coherente y aplicar las directrices didácticas que nos proporcionan infinidad de expertos (Wessling 1999; Lázár *et al.*, 2007; Roldán Romero *et al.*, 2007; Barros *et al.*, 2010). En otras palabras, no basta con enseñar y ostentar conocimientos socioculturales como si fueran una verdad de Perogrullo, sino que deviene necesario atender a las teorías que nos muestran cómo transmitirlos. Por poner un ejemplo, en Estados Unidos impartimos un curso de español a niveles básicos en el ámbito universitario. Aquí el plan de estudios establecía que el profesor dedicara cierto tiempo a exponer presentaciones culturales sobre los países de lengua hispana. Al mismo tiempo, los alumnos debían realizar una presentación cultural por semestre sobre un tópico que les interesara, de ahí que muchos optasen por los trillados temas de la gastronomía y las fiestas. Como los alumnos estaban obligados a estudiar estos aspectos de memoria de cara al examen, se ejercía cierta presión que difuminaba cualquier tipo de investigación o de reflexión individual. Es por eso por lo que numerosos autores desaconsejan el estudio de la *cultura formal* de semejante modo, ya que solo contribuye a ensalzar el etnocentrismo y la estereotipación (Patrikis, 1988)<sup>200</sup>. Digamos por ejemplo que debemos comentar un aspecto cultural de Colombia. Evidentemente habrá que mencionar la época del narcotráfico y el cese de las armas por parte de las FARC, pero tendremos que dejar claro a los alumnos

---

<sup>199</sup> Citado en Sánchez Trujillo (2017, p. 4).

<sup>200</sup> En Areizaga (2005, p. 13). La autora alude al razonamiento que expone Patrikis y recomienda el enfoque de Kramsch en contrapartida, es decir, enseñar tanto cultura formal como cultura no formal en aras de evitar la estereotipación.

que Colombia es mucho más: es el acento paisa; es llamar niche al negro de modo afectuoso o llamar *man* y *vieja* a hombres y mujeres. Igualmente, deberemos alejarnos de la “visión de la capital” y mostrar más allá de los límites que circundan Bogotá. Tal y como reitera Marta García Balsas: «para el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es indispensable mostrar la pluralidad de culturas o subculturas presentes en un mismo país o que confluyen entre los hablantes de una misma lengua» (2015, p. 371).

Por otro lado, la instrucción intercultural tampoco ha de limitarse a aceptar los patrones de la otra cultura sin ton ni son. Más bien consiste en promover lo que Jin y Cortazzi (1998) acuñaron como *sinergia cultural*<sup>201</sup> y que reciclaría más tarde Carlos González di Pierro (2012):

No quiere decir que deban amalgamarse dos culturas en una sola, ni tampoco que los individuos de una cultura tengan que asimilarse a la otra. Lo que se entiende aquí como sinergia es el entendimiento de la otra cultura, el comportamiento adecuado en el entorno cultural, pero siempre sin perder la identidad cultural propia (González di Pierro, 2012, pp. 102-103).

Como cabría esperar, por su valor ético y moral la mayor parte de los profesionales ha procurado poner en práctica este concepto. Al fin y al cabo, se pretende evolucionar desde una visión del mundo homogénea, monocultural y en cierto modo, aburrida e “insípida” hacia otra más dinámica y “sabrosa” culturalmente. Tanto Byram (1989) como Doyé (1992), Byram y Fleming (1998), equiparan esta actitud con un modelo de *socialización terciaria*, que «no es simplemente la adquisición de tolerancia hacia la diferencia y la alteridad. Requiere una modificación de los modos existentes de pensar y actuar que tienen los aprendices» (Byram, 1992, p. 11)<sup>202</sup>. Trujillo Sáez (2005) alude por su parte a la noción primigenia de *concienciación cultural crítica* (*crítica cultural awareness*) e inserta

---

<sup>201</sup> Estos autores dirigieron varios estudios con estudiantes chinos (1992, 1995) y británicos (1996), es decir con integrantes de culturas muy alejadas entre sí, y destacaron los beneficios que conlleva dicha “sinergia cultural”.

<sup>202</sup> Citado en Areizaga (2001, p. 164) y González Blasco (2008, p. 26 y p. 99).

esta actitud dentro de lo que ha denominado como *socialización rica*. Esto último favorecería la formación de una pluralidad cultural e identitaria (García Balsas, 2015, p. 370), que puede y debe iniciarse desde las aulas. En este sentido, Landis y Brislin (1983) y Brislin *et al.* (1983) investigaron los efectos que producía la formación intercultural en los individuos, algo que sintetizaría más tarde Aneas (2003, pp. 464-465)<sup>203</sup>. En un amplio apartado titulado *Cambios en la manera de pensar de las personas* se exponen resultados positivos como la mejora de la relación en grupos de trabajo, incremento de la “apertura de mente” o el disfrute en las situaciones interculturales.

### 3.4.1. El aula como principal contexto de adquisición

A día de hoy la UNESCO propugna que la educación del siglo XXI se fundamente sobre cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*. Se deduce que para el último habría que priorizar la interculturalidad, pues constituye la vía que permite construir un mayor sentido de la convivencia y la vecindad. A partir de ahí, otros autores describen conceptos relacionados como la *educación multicultural* (Banks y Banks, 2004), la *educación global*, la *educación para la paz*<sup>204</sup> y la importancia de conceder mayor espacio a la *sensibilidad cultural* (Bennett, 1986)<sup>205</sup>.

Pese a que la educación intercultural se ha promovido desde el Consejo de Europa con proyectos de investigación como el Proyecto N°7 (1980-86; 1987-91) (Lorenzo Zamorano, 2004, p. 9) o el proyecto del grupo de investigación HUM 0422 dedicado a la creación de diccionarios interlingüísticos e interculturales (García Benito, 2009, p. 501), autores como Padró (1997) denunciaban desde hace tiempo la falta de intervenciones educativas para el desarrollo de esta competencia en territorio nacional. En efecto, diez años más tarde Vacas Lobato (2007) seguía reclamando la

---

<sup>203</sup> En Aneas (2009, pp. 16-17).

<sup>204</sup> En Ramírez y Ramírez (2014, p. 57).

<sup>205</sup> En Sanhuenza *et al.* (2012).



atención sobre la ausencia del concepto intercultural en los diccionarios de mayor uso: «la interculturalidad no presenta ninguna entrada en el DRAE, tampoco en el Diccionario de aprendizaje Salamanca<sup>1</sup>. Ello podría ser indicio de su uso reciente y aún poco extendido» (p. 45)<sup>206</sup>. En cuanto a las intervenciones educativas destinadas al incremento de la CCI, Vilà (2008, p. 90) se limitaba a mencionar dos: los *programas de comunicación intercultural* (Vilà, 2007) en educación formal, y los *campamentos Atman* (ATMAN y GREDI, 2007) en educación no formal.

Algo que nos aporta cierta esperanza es el hecho de que al menos se aprueben cada vez más legislaciones orientadas a la interculturalidad. El capítulo 8 del MCER propugna la diversificación lingüística y la implementación de los valores transversales, mientras que el artículo 2.3 de la LOGSE prioriza también el valor de “lo intercultural” en las aulas españolas (Lorenzo Zamorano, 2004, p. 9). Coetáneamente, Silvina Paricio Tato (2014, p. 224) reseñaba el Real Decreto 163 (2006, pp. 742-743), pues este concede gran protagonismo a la *competencia social y ciudadana* y a la *competencia artística y cultural*, que «favorece el respeto, el interés y la comunicación con personas que hablan otras lenguas».

Vilà (2008) reconoce que pese a las deficiencias mencionadas, a veces se organizan de manera esporádica programas específicos para resolver conflictos interculturales en universidades, centros de educación infantil (Padró, 1997) o de secundaria (Alzate, 2000), ya que «la opción intercultural considera a la escuela<sup>207</sup> como un lugar de encuentro entre culturas y como un ámbito privilegiado para el aprendizaje de las exigencias de la comunicación intercultural» (Abad, Cucó e Izquierdo, 1993, pp. 50-51)<sup>208</sup>. Así pues, las aulas representan el salvoconducto

---

<sup>206</sup> En Roldán Romero *et al.* (2007, p. 45).

<sup>207</sup> En oposición a esta idea, Roldán Romero *et al.* (2007, p. 30) opinan que «la interculturalidad no hay que enseñarla en clase, es un fenómeno que ocurre de forma natural, cuando dos personas que se perciben como pertenecientes a culturas diferentes interactúan. Lo que quizás sí que deberían desarrollar [...] es una consciencia intercultural “respetuosa”, y de ahí la importancia de traer al aula actividades que la potencien».

<sup>208</sup> En García Barros y Kharnásova (2012, pp. 104-105). Sin embargo, Lorenzo Zamorano (2004, p. 1) hace una advertencia y opina «que la educación intercultural ha de ir dirigida a la totalidad de la población, y no solo a las minorías inmigrantes», ya que es tendencia a día de hoy día relacionar la interculturalidad con la inmigración exclusivamente.

perfecto para inocular la semilla de la interculturalidad, unos entornos en los que concurren tres componentes esenciales: el libro de texto, el profesor y los alumnos, elementos cuya influencia en la interculturalidad merece ser explicada en secciones separadas.

### 3.4.2. La influencia de los manuales

Aunque en la actualidad se utilizan con más frecuencia pizarras digitales y otros recursos web, son pocos los profesores que desdeñan el uso de algún tipo de material en formato papel. Esto se debe principalmente a que el manual constituye un apoyo clásico que dota de seguridad al docente. Representa a veces el instrumento perfecto cuando la tecnología se presenta defectuosa o cuando el despiste humano se abre paso y se nos olvida la actividad que teníamos planificada para ese día. En el extremo opuesto encontramos la figura de aquellos profesores reacios a saltarse cualquier actividad. Se ciñen al manual con sumo fervor y descartan la idea de complementarlo con otro recurso del exterior. Este último grupo es el que suponemos debe padecer más inconvenientes a la hora de transmitir los elementos socioculturales, dado que se ha discutido precisamente la ausencia marcada de estos aspectos en los manuales de lenguas extranjeras. Observamos que la mayoría tiene que buscarlos en plataformas externas o crearlos por su propia cuenta y esto a veces genera cierta “pereza” o reticencia.

En efecto, los peligros derivados de un aprendizaje deficiente de la competencia intercultural se deben en muchos casos a una metodología ausente o incorrecta. Esto explica por qué cuando consultamos tesis doctorales con una temática similar, detectamos que muchas comienzan con el análisis de los manuales, y a partir de ahí plantean una propuesta didáctica de mejora. Así, encontramos los trabajos de Dueñas (1996), centrado en el modo en que los alumnos procesan el *input* cultural de los manuales de inglés o el de Maqueda (2000), focalizado en los modelos de cultura plasmados en los manuales y en las actitudes de los alumnos hacia la C2. Por su parte, Rueda (1994) y Esteves dos Santos (1998) ahondan en la transmisión de la cultura formal y no formal en los libros de español como LE desde una perspectiva

diacrónica (Areizaga, 1997; Gil y León, 1998)<sup>209</sup>. Todas estas aportaciones vienen a indicar que los manuales presentan a veces ciertas carencias y es que ninguna obra puede satisfacer por completo las necesidades e intereses de profesores y alumnos. De hecho, si nos detenemos a analizar los libros de texto de inglés que utilizamos durante la educación secundaria, advertimos que en ellos no se mencionaba apenas la cultura de los países caribeños de habla inglesa. La mayoría de manuales de nuestra generación todavía se limitaban a mostrar la cultura formal de Reino Unido (las cabinas rojas, su majestad la Reina...), y sin entrar en la especificidad de sus antiguas colonias (esclavitud, caña de azúcar, colorismo...). Es por eso precisamente por lo que autores como Barro, Jordan y Roberts (2001)<sup>210</sup> denuncian este aspecto y alegan que «los libros de texto solo consiguen congelar y convertir datos positivistas sobre otros países, estructuras y sistemas, en artículos de información de aspecto fresco y digerible» (p. 103). Esto explicaría por qué no aprendimos nada acerca de la idiosincrasia de estas islas con las que ahora estamos en contacto, algo que en retrospectiva nos habría beneficiado. La razón es que la elección de los contenidos está supeditado al criterio del editor, el contexto geográfico y en ocasiones también a la modalidad del curso que se desee impartir (Kramsch, 1988, p. 65)<sup>211</sup>.

El manual *Aula Latina 2* de la editorial Difusión nos sirve perfectamente para ilustrar esta circunstancia. Esta obra surgió como respuesta a la falta de manuales que mostraran la realidad del país mexicano, por lo que todas sus páginas fueron diseñadas tomando este objetivo en consideración, desde las costumbres y rituales del país, hasta las fotografías de auténticos compatriotas. Adicionalmente, se concibió de manera que pudiera ser empleado en cursos de corta duración, ya que solían recibir estudiantes en programas de inmersión. Estas dos características lo convierten en un manual “a medida”, muy diferente a otros más generales como *Nos vemos* o *Gente hoy*, que adolecen asimismo de una visión eurocéntrica bastante evidenciada. Tanto Besalú (2002, p. 183) como Gimeno Sacristán (1992)<sup>212</sup> exponen

---

<sup>209</sup> En Areizaga (2005, pp. 30-31).

<sup>210</sup> Citado en García Balsas (2015, p. 371).

<sup>211</sup> En Areizaga (2005, p. 38).

<sup>212</sup> En González Boluda (2015, p. 221).

que esta visión europeísta devalúa de forma egoísta al resto de grupos culturales, por lo que los manuales diseñados desde esta perspectiva no son aptos para educar en la interculturalidad. Incluso dentro de la comunidad hispana, en la que la lengua española ejerce de nexo de unión entre todos sus hablantes, hay que considerar los valores, normas y aspectos socioculturales de cada pueblo hispano (Huelva Unterbaümen *et al.*, 2015, p. 9).

Además, si nuestra meta es enseñar en la diferencia debemos evitar a toda costa la estereotipación y la retransmisión irresponsable de imágenes arcaicas. Níkleva (2012, p. 170) nos remite al dato que revela Mark Warford (2010, p. 292), según el cual muchos manuales de nivel básico en Estados Unidos muestran la lengua y la cultura hispanas como inferiores respecto a la norteamericana<sup>213</sup>. Similarmente, González Boluda (2015, p. 224) en alusión a Van Dijk (1995, p. 8), señala que «muchos manuales continúan ignorando a las minorías o representándolas como pobres, atrasadas o primitivas» y nos pone el ejemplo de un manual de español que inserta la fotografía de una mujer indígena junto a un puesto de frutas en contraposición a otras dos mujeres de aspecto occidental en un entorno más favorable: una en un despacho y la otra en un gimnasio, algo que quizás envíe un mensaje subliminal y poco imparcial al estudiante<sup>214</sup>.

En estos casos el manual está proyectando consciente o inconscientemente estereotipos sobre ambas partes. La profesora de la Universidad de Mánchester, Susana Lorenzo Zamorano (2004) sostiene que por desgracia la mayoría de manuales no llega a superar el “efecto escaparate” ni el “síndrome de Nancy” que criticaba Iglesias Casal (1998, 2003), «no yendo más allá de la mera enunciación de esas abusivas generalizaciones ni enseñando a contextualizar los diferentes comportamientos» (2004, pp. 8-9). Frente a esto, esta misma autora insta a las editoriales a incluir más ejercicios con los que desenmascarar realmente los

---

<sup>213</sup> De acuerdo con Níkleva (2012, p. 170), este tipo de situaciones nos recuerdan una vez más la importancia de enseñar la competencia intercultural y la competencia afectiva de manera conjunta.

<sup>214</sup> Se trata del manual *Planet@ E.L.E 1*. Cerrolaza, Matilde; Cerrolaza, Óscar; Llovet, Begoña (2006), *Planet@ E/LE 1. Libro del alumno 1*. Madrid, Edelsa, primera edición 1998.

estereotipos y relativizar los valores preconcebidos. En el caso anterior podríamos atender a la fotografía desde un ángulo diferente. Podríamos confirmar que efectivamente la mujer indígena es pobre y tiene que trabajar en el campo para subsistir. Este valor del trabajo duro podría interpretarse como positivo en algunas culturas en contrapartida con las mujeres caucásicas, que a lo mejor solo se dedican a cuidar su imagen personal. Por tanto, lo ideal es plantear actividades en las que se cambien las tornas por así decirlo.

Respecto a la tipología o metodología de actividades para este fin, distintos autores nos proporcionan pautas para la superación de los estereotipos en los manuales. Besalú (2002) por ejemplo plantea que este proceso se lleve a cabo desde varias modalidades pedagógicas:

*-Pedagogía narrativa.* Consiste en leer textos culturalmente transcendentales y reconstruirlos desde el humanismo, la hermenéutica y la reflexión, hasta el punto de que el alumno sienta que viaja en el tiempo y en el espacio (*inteligencia narrativa*)<sup>215</sup>. Lorenzo Zamorano (2004, p. 9) reseña por ejemplo el manual *Raíces*<sup>216</sup>, que profundiza en las raíces multiculturales del periodo andalusí, las Islas Canarias, la santería cubana, etc., a través de textos significativos.

*-Pedagogía de deconstrucción lingüístico-conceptual.* Por medio de este enfoque se analiza y se aclara el significado de un término o concepto desde una perspectiva histórica o de uso. Por ejemplo, el libro *Raíces* (2001, p. 33) introduce un ejercicio mediante un cuadro con el título *Sabía Ud. que...* y a continuación explica que la palabra “moro” solo es aceptable en contextos concretos como en la fiesta de moros y cristianos o en el plato tradicional cubano de arroz y frijoles negros (Lorenzo Zamorano, 2004, p. 9).

---

<sup>215</sup> Concepto utilizado por Besalú (2002, p. 169).

<sup>216</sup> Lorenzo Zamorano (2004) se refiere a la obra VV. AA. (2001). *A buen puerto. I Raíces*. Londres: Milton Keynes, Open University.

-Pedagogía de deconstrucción psicológica. Trata de mostrar al alumno que existen otros puntos de vista tan legítimos como los suyos, procurando eliminar los prejuicios asociados a ellos. Todo ello va dirigido a fomentar una *tolerancia activa*, «yendo más allá de la simple identificación de lo que es diferente, la aceptación de su existencia e incluso la simpatía hacia ello» (Aranguren y Sáez, 1998, p. 105)<sup>217</sup>. Esto puede ponerse en práctica a partir de juegos de rol en los que se lanza un enunciado polémico del tipo “los inmigrantes roban los trabajos a los locales” y los alumnos han de documentarse y defender la perspectiva de los acusados en un juicio imaginario.

-Pedagogía de empatía. Insta a ponerse en el lugar del otro, lo que a veces implica llevar a cabo un proceso de *descentración* de la propia cultura (García y Barragán, 2000, p. 227). Para ello debemos «distanciarnos de la misma mediante una actitud crítica, pudiendo así actuar de mediadores» (González Boluda, 2015, p. 220).

-Pedagogía de los gestos. Su objetivo reside en indagar en las acciones de paz y de justicia, gestos de ecologismo, feminismo etc., que ejecutan los miembros de la otra cultura, para así incrementar la tolerancia y la aceptación hacia la C2.

Otros autores dirigen un análisis general de los manuales en cuanto a la competencia intercultural y sorprendería descubrir la cantidad de estereotipos que se reproducen con independencia del lugar de publicación (Níkleva, 2012). En otros casos, Antonio Illescas (2016) demuestra que los manuales tienden a desplazar el aspecto cultural al final de la unidad en lugar de impregnar todas sus páginas. Ares (2004)<sup>218</sup> también concluye que la cultura sigue abordándose como un elemento secundario y si atendemos al desarrollo de la consciencia intercultural, esta presenta un tratamiento aún más escaso. Y es que desde 2004 Lourdes Miquel nos advertía de que la cultura se seguía mostrando de forma estereotipada y descontextualizada en los manuales, mientras que en el extranjero Kramsch (1993, p. 24) tachaba la persistencia y superficialidad de las 4 efes (*facts, folklore, food y*

---

<sup>217</sup> Citado en Lorenzo Zamorano (2004, p. 7).

<sup>218</sup> En Níkleva (2012, p. 170).

*festivals*)<sup>219</sup> que mencionábamos en apartados previos. Níkleva (2012, p. 170) por su parte nos advertía también del peligro que supone abordar la cultura desde esta perspectiva tan superficial pues «para interactuar adecuadamente en una lengua y cultura distintas de la nativa se necesita muchísimo más», es decir, no basta con este tratamiento tan superfluo y reduccionista. Sin embargo, vemos que muchos manuales siguen incorporando este tipo de contenidos. Así lo expresan Barro, Jordan y Roberts (2001, p.83)<sup>220</sup> cuando indican que «la “cultura” [...] ha sido insertada tal cual en los libros de textos de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual; por ejemplo, “los franceses sí están más orientados hacia la familia que los ingleses”».

Esto en cuanto a los manuales de lengua, ya que si se analizan los manuales de cultura y civilización *per se*, se observa que no son capaces de elaborar un manual con un enfoque integrado de lengua y cultura. O bien el nivel siempre peca de ser demasiado elevado y ambicioso o el contenido es demasiado formal y extenso, a lo que se añade la fugacidad del tiempo. Rocío Santamaría (2008) analizó un corpus de doce materiales de lengua y civilización, y en muchos casos los libros se habían quedado obsoletos al cabo de poco tiempo (tabaco, lenguaje SMS, etc.), por lo que convendría actualizarlos. Por eso, si lo que nos interesa es desarrollar la competencia intercultural podríamos acudir a los criterios de idoneidad que establece Lies Sercu (2001)<sup>221</sup>:

*-Representatividad y realismo.* Deberíamos valorar si los manuales hacen un *tratamiento explícito o implícito* del contenido sociocultural (González Blasco, 2008, p. 141). El tratamiento implícito suele estar presente en textos auténticos como los anuncios publicitarios (Neuner, 1997) que permiten al estudiante hacer su propia interpretación de los hechos. Por el contrario, el tratamiento explícito es aquel que prolifera en aquellos textos adaptados por el editor, en el que efectivamente se

---

<sup>219</sup> En Níkleva (2012, p. 170).

<sup>220</sup> En Trujillo Sáez (2005, p. 27).

<sup>221</sup> En García Benito (2009, pp. 499-500).

explica un hecho sociocultural, pero con el objetivo último de desarrollar la competencia lingüística y gramatical.

-Personajes. Los protagonistas de los manuales, ya sea en historietas, cómics o fotografías deberían ser fieles representantes de su cultura y esto debería aplicarse a ser posible al color de piel, los rasgos, etc. El típico hablante nativo ha de aparecer en el manual, pero tampoco está de más que otras nacionalidades aparezcan interactuando con él, de modo que los aprendices se vean también representados como ciudadanos del mundo (Pandolfi, 2012)<sup>222</sup>.

-Lengua. Este elemento es esencial, ya que en algunos enunciados o bocadillos, podrían ocultarse juicios implícitos o palabras con connotaciones negativas sobre otras nacionalidades. Esto pasaría por ejemplo si viéramos la palabra “yanqui” o un texto con la palabra “inválido”, término que ha preferido sustituirse en la actualidad.

-Alumnos. Las actividades deberían permitir a los alumnos reflexionar sobre su propia cultura y al mismo tiempo ponerse en el lugar de un extranjero por medio de debates, dramatizaciones, etc. Paralelamente deberían entrenarle para que fuera capaz de comportarse apropiadamente en encuentros interculturales diversos.

### 3.4.3. El papel del alumno

Cuando discutimos o investigamos cualquier aspecto relativo a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas vemos que el alumno constituye el eje en torno al cual se articula todo lo demás. En la actualidad su figura se equipara con la de un cliente y de su rendimiento, necesidades e intereses depende todo el trabajo del profesor. Esto último explica que se haya incidido tanto en el concepto del alumno como agente social y como “hablante intercultural” (*intercultural speaker*)<sup>223</sup>. En palabras de Gago (2010) «se sustituye el modelo de alumno pasivo al margen de la

---

<sup>222</sup> En González Boluda (2015, p. 224).

<sup>223</sup> Concepto abordado por Byram y Zarate (1994, 1997); Byram y Risager (1999); Kramsch (2001); y Byram, Gribkova y Starkey (2002).



realidad de la sociedad en la que supuestamente se está sumergiendo, por otro que concibe el aprendizaje como un proceso multidisciplinar y responsable en pos de objetivos más ambiciosos» (p. 227).

Por esta razón, invertir en su educación sociocultural supone un progreso para el resto de su comunidad. Janney y Horst (1992) insisten en que se haga hincapié en actividades como la conceptualización, es decir, «que lleguen a entender el porqué de cualquier situación, saber analizarla y valorarla» de manera que se desarrolle la personalidad de los aprendices mediante la integración de «aspectos cognitivos, axiológicos, afectivos, motivacionales y creativos» (Janney y Horst, 1992)<sup>224</sup>. De lo contrario se estará ofreciendo a los alumnos una visión cerrada, «basada en generalizaciones que llevan a respuestas estereotipadas y en la que los individuos son vistos en términos de identidades nacionales en lugar de como actores sociales» (Met y Byram, 1999, p. 67). Tal y como demuestran Esarte-Sarries y Byram (1989), proporcionar información sobre la C2 no modifica las actitudes de los aprendices hacia ella ni mejora o aumenta su entendimiento de ella (Areizaga, 2001, p. 161), por lo que se hace necesaria una mayor meditación a nivel individual.

Potencialmente, Jin y Cortazzi (2001) sostienen que «el aula se presenta como un espacio ideal para trabajar la competencia intercultural ya que confluyen, no exclusivamente contenidos, sino distintas experiencias y expectativas culturales que los alumnos y profesores traen consigo»<sup>225</sup>. Precisamente las investigaciones que profundizan en cómo los aprendices perciben la otra cultura han despertado el interés de diversos expertos (Citron, 1995). Esto les ha llevado a interesarse por los factores que les influyen en clase como el origen del profesor (Richards *et al.*, 1992; Ellis, 1996; Terdal *et al.*, 1996), su estilo comunicativo (Levy *et al.*, 1997), la metodología empleada (Ryan, 1996; Prodomou, 1992)<sup>226</sup> o las percepciones afectivas del alumnado local hacia el inmigrante (Vilà, 2005).

---

<sup>224</sup> En Sanhuenza *et al.* (2012, p. 143).

<sup>225</sup> Citado en García Balsas (2015, p. 379).

<sup>226</sup> Investigaciones referenciadas por Areizaga (2005, p. 31).

Desde un punto de vista metodológico, también hemos de tener en cuenta los modelos tradicionales de enseñanza del país de acogida. Areizaga (2005, p. 30) resume algunos de los trabajos más punteros en esta línea y destaca entre ellos el de Mikel Garant (1997). Este profesor finlandés contrasta la enseñanza del inglés en Finlandia con la enseñanza del mismo idioma en Japón. Por su parte, Osam y Balbay (2004) estudian cómo difieren las habilidades a la hora de tomar decisiones en los profesores de inglés en Turquía, mientras que Rienecker y Jörgensen (2003) destacan las dificultades que afloran cuando se enseña escritura académica angloamericana. Esta última investigación nos recuerda precisamente a la anécdota que nos relataba Pamela Faber, profesora de la Facultad de Traducción e Interpretación. Recién llegada a España desde Estados Unidos, redactaba una carta a una alta autoridad de la universidad con el encabezamiento *Dear...* (“Querido...”), algo que en español no conviene trasladar de forma literal. Sin duda, son estos aspectos socioculturales sobre los que se habrá de incidir. Sin embargo, se debe evitar seleccionar caprichosamente los contenidos socioculturales en función de lo que dicte el manual o en función de lo que los alumnos encuentran curioso o novedoso, «sin responder a ningún tipo de criterio metodológico que integre estos aspectos en un proceso holístico más ambicioso» (Gago, 2010, p. 226).

No solo es una equivocación dejarse guiar por el manual únicamente, sino también dejar en manos de los alumnos su propio aprendizaje sociocultural. Si bien es cierto que se fomenta la didáctica del alumno como “aprendiente autónomo”, a veces los profesores de ELE se desentienden y dan por sentado que si el alumno está realmente interesado en algún aspecto, lo buscará en Internet cuando llegue a casa. Aunque las generaciones *millenials* de hoy se demoran poco en consultar *Wikipedia*, realmente sería irresponsable por nuestra parte no resolver ciertas lagunas:

El modo en que se han venido abordando estas cuestiones hasta ahora parece haber sido concebido pensando más en el *usuario-turista* que en el *usuario ciudadano*. Es bastante frecuente en nuestros días encontrar profesores de ELE que no comparten la idea de que el desarrollo de la competencia intercultural sea un requisito indispensable para el ejercicio pleno de la lengua en todo lo que esta puede abarcar, y mucho menos que corresponda a ellos trabajarla (Gago, 2010, p. 225).

Por otro lado, el condicionante afectivo del alumno influye en la manera en que percibe el conocimiento sociocultural. Por ejemplo, en conexión con los manuales y en cómo el alumno interactúa con el libro de texto, hemos de destacar la importancia del formato visual. Pese a que las instituciones no siempre disponen de recursos suficientes para renovar los libros cada cierto tiempo, al menos podemos proveer a los alumnos de materiales auténticos o de fotocopias actualizadas de los contenidos. No cabe duda de que el problema del envejecimiento es algo que experimentan con mayor frecuencia las ONG y las asociaciones que ofrecen cursos de español a inmigrantes. Muchas de estas entidades heredan lo que otras les dejan, y claro, esto provoca que a veces nos topemos con manuales de gramática totalmente desfasados<sup>227</sup>. No pretendemos subestimar la encomiable tarea de sus profesionales ni de sus entidades, simplemente deseamos incidir en el hecho de que esto podría afectar en cierta manera al aprendizaje del alumno. Recordamos por ejemplo la época escolar y el esfuerzo que hacían nuestros profesores por que los alumnos inmigrantes recién llegados dispusiesen cuanto antes del libro de texto. Se trata de que todos se sitúen en un grado de igualdad y que nadie se sienta infravalorado por su situación socioeconómica.

Igualmente, habrá que tomar en consideración el modo en que el estudiante percibe el lenguaje que utilizamos. En el Caribe aún se conserva la costumbre de llamar *Sir* o *Madam* al profesor/a. También se le suele llamar *Miss* o *Mister* como antecedente al apellido, como ocurre en España con Don Paco o Doña Cristina. La distancia que creemos influirá en la confianza que establezcan con nosotros. Por consiguiente, si la meta es optimizar la enseñanza de la competencia intercultural, deberemos tomar en cuenta al alumno junto con sus creencias, percepciones y actitudes (Lantolf, 2000, 2002), teniendo en cuenta además su grado de interés, sus experiencias previas en el extranjero y su nivel de aceptación hacia la CCI (García Balsas, 2015, p. 368).

---

<sup>227</sup> Si bien es cierto que el DELE ha incorporado la *Prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales de España* (prueba CCSE) para obtener la ciudadanía española, son pocas las editoriales, al menos las más conocidas y comerciales, que publiquen manuales oficiales para este perfil de alumnado. Por tanto, la mayoría opta por editar sus propios manuales (Ruiz Fajardo, 2008, p. 111).

### 3.4.4. La figura del profesor

En más de una ocasión hemos reiterado la idea de que el alumno ha de tomar parte activa en su propio aprendizaje. No obstante, a nadie le sorprenderá reconocer que tradicionalmente se ha asignado esta labor al profesor:

El profesor deberá evaluar desde un enfoque intercultural todas las cuestiones referentes a la elección de materiales y contenidos, adecuación de estos y del propio modelo metodológico a los aprendientes y al contexto de aprendizaje, la coherencia con respecto a la programación didáctica general, la organización de materiales, tipología de actividades e, incluso, su propio comportamiento conversacional (Barros García y Kharnásova, 2012, p.12).

A pesar de que el alumno es en última instancia el que construye el significado nuevo a partir de sus conocimientos previos y experiencias vitales, parece ser que sigue recayendo sobre el docente la crucial tarea de movilizar y activar estos saberes. En este sentido, Paricio Tato (2004) enumera una serie de acciones que el profesor debe garantizar en sus discentes a partir de las propuestas didácticas de Byram, Gribkova y Starkey (2002)<sup>228</sup>:

- *Formarlo para que sea capaz de forjar vínculos con miembros de otras culturas;*
- *Ayudarle a comprender que cada persona es diferente y lleva consigo unos puntos de vista, valores y comportamientos diferentes. Además, nuestra percepción influye sobremanera en la opinión que tenemos de los otros, lo cual puede condicionar el éxito de la comunicación;*
- *Explicarle bien el modo en que operan las interacciones interculturales;*
- *Incentivar su curiosidad e instarle a aprender más sobre las personas con las que interactúa;*

---

<sup>228</sup> En Barros García y Kharnásova (2012, p. 107).

- *Convencerlo de lo gratificante que resultan este tipo de experiencias y relaciones.*

Además, se recomienda remitir al aprendiz «a su propia experiencia o al análisis de hechos similares o equivalentes en el contexto social en que está inmerso» (Revilla Castaño, 2007, p. 53)<sup>229</sup>. Por fortuna, a día de hoy el Enfoque comunicativo ha permitido fomentar esta dinámica. Su punto fuerte reside en organizar actividades semicontroladas en las que se propone un tema y son los alumnos los que deben practicar sus destrezas comunicativas con autonomía. A ser posible este método debe llevarse a cabo con grupos reducidos y con una batería de preguntas o recursos que les alienten a conversar. En otros casos, el profesor decide llevar al aula la metodología de la clase invertida (*flipped classroom*) (Alvarez, 2011; Bergmman y Sans, 2012) y vemos como en muchos casos los resultados son excelentes. La clave está en elegir una temática que realmente les entusiasme, y a continuación dejar muy claras las instrucciones de lo que deben acometer.

En términos del aprendizaje-enseñanza cultural, la metodología no debería diferir mucho de las estrategias de la didáctica anterior. Para ello, el profesor debería comprometerse y realizar también una reflexión mínima que le permita llevar al aula los principios y los objetivos del Enfoque intercultural (Fowler y Mumford, 1999; Kohonen, 2000; García Balsas, 2015). No obstante, el problema a veces es que ni siquiera el profesor es consciente de muchos de los disfuncionamientos que tienen lugar en la comunicación (Coronado, 1996)<sup>230</sup>:

Los propios profesores, a menudo, se encuentran bien informados sobre la cultura del país cuya lengua imparten, y aunque generalmente opinan que se encuentran en una posición privilegiada para abrir las mentes de sus alumnos hacia otras culturas, no se consideran a sí mismos mediadores culturales, y es más, están desorientados sobre el modo de llevarlo a la práctica (Sercu, 2001, p. 257)<sup>231</sup>.

---

<sup>229</sup> En Roldán Romero *et al.* (2007).

<sup>230</sup> En González Blasco (2008, p. 246).

<sup>231</sup> En García Benito (2009, p. 498).

Esto provoca que en ocasiones malinterpreten gestos, actitudes y comportamientos pragmáticos de sus aprendices. Un ejemplo que se nos ocurre es que el que experimentamos a nuestra llegada a Barbados y que confundimos con el gesto de levantar la mano para participar en clase. Solíamos observar que las alumnas se daban palmaditas en la cabeza constantemente y pensábamos que era el modo en que pedían permiso para preguntar o comentar algo en clase. Para evitar malinterpretaciones les preguntamos directamente qué significaba aquel gesto. Con bastante regocijo nos respondieron que no significaba absolutamente nada, que como la mayoría de las mujeres caribeñas llevaban trenzas, les picaba el cabello continuamente. Es por eso por lo que debemos sensibilizarnos primero respecto a la cultura de los aprendices, sumergirnos en ella y comprenderla, para poder adoptar así el papel del profesor como *antropólogo/observador* al que alude Foncubierta (2009, p. 972)<sup>232</sup>. Tal y como reiteran Peñalva y Aguilar (2011) «nuestro papel como educadores nos sitúa en el contexto idóneo para conocer o aproximarnos a las cuestiones sobre qué es, qué supone y qué aporta la diversidad cultural e identitaria en nuestra sociedad» (p. 74)<sup>233</sup>.

Además, lejos de percibir la falta de contacto con la C2 como algo negativo, Quarmoudi (2007) reivindica que «esta falta de interacción directa con el entorno pone al profesor en una situación privilegiada de mediador cultural» (p. 23), pues tal y como corrobora González di Pierro (2012, p. 302) «en la mayoría de los casos el profesor sabe mirar críticamente su cultura, distanciarse de la misma y comprender mejor la del país en el que se encuentra, todo lo cual va a favorecer al aprendizaje intercultural». No obstante, García-Santa Cecilia (1995, pp. 44-45)<sup>234</sup> también interpreta esta labor como un reto para el educador, el cual ha de desarrollar «procedimientos eficaces para facilitar el acceso a una cultura regida por normas y valores a veces muy alejados de los propios». En efecto, en referencia a la transmisión de saberes culturales en contextos de no inmersión, Gago señala que «la responsabilidad del profesor y del método será mayor en este sentido, ya que el

---

<sup>232</sup> Citado en Roldán Romero *et al.* (2007).

<sup>233</sup> En García Balsas (2015, p. 367).

<sup>234</sup> En González Blasco (2008, p. 12).

alumno no puede servirse de la observación directa ni de la experiencia personal para la adquisición de dichos referentes» (2010, p. 222).

Por consiguiente, en lugar de considerarlo embajador o *representante cultural*, nos adherimos en mayor medida a la idea de Cañas (2005) y Calderón (2003, 2013). Para ambos el profesor de lenguas debe ejercer más bien como un *intermediario/mediador cultural* (Byram y Risager, 1999). Su misión debe centrarse en transmitir la C2, interpretarla y hacerla comprensible a sus alumnos como un *profesor/facilitador* (García Balsas, 2015, p. 371). Para ello, el docente «debería ofrecer al aprendiente un conocimiento y comprensión de la C2, desmitificar prejuicios, desarrollar la tolerancia y ayudarle a adquirir una actitud interesada y crítica sobre temas culturales» (Calderón, 2013, p. 10: citado en García Balsas, 2015). Es por eso por lo que en esta labor de facilitador a veces se recomienda que el docente conozca el modo en que funciona la lengua de la C2, y sea consciente también de las vicisitudes idiomáticas que podrían desencadenar malentendidos (Barros García y López García, 2002, p. 168).

Como resultado, la asunción de todas estas funciones ha provocado que se avive el debate del hablante nativo, que en cierto modo nos implicó directamente. Tras analizar los datos de las encuestas dirigidas a los alumnos caribeños, la mayoría expresó con rotundidad que le interesaba en mayor medida el aprendizaje de la cultura de los países de Latinoamérica. Como profesores de la España peninsular, y con un desconocimiento menor de sus culturas debido a nuestra procedencia, pronto compensamos esta carencia por medio de lecturas, cursos y preguntas a todos los latinos/hispanos que conocíamos. Esta situación nos hizo ponernos en la piel de aquellos profesores que no son nativos del idioma ni de la cultura objetos de estudio y que se ven expuestos a la constante pregunta: ¿hemos de ser nativos para poder transmitir la cultura fielmente? Muchos de ellos no se atreven a abordar los elementos socioculturales por temor a cometer errores y por impedir a veces que sus alumnos se den cuenta de estas carencias. Para consuelo de estos profesionales, el hecho de ser nativos no garantiza que conozcamos todos los rasgos de nuestra propia cultura:

Aquellos profesores que son nativos, no se encuentran ya en la privilegiada posición de antaño, pues están obligados a revisar, a reaprender lo que daban por hecho y por aprendido en su propio entorno cultural, y a relacionar este con la lengua y la cultura de sus alumnos (Byram y Fleming, 2001, p. 23).

Véase por ejemplo la cuestión de las variedades dialectales dentro de la propia comunidad andaluza o las diferencias abismales a la hora de concebir las amistades entre individuos del norte y del sur de España. Siempre habrá matices y divergencias y, más aún si las áreas geográficas estudiadas se hallan muy alejadas entre sí. Por consiguiente, tanto profesores nativos como no nativos deben mantenerse al día de la actualidad y las realidades de la lengua, combinándolo a ser posible con la formación continua (*lifelong learning*). Como indica Vacas Lobato (2007): «el profesor de ELE no posee un compendio de saberes inamovibles, sino que está en proceso constante de formación delante de la materia y de los alumnos» (p. 47). Lo importante es que el profesor posea ciertos conocimientos de la cultura del estudiante «para poder contrastar con este, aspectos de diversidad cultural, sus causas, origen y ámbito de validez», de modo que pueda romper con las generalizaciones y desmontar los estereotipos (Estévez Coto, 1994; 2009, p. 18).

Igualmente, Qarmoudi (2007, p. 25) señala que no hay excusa que valga para los profesores no nativos, ya que los Institutos Cervantes de las grandes ciudades permiten a los docentes mantenerse al tanto de los asuntos de actualidad, de la evolución del lenguaje de la C2 y de la transformación social de su gente. Sales Ciges (2010, p. 73)<sup>235</sup> indica además que la formación del profesorado está íntimamente relacionada con el progreso de la educación intercultural: «solo si se produce un mayor perfeccionamiento del profesorado, un cambio de concepción en los *curricula* de los centros y un cambio en el clima de la institución escolar, la educación intercultural inclusiva cobra verdadero sentido».

Junto a esta recomendación de corte formativo, existe otra de carácter ético que concierne sobre todo a los profesores nativos. A veces ocurre que cuando nos

---

<sup>235</sup> En Barros García y Kharnásova (2012, p. 105).



trasladamos a otro país adoptamos sin querer una actitud etnocéntrica. Esto es algo que experimentamos personalmente e intentamos atajar desde el principio. En nuestro intento por incrementar la competencia intercultural de nuestros estudiantes a menudo realizábamos comparaciones entre España y el Caribe. Pues bien, a la hora de abordar el tema del transporte público, España dispone de una extensa red ferroviaria, vuelos nacionales e internacionales, servicios de autobuses, coches compartidos, etc., algo que escasea por desgracia en la mayor parte de las islas del Caribe. Igual ocurre con la recogida y el tratamiento de la basura. Las generaciones más jóvenes de españoles han nacido ya con toda una infraestructura que promueve el reciclaje e incluso las personas de mayor edad se han acostumbrado ya a reusar y a separar. Aquí en Barbados, sin embargo, el sistema de recogida de basura es un tema bastante candente sobre el que se han articulado incluso importantes debates electorales. A raíz de esta apreciación debemos evitar las “comparaciones odiosas” y como indica Teresa Aguado (2000, p. 6) «no podemos hacer sentir a los que se acercan a nosotros que "lo suyo" vale menos». Es por eso por lo que «a los profesores se les alerta del peligro del conformismo cultural, del afán de asimilación, del paternalismo, del conocimiento superficial y de los prejuicios» (Areizaga, 2005, p. 35). En otro artículo, esta misma autora denuncia: «mirar a los demás desde la distancia y con la superioridad del que se considera a sí mismo el punto de referencia, [...] solo contribuye a crear barreras en la comprensión de otras formas de ver las cosas» (Areizaga, 2001, p. 161). Esta última constatación es la que conduce precisamente a Ortí Teruel (2004), profesor de ELE en Tetuán, a reflexionar sobre la práctica intercultural:

¿Qué hacer cuando los códigos culturales del profesional –que encarnan gran parte de los valores de la sociedad receptora– y los del inmigrante entran en oposición o incluso en conflicto, pudiendo llevar al primero a considerar al segundo como inadaptado? (Andalucía Acoge, 2002, p. 20: citado en Ortí Teruel, 2004).

Y es que en ocasiones bajo el pretexto de enseñar la cultura, el profesorado cae peligrosamente en el error de generalizar y reforzar estereotipos (Denis y Matas, 2002). Esto último lo explica muy bien Gabriel Sánchez (2014, pp. 167-168) mediante el símil de las “gafas de ver” y los “sombrosos de pensar”. A través de estas

dos analogías extraídas de García Rincón de Castro (2006, pp. 61-65) describe cómo influyen las malas percepciones en los docentes y cómo a veces no logramos distanciarnos realmente de nuestra cultura, vertiendo actitudes etnocéntricas y poco profesionales desde el punto de vista intercultural. Por tanto, no solo habríamos de tener cuidado a la hora de evitar este tipo de actitudes, sino que deberíamos comprobar además si reunimos aquellas habilidades, conocimientos y destrezas que se nos atribuyen corrientemente. Ana Belén García Benito (2009, p. 498) nos presenta un resumen basado en los postulados de Edelhoff (1987, p. 76):

ACTITUDES	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS
-Ser también alumnos internacionales e interculturales	-Estudiar a fondo el entorno y la historia cultural de la C2	-Dominar y pulir destrezas comunicativas útiles para negociar tanto en el aula como fuera de ella
-Mostrar curiosidad sobre cómo lo ven otras personas, sobre sí mismo y sobre otros	-Profundizar en su propio país y comunidad y en el modo en que otros grupos sociales los perciben	
-Actuar como intérpretes sociales e interculturales	-Acercar sus conocimientos y adaptarlos al estilo de aprendizaje de sus alumnos	

Tabla 12. Habilidades del profesor intercultural (García Benito, 2009)

A raíz de esta tabla, muchos docentes se estarán preguntando si cumplen o no con estos requisitos. González Blasco (2008, p. 241) opina que «todo profesor de LE debe contar con conocimientos de psicología, etnografía, sociología, adquisición de lenguas y pragmática intercultural». Por su parte, Byram y Fleming (2001, p. 223)<sup>236</sup> expresan que más que todo este conocimiento intelectual, la clave reside en la metodología que utilicen. No obstante, autoras como Estévez Coto (1994, 2009) insisten en la importancia de la elección del material didáctico, sobre todo a la hora de ofrecer ejemplos con los que erosionar las imágenes preconcebidas. Según esta autora, «los estudiantes habrán de tener información que les permita diferenciar grupos, subgrupos sociales, así como variaciones regionales y locales de nuestra cultura» (p. 17). Para ello se puede recurrir perfectamente, y más hoy en día con Internet a materiales muy variados como blogs en la lengua meta, podcasts, memes, infografías, etcétera.

<sup>236</sup> En García Benito (2009, p. 499).

En un punto intermedio hallamos la propuesta sugerida por Ana Belén García Benito (2009). Esta profesora recomienda que los profesores tomen cursos de formación que les permitan convertirse en verdaderos mediadores culturales. Silvina Paricio Tato (2004) también sostiene que el mismo educador «debe convertirse en un “aprendiz intercultural”, capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último» (pp. 223-224). En segundo lugar, García Benito insta a los profesores a que mejoren su metodología por medio del empleo de materiales que hayan sido elaborados con el fin exclusivo de perfeccionar la formación intercultural, en lugar de utilizar aquellos que solo proporcionan información objetiva de la cultura objeto de estudio<sup>237</sup>. Esta metodología puede perfeccionarse a través de los objetivos para la orientación didáctica que formulan Byram, Gribkova y Starkey (2002)<sup>238</sup>:

- *Integrar los temas culturales dentro de los contenidos gramaticales y léxicos;*
- *Incrementar las habilidades lingüísticas a partir de aspectos culturales;*
- *Promover la comunicación verbal y no verbal de los alumnos;*
- *Animar al estudiante a exponer cómo se siente ante la diferencia cultural.*
- *Ayudar al aprendiz a adoptar conductas apropiadas para con la diversidad;*
- *Proveer de técnicas que permitan gestionar el shock cultural;*
- *Emplear tácticas de grupo que favorezcan el intercambio de saberes culturales (debates, juegos de rol, dramatizaciones, etc.).*

Evidentemente, la integración de estos objetivos dentro del plan de estudios es algo que no surge de la noche a la mañana, precisa de una adaptación de los currículos

---

<sup>237</sup> Entre los materiales que la autora considera útiles para el aprendizaje intercultural, se mencionan la página web de *Aula intercultural*; la página *Meteco* de la Universidad de Granada; el *Observatorio Atrium Linguarum*, cuyo contenido la autora compara con “un cajón de sastre”; el *Centro Virtual Cervantes* y el *Diccionario Interlingüístico e Intercultural*. En García Benito (2009, p. 500).

<sup>238</sup> En Santamaría (2008, pp. 83-84). Recomendamos consultar también la tipología de actividades que formula Castro Viúdez (2002) para el desarrollo de la CCI en las aulas multilingües.

en los distintos niveles de enseñanza. Como bien puntualizan Barros García y Kharnásova (2012, p. 104), esta transformación curricular exige una formación del profesorado hondamente completa, concreta, y de acuerdo con ambos, difícilmente viable por la falta de coordinación entre las instituciones. Estos autores en alusión a García Martínez y Pérez Sánchez (1997), agregan que sería egoísta cargar a la escuela con toda la responsabilidad que supone implantar la “infraestructura intercultural”, dado que esta entidad hace frente de por sí a un sinfín de obstáculos como la falta de financiación o los problemas de conducta del alumnado. Es por eso por lo que Camps sostiene que para que el planteamiento intercultural llegue a buen puerto, se «requiere de la participación cooperativa de todos los agentes implicados (Camps, 1993; García, 1994). Asimismo, es necesario reestructurar las programaciones desde un enfoque intercultural coherente «más allá de añadir contenidos obligatorios sobre esta temática» (Aguado, 2008, p. 282).

Asimismo, el hecho de que los cursos de formación intercultural se organicen fuera del centro o del horario lectivo provoca que se descontextualicen, lo que merma su efectividad en el profesorado (Jordán, 1992). Por esta razón, los profesores siempre pueden realizar actividades a nivel personal que contribuyan a su progreso profesional. Jordán (1996, p. 107-121) detalla una serie de *actitudes interculturales* dirigidas a docentes y discentes. García Castaño *et al.* (1999) apoyan otro estudio anterior de Jordán (1992) y destacan el modelo de formación que configuró Gay (1986) de cara a avanzar hacia la interculturalidad<sup>239</sup>:

-Competencia cognitiva en teoría de la Educación multicultural. Consiste en adquirir conceptos relacionados con la educación intercultural.

-Conocimiento y compromiso respecto de una filosofía de la Educación multicultural. Formar a los agentes educativos en las distintas ideologías que versan sobre la multiculturalidad y garantizar que existe un verdadero compromiso hacia su instrucción.

---

<sup>239</sup> Todas estas investigaciones las abordan Barros García y Kharnásova (2012, pp. 104-105).

*-Conocimiento de las culturas en contacto.* Sensibilizarse para apreciar la diversidad como un enriquecimiento y no como un perjuicio.

*-Competencia pedagógica.* Instruir a los agentes educativos para que sea capaces de reconocer necesidades pedagógicas y emprender ajustes curriculares.

A modo de recapitulación, en las páginas anteriores abordamos qué actitudes y qué estrategias suelen mostrar los educadores y los aprendices cuando se enfrentan a contenidos interculturales en el aula tradicional. Sin embargo, hemos de contemplar también otra modalidad de aprendizaje en lenguas extranjeras, que nos lleva a considerar los programas de inmersión.

### 3.5. LOS CURSOS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA COMO SEGUNDO CONTEXTO DE ADQUISICIÓN: EFECTIVIDAD Y PAUTAS PARA UN MAYOR APROVECHAMIENTO

En 2017 el programa Erasmus cumplió 30 años desde su introducción en 1987. En el marco del ámbito europeo, este plan de movilidad ha conseguido beneficiar a 4,4 millones de estudiantes que recalcan su valía de cara a incrementar su autonomía, su capacidad de liderazgo e iniciativa, así como su habilidad para el ajuste y la adaptación<sup>240</sup>. Precisamente esta beca se inauguró como parte del Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*), y su objetivo residía en promover la construcción de valores comunes y la formación de un sentimiento de unidad entre los miembros europeos (Carrera *et al.*, 2007). Subrayaba el valor inestimable de ser un ciudadano del mundo y de demostrar «una personalidad intercultural caracteriza[da] por la apertura hacia nuevas experiencias; la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y la capacidad de distanciarse de actitudes convencionales en cuanto a diferencias culturales» (Consejo de Europa, 2002, p. 104). Este ideario se reflejó automáticamente en el *Marco común europeo*

---

<sup>240</sup> En el artículo de Ángeles Lucas en *El País*. Disponible en: [https://elpais.com/politica/2017/05/22/actualidad/1495453790\\_934567.html](https://elpais.com/politica/2017/05/22/actualidad/1495453790_934567.html)

*de referencia de las lenguas* (2002, pp. 96-124), que destacaba la necesidad de adquirir las cuatro subcompetencias: el *conocimiento declarativo*, las *destrezas* y las *habilidades*, la *competencia existencial* y la *capacidad de aprender*, siendo el primer constructo el que comprendería el conocimiento sociocultural.

Es por eso por lo que la enseñanza de lenguas ha puesto el énfasis en el interculturalismo como proyecto pedagógico (González di Pierro, 2008, p. 302), que «aspira a lograr una convivencia armónica y estable entre culturas distintas, y parte del postulado de que la auténtica comunicación intercultural solo es posible sobre las bases de la igualdad, la no discriminación y el respeto a la diversidad» (Abad Márquez, 1993: citado en Del Olmo, 2000, pp. 61-62)<sup>241</sup>. A partir de este modelo le han sucedido otros acuerdos destinados a favorecer la movilidad, entre ellos el programa Séneca en ámbito nacional, el programa *Erasmus +* para prácticas en empresas y el programa Sócrates bajo la línea de acción *Comenius* para el intercambio de profesores y alumnos en colegios e institutos.

Desde el plano de la educación superior existen universidades que estipulan como requisito residir un año en el extranjero, especialmente las carreras de filología. Un ejemplo de esta medida lo constituye la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, la cual recomendaba embarcarse en esta aventura académica durante el segundo o tercer año con objeto de mejorar el nivel de idioma antes de licenciarse en el cuarto año. Tras su exposición a la forma de vida y el lenguaje real de sus hablantes, es cierto que la mayor parte de nuestros compañeros regresaban manifestando un perfeccionamiento del idioma, sobre todo en cuanto a la fluidez y el manejo de expresiones coloquiales e idiomáticas. Esto último lo corrobora además Francisco Corros Mazón (2011) cuando en alusión a dos estudios de Barbara Freed (2001) concluye que «los hablantes de una L2 que estudian en un contexto de inmersión desarrollan un gran repertorio de estrategias comunicativas y son mejores conversadores, al utilizar más conectores y tener un discurso más vivo, con una competencia comunicativa [...] muy desarrollada» (Corros Mazon, 2011, pp. 238-239). Por tanto, tras constatar beneficios como estos, la amplia

---

<sup>241</sup> En González di Pierro (2008).

mayoría de instituciones de lenguas se esfuerza por garantizar la oferta de cursos en el extranjero, desde las academias privadas de barrio hasta las entidades con una larga tradición en el intercambio de estudiantes (academia CIEE, agencia EF, etc.)<sup>242</sup>. Desde un punto de vista teórico, infinidad de expertos avalan las ventajas de los cursos de inmersión, y cabe destacar que muchos colocan la inmersión cultural como un paso indispensable para llegar a ser un pleno hablante intercultural (Sheridan, 2005)<sup>243</sup>.

Deardorff (2006)<sup>244</sup> ha dedicado también parte de su trabajo al estudio de la CCI y «reconoce la importancia de conocer una segunda lengua y haber tenido una experiencia en el extranjero como estrategias que favorecen la CI». En otro estudio más reciente, María de los Ángeles Sánchez Trujillo (2017) también pronunciaba una opinión similar: «para lograr una adecuada competencia comunicativa, sería necesario el intercambio verbal con nativos hispanohablantes y la exposición continua a muestras auténticas de habla» (p. 9).

Aparentemente, incontables investigaciones respaldan la idea de que estudiar un tiempo en el extranjero provee a los estudiantes de un conocimiento más profundo y promueve un cambio de perspectiva sobre el mundo que les rodea (DeLoach, Saliba, Smith y Tiemann, 2003)<sup>245</sup>. Paralelamente, otros profesionales destacan el incremento del conocimiento inter y transcultural que se produce tras este tipo de estancias (Bakalis y Joiner, 2004; Douglas y Jones-Rikkens, 2001; Kitsantas, 2004; Kitsantas y Meyers, 2001)<sup>246</sup>, mientras que otros estudiosos como Collentine y Freed (2004) han constatado la efectividad de los programas de inmersión de corta duración frente a los intercambios de mayor duración.

---

<sup>242</sup> Compañía de origen sueco *EF (Education First)*, dedicada a la coordinación de cursos en el extranjero desde 1965.

<sup>243</sup> En Aneas (2009).

<sup>244</sup> Deardorff (2006) investiga los componentes de la competencia intercultural a través de la consulta a expertos, y confecciona dos modelos visuales para explicarlos. En Sanhuenza *et al.* (2012, p. 136).

<sup>245</sup> En Mejía y Agray-Vargas (2014).

<sup>246</sup> En Mejía y Agray-Vargas (2014).

Sin embargo, en lo que concierne a una evaluación fiable y observable, González di Pierro (2008, p. 299) puntualiza en alusión a Freed (1995), que «son muy pocos los estudios que le han prestado atención a las experiencias lingüísticas reales que los estudiantes tienen cuando van al extranjero o a documentar los cambios en las destrezas comunicativas», a lo que se suma la dificultad de evaluar objetivamente lo conseguido exactamente por el aprendiz (González di Pierro, 2008, p. 299). A tenor de estos enunciados, en este capítulo nos limitaremos a esgrimir las opiniones de varios autores en cuanto a los beneficios o perjuicios de los cursos de inmersión desde la perspectiva de la competencia intercultural. A ello le añadiremos el conocimiento que poseemos respecto a diferentes programas de intercambio, tanto en el entorno europeo como en el caribeño, junto con una serie de pautas que nos permitirían sacar un mayor partido a este tipo de experiencias.

En efecto, la Universidad de las Indias Occidentales apuesta desde hace varios años por un proceso de internalización (Craig, 2017)<sup>247</sup>, que se extiende no solo al intercambio de alumnos entre las distintas islas caribeñas, sino también al flujo de estudiantes con países como Canadá, Estados Unidos y Reino Unido. Dentro de las titulaciones en lenguas extranjeras, especialmente en español y francés se alienta al estudiante a solicitar un puesto como asistente de inglés en Francia y Colombia al concluir el tercer año de sus estudios en UWI<sup>248</sup>. Similarmente, antes de finalizar sus tres años de grado también se le ofrece la oportunidad de realizar una estancia académica en Martinica, un curso de inmersión de corta duración en Mérida (México) o en Santander (España)<sup>249</sup>.

---

<sup>247</sup> Véase el artículo de Craig, I. (2017). Translation studies and Critical Global Citizenship Pedagogy in Contemporary Anglophone Caribbean Higher Education. *La traducción literaria en el Gran Caribe. Mutatis Mutandis*, 10, 1, 19-45.

<sup>248</sup> En el pasado UWI participaba en un programa recíproco de intercambio de profesores visitantes procedentes de Colombia con el organismo ICETEX (Instituto colombiano de crédito educativo y estudios técnicos en el exterior). Sin embargo, en los últimos años este intercambio ha decrecido hasta paralizarse por completo en los dos últimos años por parte de la sección colombiana (2018-2020).

<sup>249</sup> Esto se lleva a cabo gracias a un convenio unilateral con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP).



Pese a no disponer de datos cuantitativos al respecto, nos consta que los estudiantes que participaron en años anteriores observaron las ventajas que estos cursos les procuraron. Más allá de su enriquecimiento personal y lingüístico, los alumnos que se desplazaron a Santander regresaron a Barbados con un conocimiento más profundo de la cultura española y de las tradiciones santanderinas en particular. Como sostiene Cañas (2005, p. 29), la estancia en el país cuya lengua se está estudiando sirve mucho más que para poner en práctica los tiempos verbales o el vocabulario aprendido, más bien «constituye una experiencia de aprendizaje global (holística) encaminada a proporcionar los medios y recursos necesarios para el desarrollo de la competencia intercultural». Sin embargo, aquí merece la pena subrayar un aspecto que evidencian algunos autores. En algunos casos ocurre que los organizadores de este tipo de programas depositan tantas esperanzas en que los alumnos aprendan acerca de la C2, que los exponen a las tradiciones propias del país sin ningún tipo de análisis o de monitorización posterior. En palabras de González di Pierro: «se ha podido identificar que una buena competencia lingüística y/o comunicativa no conlleva necesariamente una buena competencia cultural, ni viceversa. Esto debido al arraigo de estereotipos, prejuicios, ignorancia, intolerancia o apatía respecto a la otra cultura» (2008, p. 299). García Benito (2009, p. 495) también señala que es «evidente que el mero contacto, incluso durante un período de residencia considerable en otro país, no conduce necesariamente a un aprendizaje positivo», mientras que Gago (2010, p. 224) declara que «el hecho de residir durante un tiempo limitado en el lugar en el que se habla la lengua meta y asistir a unas clases, no significa que se esté produciendo una inmersión ni mucho menos plena o efectiva».

Conviene destacar que ya en la década de los sesenta, Keller (1964) comenzó a percibir este fenómeno. Tras llevar a cabo varios estudios sobre los cursos de inmersión de corta duración, este autor concluyó que «las estancias en el extranjero no solo confirman, sino que incluso incrementan numéricamente las pautas rectoras de los estereotipos de la propia cultura (*ingroup*) sobre la cultura extranjera (*outgroup*)» (Estévez Coto, 1994; 2009, p. 16). Tres décadas más tardes, Wilkinson (1998) también rebatió que la estancia en el país de la lengua meta llevase de manera vinculante a una mejor comprensión cultural y a una mejora directa de la

competencia lingüística. Este autor sostenía que los estudiantes podían haber participado en un programa de inmersión y no regresar necesariamente ni con la «fluidez lingüística ni con la deseada competencia cultural» (Wilkinson, 1996, pp. 26-28)<sup>250</sup>. A modo de ilustración, el estudio de Coleman (2001) sirvió para avalar dicho testimonio. Este autor analizó los datos que le proporcionó la *Encuesta europea sobre la competencia lingüística* en la que se analizaban las actitudes de los alumnos británicos hacia los miembros de la comunidad y la lengua objetos de estudio. A raíz de esta investigación, Coleman (2001) confirmó la preeminencia de estereotipos nacionales entre los protagonistas y se percató además de que la residencia en el país de la C2 había contribuido únicamente a fortalecer dichos prejuicios. Una vez más puso en tela de juicio que la estancia en el extranjero condujera de forma natural al entendimiento cultural, a la formación de actitudes más positivas y al perfeccionamiento lingüístico (Coleman, 2001, p. 52), contradiciendo así el trabajo de muchos de sus predecesores y coetáneos.

Similarmente, Van Hooft, Korzilius y Blanken (2002) llevaron a cabo otro estudio longitudinal con tres universidades implicadas en Bélgica, Países Bajos y Aruba, y concluyeron que cuando los encuestados experimentan estancias más largas en el extranjero por motivos familiares o de estudio, «más se inclinan [...] en reafirmar su perspectiva occidental, su etnocentrismo» y achacaron esta actitud a su edad, ya que muchos de los encuestados universitarios todavía se inscribían en una etapa de formación de su propia identidad<sup>251</sup>, algo que unido a su inclinación hacia la crítica y la rebeldía, quizás los hiciera más propensos a reforzar las impresiones que ya poseían de la C2.

En el lado opuesto encontramos aquellos docentes que no se interesan ni siquiera por que su alumno aprenda desde un punto de vista intercultural, simplemente aspiran a que regresen “hablando como los nativos”, algo que a todas luces parece poco viable:

---

<sup>250</sup> En González di Pierro (2008, p. 302).

<sup>251</sup> Esto no ocurre sin embargo si las estancias son cortas o por periodos vacacionales (Van Hooft, Korzilius y Blanken, 2002, p. 69).

Desde el momento en que lengua y cultura son dos conceptos indisolubles no es deseable, y además sería imposible, que el alumno se identifique con la lengua/cultura objeto hasta el punto de renunciar a la suya. Es imposible pretender que ocurra un efecto camaleónico (Foncubierta, 2009, p. 978).

No obstante, sí que es verdad que es ventajoso que los aprendices dispongan de cierto punto de referencia, por lo que en muchas ocasiones se les anima a que utilicen los medios tradicionales como el *pen pal* o los telemáticos como Zoom, Skype o SharedTalk para charlar con los hablantes y practicar sus destrezas comunicativas. En este caso, el contacto directo sobreviene efectivo, sobre todo si estos nos proveen de *input comprensible* (Krashen, 1983). En otros casos, también resulta beneficioso determinar la modalidad de interacción que más les favorece. Barbara Freed (2001) dirigió un estudio sobre estudiantes en contexto de inmersión y distinguió entre dos tipos de interacciones. Por un lado, el *contacto interactivo*, que es aquel que se produce directamente con la familia de acogida y los amigos, y el *contacto no interactivo* que se produce cuando el estudiante se topa con material original de la L1, lee periódicos, escucha la radio o ve programas de televisión. De acuerdo con ella, los estudiantes de nivel intermedio que recibían más contenidos gramaticales y lo combinaban con un enfoque comunicativo en programas de inmersión, solían beneficiarse mucho más de los contactos interactivos fuera de clase. En contraposición, los estudiantes de nivel avanzado se veían más favorecidos por los contactos no interactivos (periódicos, radio, TV...), probablemente porque adquirirían un léxico más técnico y eran capaces de entender muestras de lengua real.

No obstante, llama la atención el modo en que los estudiantes tienden a idealizar al hablante nativo hasta que aparentemente “se tropiezan” con él en los cursos de inmersión y dejan de idolatrarlo. Suponemos que esto se debe generalmente a una mala práctica, que ocurriría por ejemplo si invitásemos a nuestros alumnos caribeños a ver una película del “destape” sin explicarles el trasfondo sociopolítico que lo rodea. Es por eso por lo que resulta fundamental organizar las estancias con cierta sensatez y, sobre todo, que funcione la comunicación y la coordinación entre las instituciones implicadas:

Solamente si se prepara y desarrolla conjuntamente la inmersión, los estudiantes pueden conocer y vivir una nueva ciudad, su cultura, su gente y su lengua de una forma positiva que les permita ir creciendo y preparándose para ser los ciudadanos del mundo que las instituciones desean ayudar a formar (Gardner, 2010) (Mejía y Vargas-Agray, 2014, p. 116).

Desde un plano más personal, Estévez Coto (1994; 2009, p. 16) nos remite al choque cultural acontecido entre españoles y alemanes en un encuentro juvenil. Al cabo de cuatro semanas los patrocinadores se percataron de que se percibía cierta tensión en el ambiente. Cuando decidieron indagar en las causas de dichas desavenencias, se dieron cuenta de que los españoles se habían gastado su dinero en efectivo invitando a sus vecinos europeos. Estos últimos sin embargo no les habían devuelto la invitación porque interpretaron el gesto como un acto de tremenda generosidad, mientras que los españoles por su parte lo achacaron a una tacañería descomunal. Una vez que los organizadores actuaron como mediadores, ambos grupos ajustaron cuentas y decidieron crear un fondo común para las salidas. Afortunadamente, en este caso la rivalidad etnocéntrica no tuvo mayores consecuencias, pero confirma la necesidad de proveer de ciertas pautas y de realizar un seguimiento que garantice un correcto aprendizaje antes (*fase preparatoria*), durante (*fase de contacto e interacción*) y al final de la estancia (*fase de seguimiento y evaluación crítica tras el regreso a casa*) (Cañas, 2005, pp. 27-29)<sup>252</sup>. Para ello, los encargados del programa deberían tener en cuenta una serie de aspectos (González di Pierro, 2008, p. 304) como las características del grupo (nivel lingüístico, intereses, necesidades...); el lugar; la duración o las actividades que complementen la inmersión (actividades académicas, con la familia de acogida, excursiones, etc.).

En relación con el modo en que el profesor o el organizador han de ayudar con la integración, recordamos las palabras de Estévez Coto (1994; 2009, p. 18). Esta autora nos explicaba que en el proceso de percepción intercultural, concretamente durante las fases de *acomodo y equilibración*<sup>253</sup> (Keller, 1964) se desaconseja que sea

---

<sup>252</sup> En González di Pierro (2012).

<sup>253</sup> Explicamos estas fases en mayor profundidad en el capítulo III.

el docente el que proporcione toda la información sociocultural y sugiere que sea el propio alumno el que forme sus propias conclusiones a través del contacto directo con la C2, ya sea en las calles, en los supermercados o en los pubs y discotecas. Posteriormente, la clase ha de utilizarse para que el alumno exponga sus impresiones y experiencias (Barros García y López García, 2002, p. 168) y con ayuda del profesor (Kohonen, 2000) y del resto de compañeros, esa información se amplíe con datos procedentes de periódicos, estudios estadísticos, anuncios de TV, etc., de modo que se puedan poner sobre la mesa las causas y los orígenes detrás de determinadas interpretaciones.

## **CAPÍTULO IV: DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL**

### **4.1. ENFOQUES APLICADOS TRADICIONALMENTE A LA DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL**

Pese a que el concepto “intercultural” ha comenzado a ganar terreno en las últimas décadas, nos consta que su aparición se remonta al siglo XVII. Alrededor del año 1600 el checo Juan Amos Comenio concibió la idea de una educación basada en los principios del universalismo pedagógico. Esta corriente profesaba que si el individuo poseía múltiples perspectivas le resultaría más sencillo adquirir una mayor gama de conocimientos, y por ende, entenderse mejor con personas de otras culturas (Cushner y Mahon, 2009)<sup>254</sup>. Trasladado este razonamiento a la didáctica de lenguas, Göbels señala:

El estudio de una lengua extranjera [...] debería ser la obtención de un nuevo punto de vista en la visión del mundo que se tenía hasta entonces, ya que cada lengua contiene la totalidad del tejido de los conceptos y de las formas de la imaginación de una parte de la humanidad (Göbels, 2000, p. 31)<sup>255</sup>.

---

<sup>254</sup> En Sanhuenza *et al.* (2012, p. 133).

<sup>255</sup> Citado en Gago (2010).

Desde entonces el enfoque intercultural ha continuado captando adeptos entre sus filas, que lo han abordado de diferentes maneras según la realidad social o el estilo de enseñanza vigente en aquel momento. Sin embargo, será durante la década de los ochenta cuando se produzca realmente un punto de inflexión dentro de la didáctica intercultural (De Castro, 1999, p. 85). Durante estos años se consolidan sus principios, entre ellos el de centrar la clase de idiomas en la comprensión de la cultura ajena, y al mismo tiempo en la comprensión de la propia a través de la comparación de ambas. Se confirma la idea de que el conocimiento lingüístico aislado sirve de muy poco a la hora de comprender a las personas de otras sociedades y a la hora de ser comprendido recíprocamente. En contraposición, resulta mucho más práctico conocer sus hábitos, cómo estructuran sus relaciones personales o qué estrategias emplean para comunicarse. Por eso, las clases de lenguas conservan el estudio de las reglas sintácticas y el léxico, pero ahora conceden más espacio a la transmisión de los conocimientos socioculturales, a la comparación «y a la constante reevaluación de ideas» (García Benito, 2009, p. 497)<sup>256</sup>, razón por la que «la competencia plurilingüe supera con mucho las habilidades monolingües» (Noguerol, 2008, p. 12)<sup>257</sup>.

A partir de aquí se fomenta la *capacidad de transferencia*<sup>258</sup>, que consiste básicamente en aprender sobre la cultura meta, pero aprender al mismo tiempo sobre cualquier otra, sobre los estilos de funcionamiento de la propia y la de los demás (Roldán Romero, 2007, p. 16). La cuestión sin embargo reside en cómo imbuir estos principios en los planes de estudios de los distintos niveles, así como en los diversos cursos de idiomas que se nos plantean. Autores como Marisa González Blasco (2008, p. 157) recomiendan que el aprendizaje cultural se ejercite a través de acciones cognitivas que comprendan la comparación, la deducción, la interpretación y la discusión. Otros autores por su parte confieren gran valor al poder de la reflexión como vía para la toma de la conciencia cultural (*cultural*

---

<sup>256</sup> En González Boluda (2015, p. 220).

<sup>257</sup> En Barros García y Kharnásova (2012, p. 110).

<sup>258</sup> Este concepto lo utiliza originalmente Areizaga (2001, p. 164).

*awareness*). De acuerdo con ellos, la acción de pensar y recapacitar críticamente sobre la propia cultura a través de otros marcos de referencia es la acción cognoscitiva que más facilita la receptividad del individuo hacia distintas lenguas y culturas, el cultivo de la curiosidad y la empatía hacia la otredad (Galindo Merino, 2005, p. 438). Areizaga (2003)<sup>259</sup> también subraya que «el desarrollo de una tercera perspectiva intercultural debe apoyarse sobre dos ejes: la comprensión de la “normalidad” de los otros, y simultáneamente, la complejidad, la diversidad, y el cambio en cada comunidad cultural, sea la propia o la ajena».

En cuanto a la transformación que se produce ineludiblemente en el individuo y en cuanto a si conduce o no a la temida pérdida de identidad, varios profesionales mantienen que es posible acercarse a los otros sin que ello signifique forzosamente renunciar a la propia individualidad. Lo que proponen simplemente es edificar una *tercera perspectiva* (Russell, 1999) que encierre varias facetas o visiones dentro de un mismo individuo y que se distancie de actitudes etnocéntricas y de la molesta aculturación. No obstante, se ha debatido en qué lugar y bajo qué circunstancias puede construirse dicha identidad.

Kramsch (1993) nos habla de un supuesto *tercer espacio*<sup>260</sup> que sería «el nuevo espacio comunicativo en que se genera una cultura híbrida o intermedia entre las culturas que participan del acto de comunicación» (Barros García y Kharnásova, 2012, p. 108). En esencia se trataría de un escalón a medio camino en el que el hablante nativo y/o intercultural se sitúa para encontrar el equilibrio entre la cultura que trae consigo y la que está en proceso de asimilar. En términos educativos, González Piñeiro, Guillén y Vez (2010) consideran que esta *tercera dimensión* puede ser el pilar sobre el que desarrollar el enfoque intercultural. No obstante, esta tarea resulta muy compleja ya que desarrollar este tipo de habilidades en el alumnado supone tomar en cuenta las múltiples interrelaciones que

---

<sup>259</sup> En Roldán Romero *et al.* (2007, p. 17). Para saber con exactitud en qué consisten este tipo de actividades y cómo pueden implementarse recomendamos la lectura del propio trabajo de Areizaga, E. (2003). *La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera*.

<sup>260</sup> La tercera perspectiva también ha recibido el nombre de *espacio intermedio* (Neuner, 1997; Kramsch, 1998), y consistiría en distanciarse «de posturas etnocéntricas y de procesos de aculturación que apuestan por identidades estereotipadas» (García Balsas, 2015, p. 373).

caracterizan al diálogo multicultural, y por extensión, a las aulas multiculturales, de por sí foco frecuente de conflictos interpersonales (Barros García y Kharnásova, 2012, p. 109)<sup>261</sup>.

Como solución, autores como Rebollo (2006), Mohan y Van Naerssen (1997) proponen diseñar estrategias que giren en torno a un planteamiento cada vez más presente en las programaciones educativas: la *transversalización*. De esta manera se podría ahondar en temas como la igualdad de género, el emprendimiento, el medio ambiente o la discriminación, etc., aspectos que a fin de cuentas son el espejo de muchas de las inquietudes que nos incumben en la actualidad. Benamí Barros y Galina M. Kharnásova (2012, p. 110) señalan que el modelo educativo elaborado por Byram y Beacco (2007) permitiría traer la interculturalidad a las aulas, ya que este enfoque «ha cimentado la base para la elaboración de estrategias integradas para la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de la competencia plurilingüe». No obstante, pese a existir un método intercultural específico, los docentes a veces no son conscientes de lo que conlleva, razón por la que Neuner (1997) decidió desglosar algunas de sus características más distinguidas<sup>262</sup>. De acuerdo con él, debería ponerse el énfasis sobre las operaciones cognitivas; el bagaje y la C1 del alumno; la habilidad de “saber hacer”; la diferencia cultural y la discusión, a lo que se uniría sin duda la accesibilidad, la inteligibilidad y el atractivo efectivo de los materiales.

Ahora bien, de todos los aspectos mencionados la habilidad de “saber hacer” es de acuerdo con algunos expertos la más importante. Magdalena Roldán Romero (2007, p. 15) en referencia a Areizaga (2003), indica que en sus inicios los partidarios del Enfoque comunicativo plantearon innumerables actividades con objeto de acrecentar la competencia intercultural. No obstante, estas actividades no lograban ser eficaces ni dar cuenta de las tres habilidades necesarias para su desarrollo: la habilidad *conceptual* (saber), la *procedimental* (hacer) y la *actitudinal* (ser). Respecto a la primera, esta se ejercitaba de manera deficiente pues no se podían

---

<sup>261</sup> Para conocer cuáles son los obstáculos principales que dificultan la construcción del tercer espacio, Barros García y Kharnásova (2012) recomiendan la lectura del trabajo de Vilà Baños, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC-CIDE.

<sup>262</sup> En González Blasco (2008, p. 136).



transmitir al alumno conocimientos sobre la otra cultura de forma neutral y sin analizarla en profundidad, ya que esto daba lugar a visiones estereotipadas. La segunda (la procedimental) fracasaba por cuanto no se podía pretender que el estudiante aprendiera a comportarse en la otra cultura asumiendo una única identidad prestada y “aculturada”; mientras que en el tercer caso, la competencia actitudinal devenía inútil pues la sola promoción de la empatía y la tolerancia no bastaba para entender la cultura meta si el aprendiz no hacía un verdadero esfuerzo por modificar su percepción sobre sí mismo y sobre la C2. Por consiguiente, los objetivos debían dirigirse a sensibilizar al estudiante hacia la percepción intercultural, hacia la búsqueda y el descubrimiento, o como expresa Roldán Romero (2007, p. 15) en alusión a Zarate (1973), hacia la revelación de «claves, representaciones y sentido, en una actividad didáctica que tiene más que ver con un “saber hacer” que con un “saber”». Esta idea fue la que inspiró el modelo de la competencia comunicativa intercultural de Byram, que aplicamos aquí al aprendizaje intercultural específicamente (Areizaga, 2003):

- Conocimientos o saberes. Hace referencia al conocimiento de los grupos sociales de la C2, sus productos y costumbres, así como el modo en que interactúan.

- Habilidad de saber comprender. Incluye las habilidades para interpretar y relacionar lo propio con lo ajeno. Por ejemplo, interpretar una metáfora en la L2 y encontrar un equivalente o una expresión idiomática similar en la L1 (e. j. *put all your eggs in one basket* =jugárselo todo a una sola carta).

- Habilidad de saber implicarse. Esta habilidad se intenta promover hoy día con asignaturas como “Educación para la ciudadanía”, es decir con una versión modernizada de la antigua asignatura de ética y moral. El objetivo es que el alumno se vea expuesto a axiomas sobre lo que está bien y lo que está mal y a partir de ahí se ponga en la piel del otro para saber lo que es correcto o no en la C2.

- Habilidad de saber aprender y hacer. También conocida como “metacognición”, supone la habilidad de aprender algo nuevo sobre la C2 y saber aplicarlo en una interacción posterior. Por ejemplo, si estoy en el Caribe y veo que un coche me está

alumbrando de forma intermitente con las luces largas, seré capaz de inferir que el otro conductor me está cediendo el paso.

*-Habilidad de saber ser.* Para desarrollar esta habilidad, Areizaga (2003) nos aconseja que debemos relativizar lo propio y valorar lo ajeno. Despertar la curiosidad, tener una mente abierta y «disposición para cuestionar la desconfianza en otras culturas y la confianza en la propia». Francisca Castro Viúdez (2002, pp. 221-222) concede especial valor a este constructo pues nos sirve para eliminar actitudes etnocéntricas.

Como se deduce de este esquema, Byram (1997, p. 57) distinguió entre los conocimientos socioculturales *declarativos* (conocimiento de los hechos, de los grupos sociales que los protagonizan y sus productos) y los *procedimentales* (conocimiento acerca del modo en que funciona la interacción). Evidentemente, el conocimiento declarativo es necesario, pero insuficiente. Normalmente «necesita complementarse con el conocimiento procedimental, es decir, con información sobre cómo actuar en circunstancias específicas» (Vinagre, 2014, p. 9). En efecto, Byram llega a sostener que el éxito de la comunicación intercultural no depende tanto de la información que posea el aprendiz sobre los hechos de la otra cultura, sino más bien de su «entendimiento subyacente, meta-cognición y la habilidad para reflejar el pensamiento propio y responder a la experiencia» (Byram, 1997, p. 90: citado en Vinagre, 2014, p. 9). En relación con lo anterior, un coetáneo suyo, Neuner (1997, p. 75)<sup>263</sup> también confirma que el aprendizaje intercultural debe otorgar mayor peso al conocimiento procedimental utilizando todos los recursos posibles a su alcance, como la comprensión del texto, la conducta del interlocutor, estrategias discursivas, etc.

Una vez que los profesionales tomaron nota del tipo de conocimiento que merecía la pena incentivar, otros autores detallaron los intereses personales o profesionales que suelen fundamentar los enfoques interculturales. Ruth Vilà Baños (2008, pp. 81-82) enumera un listado de aproximaciones basadas en los postulados de Norman Dinges (1983):

---

<sup>263</sup> En González Blasco (2008, p. 142).

-Aproximación a la extranjería (overseasanship approach). Suele producirse en el marco de un viaje puntual al extranjero por motivos de trabajo y se centra en aquellas estrategias que arrojaron buenos resultados, para así poder aplicarlas en futuros intercambios.

-Aproximación a la cultura subjetiva (subjective culture approach). Consiste en entender los comportamientos de la otra cultura, pero no de forma superficial, sino más bien de manera plena, indagando en las causas que los justifican.

-Aproximación a la persona multicultural (multicultural person approach). Este tipo de acercamiento enfatiza la capacidad para adaptarse a otros contextos multiculturales, sobrellevar bien el cambio o la falta de comodidades y estabilidad.

-Aproximación al conductismo social (social behaviorism approach). Considera que una persona progresa en su competencia intercultural bajo la expectativa de conseguir recompensas sociales.

-Aproximación tipológica (typology approach). En capítulos anteriores mencionamos que la competencia intercultural incluye una serie de actitudes, por lo que aquellos enfoques culturales concebidos bajo esta aproximación hacen hincapié en la demostración de un carácter fuerte o débil, intelecto, tolerancia, empatía, habilidades de socialización, etc.

-Aproximación a la persona comunicadora intercultural (intercultural communicators approach). Realza las estrategias que los miembros de diferentes culturas utilizan para poder entenderse satisfactoriamente. Por orden cronológico, Condon y Yousef (1977), Sarbaugh (1979), Chen y Starosta (1998) y Hall (1999), revisaron algunas de las condiciones que favorecerían esta aproximación, entre ellas la necesidad de acercarse culturalmente en aquellas comunidades en las que conviven diferentes religiones y negocios (musulmanes-carne halal; judíos-panaderías; o cristianos-ultramarinos), y en las que sus miembros se

interrelacionan bajo un interés auténtico por comunicarse (*willingness to communicate*) (Níkleva, 2012, p. 183).

Por tanto, deducimos que si hacemos caso a estos principios y analizamos el tipo de aproximación que desean iniciar nuestros discentes, seremos capaces de extraer ideas y confeccionar un programa intercultural coherente. Vilà (2008, p. 90) y Aneas (2009, p. 15)<sup>264</sup> llegan a mencionar hasta siete modelos de intervención, que si bien difieren en la nomenclatura, comparten características con los enfoques más representativos de la corriente más clásica:

-El modelo cognitivo o informativo<sup>265</sup>. Se trata de un modelo formal que prima los hechos, los conceptos y la información. Suele impartirse a menudo en la educación terciaria, aunque también es habitual en los planes de estudios escolares con larga tradición. Ejemplos de actividades: películas, lecturas, clases magistrales y presentaciones (Aneas, 2009, p. 15).

-El modelo de atribución de significados<sup>266</sup>. Explica la conducta del Otro a partir de la propia perspectiva, de manera que se incremente la empatía y la autoconsciencia. Ej: incidentes críticos y análisis de casos.

-El modelo de autoconsciencia cultural<sup>267</sup>. Parte de la idea de que la mejor vía para comprender y adherirse a la otra cultura pasa por comprenderse antes a sí mismo. Ej: instrucción en grupo y clarificación de valores.

---

<sup>264</sup> Assumpta Aneas se basa en el modelo de intervención de Bartolomé *et al.* (2007). Véase el cuadro completo en Aneas (2009).

<sup>265</sup> Su equivalente sería en este caso el enfoque formativo. La terminología no cambia en este modelo.

<sup>266</sup> Este modelo defiende la misma metodología que el Enfoque intercultural, es decir, prestar atención a la C1 y la C2 en contraposición con el Enfoque monocultural, que concede demasiado protagonismo a la C1.

<sup>267</sup> Tanto el modelo de autoconsciencia cultural como el de conciencia cultural coinciden con el Modelo de sensibilidad cultural (DMIS, por sus siglas en inglés).

-El modelo de conciencia cultural. Para establecer una interacción satisfactoria se deben entender ambos, tanto los patrones culturales propios como los del Otro. Ej: análisis de películas o documentales de incidentes críticos.

Los anteriores se integrarían dentro de la educación formal, mientras que los siguientes encarnarían una alternativa innovadora:

-El modelo de transformación comportamental o conductual<sup>268</sup>. Presta atención a las habilidades que permiten ajustar el comportamiento cuando se está en contacto con otra cultura. Ej: simulaciones, juegos de rol y ejercicios conductuales.

-El modelo de aprendizaje experiencial<sup>269</sup>. Apuesta por la simulación, para lo que se sumerge a los individuos en un contexto lo más parecido posible al de la cultura con la que tendrán contacto. Para ello se recurre a técnicas afectivas y experienciales. Ej: juegos de rol, teatro intercultural, viajes de campo e inmersión cultural.

-El modelo interaccional<sup>270</sup>. Sitúa el foco sobre las interacciones de individuos, especialmente alumnos, presuponiendo que si llegan a sentirse cómodos mientras aprenden durante la simulación, será una señal inequívoca de que están listos para enfrentarse a un encuentro real. Ej: experiencias de contacto intercultural y contacto virtual.

Una vez expuestos estos modelos, pasamos a describir aquellos enfoques de índole general que han marcado la evolución de los enfoques culturales tradicionales.

---

<sup>268</sup> Se asemeja al Enfoque de las destrezas sociales, aunque desconocemos si es tan estricto como este.

<sup>269</sup> Podría decirse que comparte similitudes con el Enfoque holístico, sobre todo si recurre al uso de tácticas afectivas y emocionales.

<sup>270</sup> Aunque la base principal de este modelo, es decir, la que subraya la importancia de disfrutar del encuentro no lo mencionan otros enfoques, sí que aparece recogida en el plano afectivo que contemplan Brislin (1993) y Chen Starosta (1998) como requisito para confeccionar el programa intercultural.

#### 4.1. 1. Enfoque de la cultura general vs. enfoque de la cultura específica

Esta terminología se la debemos a Brislin y Yoshida (1994) quienes distinguieron entre el enfoque de la *cultura general (etic)* y el enfoque de la *cultura específica (emic)*. La cultura general no pone el énfasis en ninguna cultura en particular. Por el contrario, trata de que el alumno se sensibilice, aprenda a partir de su propia idiosincrasia y sea capaz de actuar adecuadamente en cualquier otro marco cultural (Brislin y Pedersen, 1976)<sup>271</sup>. En líneas generales, este método surge a raíz de las taxonomías culturales de autores como Hall (1983), Trompenaars y Hampden-Turner (1998) y Hofstede (1999), en las que diferentes culturas se clasifican según su grado de individualismo o colectivismo, su orientación hacia el logro o su grado de igualdad.

En oposición, encontramos el enfoque de la cultura específica que proporciona información, herramientas y técnicas para relacionarnos con personas de una cultura en particular (Brislin y Pedersen, 1976; Traindis, 1977; Simons, 2009; Hophir Sapphire, 2009)<sup>272</sup>. Esto nos ayudaría a emprender negocios con agentes inmobiliarios rusos afincados en la Costa del Sol o a llegar a acuerdos con inversores chinos en el Caribe.

#### 4.1.2. Enfoque monocultural vs. enfoque intercultural

Entendemos que estos dos enfoques encuentran gran parte de sus orígenes en la *Teoría de la modernidad líquida* que postuló el polaco Zygmunt Bauman (2000). Marta García Balsas (2015) nos explica que según este sociólogo habría que distinguir entre interculturalidad *sólida* y *líquida*. Por la primera se entiende «un

---

<sup>271</sup> En Aneas (2009, p. 12).

<sup>272</sup> Aneas (2009, p. 13) señala que también existe una distinción entre aquellos enfoques que tratan de preparar al individuo para el mundo empresarial y del trabajo en general (Hampden-Turner y Trompenaars (2000); Aneas *et al.*, 2004); Brislin y Yoshida, 1994; Storti, 1994), y aquellos otros que se centran en formarlo en un escenario o actividad específicos como el sector sanitario (Mullavey-O'Byrne, 1994), universidad (Goodman, 1994), trabajo social o educación (Pedersen y Freimanis, 1994). Véase Aneas (2009, p. 13).

conjunto de costumbres compartidas, creencias y valores de un grupo nacional» (Kotter 1996: citado en Dervin y Dirba, 2006, p. 259)<sup>273</sup> que equivaldría a una cultura declarativa, es decir, conocer una cultura, entrar en contacto con ella, pero no llegar a interactuar con ella de forma remarcable. Se aborda «la cultura como objeto y espacio cerrado, un *pool* de información que hay que poseer» (Trujillo Sáez, 2005, p. 25), lo que básicamente supondría «estar a la deriva en un mar de datos» (Iglesias Casal, 1998, p. 466). Esto provocaría que al final conociéramos a los miembros de dicha comunidad, pero muy superficialmente y basándonos frecuentemente en descripciones monolíticas, inamovibles o sólidas (conocimiento declarativo). Por el contrario, la interculturalidad líquida hace referencia al encuentro real entre personas, que es flexible y variable (conocimiento procedimental), es decir, «consiste en aceptar que los encuentros se desarrollan entre individuos cambiantes o líquidos que no siempre corresponden a representantes rígidos de una determinada cultura» (García Balsas, 2015, pp. 375-376). Por eso hay que ir más allá y tratar de comprender cómo actúan y cómo son realmente. En definitiva, se nos insta a no tomar la senda más fácil, sino aquella que implica aventurarse e implicarse (Lorenzo Zamorano, 2000, p. 540)<sup>274</sup>.

Por último, resulta reseñable que si extrapolamos la interculturalidad sólida y líquida a los enfoques culturales vemos que el primero daría lugar al *Enfoque monocultural* de Murphy (1988), mientras que el segundo generaría el *Enfoque intercultural* de Byram y Fleming (2001). Mientras que el primero estudia un pueblo e idioma específicos desde un punto de vista meramente cognitivo y sin relacionarlo con otras culturas o con el bagaje cultural del estudiante, el segundo sí que comprende las interacciones entre la cultura objeto de estudio, diversas culturas e incluso la propia cultura del aprendiz bajo factores afectivos y emocionales. De acuerdo con Oliveras (2000)<sup>275</sup>, de aplicarse correctamente el Enfoque intercultural,

---

<sup>273</sup> En García Balsas (2015, p. 375).

<sup>274</sup> En González Boluda (2015, p. 218).

<sup>275</sup> En este nivel avanzado se eliminan ya los prejuicios y estereotipos. Además, «el alumno es capaz de funcionar como mediador entre ambas culturas gracias a la distancia alcanzada respecto a las dos culturas en contacto» (Níkleva, 2012, p. 172).

nuestros alumnos estarían más cerca de alcanzar la última etapa de la competencia intercultural: el nivel transcultural del que dio cuenta Meyer (1991).

#### 4.1.3. Enfoque de las destrezas sociales vs. enfoque holístico

Estos dos enfoques comparten múltiples similitudes con los dos anteriores. Sin embargo, cada uno concibe la cultura de un modo diferente, lo que explica que cada uno aplique una metodología distinta. Por un lado, el *Enfoque de las destrezas sociales* (*the Social Skills approach*) como bien explica Oliveras (2000), sitúa el foco en la cultura meta y para ello recurre con frecuencia a la competencia pragmática para entender a los miembros de la otra cultura (García Balsas, 2015, p. 373). El objetivo es que el aprendiz se comporte como el hablante nativo pues interpreta la competencia intercultural como «la capacidad para comportarse de forma apropiada en un encuentro intercultural» (González Blasco, 2008, p. 96). Esto último conlleva conocer y obedecer sus normas y convenciones sociales. Para ello, los partidarios de este método emplean estrategias de asimilación cultural (Seelye, 1993; Tomalin y Stempleski, 1993) y la acompañan a su vez con la enseñanza de la comunicación no verbal (gestos, mímica, proxémica, etc.), la estructura conversacional o la cortesía (González Blasco, 2008, p. 96). Tanto es así que llegan a considerar que la comunicación verbal constituye un escollo a la hora de conversar con hablantes extranjeros (Níkleva, 2012, p. 172).

Por esta y otras razones, este enfoque recibió numerosas críticas. Por ejemplo, Oliveras (2000) señala que este modelo manifiesta serias deficiencias pues pasa por alto la personalidad y la cultura del individuo. Además, tampoco facilita que el sujeto se acerque a la otra cultura y se ponga en el lugar del otro afectivamente<sup>276</sup>. Al fin y al cabo, se estudia la C2 de un modo superficial, copiando sus patrones, pero sin sentirlos o comprenderlos en profundidad (Oliveras, 2000, p. 37)<sup>277</sup>. Esta última

---

<sup>276</sup> Areizaga (2001, p. 163) indica que esta táctica es éticamente cuestionable, sobre todo cuando se aplica con inmigrantes económicos. También es criticable por su visión simplista, con diferenciaciones entre la cultura nativa y la extranjera basadas en su ubicación en el mapa, en rasgos ultra nacionales o en espacios temporales inmóviles.

<sup>277</sup> Véase Lorenzo Zamorano (2004, pp. 4-5).



carencia podría generar problemas a largo plazo, puesto que se ignoran los conflictos y choques culturales derivados de un intercambio. En efecto, este enfoque no contempla «los factores afectivos, como la autoestima o la motivación ni ofrece medidas para prevenir y tratar el choque cultural, el choque lingüístico o el estrés cultural» (González Blasco, 2008, p. 96), fenómenos que como bien explicaron Brown (1980) y Schumman (1978) resultan de lo más peliagudos con hablantes nativos<sup>278</sup>.

Todo esto ha provocado que este enfoque deje de utilizarse progresivamente pues no responde a las necesidades y a las últimas vertientes metodológicas en CCI. En contraposición, el *Enfoque holístico (the Holistic Approach)* respaldado por autores como Taft (1981), Murphy (1988), Meyer (1991) y Byram (1995), sí que presta atención a las dos culturas que entran en contacto, tanto a la C1 o “subcultura”<sup>279</sup> del aprendiente como a la C2, al tiempo que considera la comunicación como un componente más de cualquier sistema cultural. Para ello hace hincapié en los factores afectivos y emocionales, de manera que se llegue a comprender la sensibilización desde un *impacto reflexivo* (Byram y Fleming, 1998). Este enfoque «no se limita a proporcionar herramientas relacionadas con la cultura, sino que va más allá, desarrollando formas de comprensión general de las culturas e [invitando] a la reflexión sobre la propia» (García Balsas, 2015, p. 373),

<b>Enfoque Holístico Taft (1981), Murphy (1988), Meyer (1991) y Byram (1995)</b>	
<b>Fundamentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión del aprendizaje de hablantes de lenguas extranjeras.</li> <li>• Dimensión sociocultural de la competencia comunicativa.</li> <li>• Se concibe la lengua como elemento integrante de la cultura.</li> </ul>

Figura 21. Enfoque holístico (Ramírez y Ramírez, 2014)

<sup>278</sup> En muchos casos, la motivación se encuentra mermada por algún choque cultural que el aprendiz experimentó en su pasado reciente, por lo que el enfoque cultural elegido en el aula debería servir precisamente para analizar las causas que provocaron el desencuentro y contribuir a erradicar de raíz las sensaciones negativas.

<sup>279</sup> González Blasco (2008, p. 98) emplea el término de “subcultura” para referirse a la cultura del aprendiente, a su perspectiva y a su manera de percibir otras culturas.

En cuanto a cómo lograr esta empatía, Lorenzo Zamorano nos remite a la *descentración* de la propia cultura por la que abogan García y Barragán (2000, p. 227). Además, a diferencia del Enfoque de las destrezas sociales que solo contemplaba la C2, el Enfoque holístico aborda los aspectos culturales de la C1 y la C2, tanto explícita como implícitamente, puesto que el aprendiz ha de filtrar los hechos socioculturales a través de las categorizaciones mentales que ha interiorizado en su C1 (Neuner, 1997)<sup>280</sup>.

#### 4.1.4. Enfoque informativo vs. enfoque formativo

Tal y comentábamos en capítulos anteriores, años atrás la transmisión de la cultura se limitaba a la cultura formal o a la cultura con mayúscula, lo que dio lugar a que se comenzaran a diseñar taxonomías del contenido cultural durante los años sesenta (Stern, 1992)<sup>281</sup>. Estas clasificaciones estaban encaminadas a fragmentar la inmensidad del concepto “cultura”, y como resultado, durante toda esta época se popularizaría el uso del *Enfoque informativo*. Esta corriente se inspiraba en una visión conductista del aprendizaje muy arraigada en la educación positivista de Estados Unidos, y se basaba usualmente en las directrices que propugna la *Comunicación intercultural* (Lustig y Koester, 1999), es decir, enseñar al individuo información deliberadamente objetiva con el fin de instruirle en conductas de la C2 supuestamente apropiadas. Esta corriente experimentaría un mayor apogeo en la década de los noventa a raíz de la llegada de inmigrantes a EEUU. Sin embargo, pronto se constata que el simple hecho de ofrecer información sobre la cultura objeto de estudio no modifica las actitudes de los aprendices ni contribuye a que la comprendan. Además, suele hacer que los individuos sean vistos como identidades nacionales en lugar de como actores sociales (Met y Byram, 1999, p. 67)<sup>282</sup>.

---

<sup>280</sup> En González Blasco (2008, p. 98).

<sup>281</sup> En Areizaga (2001, p. 159).

<sup>282</sup> Consúltese Areizaga (2001, p. 167).

Por otro lado, si la cultura se reduce a unidades más pequeñas o supuestamente medibles desde el punto de vista de la evaluación, podemos acabar mostrando al alumno elementos aislados y desprovistos de sentido, ya que el hecho de que el alumno conozca el pretérito imperfecto o sepa pedir un billete en el metro no es sinónimo de que sea competente interculturalmente (Kramsch, 1991). Por extensión, si las sociedades se caracterizan por ser dinámicas y por transformarse constantemente, tampoco es de recibo mostrar una determinada cultura basándonos en una época concreta y afirmar que todo continúa inmutable a día de hoy. Imaginemos por ejemplo que estamos intentando describir algunos rasgos de la cultura rusa y no dejamos de hacer referencia a la Guerra Fría o al Telón de acero. Es evidente que la historia influye en la manera en la que las sociedades se configuran, pero permanecer anclados en determinados hechos históricos no conduce a la comprensión del Otro. De hecho, Esarte-Sarries y Byram (1989) rechazaron este enfoque de forma unánime «por mantener a los sujetos de diferentes culturas en sus “nichos culturales”» (Areizaga, 2005, p. 29). Además, el hecho de acumular información sin llevar a cabo un análisis más exhaustivo los hace proclives al fracaso en situaciones reales, ya que el conocimiento cognitivo no los prepara para hacer frente a situaciones a las que no se hayan visto expuestos anteriormente (Omaggio, 1986).

Por suerte, a partir de los años ochenta esta situación cambia ligeramente al entrar en escena el Enfoque comunicativo. Este método reafirma la unión entre lengua y cultura como un duplo inseparable y, por ende, el componente cultural pasa a formar parte indiscutible de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ahora se apuesta por una visión más pragmática en la que se toman en consideración las dos áreas que la conforman. Por una parte, los aspectos socioculturales de la lengua — variedades, comportamiento conversacional y significados del vocabulario desde un ángulo sociocultural— y por otra, la realidad sociocultural en la que la lengua se usa y cobra sentido (Areizaga, 2001, p. 159)<sup>283</sup>. Respecto a este segundo constructo,

---

<sup>283</sup> Extraído de las obras de Lustig y Koester (1996) y Spitzberg (2000), en las que se afirma que la competencia intercultural ha de contemplar que «el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado». Citado en Vilà (2006, p. 354).

varios expertos se dan cuenta de que es imposible ofrecer al aprendiz toda esta información sociocultural:

Si dicho conocimiento es el resultado de todo un proceso de socialización que dura años, ¿cómo enlatarlo en libros de texto, en unidades didácticas, en listas y clasificaciones imposibles, para una clase de unas horas a la semana? El resultado siempre será parcial, superficial y sesgado (Areizaga, 2001, p. 161).

Además, tal y como aclara Areizaga (2001) son precisamente estas razones por las que los profesores suelen abandonar la tarea de incluir el componente cultural en sus programaciones (Stern, 1992), porque se ven desbordados y les acaba asaltando la frustración. Esta observación fue la que condujo a la proliferación del *Enfoque formativo*, tras comprender que «el énfasis no debe estar en saber cosas sobre los otros o adoptar sus supuestos comportamientos o valores, sino en desarrollar la capacidad para comprender y comunicarse con los otros» (Areizaga, 2001, p. 164) y emprender un análisis interno y externo de la C1 y la C2 (Roldán Romero, 2007):

Se ha visto la necesidad de pasar de [...] una visión de la cultura fragmentaria y donde prima una idea de tesaurización de la misma (Debyser, 1981), no integrada en el aprendizaje de la lengua para pasar a un enfoque formativo, un nuevo concepto que considera la adquisición de la competencia intercultural como parte de una formación integral de los estudiantes (Roldán Romero, 2007, p. 15).

Este enfoque se basa pues en una visión más constructivista del aprendizaje (Williams y Burden, 1999) y propugna que el aprendizaje de una segunda lengua es el resultado de una *socialización terciaria* (Holliday, Hyde y Kullman, 2004), es decir, de la construcción de una identidad cultural (Russell, 1999) a partir de un aprendizaje experiencial<sup>284</sup> (Mohan, 1986)<sup>285</sup>. En resumen, lo que se defiende es que no nos centremos únicamente en el estudio y/o “veneración” de la C2 como

---

<sup>284</sup> Cuando nos referimos al aprendizaje experiencial, Camilleri-Grima (2002, p. 27) nos remite a Gaston (1992). Este autor propone motivar la orientación co-afectiva a través de cuatro etapas en las que se recurren a las experiencias del individuo en aras de sensibilizarlo hacia la C2.

<sup>285</sup> En Areizaga (2005, p. 29).

proponía el Enfoque informativo, pues esto solo conduce al etnocentrismo y la aculturación.

Respecto a cómo ejecutar este proceso, profesionales como Byram y Fleming (2001) y Roberts *et al.* (2001) recomiendan el uso de propuestas metodológicas inspiradas en la etnografía o en la dramatización, sobre todo en las situaciones de no inmersión (Areizaga, 2001, p. 167). No obstante, no es oro todo lo que reluce. Incluso cuando este método parece encontrarse bien asentado, detectamos que los profesores pueden sentirse desmotivados a la hora de implementarlo. Areizaga (2001) señala que en infinidad de ocasiones el docente se siente totalmente dispuesto a aplicarlo, y, sin embargo, tropieza con un tipo de alumno que prefiere que «le hagan fotos de la cultura meta para llevarse a casa como suvenir» (p. 167). Si el profesor cede y acaba abusando del enfoque informativo, por ser este más cómodo y sentir que la información es algo que puede controlar, estará incurriendo en un grave error. Lo correcto sería continuar empleando el enfoque formativo, que si bien «no da respuestas, ayuda a formularse preguntas y guía al aprendiz en sus propios descubrimientos, [aunque] esto incomod[e] a quien sigue buscando recetas para llevar a clase » (Areizaga, 2003)<sup>286</sup>.

Adicionalmente, a esta advertencia se ha unido otra crítica que llega desde un plano más ético. Byram (1992, p. 11; 1995, pp. 22, 34-35) acusa la dimensión política de este enfoque, sobre todo desde el Consejo de Europa. Desde esta institución se promueve la movilidad y el entendimiento. Sin embargo, para hacerlo posible se han diseñado políticas educativas diversas, y esto supone que cada estado miembro las haya diseñado acorde con su circunstancia o con la ideología del partido en el poder, abordando la historia o la inmigración con visiones más o menos nacionalistas. Es por eso por lo que el docente habrá de ser consciente también de las circunstancias sociopolíticas y mediáticas que le rodean y transmitir los conocimientos socioculturales con la mayor neutralidad e imparcialidad posibles.

---

<sup>286</sup> Roldán Romero (2007, p. 17).

#### 4.1.5. El Enfoque procesual y el Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (*DMIS* por sus siglas en inglés)

La mayoría de los precursores de los enfoques culturales advirtieron que la sensibilización constituía la llave hacia otras culturas, tomando en cuenta aspectos como el autoconcepto (Marsh *et al.*, 1985), la ansiedad (Oxford, 2000), las estrategias empleadas por los alumnos (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990) o los diferentes estilos de aprendizaje (Reid, 1995, 1998)<sup>287</sup>. Estos no solo resultan cruciales a la hora de adquirir una segunda lengua (Arnold, 2000) sino también a la hora de acercarse a una segunda cultura.

Por eso, tanto el Enfoque intercultural como el Enfoque formativo coinciden en reconocer el aspecto afectivo, pilar que sustentará las bases del *Enfoque procesual* (Singerman, 1988). Esta corriente estima la dimensión afectiva y formativa frente a la cognitiva (Areizaga, 2001, p. 160) y se centra en que los estudiantes infieran significados a partir de los aspectos de la L2 y la C2 que están estudiando (Omaggio, 1986, p. 358). En pocas palabras, se dejan de lado los hechos y la cognición, y se pone el énfasis sobre las actitudes y los sentimientos<sup>288</sup>.

Por su parte, y muy cercano en el tiempo al modelo de Singerman (1988), encontramos el modelo que concibió Milton Bennett (1986, 1993): el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (*DMIS, The Development Model Of Intercultural Sensitivity*). De acuerdo con Iglesias Casal (2003, pp. 21-22) este marco teórico bebió de la psicología cognitiva y del constructivismo y es digno de mención en tanto que distintos profesionales lo emplearon por más de quince años. A la mayoría les sirvió para estructurar y secuenciar actividades dirigidas a desarrollar la competencia intercultural, y es que el DMIS establece seis etapas que permiten determinar el grado de sensibilidad de los discentes. Las tres primeras están marcadas por fuertes actitudes etnocéntricas en las que el individuo solo es capaz

---

<sup>287</sup> En Fonseca Mora (2001).

<sup>288</sup> Areizaga (2005, pp. 35-36) sugiere algunas propuestas para trasladar este enfoque a las aulas, incidiendo por ejemplo en actividades que fomenten la autocrítica o la Educación para la convivencia.

de interpretar el mundo a través de la supremacía de su propia cultura. En este estadio se hallan las fases de negación, defensa y minimización. Más tarde se avanza hacia actitudes etnorrelativas: «la persona relativiza la superioridad de su cultura, y gracias a un trabajo positivo sobre sus propias experiencias de vida llega a desarrollar verdaderamente un cierto grado de sensibilidad cultural» (Montoya, 2007)<sup>289</sup>.

Así, si prestamos atención a cada etapa podremos llevar a cabo un seguimiento y observar si los estudiantes están modificando o no sus actitudes hacia la construcción de una “mente intercultural” (Iglesias Casal, 2003, p. 22). Respecto al modo de implementarlo en el aula, esta misma autora nos tranquiliza y asegura que puede correlacionarse con los tres niveles lingüísticos (Iglesias Casal, 2003, p. 24)<sup>290</sup>:

*-Nivel elemental → etapa de negación y defensa;*

*-Nivel intermedio → etapa de minimización y aceptación;*

*-Nivel avanzado → etapa de adaptación e integración.*

Por otro lado, conviene mencionar a colación el *Modelo de sensibilidad cultural* propugnado por Chen y Starosta (1996), ya que comparte numerosas similitudes con el DMIS. Este marco teórico se basa en los postulados iniciales de Bronfenbrenner (Chen y Starosta, 1998)<sup>291</sup> e incide sobre todo en emociones personales o sentimientos que afloran en las personas en función de las situaciones en las que se encuentren, personas con las que se topen o ambientes específicos en los que interactúen (laboral, familiar, público, etc.). A partir de estudios empíricos Chen y Starosta (2000) concluyeron que seis componentes permitirían determinar si el individuo posee o no cierta sensibilidad cultural:

### *1. Etnorrelativismo hacia las diferencias culturales;*

---

<sup>289</sup> En Sanhuenza *et al.* (2012, p.146).

<sup>290</sup> Proporcionaremos ejemplos de actividades aplicadas a cada fase en secciones posteriores del capítulo IV.

<sup>291</sup> En Vilà (2006, p. 355).

2. *Adaptabilidad;*
3. *Saber cambiar de perspectiva;*
4. *Ser abierto/a de mente;*
5. *Evitar juzgar a los demás;*
6. *Ser empático o sensible a las necesidades del resto.*

En cuanto a su aplicación, nos consta que Ruth Vilà Baños (2006) dedicó uno de sus trabajos a determinar el grado de aceptación cultural hacia el alumnado inmigrante por parte de los alumnos locales de secundaria. Si aplicamos esta *Escala de sensibilidad cultural* (Vilà, 2005) a nuestro contexto de educativo, y observamos que los resultados no son demasiado halagüeños, podríamos llevar a cabo un diagnóstico al inicio de curso y diseñar actividades que traten de mitigar o erradicar las áreas de conflicto.

#### 4.1.6. El enfoque integrado de lengua y cultura: AICLE

Frente a los dos anteriores, el Enfoque AICLE (Enfoque/Aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras)<sup>292</sup>, se centra más en la didáctica que en el aspecto afectivo. David Marsch acuñó este término en 1994 para denotar una sección de la lingüística aplicada que subrayaba los beneficios de aprender lenguas extranjeras a través de las materias comunes de la educación primaria o secundaria obligatoria<sup>293</sup>. Según este autor, esta metodología de “inmersión lingüística” (Genesee, 1987)<sup>294</sup> implicaría un mayor éxito, ya que estudiar inglés o francés dentro de un marco como la historia o las ciencias naturales contribuye a que el alumno perciba la utilidad del idioma y comience a familiarizarse con el léxico propio de cada disciplina. Por el contrario, si estas lenguas extranjeras se estudian como asignaturas independientes aflora la sensación de que la lengua se estudia de forma aislada y en situaciones cuasi

---

<sup>292</sup> En inglés *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*.

<sup>293</sup> Llovet Vila (2006, p.3) alude al término de “*mainstream education*” para referirse a la enseñanza de corte tradicional.

<sup>294</sup> Citado en Llovet Vila (2006).



inventadas. Además, los partidarios de esta corriente advierten de que tanto la lengua como la materia no lingüística se imparten de manera equilibrada, sin que haya predominio de una sobre la otra (Eurydice, 2006, p. 7). Lo que se produce por lo general es un tipo de *bilingüismo aditivo* (Lambert, 1977)<sup>295</sup>, que tiene lugar cuando una segunda lengua se incorpora a la primera de forma natural sin afectarla o disminuirla.

## 4.2. EL PROGRAMA INTERCULTURAL: PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

### 4.2.1. Objetivos del programa intercultural

Al cabo de los años todo docente configura su propia metodología como resultado de la práctica y también de la repetida comprobación de aquello que tiene éxito o fracasa dentro de sus clases. No obstante, antes de lanzarse a impartir su materia, debería establecer con antelación una serie de objetivos sobre lo que aspira lograr, lo cual nos ayudará a concebir también los medios que nos ayudarán a alcanzarlos a largo plazo.

Tanto Brislin (1997) como Gudykunst *et al.* (1996) recalcan que la selección de objetivos resulta crucial para el diseño de cualquier programa educativo. Sin embargo, una intervención educativa intercultural puede comprender objetivos y tipologías muy variadas (Chen y Starosta, 1998; Warren y Adler, 1977)<sup>296</sup>. Es por eso por lo que en la didáctica de las lenguas, expertos como Hans Heinrich Stern (1983, pp. 437-439; 1992, p. 26) nos aconsejan que estructuraremos el currículum en torno a tres elementos: *objetivos, instrucción y evaluación*<sup>297</sup>. Acto seguido, dentro

---

<sup>295</sup> Llovet Vila (2006, p. 5) explica que en oposición encontraríamos el *bilingüismo sustractivo*, que se manifiesta cuando se intenta imponer en el centro de enseñanza una lengua con más fuerza o más prestigiosa socialmente.

<sup>296</sup> En Vilà (2008, pp. 87-88).

<sup>297</sup> Véase Trujillo Sáez (2001, p. 408). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural.*

del bloque de objetivos, deberemos distinguir tres modalidades bien diferenciadas (Stern, 1983, p. 510):

-Goals/proficiency. Objetivos amplios y últimos en la jerarquía. Según Trujillo Sáez, este apartado se podría concretizar por medio de expresiones generales como «llegar a ser capaces de utilizar la lengua extranjera con fluidez» (2001, p. 409).

-Aims/competence. Propósitos más específicos. Este bloque consistiría en «utilizar la lengua extranjera para poder hablar con fluidez en una situación determinada con unos interlocutores determinados» (*ibid.*).

-Objectives/function. Resultados más concretos desde un punto de vista del comportamiento y la conducta. Por ejemplo, esto podría equivaler a la función comunicativa que se aspira enseñar: «utilizar la función comunicativa x en una situación determinada con unos interlocutores determinados» (*ibid.*).

Sin embargo, en la concepción inicial de Stern todavía no se apreciaba la influencia de la cultura en la adquisición de la lengua, razón por la que Stern confeccionó un modelo de currículum multidimensional más completo llamado *General Language Education Syllabus* (Stern, 1983, p. 503; 1992, p. 27):

Content	Objectives			
	Proficiency	Knowledge/Cognitive Goals	Affect	Transfer
Language Syllabus (L2)				
Culture Syllabus (C2)				
Communicative Activity Syllabus (L2/C2)				
General Language Education Syllabus				

Figura 22. Currículum multidimensional de Stern (1983, 1992)<sup>298</sup>

Aunque Trujillo Sáez (2001, pp. 409-410) describe cada apartado en relación con la lengua y la cultura, aquí nos ceñiremos al plano cultural exclusivamente. De este

<sup>298</sup> Figura facilitada por Trujillo Sáez (2001, p. 411).

modo, el eslabón que comprende *proficiency* haría hincapié sobre el conocimiento de los actos de habla mientras que *knowledge* aludiría a los conocimientos explícitos sobre el otro grupo cultural; por su parte *affect* nos interesaría desde el ángulo de la competencia intercultural dado que incluye el compromiso personal en el contacto con el Otro (interés, implicación, etc.); por último, *transfer* comprendería las estrategias que emplea el aprendiz tanto para analizar la otra cultura como para formarse actitudes positivas hacia ella.

Al igual que Stern, Kramersch (1993) también contempla la posibilidad de que existan tres enfoques con tres objetivos distintos: pragmáticos (*proficiency*), cognitivos (*knowledge*) y afectivos (*affect*). Según ella, los tres podrían dar lugar a una *educación orientada pragmáticamente* (comunicar apropiadamente), a una *pedagogía crítica* (capacidad para entender a los otros) y a un *enfoque hermenéutico* (capacidad para reconocer el valor de la enseñanza), que enlazados correctamente darían lugar a un perfecto enfoque intercultural (González Blasco, 2008, pp. 128-129)<sup>299</sup>. Por su parte, Camilleri-Grima (2002, pp. 25-31) sugiere que para que el desarrollo de la competencia intercultural sea efectivo se precisan actitudes muy similares a las mencionadas tales como desarrollar la complejidad cognitiva; motivar la orientación co-afectiva hacia nuevos encuentros, así como modular el comportamiento para actuar con grupos sociales adicionales.

Si bien consideramos que estos modelos son de gran utilidad, precisamos de enunciados concretos que nos permitan orientar aún más nuestro currículum (Trujillo Saéz, 2005, p. 24). Por esta razón, Seelye (1974; 1984) suele encabezar la lista de los autores más citados tras haber definido los siete objetivos de la instrucción sociocultural. Tanto Elisabet Areizaga Orube (2001) como Marisa González Blasco (2008) los abordan en dos de sus obras<sup>300</sup>:

---

<sup>299</sup> Evidentemente tanto el modelo multidimensional de Stern (1983) como los enfoques sugeridos por Kramersch nos recuerdan a los postulados de Gudykunst, Guzley y Hammer (1996, p. 65: citados en Aneas, 2009, p. 11), al tomar en consideración la influencia del plano cognoscitivo (*knowledge*), afectivo (*affect*) y comportamental (*transfer*) en el desarrollo de la CCI. Por otro lado, detectamos similitudes entre los enfoques que describe Kramersch (1993) y los enfoques culturales que mencionamos en la sección anterior (enfoque pragmático=enfoque de las destrezas sociales; enfoque hermenéutico=enfoque holístico).

<sup>300</sup> Areizaga identifica siete objetivos culturales en oposición a González Blasco que solo menciona seis al incluir dos nociones en el mismo apartado.

Areizaga (2001, pp. 159-160)	González Blasco (2008, pp. 158-159)
<p>1. <i>El sentido o funcionalidad de la conducta culturalmente condicionada.</i></p> <p><i>* Areizaga enfatiza las necesidades biológicas básicas del ser humano, es decir, los integrantes de una determinada comunidad permiten que sus individuos cubran dichas necesidades por medio de acciones que se interpretan como correctas en su cultura.</i></p>	<p>5. <i>Llegar a entender que la gente se comporta de un modo distinto al nuestro porque se hallan influidos por los patrones culturales que les dictamina su comunidad.</i></p>
<p>2. <i>Interacción entre lengua y variables sociales.</i></p>	<p>2. <i>Identificar las circunstancias o las características que condicionan el comportamiento del Otro, tales como la edad, el sexo, la etnia a la que pertenece o la religión que profesa.</i></p>
<p>3. <i>Conducta convencional en situaciones corrientes.</i></p>	<p>4. <i>Reconocer que las circunstancias situacionales y las convenciones sociales condicionan nuestro comportamiento y el de los demás.</i></p>
<p>4. <i>Las connotaciones culturales de palabras y frases.</i></p>	<p>3. <i>Ser conscientes de las imágenes y de las connotaciones que a veces acompañan a determinadas palabras para poder modelar así nuestra forma de actuar y propiciar una comunicación eficaz.</i></p>
<p>5. <i>Enunciados que evalúan la sociedad.</i></p> <p><i>*Areizaga expresa que el estudiante debería tener la capacidad de discernir si la generalización que se hace sobre la otra cultura es cierta y si está basada en algún tipo de evidencia.</i></p>	<p><i>*González Blasco aúna el aspecto de valorar las generalizaciones e informarse sobre la otra cultura en el mismo apartado.</i></p>
<p>6. <i>Investigar sobre otra cultura.</i></p>	<p>6. <i>Adquirir la capacidad de informarse globalmente sobre la otra cultura por medio de los datos que nos proporcionan los medios, la gente y especialmente a través de la observación que lleve a cabo el propio individuo.</i></p>
<p>7. <i>Actitudes hacia otras culturas.</i></p>	<p>1. <i>Cultivar la curiosidad por otras comunidades diferentes a la nuestra e intensificar la empatía hacia ellas.</i></p>

Tabla 13. Objetivos del programa intercultural (Seeyle, Areizaga y González Blasco)

Estos siete objetivos aluden a acciones cognitivas, lingüísticas, actitudinales, procedimentales e incluso éticas. No obstante, algunos de los autores más reconocidos en CCI aportan algo nuevo o reiteran la funcionalidad de estos objetivos en cada uno de los campos señalados: cognitivo, afectivo y comportamental (Gudykunst, 1996; Chen y Starosta, 1998). Vilà (2008, pp. 87-88) nos resume el

aporte más significativo de cada uno de ellos por orden cronológico, comenzando por Brislin (1993) y Stewart (1978) desde el punto de vista cognitivo. Ambos autores nos recomiendan que acostumbremos nuestra mente a pensar en conceptos más abstractos o complejos y que disminuyamos la recurrencia a prejuicios y estereotipos. A nivel afectivo nos alientan a que disfrutemos ante todo de la interacción intercultural, reduciendo en la medida de lo posible la incertidumbre y la ansiedad. Por último, desde el nivel comportamental nos animan a que limitemos el número de conductas negativas que puedan ofender o molestar a nuestros interlocutores, y que nos centremos en cambio en fomentar aquellas que intensifiquen las relaciones.

#### 4.2.2. Selección de contenidos y progresión

A todos los docentes nos consta que por mucho que podamos reciclar ciertos contenidos, especialmente los gramaticales, siempre habremos de crear o buscar materiales nuevos. Tanto la selección que hagamos de ellos como el orden en que los impartamos suele tener un efecto decisivo en el modo en que nuestros aprendices asimilan la nueva información (Qarmoudi, 2007, p. 23). Guillén Díaz (2004, p. 848) propugna que el tratamiento de los contenidos culturales ha de facilitarse mediante la exposición del estudiante a un corpus de materiales lo suficientemente rico. A continuación, el docente debe planificar actividades que indaguen en la propia cultura del alumno por medio de operaciones mentales en las que busque, descubra, analice, compare, reflexione e interprete. En efecto, Vilà (2008, p. 89) corrobora que «la mayor parte de intervenciones educativas tienen en cuenta elementos cognitivos, afectivos y comportamentales, aunque el equilibrio o presencia de cada uno de estos elementos varía considerablemente (Gudykunst, Ting-Toomey y Wiseman, 1991)», razón por la que Byram y Morgan (1993) señalaron cuatro pautas para estructurar los programas lingüísticos/culturales<sup>301</sup>:

---

<sup>301</sup> En Barros García y López García (2002, p. 167) y González Blasco (2008, p. 138). Recomendamos encarecidamente consultar el cronograma de acción de formación intercultural que propone Aneas (2009, p. 16), donde la autora menciona interesantes actividades como el juego Ecotonos o la plataforma Diversophy en España.

1. Hacer interpretaciones activas de los *fenómenos* de la cultura extranjera, tratando de encontrar equivalentes entre la C1 y la C2.
2. Seleccionar los contenidos y las *imágenes* más representativas de ambas culturas en los primeros estadios del aprendizaje, para poder analizar así las diferencias más sustanciales entre las culturas en contacto.
3. Facilitar los *conocimientos* compartidos al alumno, entre ellos, el rutinario y el consciente para que este se ajuste mejor al nuevo entorno lingüístico y social.
4. Focalizarse en los *valores* y *significados* complejos de las culturas meta y de origen en cuanto a artefactos, símbolos de elevada carga cultural, literatura, cine, entidades, etc.

Dentro de los cuatro puntos, el segundo versaba ya sobre la selección de los materiales debido claro está, a su importancia cardinal. En muchos casos esta selección se halla condicionada por los objetivos prioritarios o secundarios, por el tiempo del que se dispone, la experiencia del docente, el contexto de enseñanza o la cantidad de conocimientos previos que demuestren los aprendices (Brislin *et al.*, 1983)<sup>302</sup>. En cualquier caso, nos podemos dejar llevar por las recomendaciones de autores como Artal, Carrión y Monrós (1997). Estos incorporan las directrices de predecesores como Byram y Morgan (1993) y distinguen varios bloques de contenidos útiles para la enseñanza de la LE al igual que el PCIC, sobre todo en adultos (González Blasco, 2008, pp. 139-140). Entre ellos distinguen 1) los *contenidos referenciales* (fiestas, personalidades, vida cotidiana, etc.); 2) las *normas sociocomunicativas* (turnos de palabra, iniciar y cerrar un diálogo...), 3) los *conocimientos implícitos, presuposiciones y connotaciones culturales* (ideología o contexto histórico en materiales auténticos); 4) las *actitudes y valores*, así como 5) los *procedimientos o técnicas* que nos ayuden a compensar o solucionar malentendidos culturales<sup>303</sup>.

---

<sup>302</sup> Autor citado en Vilà (2008, p. 89).

<sup>303</sup> Estos contenidos se asemejan al esquema que estableció Miquel (2004) en torno a las doce uvas y las campanadas que mencionamos en el capítulo I.

De todos ellos, el punto uno referente a los aspectos de la vida cotidiana son los más fáciles de representar y se pueden estructurar en listas a los que acompañen rasgos eminentemente lingüísticos. Por ejemplo, es común que en niveles inferiores se pregunte al alumno a qué hora se levanta, y aparte de servir como introducción al pronombre reflexivo “se”, nos sirve además para abordar las rutinas y los diferentes horarios que existen en cada país. Por su parte, las estrategias para el entendimiento cultural pueden entrenarse por medio de textos en los que el alumno haya de inferir y trabajar los significados. Por último, el cuarto punto referente a las actitudes, es según González Blasco (2008, p. 140) el más difícil de concretar. No obstante, a día de hoy disponemos de innumerables actividades con las que trabajar las conductas y los comportamientos. Un ejemplo sería la actividad que incluimos en la parte práctica de este trabajo: *¿Acaso te crees mejor que estas personas?*<sup>304</sup> junto con otras de corte similar que recomendamos consultar.

El problema a veces es que estos bloques albergan demasiados elementos, razón por la que Artal, Carrión y Monrós (1997) aconsejan definir una serie de criterios con antelación. González Blasco (2008, p. 140) sostiene también que al lastre de la cantidad se añade la falta de modelos de progresión de los contenidos socioculturales. Sin embargo, lejos de estancarse en la tribulación, la autora nos remite a Gerhard Neuner (1997), quien selecciona los contenidos socioculturales conforme a tres criterios (González Blasco, 2008, p. 143):

*-Materia.* Si nos centramos en este aspecto tendremos que seleccionar y clasificar los contenidos en función de si es información de *orden sistemático* (vida, acontecimientos, entidades...), información *completa* (de corte enciclopédico y en sumo detalle) o información *representativa* (rasgos prototípicos)<sup>305</sup>.

*-Aprendiente.* Si colocamos al alumno en el eje de nuestro programa deberemos anteponer sus intereses y necesidades. Este tipo de programaciones inciden en

---

<sup>304</sup> Disponible en la *Unidad 9. Yo soy aquel negrito* dentro del curso formativo (anexo 11).

<sup>305</sup> González Blasco (2008, p. 143) señala que este modelo coincide con los criterios que empleaba el método tradicional de gramática y traducción.

enseñar al aprendiz cuestiones prácticas y de supervivencia para desenvolverse con éxito en la cultura receptora a nivel personal, público, académico y profesional.

*-Facilidad.* Dependiendo del grado de dificultad de los aspectos a abordar, Neuner distingue entre aquellos que son fáciles (objetos, imágenes sencillas, etc.) y aquellos que son sencillos de integrar o combinar con el contenido lingüístico, tales como las expresiones de “se debe” o “hay que” con el uso de las nuevas tecnologías y el control parental. Labadie (1973), Chastain (1988) y Carcedo (1998) sugieren emplear «la lingüística contrastiva para detectar aspectos culturales diferentes, similares e iguales para identificar contenidos y predecir áreas de dificultad. Según los resultados se establecería la progresión comenzando con lo similar y lo más fácil antes de pasar a lo diferente y lo más difícil (González Blasco, 2008, p. 144).

No podemos eludir tampoco el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), que nos facilita la tarea de filtrar y ordenar una parte considerable de los contenidos socioculturales por niveles de dificultad. De hecho, esta obra establece una distribución en la que prevalece el criterio de cercanía y familiaridad. De esta manera clasifica los contenidos del mundo hispano en función de si se tratan implícita o explícitamente y según se amplíen o no los temas abordados, dando lugar a tres bloques: la *vida cotidiana* (bloque 1), la *España actual y el mundo hispánico* (bloque 2) y *temas del mundo de hoy* (bloque 3), que aparecen a su vez distribuidos en las fases de *aproximación, profundización o consolidación*<sup>306</sup>.

Otras propuestas de progresión nos llegan de la mano de Byram y Fleming (1998). Ambos propusieron un modelo que se basaba fundamentalmente en la duración. En los tres primeros años de aprendizaje de una L2/LE presuponían que los aprendices debían mantener contactos frecuentes con nativos y trabajar con materiales auténticos pues estos poseían «la estructura profunda y los implícitos de la C2» (Zarate, 1993)<sup>307</sup>. El objetivo residía en fomentar la apreciación de diferencias entre

---

<sup>306</sup> Pese a ello, González lanza una crítica al modelo del PCIC al declarar que es muy difícil aplicar en clase el tratamiento explícito de los contenidos en los niveles superiores, dado que ignora las necesidades junto con la cultura de origen de los alumnos.



su C1 y su C2 y adquirir una visión más objetiva de los modelos de pensamiento de su C1. Más tarde, en los dos últimos años los alumnos debían llevar a cabo trabajos en grupo sobre un rasgo concreto de la otra cultura, combinadas con excursiones que les permitirían verificar y descartar información.

Otro criterio que nos podría ayudar tremendamente es aquel que toma en consideración el nivel madurativo e intelectual del estudiante. Al igual que el PCIC, Melde (1987)<sup>308</sup> anima a guiarse por una progresión que comienza por el círculo más privado hasta llegar al público. Sin embargo, a diferencia del PCIC, más que orientarse por la temática de los contenidos, este modelo se orienta por el desarrollo cognitivo y psicológico del aprendiz, por lo que esta teoría requeriría ahondar en las teorías aportadas por Piaget y Kohlberg y tener en cuenta el estadio en el que se emplace el aprendiz. En el supuesto de que no fuéramos capaces de inferir este nivel, siempre podemos responder al cuestionario que nos dictan Barros García y López García (2002, pp. 166-167):

- *¿Sus alumnos son conscientes de los aspectos sociales, culturales e interculturales cuando están aprendiendo la L2?*
- *¿Hacen preguntas en las que expresan su interés y curiosidad por conocer las distintas costumbres, el modo de vida, y las formas de pensar la realidad de los hablantes de la C2?*
- *¿Muestran una actitud pasiva y esperan su información y sus respuestas?*

Por último, finalizamos con la contribución teórica de Neuner (1997). Este autor reitera que el enfoque que utilicemos condiciona el modo en que planifiquemos la progresión. Igualmente, Ruth Vilà Baños (2008) también manifiesta la intrínseca relación entre una correcta selección y un mejor progreso de la CCI. La profesora de la Universidad de Barcelona puntualiza que la selección de los contenidos está supeditada al enfoque cultural que el docente haya elegido, es decir, si se centra en

---

<sup>307</sup> En González Blasco (2008, p. 203).

<sup>308</sup> Mencionado en González Blasco (2008, p. 147).

una única cultura de manera general, específica o en varias de manera transversal. Si optamos por el enfoque comunicativo, subordinaremos los contenidos socioculturales a otros contenidos, mientras que si optamos por ceñirnos estrictamente al enfoque intercultural, fusionaremos los contenidos socioculturales dentro del resto de manera equitativa (González Blasco, 2008, p. 151).

En caso de que tomemos como referencia el enfoque comunicativo, este se estructura conforme a tres niveles de dificultad (González Blasco, 2008, pp. 134-135) que pueden aleccionarse por medio de tres descriptores:

- *Perfecta identidad* (esto es lo mismo a...);
- *Parecido* (me recuerda a...);
- *Diferencia total* (no tengo ni idea de qué es...).

Algo similar plantean Denis y Matas (2002) según la etapa de desarrollo intercultural por medio de preguntas comodín:

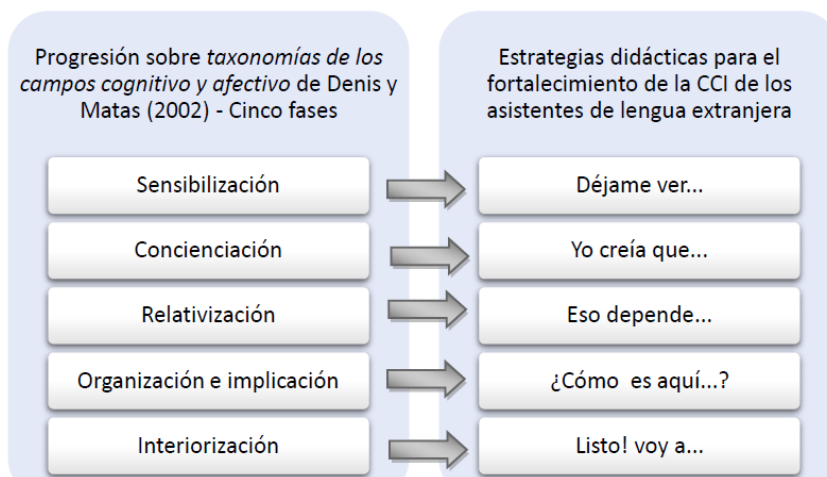


Figura 23. Preguntas comodín para la confección de actividades interculturales (Denis y Matas, 2002)<sup>309</sup>

Basándonos en este esquema, podríamos distinguir cinco tipologías de progresión:

<sup>309</sup> En Ramírez y Ramírez (2014, p. 88).

-Progresión lineal. Esta modalidad es habitual de aquellos enfoques que se centran excesivamente en la gramática. Los conocimientos socioculturales son secundarios ya que se centra en la materia y no en el aprendiente.

-Progresión en espiral. Esta progresión tiene lugar sobre todo en el nivel elemental. Todos los contenidos socioculturales tienen la misma importancia y se comienza por lo más básico, para después ampliarlos y matizarlos.

-Progresión contrastiva o comparativa. Comienza con lo más parecido y a continuación procede a analizar las diferencias. Otras veces, se abordan las diferencias desde el principio con objeto de sensibilizar cuanto antes y prevenir los choques culturales.

-Progresión según criterios pragmáticos. Esta progresión prioriza las necesidades y el futuro inmediato del aprendiz a nivel personal y profesional por lo que iría ascendiendo según los actos de habla que necesite (por ejemplo, pedir información como paso previo a actos de habla más complejos como inventar excusas); la tipología de textos (de más sencilla a más difícil) o las habilidades comunicativas (de menor a mayor rango de vocabulario).

-Progresión según la facilidad del contenido sociocultural. Por ejemplo, las acciones como ir al trabajo en un coche compartido, cocinar una tortilla o ir a la playa el domingo son fáciles de describir porque se pueden apoyar con recursos visuales. Por el contrario, existen otros conceptos más abstractos como poner velas antes de un examen o ponerles un lazo rojo a los bebés, que sin duda requieren de un discurso explicativo más extenso.

#### 4.2.3. Estrategias didácticas para incrementar la CCI: la duda productiva o el impacto reflexivo

Una vez que hayamos establecido los objetivos y seleccionado los contenidos, podremos proceder al diseño de las actividades. Para ello podemos recurrir a las pautas que resume Alonso Cortés (2006, p. 37-45) en referencia a autores de

renombre como Porcher, Wessling o Denis y Matas. A pesar de que esta autora los describe como principios metodológicos, en este trabajo le hemos dado el rango de estrategias didácticas por cuanto nos parecen tácticas o técnicas educativas en torno a las cuales podríamos articular nuestro programa:

-Integración en el programa. Se trata de mezclar todo, ya sean conocimientos, habilidades, experiencias, etc., como si de un cajón de sastre se tratase, ya que es inútil colocar la intercultural en un compartimento separado como si fuera un “broche cultural” (Alonso Cortés, 2006, p. 39).

-Trabajo colaborativo a través del diálogo. Expertos como García y Sales (1997), Neuner (1997), Ortí (2004) y Kramersch (1993) preponderan el enriquecimiento que se produce al trabajar conjuntamente aprendiendo de las aportaciones de los otros.

-Aprovechar los conocimientos previos de los alumnos. De la misma manera que se impulsa el andamiaje (*scaffolding*)<sup>310</sup> en la adquisición de las lenguas, este concepto puede extrapolarse al componente cultural. Martin (1989)<sup>311</sup> recomienda sin embargo que comprobemos si nuestros alumnos poseen algunas de las cualidades que favorecen el aprendizaje cultural, entre ellas, *flexibilidad cultural; orientación social; disposición para comunicarse; capacidad para la resolución; paciencia; sensibilidad intercultural; tolerancia por las diferencias y sentido del humor.*

-Favorecer el aprendizaje autónomo. Debemos traer al aula actividades que favorezcan la independencia ya que esto redundará positivamente en la autonomía del alumno cuando viaje solo o salga de su zona de confort.

-Ser conscientes del papel que desempeña nuestra cultura en nuestra percepción. La cultura materna actúa en los mejores casos como filtro, y en los peores como barrera. Por ejemplo, en Barbados los turistas suelen sorprenderse cuando ven desayunar pollo frito y patatas a los locales. Inevitablemente, tienden a pensar que

---

<sup>310</sup> Metáfora creada por W. Bruner con origen en la teoría del aprendizaje postulada por Lev Vigotsky y su zona de desarrollo próximo (ZPD). Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/andamiaje.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm)

<sup>311</sup> Véase Iglesias Casal (2003, p. 12).

la alimentación es poco saludable, pero tampoco debería ser el origen de una generalización sin contrastarla antes con varios de sus miembros.

*-Tener ambas culturas presentes en el aula.* Una vez más se nos invita diplomáticamente a evitar el etnocentrismo y a conceder un espacio equilibrado a las dos culturas en contacto.

*-Enseñar a observar.* Alonso Cortés (2006, p. 40) nos anima a emplear la *observación participante*, que se logra mediante simulaciones y otros recursos teatrales que repercuten en el desarrollo de la empatía (Bolton y Heathcote, 1998)<sup>312</sup>.

*-Enseñar a cuestionárselo todo.* Wessling (1999) acuñó el concepto de la *duda productiva*. De forma similar al modo en que preguntan los niños en los primeros años con el típico ¿por qué esto es así? o ¿por qué esto lo otro?, los alumnos deben preguntárselo todo y reconstruir sus interpretaciones (Cañas, 2005), cuestionar su imagen del grupo extranjero y llevar a cabo revisiones frecuentes (Abdallah-Preitceille, 1988; Fischer, 1997)<sup>313</sup>. Asimismo, conviene iniciar un cambio de perspectiva<sup>314</sup>, propiciando así un *impacto reflexivo* (Byram y Fleming, 1998), es decir, desde dentro de la propia cultura y no desde fuera. Un ejemplo que ilustraría este proceso es el experimentado por un alumno japonés. En un relato cuenta que los españoles tocan el claxon a todas horas y por cualquier motivo, y en la carretera es habitual que griten y discutan. Pese a esta impaciencia de los españoles, llega a la conclusión de que los japoneses también deberían expresar sus emociones con mayor frecuencia y no reprimirse tanto (González Blasco, 2008 p. 180).

*-Enseñar a comparar.* Aunque el proceso de descodificación de la C2 implica establecer “comparaciones odiosas” (Iglesias Casal, 1998, p. 468), comparar es inevitable y a veces es la única vía para acercarse a la segunda cultura. Lo que sí que

---

<sup>312</sup> En González Blasco (2008, p. 198).

<sup>313</sup> En González Blasco (2008, p. 162).

<sup>314</sup> Una vez más, se alude sutilmente al concepto de la tercera perspectiva encaminada a construir puentes para propiciar el entendimiento (Kramsch, 1993).

resulta importante es que se abogue por la *tolerancia a la ambigüedad* que promueve Neuner. Esto puede fomentarse a través del diálogo y la *dimensión contrastiva* (Kramsch, 2001)<sup>315</sup>, que podría ejecutarse por ejemplo con ejercicios en los que se analiza un malentendido cultural desde diferentes puntos de vista o incluso con la comparación de páginas web análogas. Mercedes de Castro (1999, p. 19) expresa que las actividades de contraste y de inclusión intracultural son necesarias y pone de ejemplo el concepto de *Salatshüssel*, un concepto difícilmente traducible al español desde el alemán. No obstante, también se nos advierte de que caigamos en la exageración o en la caricaturización de la sociedad, por lo que siempre habría que comparar, y acto seguido analizar y recapacitar.

*-La importancia del contexto.* Denis y Matas (2002) preponderan los contextos ricos en elementos que desencadenen dudas y cuestionamientos. Se trata de impulsar la *negociación del contexto* mediante pistas, verificaciones de hipótesis, etc., a partir del *campo del discurso* (el tema o el contenido del que se está hablando); el *tenor* (los participantes) y el *modo* (el canal que se emplea para transmitir el significado) (Halliday, 1977)<sup>316</sup>.

*-Crear un ambiente adecuado en el aula.* Debemos conceder un lugar especial a la libertad de expresión y al manifiesto de opiniones, aunque sean controvertidas. Por extensión, debemos sembrar un clima de complicidad a través de actividades que acentúen la autoestima y las relaciones interpersonales.

*-El error como fuente de aprendizaje.* El error lingüístico se ha visto estigmatizado durante décadas con castigos severos en la enseñanza, sobre todo en la escolar. Hoy día el error es la fuente que nos permite progresar. El error cultural como sinónimo de malentendido cultural puede banalizarse por medio de anécdotas e historias que lo trivialicen y que permitan aprender de lo ocurrido, comprobar hipótesis o rehusarlas, algo que alienta a realizar Iglesias Casal (1998, p. 467) en la *fase de comprobación* sobre la cultura meta.

---

<sup>315</sup> En Alonso Cortés (2006, p. 48).

<sup>316</sup> Citado por Revilla Castaño (2007, p. 53). En Roldán Romero *et al.* (2007).

Otra táctica incluso más útil que las anteriores consistiría en adaptar los contenidos a los gustos e intereses del estudiante, así como a su formación previa y a su nivel de lengua (Sonsoles Gómez, 2004, p. 132)<sup>317</sup>. No obstante, Pastor Cesteros (2004) y Foncubierta (2009, p. 974) exteriorizan que seleccionar los contenidos culturales en función de los conocimientos previos no es tan sencillo como parece, ya que en algunas lenguas los actos de habla no coinciden o no existen. Por eso, habría que dedicar un periodo de tiempo a la enseñanza del «silencioso mundo de la cinesis o kinésica [...] lo que dicen los ojos, la danza de las manos, la sonrisa, los mensajes del cuerpo a distancia y en proximidad...» (Iglesias Casal, 1998, p. 471)<sup>318</sup>, es decir a diagnosticar al alumno antes de abordar el componente sociocultural en su totalidad.

Finalmente, es costumbre que demos por concluido un capítulo invitando a comprobar si estamos encauzando nuestra labor por la senda adecuada:

PAUTAS PARA UN PROGRAMA INTERCULTURAL PROTOTÍPICO	
1. ¿Combina aprendizaje de lengua y cultura?	6. ¿Permite reflejar la cultura nativa de los aprendientes?
2. ¿Se inscribe dentro de la unidad didáctica?	7. ¿Muestra la información sobre la C2 como la única verdadera e irrefutable?
3. ¿Involucra al aprendiente desde un plano cognitivo y afectivo?	8. ¿Anima a adoptar el punto de vista de un extranjero?
4. ¿Insta al estudiante a remodelar las percepciones que alberga sobre la otra cultura?	9. ¿Promueve el diálogo para comprender al Otro?
5. ¿Logra avanzar en la formación de conocimientos y/o habilidades para interactuar en situaciones interculturales?	10. ¿Refuerza en algún caso prejuicios o estereotipos?

Tabla 14. Pautas para un programa intercultural prototípico (Omaggio, 1986; Sercu, 1998)<sup>319</sup>

<sup>317</sup> En Galindo Merino (2005, p. 437).

<sup>318</sup> En alusión a Fernando Poyatos (1994).

<sup>319</sup> En González Blasco (2008, p. 208).

### 4.3. TIPOLOGÍA HABITUAL DE ACTIVIDADES Y EJEMPLOS DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS

En páginas anteriores dejamos entrever algunas de las tipologías más representativas de la competencia intercultural como las dramatizaciones, las fichas de investigación o los juegos de rol. En este capítulo esbozaremos algunas de las modalidades más características, ya que el número de trabajos prácticos es cuanto menos abundante. En todos ellos los autores muestran su entusiasmo hacia aquellas actividades que implementaron, y claro esto provoca que haya múltiples propuestas didácticas dependiendo del país o la cultura de referencia. Así, encontramos trabajos orientados al alumnado marroquí (Roldán Romero *et al.*, 2007), al neerlandés (Barros García, Van der Linden y Van Esch, 2010) o al caribeño (Herrero-Martín, 2019)<sup>320</sup>. Con todo, el propósito de la mayoría gira en torno a cuatro objetivos (Areizaga, 2003; Galindo Merino, 2005, p. 438)<sup>321</sup>:

- Actividades centradas en la exploración de *autoestereotipos* y *heteroestereotipos* (contraste con otras voces);
- Actividades con énfasis en *malentendidos culturales* (ej. reelaboración de hipótesis);
- Ejercicios de *contraste y comparación* (ej. construcción de una tercera perspectiva);
- Ejercicios para potenciar la *relativización* y la matización constante (ej. formulación de preguntas “espejo”).

En efecto, Aneas (2009, p. 14) traza una lista con algunas de las actividades más prototípicas, aunque como veremos a lo largo de esta sección, este listado llega a engrosarse mucho más:

- *Lecturas y comentarios de texto;*
- *Análisis de recursos audiovisuales;*
- *Ejercicios con práctica en asimiladores culturales;*

---

<sup>321</sup> En Roldán Romero (2007, p. 18).



- *Actividades en grupo;*
- *Juegos de rol;*
- *Autodiagnósticos;*
- *Diálogos culturales.*

Evidentemente, el uso de estas actividades variará en función del modelo de intervención que utilicemos. Bartolomé *et al.* (2007)<sup>322</sup> trazan un esquema dependiendo del objetivo de desarrollo de la CCI e incluyen un revelador apartado dedicado a las técnicas que podríamos utilizar. De hecho, si retornamos a los siete objetivos que definió Seelye (1984), vemos que algunas de estas actividades se repiten<sup>323</sup>:

ACTIVIDADES PROTOTÍPICAS PARA EL APRENDIZAJE SOCIOCULTURAL	
1. Invitar a clase a <i>representantes</i> de la C2, ya sean nacionales oriundos del país o personas que hayan vivido allí para fomentar los contactos personales directos.	5. Identificar actitudes, comportamientos y gestos en escenas de cortometrajes o <i>películas</i> junto con las posibles relaciones que existen entre los interlocutores (ej. Película Tapas <sup>324</sup> ).
2. Analizar <i>conceptos y connotaciones</i> inherentes de la cultura (ej. el desayuno de las once en las administraciones públicas españolas).	6. Observar <i>fotos</i> y lanzar hipótesis acerca de por qué las personas están actuando de un modo u otro (Wessling, 1999).
3. Emplear <i>textos literarios</i> como fábulas o fragmentos de novelas en los que se nos explique el porqué de ciertos comportamientos (ej. Sin noticias de Gurb) <sup>325</sup> .	7. Inferir en una lista de diez <i>afirmaciones</i> sobre una cultura aquellos enunciados que son verdaderos o falsos y explicar los segundos a través de una opinión elaborada.
4. Recurrir a las <i>dramatizaciones</i> y a los juegos de rol siempre que sea posible para concienciar acerca de los malentendidos.	8. Hacer <i>trabajos de investigación</i> o exposiciones sobre un tema concreto (ej. la festividad del Toro de la Vega en Tordesillas, Valladolid).

Tabla 15. Actividades prototípicas para el aprendizaje sociocultural (González Blasco, 2008)

<sup>322</sup> En Aneas (2009, p. 15). Recomendamos encarecidamente consultar la obra de Bartolomé *et al.* (2007) pues muestra las diferentes actividades de un modo muy gráfico.

<sup>323</sup> En González Blasco (2008, pp.159-160).

<sup>324</sup> Película de 2005 ambientada en un barrio de Barcelona. La inclusión de un inmigrante chino en el casting permite sacar a la luz varias imágenes preconcebidas y estereotipos relativas a su cultura.

<sup>325</sup> Novela de Eduardo Mendoza publicada en 1991. Relata a grandes rasgos los preparativos para los Juegos Olímpicos de 1992 en Barcelona, lo que sirve de pretexto para describir aspectos de la cultura española y de la sociedad barcelonesa en particular.

Sí que conviene destacar que cada modalidad es más o menos apta según el nivel. Es evidente que el análisis de recursos audiovisuales puede llevarse a cabo fácilmente por medio de viñetas de cómics, spots publicitarios o escenas de películas en las se ofrezca al alumno la posibilidad de contestar en su lengua materna. Por el contrario, aquellas actividades focalizadas en asimiladores culturales o aquellas en las que se lee el fragmento de una novela<sup>326</sup>, por lo general han de prever un nivel superior<sup>327</sup>. Respecto a la temática y los elementos culturales implícitos sobre los que incidir, nos pareció ilustrativo el cuadro que introduce Jose Manuel Foncubierta (2009, p. 974) en alusión a Baralo (2003):

¿Cómo están estructuradas las familias?	¿Quién tiene el poder y cómo lo consigue?
¿Qué relaciones existen entre hombres y mujeres?	¿Cuáles son las reacciones hacia otras culturas?
¿Cómo se percibe el tiempo?	¿Cómo se saludan?
¿Qué tradiciones son más importantes?	¿Qué es divertido?
¿Qué lenguas se hablan?	¿Qué roles desempeña la religión?
¿Cómo se distribuye y difunde la información?	¿Cómo se realizan las invitaciones?

Tabla 16. Elementos implícitos de la cultura (Baralo, 2003)

Por su parte, Aurelio Ríos Rojas (2008, p. 6 en formato electrónico), un referente en la didáctica intercultural a inmigrantes, destaca tres modelos de actividades:

*-Actividades centradas en detectar los actos de habla.* De acuerdo con Ríos Rojas (2008, p. 6), «la intolerancia a errores (Thomas, 1983, p. 99) por parte de los nativos, tanto pragmalingüísticos [...] como sociolingüísticos [...] deberían servir como puntos desde donde implementar la didáctica de la lengua», razón por la que proporciona dos ejemplos de actos de habla sobre los podríamos incidir<sup>328</sup>:

<sup>326</sup> En Roldán Romero (2007, p. 69). Úrsula Vences (2013, p. 577) nos habla sobre las ventajas de emplear los textos literarios en la enseñanza de español a extranjeros, concretamente en Alemania, en el III Congreso del español en Castilla y León.

<sup>327</sup> Durante el curso 2018/2019 asistimos al webinar titulado “Entrar en el bosque encantado: los textos literarios en el mundo de ELE” de Jaume Muntal (International House Barcelona). Este autor manifestó que a veces los profesores dejamos de lado la literatura en nuestras clases con niveles bajos, por lo que proporcionó pautas para simplificar las actividades con textos literarios originales.

<sup>328</sup> Ríos Rojas (2008, p. 6) incluye estos dos ejemplos de actos de habla y lo complementa con el acto de hacer cumplidos. A continuación, lo analiza desde tres perspectivas: el *plano lingüístico* (¡Qué bien te sienta!); el *plano pragmático* (intención: ser amable) y, por último, desde *la comunicación no verbal y los gestos* (lo toca y lo señala con sorpresa).

- ✚ *Ejemplo 1. Ahmed observa que una chica española está cargada de maletas en la estación de autobuses y se ofrece a ayudarla: «¿puedo ayudarte?»; ella responde: «no deja, deja, está bien». Ahmed lógicamente se queda un poco desconcertado.*
  
- ✚ *Ejemplo 2. La vecina española de Ahmed le invita a su fiesta de cumpleaños. Cuando va a felicitarla le pregunta: «¿cuántos años tienes?», y la vecina deja entrever cierta incomodidad.*

-Actividades centradas en tomar nota de los actos de habla. Implicaría actuar como etnógrafos (Bardovi-Harling, 1992, pp. 28-32)<sup>329</sup> y anotar aquellos que experimentan los alumnos en mayor medida en su día a día. Barro, Jordan y Roberts (2001, pp. 82-103)<sup>330</sup> sugieren complementar estas anotaciones con cuestionarios o entrevistas mediante los cuales los aprendices pregunten a los nativos directamente sobre el por qué o el cómo de determinados actos.

-Actividades centradas en las simulaciones y los juegos de rol. Conllevaría asumir un papel en una situación comunicativa simulada en la que aparecerían deliberadamente una gran cantidad de rasgos pragmáticos (Olshtain y Cohen, 1991, pp. 154-165). Lo más positivo es que se aprende imitando como lo hacemos desde pequeños. Lo negativo, que la lengua puede resultar demasiado forzada.

Por otro lado, si lo que deseamos es integrar diferentes modalidades de actividades en una unidad didáctica más amplia<sup>331</sup>, podemos basarnos en el modelo que ejemplifica Vacas Lobato (2007, pp. 47-52) titulado *Trabajando estereotipos*. En ella establece cinco modelos de actividades basados en los objetivos de Seelye

---

<sup>329</sup> Citado en Ríos Rojas (2008, p. 6).

<sup>330</sup> En Ríos Rojas (2008, p. 6).

<sup>331</sup> García Balsas (2015, p. 368) menciona las aplicaciones didácticas Gago (2013) y Martínez Pasamar (2012).

(1974;1984), la duda productiva de Wessling (1999) y la progresión de Byram y Morgan (1993):

### 1. La duda como base metodológica.

- Los alumnos escriben cinco cosas que los definan como marroquíes. Después debaten en grupo.

### 2. Cultura en movimiento.

- Los estudiantes completan unas fotos de lugares de España y Marruecos en torno a tres preguntas: ¿Dónde estamos? ¿Quiénes son? ¿En qué momento?



Figura 24. Cultura en movimiento (Vacas Lobato, 2007, p. 48)

### 3. ¿Cómo se crean los estereotipos?

- Los aprendices leen un diálogo sobre un matrimonio español que ha viajado recientemente a Marruecos y ha regresado con una desmesurada cantidad de estereotipos.

### 4. Para reflexionar sobre los estereotipos.

- Los estudiantes señalan los estereotipos detectados y complementan las fichas con otras preguntas relacionadas (ej. ¿te traerías a España alguna de las costumbres señaladas?)

### 5. Desmontando estereotipos.

- ✚ Los alumnos responden a una batería de preguntas de reflexión (ej. ¿cuántos españoles conocéis?, ¿se corresponden con el estereotipo?)

No obstante, la explotación de los estereotipos es una entre un centenar de propuestas. Barros García y López García (2002, pp. 170-171), Denis y Matas (2002), Wessling (1999), Springer (2005) o González Blasco (2008), amplían toda esta información en sus trabajos en función de la etapa de desarrollo intercultural:

- ✚ 1. Etapa de percepción inicial. El aprendiz capta rápidamente todo aquello que es diferente, por lo que cobra más fuerza el impacto cultural (Barros García y López García, 2002, p. 169).

Modalidad de actividad	Descripción/materiales
Actividades de observación directa e indirecta	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libreta de investigación. Clasificar palabras que encuentren los alumnos a su alrededor en tres columnas. Primera columna: <i>palabra</i>. Segunda: <i>lugar</i>. Tercera: <i>significado</i>. Luego se comentan en clase (González Blasco, 2008, p. 190)</li> <li>❖ Fichas de observación (García Benito, 2009)</li> <li>❖ Educación estética: obras pictóricas en el incremento de la CI (Pelissier-Chaze, 2013, p. 510<sup>332</sup>)</li> <li>❖ Desarrollo de la CI a través de la literatura, películas y canciones (Rot Gabrovec: en Lázár, 2007, pp. 21-23).</li> <li>❖ Materiales auténticos: vídeos, cortometrajes, recortes de prensa... (González Blasco, 2008, p. 203)</li> </ul>
Actividades de interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Entonación y gestos. Visualizar una escena de vídeo sin voz. Transcribir diálogo analizando los gestos y colocando la puntuación (González Blasco, 2008, p. 176)</li> <li>❖ Visionar la película <i>Mujeres al borde de un ataque de nervios</i>. Hacer hipótesis de por qué la mujer intenta suicidarse por el balcón y analizar la reacción e intención de los otros personajes (tranquilizar, animar, aconsejar, regañar)</li> </ul>

<sup>332</sup> En Santiago Guervós y González Plasencia (2013).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Principio de cooperación (Grice, 1975). Escuchar un diálogo en el que la persona responde muy escuetamente con sí y no. Los alumnos han de reemplazar las respuestas cortas con respuestas más largas</li> <li>❖ Interrumpe la historia. Contar por ejemplo lo que se hizo durante el fin de semana y otro alumno no deja de interrumpir con objeto de exagerar la realidad y explicar los turnos de palabra en español</li> <li>❖ ¿Qué ha pasado? Narrar anécdotas y malentendidos (ej. siseo en una conversación entre ingleses). El hablante español interpreta que lo están criticando. Sin embargo, los ingleses sisean porque no quieren molestar</li> <li>❖ <i>Role-plays</i> de conflictos. Escribir un conflicto experimentado personalmente en un trozo de papel y meterlo en una caja. Cuando se saca, debe escenificarse y luego entre todos imaginar un “final feliz”</li> <li>❖ ¿Qué hubieras hecho? Analizar anécdotas bajo dicha pregunta</li> <li>❖ Reformular. Parafrasear lo que acaba de contar un compañero para asegurarse de que todos lo han entendido</li> </ul>
Actividades con énfasis en los conceptos	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fotografías e imágenes y mundo de los sentidos (Wessling, 1999)</li> <li>❖ Lluvias de ideas y asociogramas (Cerroloza, 1996; González Blasco, 1999; Lázár <i>et al.</i>, 2007)</li> <li>❖ Asociación de palabras (ej. términos o imágenes alrededor de la palabra “España”, “vela” o “junio”) (De Castro, 1999)</li> <li>❖ Actividades de incremento del léxico: connotaciones socioculturales (prototipos y asociogramas y negociación de significados) (De Castro, 1999)</li> <li>❖ Uso de imágenes incompletas y metacomunicación (Wessling, 1999; De Castro, 1999)<sup>333</sup></li> <li>❖ Traducciones de conceptos no equivalentes o traducción comunicativa (ej. <i>Salatschüssel</i>) (Wessling, 1999)</li> <li>❖ Aproximación semántica (ej. ¿la imagen de bosque, plaza, pan o queso coincide en países como Argentina, Francia, Alemania o España?) (Neuner, 1997; Nauta, 1992; Wessling 1994)</li> <li>❖ Presenta tu país. Colocar el país de cada uno en el mapa y contar lo más característico incidiendo en los tópicos (Suiza es más que el chocolate o los relojes: Suiza es...)</li> <li>❖ Familia. Compartir entre todos lo que cada uno imagina al pensar en un concepto (ej. familia, vacaciones, Navidad...)</li> </ul>

<sup>333</sup> Toda esta teoría la recoge González Blasco (2008, p. 178).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Proyectos<sup>334</sup>. Recurrir a la película <i>Bienvenido Mister Marshall</i> para comparar con concepto de pueblo actual</li> <li>❖ Visualizar conceptos como “curisi”, “chulo”, “pijo”, “bareto” o “cariño” (Galindo Merino, 2005, p. 435)</li> <li>❖ Situar un concepto (Wessling, 1999). Definir categorías y relacionarlas con parejas de adjetivos (ej. deportes: tenis =divertido/aburrido, sano/malsano...)</li> <li>❖ Establecer prototipos en una escala de prototipicidad (Wessling, 1999; De Castro, 1999) (ej. una fiesta sin alcohol no es una fiesta; un Ramadán sin <i>harira</i> no es Ramadán; ¿el pájaro representativo de tu país es un gorrión, un cuervo...?)</li> <li>❖ Establecer criterios (ej. ¿es trabajo que el cura acepte la invitación de la familia a tomar café después del oficio?)</li> <li>❖ Establecer jerarquías (Wessling, 1999) (ej. ¿qué es una buena casa? ¿qué cualidades ha de reunir una buena casa?)</li> </ul>
Actividades sobre el choque o impacto cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Análisis de casos</li> <li>❖ Cuestionario estilo de afrontamiento de conflicto intercultural (Hammer, 2005)</li> <li>❖ Uso de anécdotas y uso del error como fuente de aprendizaje (Oliveras, 2000; Springer, 2005; González Blasco, 1999; 2008)</li> <li>❖ Uso de anécdotas junto con la narración de historias (<i>storyline</i>) (Camilleri-Grima, 2002). Crear anécdotas sobre personajes, escenarios y argumentos con principio y final</li> </ul>
Actividades de presuposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Actos de habla (Miquel y Sans, 1992; Barros García, Van der Linden y Van Esch, 2010, pp. 39-43)</li> <li>❖ El discurso como práctica social, discursiva y textual (Cabello, 2003)<sup>335</sup></li> </ul>

✚ 2. Etapa de generalización. El estudiante ha de comprobar si el fenómeno cultural observado es algo puntual o recurrente. Aquí cuestiona los valores de la C2 (Barros García y López García, 2002, p. 169).

Modalidad de actividad	Descripción/materiales
------------------------	------------------------

<sup>334</sup> González Blasco recomienda utilizar el *Cuadernillo de C de Cultura* del Equipo Tándem, Editorial Difusión para la elaboración de actividades basadas en proyectos.

<sup>335</sup> Cabello, M. (2003). El análisis del discurso en la comunicación oral. *Mosaico*, 14. Disponible en: <http://www.sgci.mecd.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico14.pdf>

Actividades basadas en estereotipos	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sin noticias de Gurb (Mendoza, 1991)</li> <li>❖ Analizar generalizaciones de estereotipos y aprender a reparar sus efectos (Wessling, 1994; Springer, 2005) (ej. negocio entre un noruego y un español) (Zárate, 1993: en González Blasco, 2008, p. 163)</li> <li>❖ La galería de los estereotipos (Aneas <i>et al.</i>, 2005)</li> </ul>
Actividades de comparación y contraste	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Actividades que hagan hincapié en la pragmática</li> <li>❖ Juego Diversophy en España (Simons, 2009)<sup>336</sup></li> <li>❖ Ecotonos (Juego de simulación cultural centrado en las relaciones interculturales) (Hofner Saphiere, 2009)<sup>337</sup></li> <li>❖ Comparaciones de páginas webs y de instituciones homólogas</li> <li>❖ Pronto, en punto, tarde<sup>338</sup>. Debatir sobre el concepto de puntualidad con diferentes eventos: entrevista de trabajo, fiesta en casa de un amigo, un examen, un concierto, etc., y trabajar la disculpa, la excusa o la justificación en cada lengua</li> <li>❖ En mi país (Tomalin y Stempleski, 1994). Imaginar y describir escena típica de una cena de Nochevieja con la película <i>Los peores años de nuestra vida</i>. Formular preguntas exploratorias: en tu país, ¿quién estaría?, ¿qué traerían los invitados?</li> <li>❖ Clasificar según criterios de parejas (Wessling, 1999) (ej. marido-mujer, médico-paciente...)</li> <li>❖ Conexiones lógicas (Wessling, 1999) Completar frases (ej. en la terraza---hace mucho sol/Manuela tiene quince años---se va de camping con su novio...)</li> <li>❖ Buscar lo positivo (ej. ¿qué hay de positivo en hacer una pausa de dos o tres horas para comer o llegar tarde a casa de unos amigos?)</li> <li>❖ Acuerdo y desacuerdo. Confirmar o rechazar afirmaciones del tipo “los niños son tan listos como las niñas o “los andaluces son unos vagos” que aparecen en campañas publicitarias (González Blasco, 1999)</li> <li>❖ Borrar visiones estereotipadas (analizar anuncios de turismo)</li> </ul>

<sup>336</sup> La versión española del mismo juego ha sido desarrollada por Assumpta Aneas e Inés J. Llorente. Recurso disponible en: <https://diversophy.com/collections/all-games/products/spain-1>

<sup>337</sup> En Aneas (2009, p. 16). Véase Hofner Saphiere, D. (2009). *Cultural detective*. Disponible en: <http://www.culturaldetective.com/package.html>

<sup>338</sup> González Blasco (2008, p. 179).



	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Diferentes opiniones. Expresar puntos de vista sobre corridas de toros, aborto, cirugía estética, etc.</li> <li>❖ ¿Vale todo? (Colectivo Amani, 1994) Contestar con sí/no (ej. echar piropos es insultante; reducir el consumo de carne no sirve para nada...)</li> <li>❖ Busca a alguien que.... (De Castro, 1999, p. 19) (ej. busca a alguien que moje el pan del desayuno, u otros alimentos en el café con leche)</li> </ul>
--	---

✚ 3. Etapa de reflexión. El estudiante tipifica comportamientos y extrae conclusiones, que si son precipitadas pueden originar rechazo, motivo por lo que la reflexión no debe ser superficial, sino profunda.

Modalidad de actividad	Descripción/materiales
Actividades de situación de contexto en directo	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Juegos de rol</li> <li>❖ Simulaciones, dramatizaciones y teatro (Byram y Fleming, 1998:</li> </ul>
Actividades de crítica constructiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Resolución de casos</li> <li>❖ Compartir la narrativa personal como anécdotas o experiencias y redactarlas en un tono más literario (Lázár, 2007)</li> <li>❖ Diarios de aprendizaje (Corros Mazón, 2008; O'Dowd, 2003; Vinagre, 2014; Grupo CRIT, 2009)</li> </ul>

✚ 4. Etapa de conceptualización. El individuo aprecia y juzga las diferencias desde una perspectiva positiva, lo cual le lleva a aumentar su empatía hacia el Otro.

Modalidad de actividad	Descripción/materiales
Actividades de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Exposiciones y presentaciones</li> <li>❖ Trabajos de investigación de temas monográficos</li> <li>❖ Comentario de textos y escritura reflexiva (Godwin-Jones, 2013: en Vinagre, 2014; Grupo CRIT, 2009)</li> <li>❖ Cuestionarios (Furstenberg y Levet, 2010: en Vinagre, 2014)</li> <li>❖ Entrevistas a nativos (Straffon, 2003: en Vinagre, 2014)</li> <li>❖ Debates y discusiones abiertas (Lázár <i>et al.</i>, 2007)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Escritura creativa (Hermer y Jensen, 1998) Componer escritos sobre experiencias en el país de la cultura meta (blogs, foros en línea, publicaciones en redes sociales)</li> <li>❖ Podcasts en programa de radio estudiantil o en otra plataforma de audio</li> </ul>
--	---

Algunas de las actividades señaladas se han concebido para formatos tradicionales. Otras pueden reinventarse a través de la baza que nos proveen las nuevas tecnologías como Wikis, Moodle, MOOCs, microblogs, repositorios de recursos multimedia o chats de mensajería instantánea. Tal y como expresa Leiva (2013), sería un error «obviar la potencialidad pedagógica de la interculturalidad para la consolidación de procesos de aprendizaje en red que tengan en cuenta la diversidad cultural como un factor educativo relevante». Solo hace falta seguir páginas en Facebook o asistir a los últimos congresos y *webinars* en innovación educativa para descubrir todo el partido que se puede sacar a las redes sociales. Así, si se desean analizar conceptos o completar fotografías incompletas como sugería Wessling (1999), ahora podemos utilizar plataformas educativas como Quizlet. Si deseamos ahondar en referencias culturales, los memes y los *gifs* se posicionan como dos de los recursos más punteros entre los jóvenes, mientras que si deseamos organizar proyectos telecolaborativos como los que sugería Vinagre en 2014, ahora podemos elegir entre infinidad de plataformas digitales como Zoom o Skype<sup>339</sup>. Por otro lado, el uso de los juegos y la gamificación se hallan a la vanguardia en la glotodidáctica (Carrilla Cajal, 2006)<sup>340</sup> con recursos digitales como Kahoot o Guadalingo<sup>341</sup>. Similarmente, si deseamos llevar a cabo más actividades de conceptualización en las que los discentes ahonden en sus cambios de percepción cultural, escribir un *tweet* en Twitter o publicar una *story* con una encuesta en Instagram les permite llegar a una audiencia más amplia y obtener más respuestas de otras personas que hayan experimentado fenómenos culturales similares.

---

<sup>339</sup> Vinagre (2014, p. 3) clasifica estas herramientas según sean asíncronas (wiki y email) o síncronas (Skype) y nos remite a otro conjunto de autores que han investigado también sobre los proyectos colaborativos (Belz 2003; O'Dowd 2003; Liaw 2006; Vogt 2006; Vinagre 2010; Schenker, 2012).

<sup>340</sup> En Alonso Cortés (2006, p. 54).

<sup>341</sup> Juego de la editorial Edinumen para la enseñanza de ELE.

## CAPÍTULO V: EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

### 5.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EVALUACIÓN EN SEGUNDAS LENGUAS

La evaluación siempre ha estado ligada de un modo u otro a la enseñanza de idiomas, pues ha de existir algún medio que nos indique si el individuo será capaz de desenvolverse satisfactoriamente en un encuentro comunicativo potencial. No obstante, los investigadores tienden a estudiar la evaluación contemporánea desde el siglo XX, que dividen a su vez en dos etapas: la etapa *pre-científica* y la etapa *científica* con tres fases consecutivas (Spolsky, 1976)<sup>342</sup>: la *fase psicométrica-estructuralista* (años cincuenta y sesenta); la *fase psicolingüística-sociolingüística* (años setenta) y la *fase comunicativa* (años ochenta) (Bordón, 2015). A partir de ahí, no existen distinciones posteriores para el siglo XXI. Sin embargo, sí que podemos describir a grandes rasgos los aspectos que caracterizaron a las etapas anteriores prestando atención a varias revisiones históricas (Bordón, 2008; Eguiluz, 2009; Ortega, 1995; Pastor, 2003):

1. Etapas pre-científicas. A lo largo de este lapso histórico los profesores solían evaluar los conocimientos de lengua a partir de traducciones de literatos conocidos, redacciones y lecturas. Sin embargo, este panorama comienza a transformarse una vez que Kelly (1975)<sup>343</sup> inventa una prueba basada en la plantilla de respuesta múltiple (*multiple choice*), que permitirá la evaluación de grupos más numerosos con exámenes para soldados como el *Army Alpha* (Yerkes, 1917)<sup>344</sup>. Coetáneamente

---

<sup>342</sup> Bordón (2015, p. 12).

<sup>343</sup> Citado en Bordón (2015, p. 12).

<sup>344</sup> En Bordón (2015, p. 12).

la Universidad de Cambridge publicaba en 1913 el primer examen oficial de inglés para los estudiantes no nativos (*CPE, Certificate of Proficiency in English*), lo cual es un espejo del esplendor evaluador de esta época. No obstante, todas estas pruebas debieron someterse a revisión, ya que la inmensa mayoría carecía aún del respaldo teórico y científico que se exigiría a día de hoy (Bordón, 2015, p. 13).

2. Etapa científica. Los años cincuenta coinciden con la aparición de la corriente estructuralista en EEUU, de la que nacería el famoso Método audiolingual. Por aquel entonces se consideraba que la lengua se basaba en estructuras que el sujeto debía aprender aisladamente y, por consiguiente, la meta principal residía en confeccionar exámenes que fueran objetivos y que midieran estos elementos aislados (Bordón, 2015, p. 13). Esta corriente de pensamiento daría lugar a varios periodos bien diferenciados:

2.1. Periodo estructuralista-psicométrico (años setenta)<sup>345</sup>. Durante este espacio de tiempo se presupone que si se suman los distintos componentes de los que el sujeto se ha examinado, se podrá determinar su conocimiento lingüístico general a partir de elementos discretos, por ejemplo, con ejercicios de rellena huecos (*drills*). Lo más positivo de este método es que las escalas psicométricas de medición resultaban bastante fiables, sin embargo, la validez se veía degradada pues no proporcionaban información sobre la habilidad oral del aprendiz (Pastor, 2003)<sup>346</sup> debido a su complejidad (Ortega, 1995)<sup>347</sup>. Es por eso por lo que expertos como Oller (1979)<sup>348</sup> sugirieron que en lugar de emplear pruebas unitarias, se recurriera a pruebas integradoras como un texto en el que se hubieran de rellenar huecos (*cloze test*) o dictados, ya que de esta manera se dispondría de un contexto más rico que entrañaría la puesta en práctica de más de una destreza. Con todo, durante esta época continuaría vigente el sistema estructuralista y conductista, y las pruebas

---

<sup>345</sup> El nombre de este periodo fue acuñado por Ortega (1995, p. 28). En Pérez Ruiz (2013, p. 24).

<sup>346</sup> En Pérez Ruiz (2013, p. 24).

<sup>347</sup> Citado en Pérez Ruiz (2013, p. 25).

<sup>348</sup> Citado en Bordón (2015, p. 13).

continuarían basándose en componentes individuales de la lengua y en ejercicios de respuesta múltiple (*multiple choice*).

Conforme transcurren los años sin embargo el modelo estructuralista se quiebra y los expertos comienzan a indagar en una pedagogía más apropiada para el aprendizaje de la L2. Esto los llevará a darse cuenta de las cualidades de un enfoque más comunicativo y pragmático, lo cual dará vida a la obra de Wilkins (1971) *National Syllabuses* y a la publicación del *Threshold Level* desde el Consejo de Europa (1975). Ambas publicaciones abrirán la senda hacia el progreso en el campo de las segundas lenguas, pues dividen el lenguaje en funciones y nociones que orientan a los profesionales y a los creadores de manuales sobre lo que se debe practicar. Por extensión, esto contribuirá a la revisión de antiguas pruebas de dominio que solía administrar Cambridge como el CPE (*Certificate of Proficiency in English*). A partir de 1975 esta institución divide la prueba en las destrezas de lenguas (comprensión y expresión oral y escrita), aunque sigue manteniendo una prueba del uso del inglés, actividad de la que nunca se ha llegado a desprender.

2.2. Periodo psicolingüístico-sociolingüístico (años ochenta). A partir de esta década se produce el verdadero florecimiento del Enfoque comunicativo. Widdowson (1978, 1979, 1983), Savignon (1972, 1983), Canale y Swain (1981) comienzan a defender su proliferación, y a este proceso contribuirán distintos congresos celebrados a nivel internacional, junto con la publicación en 1983 de las guías ACTFL (*American Council for the Teaching of Foreign Language*). Todos estos avances constituyen un reflejo del sentimiento de unidad que se pretende consolidar desde el ámbito europeo. Dentro de las instituciones comienza a germinar la idea de fundar entidades que representen al conjunto de los ciudadanos y esto se traduce en una preocupación por establecer referencias comunes para las diversas lenguas (Eguiluz, 2008)<sup>349</sup>. Fruto de esta idea, en 1988 entrarían en escena los exámenes del DELE (Diplomas de Español Lengua Extranjera), que supusieron un antes y un después en la acreditación del español<sup>350</sup>.

---

<sup>349</sup> En Pérez Ruiz (2013, p. 24).

<sup>350</sup> Bordón (2015, p. 16) nos indica que en un principio las pruebas DELE solo se componían de tres niveles, pero posteriormente se ampliaron a los niveles establecidos por el MCER.

2.3. Periodo comunicativo (años noventa y dos mil). A lo largo de esta década se consolidarán definitivamente las evaluaciones con un trasfondo comunicativo gracias a las revisiones y ampliaciones de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996, 2010) sobre el modelo comunicativo de Canale y Swain (1981). Ambos autores sostendrán que la lengua se compone de conocimiento gramatical, textual, pragmático y sociolingüístico, lo que ayudará a concebir más documentos de referencia. Entre ellos destacamos los *National Standards for Foreign Language Education for the 21st Century* en 1996 en Estados Unidos o el MCER en Europa con sus respectivas versiones en inglés (2001) y en español (2002). Ambas guías ayudarán a profesores y alumnos a discernir lo que el usuario debería saber hacer con el idioma en función de si lo emplea en un ámbito público, profesional o académico.

Sin embargo, este enfoque comunicativo implica que se genere paralelamente un enfoque evaluativo que dé cuenta de sus fundamentos teóricos. Si la metodología del profesor incide en que se use la lengua de la manera lo más auténtica posible, esto conlleva que la evaluación valore también el uso del lenguaje en encuentros comunicativos similares a los de la vida real. No obstante, hasta ahora no se ha podido evitar que este tipo de pruebas estén impregnadas de cierta artificialidad por dos razones principalmente (Pérez Ruiz, 2013, p. 25):

a) *¿Cómo conseguir crear entornos o contextos comunicativos en la evaluación?*

b) *¿Cómo asignar a lo observado una escala de evaluación sin que incurra la subjetividad del evaluador?*

Al menos esta explicación histórica nos permite acomodar la mente y entender en mayor medida el estado de la cuestión. Si en el pasado la mayor preocupación era crear pruebas de evaluación sensatas y eficaces, a día de hoy este sentimiento no ha llegado a evaporarse, pues siguen preocupando aspectos como garantizar la validez, la fiabilidad, la transparencia y la calidad de las pruebas, más aún si el objetivo es administrarlas a gran escala o medir la expresión oral. Teresa Bordón (2015, p. 19)

puntualiza que estas son las áreas sobre las que se están arrojando más investigaciones, junto con otras dirigidas a evaluar la interculturalidad. Dicho esto, debemos hacer un inciso para explicar tres aspectos, sin los cuales cualquier evaluación estaría desprovista de la justicia y la transparencia que han de acompañar a este tipo de pruebas.

## 5.2. LOS PILARES DE LA EVALUACIÓN: VALIDEZ, FIABILIDAD Y VIABILIDAD

Estos tres aspectos constituyen los cimientos de la evaluación (Bachman, 1990, Bordón, 2006; Leal, 2009), aunque si hemos de destacar alguno, el peso recaería sin duda sobre la *validez*. Esta implica que se mida lo que se ha de medir o aquello sobre lo que se prometió al alumno que se le evaluaría (constructo). Igualmente, debería asemejarse al formato de las pruebas que realizó con anterioridad (apariciencia) (Messick, 1975, 1980, 1989)<sup>351</sup>. La *fiabilidad* por su parte debe garantizar que los resultados de aquello que se evaluó son consistentes y estables (Saville, 2003; Cárdenas, 2007), es decir, un alumno debería obtener la misma nota aun cuando le corrigieran dos profesores diferentes bajo circunstancias distintas (Sánchez, 2011, p. 2), lo cual conlleva asegurar que no incurra en ningún margen de error o subjetividad. Por último, la *viabilidad* ha de asegurar que la prueba se administre de la forma más justa posible (Bordón, 2006; Leal, 2009). En otras palabras, un examen nos puede proporcionar resultados muy fiables si se emplean pruebas objetivas y programas informáticos que las analizan automáticamente y, sin embargo, ser poco válido porque las pruebas del examen no se corresponden con las tareas de lengua que los aprendices practicaron.

En lo que concierne a la fiabilidad en las pruebas de dominio, por un lado, resulta necesario que se confeccionen descriptores de calidad que sean lo más rigurosos y concisos posibles, y por otro, entrenar a los examinadores para los que sepan

---

<sup>351</sup> Autor citado en Bordón (2015, p. 21). Messick concede gran valor al constructo y considera que también hay que tener en cuenta la aceptabilidad, es decir cómo de idóneo o de aceptable es ese examen en ese contexto dado. Por ese motivo, las pruebas deberían revisarse constantemente para comprobar que están funcionando correctamente. Por su parte Cronbach (1971) distingue tres tipos de validez: validez del constructo, del contenido y criterial. En Bordón (2015, p. 21).

aplicar. Pongamos como ejemplo varios descriptores ambiguos como “en términos generales”, “algunos de los puntos” y “pequeñas inconsistencias”<sup>352</sup>. Dado que cada examinador puede concederle una interpretación diferente, hay que garantizar que cada uno se ciña por unas pautas similares y que les asignen unos valores idénticos. Aparte de estos tres elementos, Bachman y Palmer (1996) deciden añadir otros tres requisitos que consideran esenciales: la *autenticidad*, la *interacción* y el *impacto*. La autenticidad se produce cuando diseñamos una actividad que realmente implica usar la lengua meta en el examen como se usaría en la realidad, mientras que la interacción toma en cuenta los rasgos individuales y el grado de implicación del sujeto en la ejecución de la tarea. Por último, el impacto valora el efecto que las pruebas imprimen en la sociedad. Una vez completada esta delimitación, merece la pena mencionar que el MCER distingue hasta un total de veintiséis modalidades de evaluación (2002, pp. 183-192):

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	<i>Continuum</i> RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Tabla 17. Tipos de evaluación del MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 183)

En cualquier caso, por lo general prevalecen dos, las pruebas de *aprovechamiento* y las de *dominio*:

*-Pruebas de aprovechamiento.* Estas proporcionan información sobre los logros alcanzados por los estudiantes, y por lo general su impacto social es menor que si se las compara con las pruebas de dominio. Suelen administrarse en el aula y adoptan

<sup>352</sup> En el artículo de Bordón (2015, p. 23).



el formato de controles, parciales o *quizzes* u otro tipo de tareas más informales. Un error en un examen de este tipo normalmente no es tan comprometedor, dado que el profesor puede ampararse en otros métodos de evaluación que el alumno haya producido durante sus clases.

-Pruebas de dominio. Determinan un nivel y no requieren instrucción previa. Usualmente proveen de un certificado o de una acreditación y a diferencia de las pruebas de aprovechamiento, un error en ellas sí que puede condicionar la vida del evaluado. En definitiva, las pruebas de dominio a gran escala «requieren discriminar, categorizar y calificar a grandes grupos, mientras que en el aula [las pruebas de aprovechamiento] el objetivo de la evaluación sería valorar lo individual» (Hamp-Lyons, 2007)<sup>353</sup>. En este sentido, Estados Unidos suele figurar como uno de los países más vanguardistas en su distribución. Desde los años cincuenta del siglo XX toda una industria se ha ido forjando en torno a la expedición de pruebas de dominio como el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), el IELTS (*International English Language Testing System*) o la OPI (*Oral Proficiency Interview*), para decidir por ejemplo si se abría la puerta a inmigrantes o a estudiantes internacionales. Es por esta razón por la que los creadores de estos exámenes advierten de la repercusión y el impacto social de estas pruebas. Autores como Hamp-Lyons (2013)<sup>354</sup> esbozan una lista de principios humanistas que deberían aplicarse, tales como comunicar cuáles serán los criterios de evaluación desde principio de curso; brindar oportunidades de autoevaluación o de evaluación entre pares, o usar rúbricas adecuadas y fiables, algo para lo que las nuevas tecnologías se han prestado especialmente rentables.

Ahora bien, en lo que a la evaluación de la competencia intercultural se refiere, el progreso no se está produciendo a pasos tan agigantados. La interculturalidad se incluye cada vez más en los planes de estudios de las instituciones de forma paralela a los currículos de lengua, y sin embargo, parece seguir concibiéndose como algo impreciso, algo que se reivindica y se demanda, y que sin embargo, carece aún de su

---

<sup>353</sup> En Bordón (2015, p. 26).

<sup>354</sup> Bordón (2015, p. 26) adapta una presentación de PowerPoint utilizada por la autora en el 10 congreso de la EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment*).

propio sistema de evaluación (Pérez Ruiz, 2013; Ortega, 1995; Sánchez Martín, 2011; Yagüe, 2010).

### 5.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA EVALUACIÓN INTERCULTURAL

Cuando hacemos un recorrido por la bibliografía no parece existir aún una herramienta global que permita medir esta competencia de forma fehaciente. Nos embarga francamente cierto desasosiego ya que no disponemos de una guía oficial a la que poder recurrir como lo hacemos con el MCER, el Plan curricular o las guías ACTFL para las destrezas lingüísticas:

Por desgracia no existe una fórmula mágica en forma de herramienta de evaluación; dada la complejidad de este concepto, constituiría un reto—si no ya de por sí imposible—disponer de una herramienta que mida la competencia intercultural de un individuo (Traducido de Deardorff, 2011, p. 74).

Esto se debe entre otros motivos a que cada institución suele priorizar una serie de objetivos interculturales de acuerdo con su metodología o la tipología de curso que ofrecen, por lo que la herramienta utilizada en un programa podría ser muy útil en esa sección, pero resultar inservible en otro (Deardorff, 2011, p. 74). En consecuencia, ha sido la falta de una herramienta oficial la que ha abocado a muchos autores al uso de una alternativa, en este caso, la autoevaluación. González Blasco (2008, p. 156) confirma que no existen herramientas para evaluar dicha competencia, por lo que «para la evaluación del "saber ser" se sugiere el uso de cuestionarios de autoevaluación, de observación y auto-observación». Otras formas comunes de evaluar esta competencia de manera formativa es recurrir a los comentarios de texto o a las redacciones sobre un tema en particular que requiera un proceso de observación y un análisis crítico por parte del estudiante (Gago, 2008); los juegos de rol; la resolución de casos o los cuestionarios de realce de la conciencia como los que permite realizar el *Test of Intercultural Sensitivity-TICS*

(Facciol y Kjartansson, 2003)<sup>355</sup>. En otros casos se aboga por los diarios de aprendizaje (Corros Mazón, 2008) y por los portafolios para hacer más sencilla la autoevaluación progresiva en CCI (Cassany, 2008; Trujillo Sáez, 2006; Mira Giménez, 2017). Otros profesionales como Artal, Carrión y Monrós (1997)<sup>356</sup> son partidarios del uso de proyectos de investigación o exposiciones finales que incluyan los tres tipos de evaluación (inicial, formativa y sumativa). Este tipo de trabajos permitirían poner en práctica habilidades comúnmente asociadas a esta competencia como comparar y valorar fuentes de información en la fase inicial o comparar resultados con su propia realidad en la fase final de presentación. Sin embargo, González Blasco (2008, p. 156) razona que es posible emplear esta modalidad de evaluación con cierta frecuencia, pero no de forma sistemática, ya que no todos los aprendices son capaces de emprender proyectos de esta índole debido a su nivel, falta de tiempo o grado de motivación. Es por eso por lo que en la mayor parte de los casos instituciones y autores independientes se decantan por el empleo de sus propios métodos y rúbricas, normalmente en forma de evaluaciones diagnósticas que pueden ser gratuitas o de pago, y que por lo general se promocionan junto a la oferta de cursos específicos en CCI. Dentro de los sistemas concebidos por autores independientes, podemos aludir a los descriptores que concibe García Benito (2009, p. 501):

a) Concepción global del mundo.	g) Desarrollo de la sensibilidad social.
b) Descenso del autoritarismo.	h) Capacidad para analizar conflictos.
c) Descenso del etnocentrismo.	i) Capacidad para resolver conflictos.
d) Control interno.	j) Capacidad para negociar.
e) Capacidad de diálogo.	k) Capacidad para relativizar.
f) Capacidad de aceptación de las diferencias.	l) Ductilidad.

Tabla 18. Descriptores para la evaluación de la CCI (García Benito, 2009)

Otros expertos como Montoussé y Rodrigo (2003)<sup>357</sup> reutilizan los descriptores que les dejaron en herencia sus predecesores, en este caso Byram, Zarate y Neuner (1997), y los modifican a su antojo en función de lo que han ido observando a lo

<sup>355</sup> En el artículo de Landone (2014, p. 117) aparece como TICS (1975). No obstante, a día de hoy se reconoce ampliamente bajo las siglas TIS®, es decir con el símbolo de marca registrada asociada con frecuencia al grupo iCUnet. Consúltense en <https://www.icunet.group/en/services/assessment>

<sup>356</sup> Autores citados en González Blasco (2008, p. 156).

<sup>357</sup> Citados en Landone (2014, p. 118).

largo de su trayectoria docente, incluyendo descriptores como identificar tabúes culturales sobre alimentos y comportamientos amorosos; identificar situaciones o temas de conflicto o saber dar una explicación a un desencuentro. En ambos modelos se evalúa la CCI de forma holística y cualitativa. Sin embargo, la evaluación cualitativa del conocimiento también implica algunas dificultades, ya que resulta complejo diseñar herramientas que permitan evaluar conocimientos con una elevada carga connotativa, tales como imágenes preconcebidas, esquemas mentales o estereotipos (González Blasco, 2008, p. 152).

En otros casos se opta por una evaluación de corte cuantitativo por considerarse más fiable. No obstante, aquí también surgen las discrepancias. De acuerdo con un estudio dirigido conjuntamente por Susana S. Fernández y María Isabel Pozzo (2014, p. 7), tanto en Argentina como en Dinamarca (Fernández, 2013), no existe una opinión rotunda respecto a si es posible evaluar o no la CCI bajo este sistema. Según los resultados de su encuesta, un 10% de los docentes afirma que sí se puede, mientras que un 22% sostiene que no. El resto, un 68% que conformaría el grueso del grupo, respondió que efectivamente sí se puede evaluar, aunque sea en cierto grado, lo cual se acompañó de comentarios explicativos como el siguiente: «se puede evaluar a través de comentarios/retroalimentación, pero no tanto poniendo notas» o «no es para ser evaluada, sino que es importante para el propio aprendiz y por eso la meta debe ser reflexionar con el aprendiz más que evaluar» (Fernández y Pozzo, 2014, p. 7). Una vez más, esta ha sido la excusa que ha impedido crecer al campo de la evaluación de la CCI, pues se deja en manos del alumno su desarrollo y se descarta una evaluación formal.

Resultados similares extrajo Messina (2015, p. 11) cuando planteó a un grupo de profesores si efectivamente podía evaluarse la CCI. En el apartado de *Por qué no puede evaluarse*, un 50% respondió que no aludiendo al hecho de que «cada alumno/a debe ir evaluando su propia evolución de la CI de forma autónoma», mientras que otro 50% se situó en una posición similar sosteniendo creencias como «no creo que sea algo que pueda ser evaluado de ninguna manera». Paralelamente, en otro apartado, un 6,25% respondió que no usaba ninguna herramienta porque «no se puede evaluar el desarrollo de la conciencia». En cualquier caso, otros autores

no se dejan llevar por el pesimismo y diseñan sus propios métodos de evaluación eminentemente cuantitativos. Vilà (2006) trata de determinar por ejemplo el grado de sensibilidad cultural en estudiantes de secundaria con un cuestionario de autoevaluación basado en el test DMIS de Bennett (1986) al que asigna distintos valores, mientras que el grupo iCUnet con sede en Alemania recurre a su propio Test de sensibilidad cultural (TIS®) basado en ocho rasgos de la personalidad (apertura, tolerancia a la ambigüedad, etc.) al que atribuye también escalas numéricas.

En estos dos casos se asignaron cifras a las habilidades adquiridas por el aprendiz, y a fin de cuentas se trata de una práctica solución si tomamos en consideración que la mayoría de las rúbricas destinadas a medir las destrezas lingüísticas se basan también en una escala de valores similar. No obstante, cuando se trata de medir la competencia intercultural, la cuestión de asignar valores 100% equivalentes parece tornarse mucho más difusa. La dificultad reside en la subjetividad y la intangibilidad de la dimensión “saber ser” y nuevamente, en el propio concepto de cultura, que hace que nos acerquemos «a un campo de estudio que aún no se ha definido bien. ¿Qué es cultura? ¿Qué componentes pueden evaluarse? ¿Puede evaluarse todo?» (Traducido de Lázár *et al.*, 2007, p. 37).

Extrapolando este dilema a la competencia intercultural, nos ahogamos en la misma laguna: ¿cómo medir algo que apenas conocemos? Vinagre (2014, p. 2) vuelve a resumir el estado de la cuestión en dos escuetas frases: «la definición de competencia intercultural es diversa (Byram, 1997; Kramsch, 1996; Wiseman, 2001) y su evaluación es difícil y compleja (Fantini, 2000; Schulz *et al.*, 2005; Byrnes, 2008; Vinagre 2014)»:

No existe apenas teoría acerca de cómo evaluar la asimilación de contenidos socioculturales por parte del alumno. Hasta ahora, la valoración de la evolución del alumno en este sentido ha quedado excluida de las calificaciones globales de su competencia, y esto es debido a la relativa dificultad para llevarla a cabo (Gago, 2008, p. 265).

Por eso, Álvaro Fantini (2009) sugiere que antes de enfrascarnos en esfuerzos baldíos, es fundamental que los académicos acuerden una definición estándar para

la competencia intercultural, si bien Karla Deardorff (2011, p. 66) puntualiza que solo este proceso ha tomado una media de cincuenta años en Estados Unidos. Una de las justificaciones para excusar esta tardanza es la cantidad de conceptos abstractos que en ella se enmarcan, entre ellos, «multiculturalismo, adaptación cultural cruzada, sensibilidad intercultural, inteligencia cultural, comunicación internacional, comunicación transcultural, competencia global, conciencia cultural cruzada y ciudadanía global» (Traducido de Deardorff, 2011, p. 66)<sup>358</sup>, que hacen que los profesionales no sepan bien qué es o qué desean evaluar exactamente, si un solo un descriptor o varios a la vez.

Desde entonces y hasta nuestros días los profesionales han dedicado sus trabajos a dilucidar lo que denota junto con sus principales implicaciones. Determinar por ejemplo si después de un curso de formación intercultural el individuo es realmente más tolerante hacia determinadas comunidades o si verdaderamente ha borrado de su mente ciertos estereotipos con los que había convivido desde siempre resulta mucho más espinoso que medir el grado de corrección gramatical en un discurso de diez minutos (García Benito, 2009, p. 501). Lógicamente, a la hora de evaluar la competencia intercultural entran en juego factores psicológicos, tales como el grado de curiosidad; la motivación; la actitud positiva del estudiante; la empatía; el filtro afectivo; su visión del mundo; la personalidad, así como su nivel de conocimiento de la cultura meta (Chen y Starosta, 1998; Maya, 2002; Deardorff, 2004), que puede variar considerablemente en función de si ha tenido o no experiencias previas en contextos de inmersión.

De todos modos, este no un debate que haya surgido repentinamente. Desde los años noventa, Paige *et al.* (1996, p. 53)<sup>359</sup> denunciaban la ausencia de investigaciones que ahondasen en métodos y materiales que incentivasen el aprendizaje del binomio cultura-L2. En última instancia, Landone (2014, p. 116) achaca esta inoperatividad al modo en que se han concebido tradicionalmente los modelos de evaluación para

---

<sup>358</sup> Términos señalados por Fantini (2009) y recogidos en Deardorff (2011) y Van Hooft, Korzilius y Planken (2002, p. 59).

<sup>359</sup> En Landone (2014) y en Van Hooft, Korzilius y Planken (2002).

la competencia intercultural (CI) y la competencia comunicativa intercultural (CCI). Desde el punto de vista de Santiago Guervós (2012, p. 107)<sup>360</sup> se produce cierta paradoja pues los modelos de competencia intercultural tienden a no incluir —deliberadamente o por defecto— a la competencia comunicativa, mientras que los modelos de competencia comunicativa tienden a ignorar a la competencia intercultural (Fantini, 2009). Esta situación de “desencuentro” se debe a que los sociólogos, psicólogos y antropólogos han diseñado descriptores concretos para la CI exclusivamente sin reparar apenas en la lengua, y basándose en los rasgos personales del individuo como su sensibilidad o la forma en que reacciona ante determinadas situaciones (Sinicrope, Norris y Watanabe, 2007). Por su parte, los modelos en competencia comunicativa han prescindido de los descriptores interculturales porque les resultaba más sencillo evaluar expresión y comprensión escritas y orales exclusivamente.

Sin embargo, y es aquí donde albergamos cierto resquicio de esperanza, los profesionales en lenguas extranjeras sí que han sido conscientes de este nicho teórico y han tratado de fusionar a lo largo de los años, tanto descriptores eminentemente comunicativos como interculturales bajo el modelo de la CCI. Basta por ejemplo con echar un vistazo al modelo de Byram (1997) y al posterior Proyecto INCA (Consejo de Europa, 2009)<sup>361</sup> para comprobar que ha habido intentos de tomar nota de aspectos tan variados como la gestión de la interacción en relación con la conciencia comunicativa (Landone, 2014, p. 116). Pese a ello, el problema sigue debiéndose en muchos casos al deseo de aunar competencia lingüística y cultural bajo un mismo constructo. Si bien se ha concluido desde todos los ámbitos que lengua y cultura constituyen un binomio indisoluble (Guillén Díaz, 2004, p. 838), es evidente que existe una disonancia entre los objetivos interculturales por los que aboga la enseñanza de lenguas extranjeras y la visión conductista de la lengua (Kramsch, 1991, p. 23). Como plantea irónicamente esta misma autora: «¿se desarrolla la comprensión global, la conciencia transcultural automáticamente por dominar el presente de indicativo, encargar una comida en un restaurante o

---

<sup>360</sup> En Landone (2014).

<sup>361</sup> Describiremos este proyecto en secciones posteriores.

manejarse en una situación social?»<sup>362</sup>. Ante esta encrucijada, autores como Lussier (1992) sugieren que los comportamientos que se engloban bajo el concepto de “saber hacer”, tales como analizar o inferir se observen directamente en los encuentros comunicativos de los aprendices, o lo que es lo mismo, se valore si el alumno es capaz de reconocer por ejemplo el significado de determinados gestos y salir airoso del encuentro, y en función de su éxito o fracaso establecerlo como sinónimo de su grado de CCI. Algo similar plantea González di Pierro (2008, p. 303) cuando sugiere que si tomamos en cuenta la forma en que evalúa el MCER, «podríamos elaborar una tipología de la evaluación de la competencia intercultural adquirida por un estudiante de lengua extranjera, en relación con la competencia que desarrolla en las diferentes habilidades lingüísticas».

A pesar de ello, no todos los profesionales están conformes con la idea de evaluar la CCI basándose en la competencia comunicativa. Landone (2014, p. 115) manifiesta el escollo que conlleva el querer evaluar por una parte el apartado de las *dimensiones cognitivas*, en las que se incluiría el pensamiento crítico; las *actitudes*, en las que se integraría la sensibilidad; y por último las *dimensiones sociales y relaciones* con aspectos como la conciencia, el control de las reacciones etnocéntricas etc., junto con la dimensión de la lengua en sí misma. Está claro que se están midiendo elementos completamente discordantes, lo que explica que autores como Byram y Zarate desaconsejen que se correlacione evaluación de lengua y cultura de forma conjunta. Para apoyar su punto de vista exponen como ejemplo la constatación de que la evaluación de la experiencia del extranjero no es sinónimo de una competencia lingüística en una lengua dada (González Blasco, 2008, p. 153), o lo que es lo mismo, descubrir una cultura y adquirir su lengua pueden transcurrir y progresar por vías cognitivas distintas.

Con objeto de aportar algo de claridad al asunto y de resolver la tortuosa evaluación de las distintas dimensiones, varios autores independientes como González Blasco (2008, pp. 154-155) y Lázár *et al.* (2007) invitan a que utilicemos al menos los siguientes instrumentos para la evaluación de cada “saber”:

---

<sup>362</sup> En Areizaga (2001, p. 163).



Saberes/Dimensiones	Modo e instrumentos	Tipo de evaluación
Evaluación del “Saber ser” → Actitudes	Repartir autoevaluaciones en las que se reflejen las experiencias que ha acumulado el aprendiz, tanto dentro como fuera del contexto de instrucción.	sumativa y formativa
Evaluación del “Saber aprender” → Dimensión cognitiva	Exponer a prácticas culturales desconocidas, por ejemplo, en <i>role-plays</i> o dramatizaciones. Se valoran las técnicas de análisis y de interpretación adquiridas.	sumativa
Evaluación de los “Saberes” → Dimensión cognitiva	Analizar los saberes previos en torno a la cultura extranjera, por ejemplo, con concursos o <i>quizzes</i> .	inicial y formativa
Evaluación del “Saber hacer” → Dimensiones sociales y relaciones	Reconocer si efectivamente el alumno es capaz de recurrir a lo que ha aprendido sobre las diferencias entre su C1 y C2 y es capaz de desenvolverse como intermediario intercultural. Esto requeriría una observación en un contexto real.	sumativa

Tabla 19. Evaluación de los saberes (González Blasco, 2008; Lázár *et al.*, 2007)

Por su parte, Byram y Zarate sugieren que este tipo de evaluaciones interculturales sean lo más parecidas posibles —en cuanto a criterios y procedimientos— a las evaluaciones formales e informales que tienen lugar fuera de los contextos de enseñanza. Se nos invita por ejemplo a que evaluemos la CCI como evaluaría una entrevista de trabajo un gerente de Recursos Humanos<sup>363</sup>. No obstante, otro tipo de evaluaciones plantean serias dificultades. En algunas ocasiones ciertos ítems como los conocimientos culturales relativos a cómo dar los besos, comportarse en la mesa o dejar propina son medibles y cuantificables, pero vemos que incluso alrededor de estos elementos aparecen discrepancias y detractores. Chnakib y Belkacim (2007, p. 19)<sup>364</sup> sostienen que «el desarrollo de la competencia intercultural no se mide por la cantidad de conocimientos socioculturales que acumula el educando, sino, más bien, por la calidad de destrezas interculturales que maneja para evitar y/o resolver malentendidos». A tenor de este razonamiento, se hace patente la falta de consenso entre los profesionales en torno a qué evaluar. En cualquier caso, Areizaga (2001) se posiciona del lado de Kramsch y advierte del craso error que supone considerar que solo aquello que se puede medir y es evaluable es lo que merece la pena ser

<sup>363</sup> En González Blasco (2008, p.153).

<sup>364</sup> En Roldán Romero *et al.* (2007).

enseñado. La competencia intercultural es una competencia global y esto significa que a veces no pueda medirse mediante puntos exactos, por lo que, ¿acaso esto la convierte en una competencia de segunda?

A pesar de este juicio, es inevitable que surja el deseo de cuantificarla, sobre todo si tenemos en cuenta la ya existente “patología de la evaluación” (Santos Guerra, 1990)<sup>365</sup>. Tanto es así que Hamp-Lyons (2007) llega a hablar de dos tipos de corrientes: la cultura del aprendizaje (*learning culture*), y la cultura del examen (*exam culture*)<sup>366</sup>. Estos y otros ejemplos justifican que haya habido intentos de medir la competencia intercultural por medio de descriptores explícitos basados en rasgos o comportamientos. Landone (2014, p. 115) sugiere por ejemplo que para evaluar la curiosidad con un indicador observable, se podrían formular al aprendiz preguntas del tipo: ¿Has probado muchos platos de la gastronomía de la C2? No obstante, el fallo del que advierte esta experta está influido directamente por el fenómeno de la *aceptación social*, es decir, el sujeto podría guiarse por lo que se interpreta como correcto en su propia cultura, y al saber que está siendo evaluado responder que “sí” porque de esa manera da a entender que es una persona abierta de mente y abierta a nuevas experiencias.

Otro obstáculo que se añade es la falta de una experiencia intercultural directa en los aprendices que se someten a este tipo de evaluaciones. A veces estos individuos son flexibles y empáticos por naturaleza sin necesidad de haber participado en encuentros interculturales, por lo que ¿esta situación los haría menos merecedores de ser evaluados interculturalmente?<sup>367</sup> Paralelamente, algo sobre lo que ponen el énfasis Beacco *et al.* (2011, pp. 64-65)<sup>368</sup> es el componente moral: ¿acaso es ético o

---

<sup>365</sup> En De Mingo Aguado y Neila González (2013, p. 187). Esto se ha dejado ver incluso en el sistema de educación superior español con el requisito del nivel B1 en lengua extranjera para la obtención del título de grado.

<sup>366</sup> La primera trata de responder a necesidades de enseñanza y aprendizaje como evaluaciones diagnósticas para detectar problemas de aprendizaje en los alumnos desde edades tempranas. Por su parte, las derivadas de la segunda modalidad suelen relacionarse con la preparación a exámenes externos, y es precisamente la que continúa imperando y permeabilizando toda la planificación educativa, económica y política (Hamp-Lyons, 2007). En Bordón (2015, p. 26).

<sup>367</sup> En Landone (2014, p. 115).

políticamente correcto que el profesor ponga una mala nota a aquel estudiante que es menos tolerante? Efectivamente, existe una brecha entre lo que ha de evaluarse como estricta competencia de forma objetiva y neutral, y por otro, la “identidad personal” del individuo, que en cualquier caso habría de respetarse (Bettoni, 2006, p. 226)<sup>369</sup>. Además, otro factor que entorpece la evaluación de la CCI es la variabilidad del contexto. Una persona puede ser muy competente culturalmente en encuentros ocasionales (Bhawuk y Brislin, 1992)<sup>370</sup>, digamos quizás porque se ha informado de ciertos comportamientos culturales con antelación, y sin embargo, cuando esta interacción tiene lugar en encuentros más íntimos su competencia se ve notablemente mermada. Igualmente, si tenemos en cuenta que en el mundo conviven tipologías de culturas diferentes, no es del todo práctico evaluar bajo la dicotomía de *correcto/ incorrecto*. Un nativo de Uruguay puede considerar un acto como correcto, mientras que otro de Lituania puede considerarlo como un gran desafuero, lo que nos viene a indicar que es preferible evaluar en función de la *efectividad* y la *adecuación* a ese contexto en particular (Landone, 2014, p. 116).

No cabe duda de que la subjetividad que mencionábamos anteriormente ejerce una poderosa influencia sobre el individuo evaluado y la persona responsable de evaluarlo. Dependiendo de si estos pertenecen a culturas individualistas o colectivistas<sup>371</sup> interpretarán rasgos como la *actitud crítica* o la *curiosidad* de diferente modo (véase por ejemplo Estados Unidos vs. Japón), lo que conllevaría la creación de escalas de evaluación en función de las tipologías de culturas involucradas (Landone, 2014, p. 116), un trabajo que sería a fin de cuentas de proporciones colosales.

---

<sup>369</sup> Citado en Landone (2014, p. 115).

<sup>370</sup> En Landone (2014, p. 116).

<sup>371</sup> Las culturas individualistas suelen prestar mayor atención a sus objetivos personales mientras que las colectivistas priorizan el bienestar general del grupo por encima de los individuales. Van Hooft *et al.* (2000, p. 62) mencionan algunos de los autores que se han dedicado a medir las diferencias entre culturas, entre ellos Bhawuk *et al.* (1992), Gudykunst y Nishida (1986), Heydenfeldt (2000), Hofstede (1980, 2001), Singelis (1994) y Triandis *et al.* (1986).

A raíz de esta constatación, estos desafíos han sido analizados por las instituciones. En el pasado es comprensible que esta competencia se percibiera como algo a lo que aspirar de una forma un tanto idealista. Sin embargo, a día de hoy asegurar y demostrar su adquisición resulta más crucial fruto de los cambios estructurales que se están produciendo en «ámbitos tan humanamente sensibles» (Landone, 2014, p. 114), mientras que en el ámbito profesional ya hemos mencionado en más de una ocasión que cada vez son más las empresas a las que no les importa desviar parte de su inversión a formar a sus directivos y disponer de algún tipo de “herramienta predictiva” (Fantini, 2006; SIETAR<sup>372</sup>; Dodd, 2007)<sup>373</sup> que les garantice que los futuros candidatos tendrán la suficiente capacidad para desenvolverse en el nuevo entorno, lo cual ha contribuido a tejer toda una oferta comercial en torno a la acreditación (Sinicrope, Norris y Watanabe, 2007)<sup>374</sup>.

Como resultado, la lista de profesionales que insisten en que se materialice un sistema para evaluar la CCI no deja de aumentar. Desde Lima hasta Castilla-La Mancha se alzan voces que instan a que se ponga fin al “obscurantismo intercultural” y se confeccionen escalas de evaluación fiables (Eguiluz, 2008; Parrondo, 2004; Sun, 2004). En efecto, Sánchez Trujillo (2017, p. 14) declara que «resulta imperativo proponer investigaciones orientadas a evaluar el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales como componentes fundamentales de un enfoque didáctico orientado a la enseñanza de una segunda lengua». Por su parte, Messina (2015) insiste en que si bien parece imposible, «la revisión bibliográfica fundamenta no solo su viabilidad sino también el interés y el trabajo concreto manifestados por un buen número de investigadores» (p. 22), mientras que Eva Landone sugiere posibles remedios para paliar su ausencia:

---

<sup>372</sup> Esta institución se encarga de fomentar el desarrollo y aplicación de conocimientos, valores y habilidades que posibilitan relaciones interculturales e interétnicas a nivel individual, grupal, comunitario, así como entre distintas organizaciones y entidades. Disponible en: <https://www.sietareu.org/>

<sup>373</sup> En Landone (2014, p. 120).

<sup>374</sup> En Landone (2014, p. 114).

La aplicabilidad de los descriptores en la acreditación todavía presenta aspectos críticos, pero quizás merezca la pena trabajar más en ello saliendo un poco de la idea de que es una competencia demasiado peligrosa de acreditar. Una solución, tal vez, sea la triangulación de pruebas de evaluación de tipo cualitativas y cuantitativas, experienciales y de actitudes/perfil psicológico y autoreflexivas combinadas con heteroevaluaciones (Landone, 2014, p. 121).

Amparo Salom Carrasco (2008, p. 546) señala a su vez el trabajo de Coleman (2001)<sup>375</sup> como una demostración de que a veces resulta posible «evaluar y cuantificar determinados aspectos de la consciencia intercultural» basándonos en experiencias reales de inmersión. No cabe duda de que los profesionales lanzan ideas y sugerencias con asiduidad, pero lo cierto es que nadie se atreve a esbozar un trabajo definitivo. Todos prefieren salvaguardar su posición detrás de un velo de “humildad académica” y advertir de sus posibles limitaciones. Un ejemplo de ello es la modestia demostrada desde Estrasburgo por el equipo de Lázár *et al.* (2007). En el apartado de *Limitaciones* nos advierten de antemano de que su trabajo específico en CCI «no abarca todas las posibilidades, pero provee de ciertas guías para allanar el camino de aquellos que creen que la educación es una puerta de acceso para la cultura»<sup>376</sup>.

Otro intento iniciado por otro organismo oficial, esta vez en territorio norteamericano, vino de la mano del Consejo Americano de Enseñanza en Lenguas Extranjeras (*ACTFL*, por sus siglas en inglés). Este comité confeccionó en 1986 un sistema destinado a evaluar los niveles de competencia cultural (*cultural proficiency*) junto con los estrictamente lingüísticos, pero recibió numerosas críticas que ocasionaron su retirada total en las siguientes ediciones. De acuerdo con Kramsch (1991)<sup>377</sup>, este fracaso pudo deberse a la corriente positivista americana obcecada en fragmentar el conocimiento cultural en pequeñas unidades, que hacía

---

<sup>375</sup> En el capítulo IV, concretamente en el apartado sobre los programas de inmersión, dedicamos algunas líneas a explicar el trabajo de Coleman (2001). Según este autor las estancias en el extranjero no implican necesariamente la formación de actitudes más positivas, y, por ende, una mayor adquisición de la lengua (Coleman, 2001, p. 52).

<sup>376</sup> Traducido de Lázár *et al.* (2007).

<sup>377</sup> En Areizaga (2001, p. 162).

que se convirtieran en unidades de información neutral y en listas para memorizar y exponer en formato papel (Lázár *et al.*, 2007, p. 29)<sup>378</sup>.

Este método ha sido extensamente criticado puesto que encorseta una competencia que en sí misma reúne varias facetas (Pottinger, 1979, p. 30)<sup>379</sup>. Es por esta razón por la que Lázár *et al.* (2007) recomiendan que la evaluación de la CCI aspire a ser formativa y no sumativa, es decir, que sea el resultado de un aprendizaje constante en andamiaje y no la valoración de un único producto final. Así lo expresa también Salom Carrasco (2008, p. 563) cuando declara que «una evaluación formativa del desarrollo de la conciencia intercultural en los alumnos [...] proporciona información a profesores y alumnos, que puede utilizarse en el aula para abrir un proceso de debate y reflexión». Aunque suponga una mayor carga de trabajo para el docente, es aquí precisamente donde reside el valor de un proceso en *continuum* para el que el profesor habrá de valerse de más de un recurso (Lázár *et al.*, 2007, p. 29).

En todos estos casos los profesionales aconsejan que de un modo u otro liguemos unos criterios sistemáticos a estos instrumentos o materiales para garantizar una mayor objetividad, unos criterios que podrían materializarse en forma de rúbricas que diseñemos para tal fin o en la creación de un calendario que nos permita seguir una planificación coherente. En definitiva, Lázár *et al.* (2007, p. 29) señalan que son dos los componentes sobre los que deberíamos focalizar esta evaluación:

1. *La habilidad para actuar adecuadamente en un contexto cultural nuevo (saber hacer/savoir-faire).*

2. *La aceptación de una nueva perspectiva sobre el mundo (saber ser/savoir-être).*

---

<sup>378</sup> Lázár *et al.* (2007 p. 27) nos indican que dentro de los “Saberes” habría que distinguir tres dominios que el aprendiz debería adquirir: 1) el enfoque humanista asociado a la memoria colectiva en términos de cultura y civilización; 2) el enfoque antropológico ligado a los diferentes estilos de vida de otras culturas; y por último, 3) el enfoque sociológico centrado en los contextos socioculturales distintivos de las sociedades de la cultura meta.

<sup>379</sup> En Deardorff (2011, p. 73).

El problema es cómo evaluar en la práctica y en función de nuestra programación didáctica ambos componentes o qué herramientas elegir, razón por la que en el siguiente apartado describiremos algunos de los principios metodológicos más vanguardistas en torno a la evaluación de la CCI.

#### 5. 4. INSTRUMENTOS HABITUALES EN LA EVALUACIÓN DE LA CCI

A día de hoy disponemos de un amplísimo escaparate de instrumentos, pero quizás desconozcamos hasta qué punto son eficaces o si logran dar cuenta incluso de los objetivos establecidos de manera precisa y consistente. También puede ocurrir que nos inspiremos en un instrumento que funcionó de manera fantástica en otro centro de nuestra misma provincia, pero que al aplicarlo en el nuestro no obtenga los mismos resultados porque no disponemos de la logística necesaria para implementarla. Igualmente, si lo diseñamos y ninguna entidad educativa o postulado teórico lo apoya académicamente, carece de la validez necesaria para recibir el apoyo o la financiación institucional, a lo que se suma la posibilidad de que en ella incurran ciertos sesgos o limitaciones culturales (Deardorff, 2011, p. 76).

En cualquier caso, si prestamos atención al apartado de *Evaluación* del MCER, se nos informa de que «toda medición o valoración es una forma de evaluación» (Gago, 2008, p. 265), por lo que esta premisa daría cabida a multitud de métodos y herramientas de evaluación como «*portafolios* (Ingulsrud *et al.*, 2002), *diarios de aprendizaje* (O'Dowd, 2003; Vinagre, 2010b), *entrevistas* (Straffon, 2003; Sinicropo *et al.*, 2007), *cuestionarios* (Furstenberg y Levet, 2010) junto con ejemplos de *escritura reflexiva* para evaluar esta competencia (Godwin-Jones, 2013)» (Vinagre, 2014, p. 4).

Por su parte, Karla Deardorff (2011) clasifica estas herramientas en dos bloques según provean de evidencia directa (actuación) o indirecta (conocimientos):

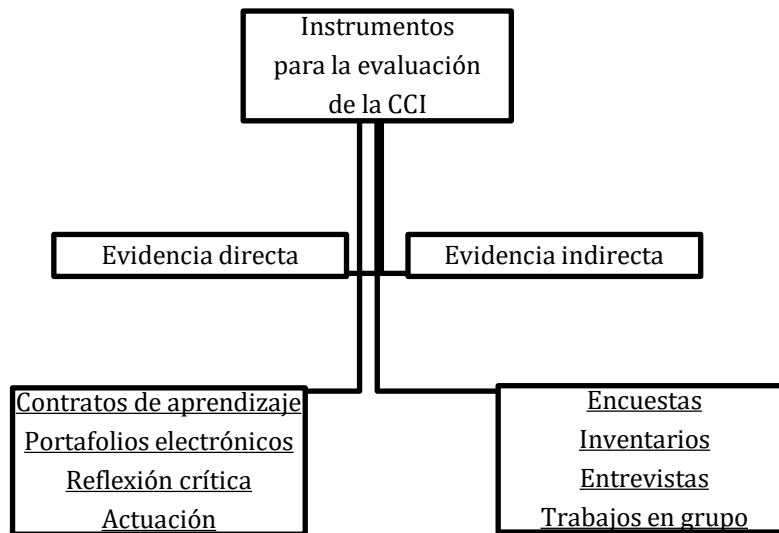


Figura 25. Herramientas directas e indirectas (Deardorff, 2011)

Mientras que Sinicrope *et al.* (2007, p. 36) van un paso allá y enumeran las distintas herramientas que podemos emplear según nuestro enfoque, junto con los nombres de aquellos autores que las utilizaron hasta la fecha. Por desgracia, la extensión de esta referencia nos impide incluirla en estas páginas, por lo que nos limitaremos a resumir aquí las definiciones aportadas por Deardorff (2011) de un modo más escueto:

*-Evidencia directa: contratos de aprendizaje.* Implican una negociación de contenidos y objetivos entre docentes y discentes en torno a qué, cómo o cuándo aprender (Malcolm Knowles, 1975)<sup>380</sup>.

*-Evidencia directa: portafolios electrónicos.* Permiten dar cuenta del aprendizaje del alumno por medio de escritos de reflexión, fotos de viajes, anécdotas personales, etc., que el alumno va recopilando a modo de baúl de sus recuerdos.

*-Evidencia directa: reflexión crítica.* En esta modalidad se hallan las actividades de investigación periodística como escribir un diario o una *newsletter* sobre un acontecimiento intercultural, escribir un blog o una redacción con una reflexión de fondo. En cuanto al modo de activar conocimientos previos, Deardorff indica que

<sup>380</sup> En Deardorff (2011, p. 74).



puede ser práctico completar oraciones como “aprendí que...”; “gracias a este conocimiento seré capaz de...”, etc.

-Evidencia directa: actuación. Deardorff pone el ejemplo de una familia de acogida que hospeda a un estudiante de intercambio y reporta sus logros al final de cada semana de manera que obtengamos datos más imparciales.

-Evidencia indirecta: encuestas, inventarios, entrevistas y trabajos en grupo. Álvaro Fantini (2009) llega a manifestar que el número de este tipo de instrumentos es masivo a día de hoy. No obstante, conviene analizarlos detenidamente para discernir su validez.

A modo de resumen, lo ideal sería combinar estas pruebas indirectas con las directas (Deardorff, 2006; Lázár *et al.*, 2007; Sinicrope *et al.*, 2007). En cuanto a su efectividad y viabilidad, existen opiniones encontradas. Claudia Messina (2015, p. 11) nos revela que los docentes de su estudio en Alemania se posicionaron a favor de las siguientes:

<i>Diarios culturales</i>	50%
<i>Portafolios</i>	43,75%
<i>Observación y evaluación continua</i>	40,63%
<i>Escalas de autoevaluación en el manual</i>	25%
<i>Examen de tipo test</i>	12,5%
<i>Ninguna</i>	6,25%

Figura 26. Preferencias en herramientas de evaluación (Messina, 2015)

1. *Diarios culturales.* En ellos los alumnos han de dar cuenta de alguna experiencia intercultural que vivieron tanto dentro como fuera del aula. En contraste con la autoevaluación, estos permiten una mayor extensión, con preguntas menos encorsetadas y una descripción más personal (Corros Mazón, 2008)<sup>381</sup>. Por ejemplo, si un alumno se ve expuesto a un choque cultural o un malentendido, aquí se le presta la oportunidad de “desahogarse”, lo cual servirá también al investigador

<sup>381</sup> Recomendamos la lectura del trabajo de Corros Mazón (2008) pues en él describe dos proyectos que se llevaron a cabo con éxito mediante el uso de portafolios, tanto en Granada (España) y Cuernavaca (México) como en Francia.

cultural para saber en qué estadio se encuentra y si debería inmiscuirse para resolverlo. Además, al tratarse de un producto personal en el que los aprendices exponen directamente sus experiencias, suele motivarlos en mayor medida pues «les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas» (Soriano, González y Zapata, 2011, p. 102)<sup>382</sup>. Este rasgo, unido al hecho de que se trata de unos instrumentos comúnmente asociados a la etnografía de la comunicación, hacen de ellos unos utensilios idóneos para la aplicación del Enfoque intercultural (Solís, 2012, p. 178).

2. *Portafolios*. Aunque tendemos a asociar el primer tipo de documentos al trabajo de arquitectos, diseñadores de moda o publicistas, estos dosieres han venido integrándose en la educación desde la década de los setenta, sobre todo en el sistema anglosajón<sup>383</sup>. El objetivo principal reside en conectar de un modo más práctico la actividad académica con la vida real recopilando muestras de trabajos (Cassany, 2007, p. 6). Un ejemplo de ello lo ilustra el *eportafolio* del TEC de Monterrey<sup>384</sup>, en el que a lo largo de la licenciatura los estudiantes van agregando y clasificando sus experiencias en tres ámbitos: *personal* (filosofía personal, valores, ideas, pensamientos), *académico* (trabajos realizados, presentaciones) y *profesional* (experiencias laborales, prácticas) (Cassany, 2008, p. 18). Normalmente incorpora un componente de reflexión que facilita que su propio autor sepa en qué lugar de su desarrollo se encuentra, lo cual sirve también para su lector o evaluador. Además, es más progresivo por cuanto se asemeja más al modo real en que escribe el alumno, con diferentes borradores o versiones en modalidad libre.

---

<sup>382</sup> En alusión a Katz y Chard (1989). Véase Soriano, González y Zapata (2011).

<sup>383</sup> También se han propuesto los portafolios PRP para fomentar el trabajo reflexivo del profesor (González y Pujola, 2007, pp. 290-298). Otro trabajo en esta línea lo ofrece Carlota Pérez Sancho (2007) con un portafolio para que los docentes reflexionen acerca de su actividad docente. Véase su tesis doctoral titulada *Una propuesta de formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior: El portafolio docente*.

<sup>384</sup> Otro ejemplo a nivel nacional es el portafolio Mahara, que conocimos a través de una presentación en línea impartida por Fernando Trujillo. Aparentemente, durante el brote del Covid-19, la Universidad de la Coruña recurrió a su uso tras haberlo abandonado durante varios años. Curso online de la UGR #yosigopublicando. “E-learning y pedagogías emergentes para una universidad confinada” (Trujillo Sáez, 2020). Herramienta disponible en: <https://mahara.org/>

Entre sus deficiencias sin embargo se encuentran el hecho de que no facilita por ejemplo la valoración de la comprensión oral y lectora y se limita tan solo a la producción escrita. Además, si se compara con un examen, el portafolio posee más validez, ya que nos demuestra mejor si el alumno sabe escribir correctamente o no, pero en contrapartida es menos fiable pues es más difícil de corregir (Hamp-Lyons y Condon, 2000)<sup>385</sup>. También se ha criticado su versión electrónica, dado que a veces los *eportafolios* afirman defender la filosofía del portafolio, pero en realidad son solo un amago disfrazado de una terminología similar, diluyéndose en tareas como crear páginas web, descargar programas de grabación, etc. (Kimball, 2005). Su complejidad informática, la acumulación de documentos sin reflexión o problemas éticos relacionados con el uso de datos personales y la privacidad figuran entre sus principales impedimentos (Cassany, 2006, pp. 17-18). Es por eso por lo que este último autor reitera que «no es una solución mágica ni un coche de bomberos para apagar las urgencias del aula de español. Como todo, necesita usarse con criterio, tiempo e inteligencia» (Cassany, 2006, p. 20).

3. Escalas y parrillas de observación. Otra solución interesante para medir la CCI consistiría en la utilización de escalas y parrillas que observen actitudes, comportamientos o reacciones ante incidentes críticos (Ware y Kramsch, 2005). Al fin y al cabo, la observación ha sido el eje de la etnografía de la comunicación. En otros casos, se opta por escalas más sofisticadas, entre las que figuran las diseñadas por Aguado *et al.* (2003)<sup>386</sup>. Estos expertos recurrieron a un conjunto de escalas con una frecuencia de estimación del 1 al 4 sobre dimensiones como comunicación intercultural, estilo de aprendizaje, clima educativo, vínculos centro-familia, etc., de los diferentes centros involucrados. Más tarde estos ítems eran contrastados por un equipo de evaluadores externos. Otro aspecto positivo de estas escalas es que no se limitaban a un solo grupo exclusivamente y daban cuenta de varios entes y participantes (alumnado, profesorado, grupo/clase, centro/programa), lo cual contribuiría a diversificar la prospección de resultados. En lo que concierne a la duración, en este caso se trató de un estudio piloto durante varios años (1995-

---

<sup>385</sup> Autores citados en Cassany (2007, p. 8).

<sup>386</sup> Véase Aguado *et al.* (2003).

1998), por lo que el docente habría de estimar el tiempo de uso de las escalas, el sistema de recogida de datos o los programas estadísticos más aptos para su análisis.

4. *Cuestionarios y escalas de autoevaluación*. Como su propio nombre indica, la autoevaluación implica que el alumno se evalúe a sí mismo, una táctica que parece haberse erigido como “la herramienta estrella” de la competencia intercultural. Autores como Beacco *et al.* (2011, p. 16) apuestan por este instrumento como sistema estándar de la CCI, ya que aumenta la intuición de los estudiantes y es más personal, evitando así la intrusión del profesor (Landone, 2014, p. 117). En un tono similar, varios autores subrayan el valor de la autoevaluación guiada o dinámica (Messina, 2015; Peris, 2008)<sup>387</sup> mediante la ayuda —siempre razonable y no invasiva— de un profesor o evaluador externo como una valiosa fuente de *feedback* para orientar a ambos. En esencia, lo que se propugna es que una vez completado un cuestionario, el estudiante obtenga algún tipo de retroalimentación positiva, porque el mero hecho de poner un tic sobre varios descriptores no implica necesariamente que el alumno extraiga una conclusión sobre su evolución:

La autoevaluación es positiva cuando está dirigida, porque contribuye a la transición de la *heterorregulación* a la *autorregulación*. En el marco de la teoría sociocultural dicha transición se desarrolla gracias a la *mediación* del profesor y de los aprendices en la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) (Regueiro, 2008, pp. 512-513).

En otras palabras, «para que dicha evaluación sea útil, los resultados deberían facilitar la toma de decisiones sobre medidas que debe adoptar el estudiante» (Klenowski 2012)<sup>388</sup>, identificando sus metas personales y el progreso que habrá de acometer a través de un conjunto de actividades (Ducasse, 2004)<sup>389</sup>. Esto sería posible si en un portafolio electrónico rellenásemos un descriptor y en función de la

---

<sup>387</sup> De acuerdo con Peris (2008, p. 38) en alusión a Antón (2003), «una evaluación dinámica permite identificar no solo el nivel actual de dominio del español que tiene un estudiante sino también su zona de desarrollo próximo y, en consecuencia, clasificarlo en el curso en el que la enseñanza estará más ajustada a sus necesidades particulares».

<sup>388</sup> Citado en Mira Giménez (2017, p. 106).

<sup>389</sup> Puede consultarse Ducasse, A.M. (2004). La autoevaluación como parte de la nota semestral. *Revista RedELE*, nº 0. Disponible en: [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_09Ducasse.pdf?documentId=0901e72b80e0c741](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_09Ducasse.pdf?documentId=0901e72b80e0c741)

respuesta se desplegara automáticamente el plan de acción o la recomendación que podríamos emprender (Mira Giménez, 2017).

No obstante, otros autores como Sinicrope, Norris y Watanabe (2007) manifiestan cierto recelo dado que el individuo a veces tiende a infravalorarse o a exagerar lo que sabe hacer en función de la cultura de procedencia, y mucho más si sabe que su profesor comprobará sus respuestas más adelante (Bordón, 2007). Incluso en el marco de una evaluación entre pares (*peer-assessment*), la subjetividad también está servida. Adicionalmente, otra dificultad añadida es la falta de entrenamiento en lo que se refiere a esta competencia. Muchos aprendices carecen de la habilidad necesaria para imaginar situaciones interculturales hipotéticas si no saben lo que esta competencia denota o si no han recibido ningún tipo de formación al respecto. A esto se uniría por otro lado el arduo formato de algunos de estos cuestionarios. Suele ocurrir que el investigador, motivado por el deseo de extraer el mayor número de datos peque de ambicioso e incluya demasiados descriptores abstractos, difíciles de responder y en definitiva aburridos, que acaban siendo rellenados por inercia y sin reflexión (Landone, 2007, p. 61). Por esta razón, esta misma autora aconseja que los descriptores reúnan las características de «selección, gradualidad y jerarquización, concisión y concreción» (2014, p. 119). Paralelamente, Bordón (2007, p. 81) explica que cada descriptor debería ser *breve; claro; transparente; preciso*, es decir, sin adjetivos generales como “adecuado” o cuantificadores como “a veces”; *independiente*, esto es valerse por sí mismo y no depender de otros descriptores para ser entendido; así como ser *formulado positivamente*, es decir, centrarse en lo que el alumno sí sabe o puede hacer y no en lo contrario.

Sin embargo, tal y como ocurría con el portafolio, la autoevaluación tampoco está exenta de inconvenientes. Clara Alarcón (2005, pp. 30 y ss.)<sup>390</sup> distingue entre los *obstáculos* (independientes de los profesores) y las *resistencias* (dependientes de los profesores). Entre los obstáculos encontramos la escasez de tiempo, la falta de apoyo institucional y difusión, mientras que en el apartado de las resistencias figuran factores como la falta de motivación y el escepticismo, junto con el

---

<sup>390</sup> Citada en Hinojosa (2008, pp. 352-353).

individualismo y los hábitos adquiridos. María Paz Hinojosa (2008) en alusión a Alarcón (2005) y Richards y Lockhart (1997), indica que en la mayoría de los casos el trabajo colaborativo se torna imposible debido a que los profesores están acostumbrados a trabajar de manera autónoma y les cuesta bastante deshacerse de ciertos hábitos enraizados.

En definitiva, Hinojosa (2008) señala que todos estos motivos lastran a la interculturalidad, pues impiden que se lleve a cabo una evaluación de los aspectos afectivos e interculturales, sobre todo con el alumno inmigrante. El profesor desconoce hasta qué punto está fomentando el diálogo entre grupos culturales distintos, razón por la que su autoevaluación se presta insuficiente y habría de complementarse también con la del alumnado (Hinojosa, 2008, p. 353-355). Así pues, esta experta alienta a los profesores a que se planteen preguntas como “¿Conozco la realidad de la que proceden?” “¿Sé algo de sus condiciones de vida en nuestro país?” Mientras que desde el plano del alumnado les dirige interrogativas como “¿Me resultan útiles las clases de ELE para desenvolverme día a día?” “¿Sé cómo saludar y despedirme en cada ocasión, distinguiendo según la edad, grado de conocimiento, etc.?”<sup>391</sup>

5. *Colección de productos escritos.* Gago recomienda que se intente diluir el concepto de aula para que los alumnos no se sientan tan oprimidos. Para ello aconseja que se les provea de artículos y textos auténticos que les inspiren ideas e incentiven las comparaciones entre la C1 y la C2. De esta manera se fomentará que se sientan partícipes de la sociedad receptora y no como «alumno dirigido y no implicado» (Gago, 2008, p. 265). Entre estas lecturas socioculturales podríamos sugerir el *Abecé de la Pragmática* de Graciela Reyes, *Las cosas del decir* de Amparo Tusón y Helena Calsamiglia, o *¿Cómo es que nos entendemos (si es que nos entendemos)?* de Jesús Tusón<sup>392</sup>. Asimismo, podríamos recurrir al empleo de manuales como *Colegas 2* de

---

<sup>391</sup> Hemos extraído solo algunas preguntas a modo de ejemplo.

<sup>392</sup> Obras citadas en Caballero Díaz (2008, pp. 210-211).

L. Martínez y M. LL. Sabater (2000, p.3)<sup>393</sup>, cuyos textos y tareas tienen como objetivo incrementar la conciencia intercultural.

Respecto a la evaluación de los textos escritos, lo más habitual es que los marcos teóricos se dediquen a valorar aspectos como la coherencia, la cohesión, la corrección, el estilo o el error gramatical. En efecto, en las actas del XVIII congreso de la ASELE (Pastor Cesteros y Roca Marín, 2008) encontramos un sinnúmero de propuestas para mejorar los sistemas de evaluación de las diferentes destrezas. Sin embargo, la mayor parte de las ponencias giran en torno a la producción escrita y se centran en “enseñar a escribir” sin conectar esta habilidad con la competencia intercultural. Lo más cercano a esta línea sería la propuesta de Celia Caballero Díaz (2008). Esta autora alentaba a orientar las producciones escritas de los exámenes de su universidad hacia las estructuras pragmalingüísticas<sup>394</sup>. Por ejemplo, en un ejercicio se solicitaba a los alumnos que transformaran las oraciones afirmativas a imperativo. En lugar de tratarse de un ejercicio aleatorio, Caballero (2008, p. 209) sostiene que se podría explicar el uso de la repetición de la forma verbal como aceptación educada de la sugerencia:

✚ Ejemplo: *A: Perdone ¿le importa si cierro la puerta? Es que hay corriente.  
B: No, no, cierre, cierre.*

Otro ejercicio demandaba que se pasasen a estilo indirecto los siguientes mensajes cambiando el registro, el grado de formalidad o la cercanía entre los interlocutores (Caballero Díaz, 2008):

✚ Ejemplo: *Mensaje 1: (tono de enfado)*  
*Rosa, maja, qué morro tienes... llevo dos horas esperándote en la cafetería... ya te vale. No vuelvo a quedar contigo en la vida. Ni se te ocurra llamarme, no quiero volver a oír hablar de ti. Para mí, esta amistad termina aquí y ahora.*

A partir de esta metodología se trabajarían estrategias de la cortesía verbal como las excusas, la disculpa o la mitigación y compensación del error. Sin embargo, si lo que deseamos es que los estudiantes escriban sobre aspectos de su propia cultura y la

---

<sup>393</sup> Manual citado en Van Hooft, Korzilius y Planken (2002, p. 58).

<sup>394</sup> Universidades afincadas en la región italiana de la Campania.

comparen con la C2 para comprobar así la adquisición de actitudes, entonces deberíamos detenernos en el experimento de Margarita Vinagre Laranjeira (2014). Esta profesora de la Universidad autónoma de Madrid organizó varios encuentros telecolaborativos a través de un conjunto de wikis. Los estudiantes de ambos países debían debatir sus opiniones en torno a ciertos temas controvertidos por medio de la expresión escrita<sup>395</sup>:

Criterio	Ejemplos tomados de los textos de los estudiantes
a) Actitudes de curiosidad y apertura	<p data-bbox="810 669 1345 728">Sorry if it is too long, but I love sharing my experiences with other people (SW2)</p> <p data-bbox="810 757 1345 880">Me interesa lo que pensais sobre los escoseses - les consideráis a diferencia de los ingleses? Los ingleses consideran que tienen un sentido de humor muy seco, muy irónico (DW2).</p>

Figura 27 . Producciones escritas interculturales (Vinagre, 2014)

Lo más interesante es que finalizado el estudio, Vinagre clasificó cada texto escrito en torno a varias áreas (actitudes de curiosidad y apertura, destrezas de descubrimiento e interacción, etc.) para determinar cómo se habían visto influidas o modificadas las trazas interculturales (Byram, 1997)<sup>396</sup>.

6. *Diarios de anécdotas e inventarios de actitudes*. Es posible elaborar una lista de las posibles reacciones que se generan tras una exposición a incidentes críticos, un debate o una dramatización. Camilleri-Grima (2002) confecciona una monografía en la que se explotan anécdotas y se identifican actitudes derivadas de ellas en torno a humor, irritación, humillación, incomodidad, rabia, frustración, etc. A partir de ellas y de su análisis posterior se sugieren actividades para incrementar la interculturalidad.

<sup>395</sup> Las tareas se centraron en presentaciones personales, relatos sobre visitas a los países participantes, comparación de las páginas web de turismo de España y Reino Unido y discusión de generalizaciones y estereotipos basados en los trabajos de Paige *et al.*, (2002, p. 54). En Vinagre (2014, p. 5).

<sup>396</sup> Ampliaremos este experimento de Vinagre en el capítulo VIII dedicado a la discusión de los resultados.



Otro trabajo más exhaustivo nos lo presentan Sinicrope *et al.* (2007). En su *Inventario de actitudes* los alumnos han de imaginarse inmersos en situaciones hipotéticas y vaticinar cómo se sentirían o cómo reaccionarían en función de si vivieran en Estados Unidos o en Japón. A partir de ahí, se podrían diagnosticar áreas en torno a un comportamiento colectivista o individualista, junto con la flexibilidad y la apertura de mente.

7. Rúbricas de comprobación de datos (checklists). Ishihara y Cohen (2010) nos ilustran cómo podríamos asignar valores para apartados como la estrategia de la disculpa, el nivel de formalidad o el tono pragmático. Se nos presentan dos modos en los que el alumno podría actuar poniéndose en la piel del sujeto imaginario (Kevin), que llega tarde a una quedada con un amigo. En el primer ejemplo Kevin no demuestra empatía ante el enfado de su compañero tras haberse retrasado, e incluso se pone a la defensiva, lo cual no ayuda a establecer el “principio de cooperación” de Grice (1975, p. 45). En cambio, en la segunda situación, Kevin sí que deja entrever abiertamente su arrepentimiento y trata de compensar su tardanza. Así pues, se plantearía primero la situación a modo de contextualización. Más tarde se proyectarían las dos reacciones seguidas de una evaluación numérica del profesor (del 1 al 4 = inapropiado-muy apropiado), junto a una explicación cualitativa final en la que expone por qué funcionó o no el encuentro (Ishihara y Cohen, 2010).

8. Encuestas y entrevistas. Aspiran a recoger juicios o vaticinios acerca de un aspecto concreto. Lázár *et al.* (2007, p. 39) confiesan sin embargo que las entrevistas orales cara a cara toman demasiado tiempo y requieren más planificación con el entrevistado. En contrapartida, una encuesta en formato papel o en línea nos permitirá recoger más datos en un periodo de tiempo más breve.

## 5.5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MCER Y EN LOS EXÁMENES DE ACREDITACIÓN DEL DELE

Cualquier profesional que haya consultado el *Marco común de referencia* (Consejo de Europa, 2002) o el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006), sabrá que la competencia intercultural figura dentro de sus páginas, aunque sea tras el telón de la *competencia pragmática* (2002, p. 28), la *competencia sociolingüística* (2002, p. 116), la *competencia existencial* (2002, p. 12) o la *consciencia intercultural* (2002, p. 101). Se dedican algunas líneas a denotarla (2006, pp. 447-448), así como a enfatizar su importancia, e incluso se aprecia que muchos de sus contenidos son equiparables en ambas guías (Landone, 2014, pp. 115-116):

MCER		PCIC
Competencia sociolingüística	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 6. Tácticas y estrategias pragmáticas</li> <li>▪ 10. Referentes culturales</li> <li>▪ 11. Saberes y comportamientos socioculturales</li> <li>▪ 12. Habilidades y actitudes interculturales</li> </ul>
Competencia pragmática	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5. Funciones</li> <li>▪ 7. Géneros discursivos y productos textuales</li> </ul>

Tabla 20. Equivalencias entre el MCER y el PCIC (Landone, 2014)

Sin embargo, se exenta de explicar cómo desarrollarla, y menos aún de evaluarla, ya que muchas de las investigaciones se han centrado en delimitar los distintos saberes y en sugerir cómo valorarlos o trabajarlos (Byram, 2007; Lázár *et al.*, 2007; González Blasco, 2008):

Tanto en los manuales y en las pruebas diseñadas para evaluar al alumnado de ELE (ya sean escalas de autoevaluación en los manuales, pruebas de dominio diseñadas *ad hoc* en cada centro de idiomas universitario, los descriptores del MCER o en los DELE del Instituto Cervantes) no se tienen prácticamente en cuenta algunos aspectos clave en el desarrollo de esta competencia (Messina, 2015, pp. 5-6).

Esta misma autora explica que el MCER eliminó algunas categorías de la competencia sociocultural, pues según esta institución resultaba complejo evaluar

la competencia lingüística, pragmática y sociocultural con un criterio único de medida, puesto que los datos de las pruebas, las evaluaciones llevadas a cabo por el docente y la información provista en la autoevaluación de los alumnos solían arrojar datos completamente divergentes en cuanto a la adquisición real de dicha competencia (Messina, 2015, p. 15)<sup>397</sup>. Por consiguiente, para garantizar que los resultados fueran lo más precisos posibles, desde el organismo europeo se excluyeron las categorías y los descriptores ilustrativos para la competencia sociocultural — y por extensión para la competencia intercultural—, y en lugar de diseñar escalas específicas se limitaron a ofrecer otras de carácter más general (Piñeiro *et al.*, 2010)<sup>398</sup>. Así lo plasmó también Michael Byram (2000)<sup>399</sup> cuando a principios de esta década corroboraba que los políticos, los padres y los alumnos prestaban demasiada atención a los exámenes y a las certificaciones, y que si bien era cierto que la acreditación de sus competencias debía ser lo más objetiva posible, los expertos responsables del MCER se habían percatado de su dificultad, razón por la que decidieron apartarlo de su plan de acción en aquel momento. En consecuencia, el MCER se limitó a enumerar las destrezas que forman parte de la competencia intercultural, pero sin asignarles ningún valor o nivel<sup>400</sup>.

Respecto a la cortesía, el MCER sí que inscribe al alumno en diferentes niveles según su adecuación sociolingüística, pero los descriptores continúan siendo demasiado generales. Tal y como expresa el propio documento «junto a la cortesía aparecen otros elementos como la edad, el sexo o los grupos sociales y el MCER advierte de que a menudo los hablantes no son *conscientes* de la influencia que estos factores

---

<sup>397</sup> El Consejo de Europa (2002, p. 211) trató de ahondar en las causas que impidieron escalonar los descriptores de las distintas competencias. Admitieron que no sabían bien a qué achacar los problemas que les surgieron, si tal vez se debió «a) por el hecho de que este sea un constructo separado del dominio de la lengua, b) por descriptores bastante imprecisos que se consideraron problemáticos en los talleres de trabajo, o c) por las respuestas inconsistentes de los profesores que carecían del necesario conocimiento de sus alumnos».

<sup>398</sup> En Messina (2015, p. 5). También explicamos el modo en que el MCER describe la competencia sociocultural dentro del capítulo II de este trabajo.

<sup>399</sup> En Landone (2014, p. 119).

<sup>400</sup> Véase el Apartado 5.1.2.2. *Las destrezas y habilidades interculturales* (Consejo de Europa, 2002, p. 102).

tienen en la lengua (Consejo de Europa, 2002, pp. 13-14) y que pueden ser *difíciles* de interpretar» (Consejo de Europa, 2002, p. 55)<sup>401</sup>.

Por su parte, el Instituto Cervantes tampoco parece haber incidido en demasía en esta competencia, al menos en sus exámenes DELE. La profesora de la Universidad Nacional de Rosario en Argentina, María Isabel Pozzo (2009, p. 6)<sup>402</sup> señala que «basta examinar o recordar algún fragmento de examen (TRANS: Dele) para ver que la cultura no siempre está presente», mientras que la profesora de ELE en Polonia, Malgorzata Spychala (2008, p. 6) sostiene que se trata de un círculo vicioso y dado que los manuales incluyen pocas actividades que incrementen la adquisición de esta competencia, «los exámenes oficiales del DELE tampoco evalúan el grado de disposición de esta competencia, como es el caso de la competencia lingüística». Si bien merece la pena matizar que algunos manuales de preparación del DELE incluyen aspectos culturales acerca de las condiciones de vida y la organización social en la cultura meta, estos continúan limitándose generalmente al lenguaje corporal, las interjecciones o las onomatopeyas, así como a eventos y tradiciones importantes como bautizos, primeras comuniones, etc. (Níkleva, 2012, p. 177)<sup>403</sup>. En cualquier caso, el DELE no evalúa de manera explícita la competencia intercultural y se limita exclusivamente a las destrezas lingüísticas con escalas calificación holísticas y analíticas.

Igualmente, si nos atenemos a los tres macroniveles en los que el PCIC divide sus inventarios (*componente gramatical, pragmático-discursivo y nocional*) sigue siendo muy difícil corresponderlos con descriptores válidos para la evaluación de la competencia intercultural debido a las dimensiones cognitivas, sociales y actitudinales que en ella se engranan (Landone, 2014, p. 116). No obstante, Javier Pérez Ruiz (2013) nos advierte de la importancia de garantizar que las

---

<sup>401</sup> En Bartol Martín (2013, p. 277).

<sup>402</sup> Esta misma autora trata de ofrecer pautas para superar la incompatibilidad existente entre interculturalidad y evaluación sumativa, sobre todo en los exámenes CELU en Argentina.

<sup>403</sup> Níkleva (2012) analiza el manual Síntesis Intermedio (1998) junto a otros tres manuales destinados exclusivamente a la preparación del DELE: Diploma Superior de Español (1994), Diploma Básico de Español (1997) y Certificado Inicial de Español (1998).

certificaciones del DELE sean fiables y tomen en consideración los factores socioculturales de los candidatos<sup>404</sup>. En un estudio llevado a cabo en Taiwan<sup>405</sup>, este último profesor trató de analizar las dificultades principales a las que se enfrentan los estudiantes sinohablantes. En ellos influían aparentemente aspectos socioculturales y sociolingüísticos completamente divergentes a los de los europeos (Bachman, 2000; Yagüe, 2010) o los árabes (Fernández, 1997)<sup>406</sup>, tales como el carácter estricto de una educación muy disciplinada desde la infancia con poco o ínfimo énfasis en la expresión oral, así como un carácter tímido condicionado por el respeto hacia la figura del profesor, que en última instancia iría en detrimento de su participación (Cortés, 2009). De acuerdo con Pérez Ruiz, no cabe duda de que aprobar o no el nivel A1 puede determinar que el estudiante continúe estudiando el idioma o lo abandone por completo, por lo que deviene necesario atender a «factores individuales psicológicos, cognitivos, emocionales y motivaciones (Alcaraz, 2008), educativos, tales como la metodología de aprendizaje y de preparación (Sun, 2008), y factores socio culturales, como por ejemplo, la competencia intercultural (Martínez Lamuela, 2011)<sup>407</sup>» (Pérez Ruiz, 2013, p.23).

Es más, si se analizan detenidamente algunas de las transcripciones de las pruebas orales del DELE, es posible vislumbrar en los candidatos algunos aspectos intrínsecos de la CCI<sup>408</sup>. En el siguiente ejemplo se percibe la conciencia eurocéntrica sobre lo que se ha considerado habitualmente el “español correcto”, que erróneamente suele relacionarse con el español peninsular. El candidato manifiesta

---

<sup>404</sup> Este mismo autor alude a Pastor (2004) y a Cárdenas (2007), pues parece ser que se han vertido críticas sobre la fiabilidad de los exámenes del DELE. Pese a ellos, Cárdenas (2007) reivindica que son escasos los estudios empíricos centrados en la evaluación de estas pruebas.

<sup>405</sup> Profesor y doctor del centro *Wenzao Ursuline College Language*.

<sup>406</sup> Este autor sostiene que los árabes por ejemplo son más “habladores” en las clases, destacando sobre todo su capacidad de comunicación (1997, p. 245). Véase Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

<sup>407</sup> Véase Martínez Lamuela, S. (2011). La gestión del estudiante chino en el aula de ELE. *Suplemento MarcoELE*, vol. 13, p. 1-52.

<sup>408</sup> Hemos extraído estos ejemplos de las guías exámenes del DELE, así como de material que utilizamos en nuestro curso de examinador del DELE provisto por el Instituto Cervantes de Moscú durante el verano de 2018. Una de las guías está disponible en: [https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia\\_examen\\_dele\\_b2\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b2_0.pdf)

con humor que su profesora siempre está corrigiéndole, y esto podría sugerir que quizás no se esté realzando la riqueza lingüística del panhispanismo en sus clases:

✚ Candidato nivel B1 (plurilingüismo)

*No, no quiero decir nada contra la gente mexicana, para mí son increíbles, pero es que he aprendido a hablar de cierta manera, que no es tan correcto, por ejemplo.*

En esta otra muestra, es probable que la candidata haya realizado una estancia o un programa de inmersión en España y abandone nuestro país con un reforzado estereotipo sobre el carácter de los españoles.

✚ Candidata nivel B2 (ocio y deportes)

*Sí, bueno, si juega como ahora, que juega España, es que... viene todo el mundo, bueno, toda España, toda la gente está en los bares o en casa viendo el partido y todos están de buen humor, gritando a la tele y tal.*

Obviamente, no es un estereotipo negativo, todo lo contrario, pero no estaría de más profundizar en estas imágenes preconcebidas o confirmadas durante su estadía. En otros casos, las respuestas reflejan actitudes más individualistas o colectivistas:

✚ Candidata nivel C1 (reivindicaciones y cambio generacional)

*Yo creo que los jóvenes españoles están bastante más dispuestos a..., a hacer huelgas, a hacer manifestaciones. La gente en Polonia yo creo que pasa de todo un poco.*

Obviamente estas muestras las recopilamos de niveles superiores, pues resulta muy complejo extraer reflexiones completas de los discursos de los candidatos de nivel inicial. Sin embargo, tal y como han manifestado profesionales de la enseñanza de ELE, los aspectos socioculturales pueden comenzar a transmitirse desde los niveles básicos, aunque ello entrañe a veces el uso de la L1 o de la traducción. Basta con echar un vistazo a la propuesta didáctica que plantea Caballero Díaz (2008, p. 211). Esta

profesora propone que comencemos a instruir a nuestros alumnos en la cortesía verbal y en los actos de habla con situaciones hipotéticas adaptadas al nivel:

- ✚ Ejemplo: 1. *Para un nivel inicial: Te llama un amigo por teléfono para quedar este fin de semana, pero a ti no te apetece salir. Rechaza la invitación.*

Una vez realizadas las interacciones imaginarias, se puede evaluar al alumno en función de esta rúbrica que ella misma confecciona:

Adecuación	1 (muy bien)	2 (regular)	3 (mal)
Riesgo	1 (muy bien)	2 (regular)	3 (mal)
Estrategias utilizadas propias del acto de habla	1 (muy bien)	2 (regular)	3 (mal)
Estructura del acto de habla	1 (muy bien)	2 (regular)	3 (mal)
Cambio de estrategias (recursos)	1 (muy bien)	2 (regular)	3 (mal)

Tabla 21. Rúbrica para la cortesía verbal (Caballero Díaz, 2008)

A la luz de estos ejemplos, percibimos que de establecerse como objetivo, sería posible elaborar tanto tareas como rúbricas similares para los exámenes del DELE. Aunque esto conllevaría la modificación del formato de las pruebas o la publicación de un libro en competencia intercultural específico, no hemos de subestimar el esfuerzo de aquellos profesionales que trabajan sin descanso para fortalecer el rigor de nuestro campo.

## 5.6. PROYECTOS DESTINADOS AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Paige *et al.* (1996) denunciaban en la década de los noventa la escasez de estudios que investigasen los efectos de los materiales y métodos en la E/A del componente cultural. A día de hoy parece que la situación se ha tornado más prolífica pues concurren inmensidad de proyectos dedicados a esta disciplina. Independientemente de si estos lograron alcanzar fama y popularidad en el ámbito académico o si permanecieron en el anonimato, lo cierto es que en cada artículo se mencionaba al menos un trabajo destinado a su adquisición en circunstancias y contextos muy diversos. Por esta razón, ofreceremos un listado de aquellos que nos

parecieron más representativos en función de si se concibieron para su desarrollo o evaluación<sup>409</sup>.

### 5.6.1. Proyectos destinados a su desarrollo a nivel institucional

#### El Portafolio Europeo de las Lenguas

Es posible que muchos profesionales hayan oído hablar en alguna ocasión del PEL o su versión electrónica más reciente e-PEL (Consejo de Europa, 2001)<sup>410</sup>, pues ha sido este instrumento el que ha impulsado realmente su empleo dentro del ámbito educativo. Dado que hoy en día la realización de cualquier ejercicio de manera digital se presta menos arduo o genera la sensación de ser más dinámico y motivador (Borrero y Yuste, 2011; Soriano, González y Zapata, 2011, p. 581)<sup>411</sup>, no es de extrañar que las últimas investigaciones se hayan centrado en analizar cómo el e-PEL favorece la evaluación en *continuum* del alumno e incrementa al mismo tiempo el sentimiento de pertenencia a una comunidad, el plurilingüismo y la pluriculturalidad (Consejo de Europa, 2002; Díaz, 2016)<sup>412</sup>. Además, desde un punto de vista estrictamente evaluativo, se trata de un dispositivo polifacético pues funciona simultáneamente como «una herramienta *autoformativa* (en relación con el aprendizaje de idiomas); *autoevaluativa* (del nivel de competencias por destrezas); y *acreditativa* (respecto de la capacidad de uso de las lenguas)» (Pastor Cesteros, 2008, p. 469). Paralelamente, esta misma autora afirmaba que el PEL permitiría llevar cabo tres evaluaciones que se asocian intrínsecamente a la CCI: cualitativa, subjetiva y formativa (Bordón, 2007).

---

<sup>409</sup> En cualquier caso, el lector también observará que mencionamos otros proyectos en páginas anteriores del presente trabajo, y que omitiremos en este apartado para evitar su repetición.

<sup>410</sup> El Centro Virtual Cervantes también lo denomina Carné europeo de las lenguas, mientras que en otros contextos se le conoce también bajo el nombre de “europasaporte” (Pastor Cesteros, 2008, p. 471).

<sup>411</sup> Estos autores abogan por el concepto de “digicultarilidad”, que consistiría en la integración de la competencia tecnológica o digital y la competencia intercultural dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje socioconstructivo (Soriano, González y Zapata, 2011, pp. 581-582).

<sup>412</sup> En Mira Giménez (2017, p. 107).



Como resultado, todas estas características le han conferido gran popularidad. Pastor Cesteros (2008, p. 470) hace un recuento de la bibliografía más esencial y nos remite por ejemplo a varias revistas del mundo de ELE. De acuerdo con ella, se han publicado monográficos en los que se proporcionan sugerencias didácticas y maneras de trabajar con el portfolio, entre ellas las de Mosaico nº9 (2001) y Carabela nº 60 (2007) junto con otras propuestas de diversa índole<sup>413</sup>. No obstante, el principal defecto del e-PEL es que si no nos sitúa en ningún nivel concreto tras su explotación, volvemos al mismo punto de partida: la falta de un instrumento de evaluación que nos indique de qué manera el alumno ha evolucionado en su desarrollo de la CCI. De Mingo y Neila (2013, p. 6) sostienen que es indiscutible que provee de un potente *feedback* y de pautas para que el profesor realice una evaluación integral, pero reconocen que «no se puede obviar el inevitable rol de la evaluación como instrumento de acreditación académica», razón por la que Mario Mira Giménez (2017) dedica todo un artículo a sugerir mejoras tanto pedagógicas como tecnológicas para el e-PEL.

**Descriptor de interculturalidad**

Reflexione con ayuda de estos descriptores sobre su competencia intercultural y lo que puede hacer para mejorarla.

Fecha de última reflexión: 11/03/2020 (dd/mm/aaaa)

	SI	Aun no
Soy consciente de mi identidad cultural, de mis valores culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy consciente de la identidad y los valores culturales de mi interlocutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conozco los estereotipos que existen sobre mi cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me intereso por las particularidades de otras culturas, como la vida cotidiana (comida, bebida, días festivos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me intereso por los datos relevantes de otras culturas (población, historia, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo percibir usos y convenciones de otra cultura, por ejemplo los que se dan al visitar a alguien o en la conversación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo interés por superar los estereotipos que existen en mi cultura sobre otras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sé cómo solucionar malentendidos entre personas de distinta cultura a causa de sus diferentes puntos de vista culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de ponerme en el lugar de otro y ver las cosas desde su punto de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo ser tolerante con otra cultura, con independencia de mi propio convencimiento ético y moral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Limpiar

Figura 28 . Descriptores de interculturalidad en el e-PEL (Consejo de Europa, 2002)

<sup>413</sup> Pastor Cesteros (2008, p. 470) inicia su explicación del PEL remitiéndonos a la adaptación española del PEL realizada por Daniel Cassany, Olga Esteve, Ernesto Martín Peris y Carmen Pérez Vidal, que se halla fácilmente disponible en la página oficial del MEC. Recomendamos su lectura pues en ella se enumeran todos los trabajos relacionados con el e-PEL hasta la fecha.

Una situación similar se aplica a otro instrumento de la misma familia, el proyecto DIALANG (Consejo de Europa, 1996; 2000)<sup>414</sup>. Este portal en línea se prestaba útil para que el usuario se autoevaluara y se hiciera una idea de sus destrezas lingüísticas (auditiva, escrita, lectora, gramatical y léxica), pero dejaba de lado a la competencia intercultural.

Pese a esto, constituiría una omisión desestimar su valor al menos como instrumento de desarrollo de la CCI. Trujillo Sáez (2006) recomienda concebir actividades a partir de sus apartados como diseñar una tabla en la que los estudiantes podrían dar cuenta de sus viajes:

¿Dónde viajé?	¿A quién conocí?	¿Qué idiomas hablan?	¿Qué palabras aprendí?	Comentarios	Fecha
La Línea de la Concepción (Cádiz)	Un trabajador en Gibraltar	Castellano y Spanglish	"Chingua" por chicle	Hay muchas palabras adaptadas del inglés	6/6/2005
...	...	...	...	...	
...					

Tabla 22. Posibles actividades derivadas del e-PEL (Trujillo Sáez, 2006)

### La Autobiografía de Encuentros Interculturales<sup>415</sup>

Este instrumento, desarrollado por la División de Políticas Lingüísticas de Estrasburgo (2007), se presenta como una plataforma en la que niños y adultos pueden compartir sus experiencias con miembros de otros grupos culturales. En el caso de los adultos se incluyen varios ejercicios en los que deben responder con un análisis o una reflexión, por ejemplo, un encuentro intercultural que percibieron como desconcertante. Se pregunta a los participantes si intentaron averiguar algo

<sup>414</sup> A día de hoy la Universidad de Lancaster en Reino Unido se encarga de su gestión.

<sup>415</sup> Merece la pena recordar que proyectos como este encuentran su equivalente en otros muchos trabajos como la recopilación de anécdotas realizada por Camilleri-Grima (2002) *How strange, the use of anecdotes in the development of intercultural competence* o la obra de Hueber-Kriegler, Lázár y Strange *Mirrors and Windows* (2003), en las que mediante anécdotas reales se sugieren propuestas didácticas de refuerzo de esta competencia.

más sobre lo sucedido y si encontraron alguna respuesta preguntando a nativos, buscando en Internet, etc.,<sup>416</sup> dentro del apartado *Descubriendo más cosas*.

### Proyecto LOLIPOP<sup>417</sup>

Este proyecto utilizó el PEL en estudiantes de primer año matriculados en el grado de *Lenguas aplicadas y estudios interculturales* de la Universidad de Dublín. Al término de su aplicación, los estudiantes manifestaron que lo habían encontrado tremendamente provechoso para su aprendizaje lingüístico. Sin embargo, sus autores, Bruen, Péchenart y Crosbie (2010) concluyeron que todavía quedaban algunos aspectos por perfeccionar, como mejorar su diseño o determinar el mejor modo de integrarlo dentro de un plan de estudios académico.

#### 5.6.2. Proyectos destinados a su desarrollo en instituciones educativas

Si analizamos la actividad investigadora dentro del ámbito nacional, debemos mencionar el experimento de enfoque cualitativo-antropológico dirigido por Ángels Oliveras (1999), guía de referencia indiscutible para los que se inician en la documentación de esta competencia. Otros trabajos a pequeña escala se los debemos por orden cronológico a Teresa Aguado (1991), Francisco Javier García Castaño (1992, 1999, 2000) y Margarita Bartolomé (1997, 2002), que han servido para asentar las bases de esta rama teórica. Similarmente, otro proyecto que debería aparecer en la lista de cualquier investigador lo encabeza el proyecto de enfoque empírico cuantitativo dirigido por Ruth Vilà Baños (2002), mientras que a gran escala, encontramos otros trabajos de corte sociológico, didáctico y pedagógico patrocinados por instituciones como el Ministerio de Educación y Ciencia (1993, 1996), el Centro de Investigaciones Sociológicas (1995) o el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada (1996)<sup>418</sup>.

---

<sup>416</sup> Versión de la Autobiografía para adultos: <https://rm.coe.int/autobiografia-de-encuentros-interculturales/16808b16c8>

<sup>417</sup> Véase descripción del proyecto en: [https://www.researchgate.net/publication/314483729\\_Learning\\_to\\_LOLIPOP](https://www.researchgate.net/publication/314483729_Learning_to_LOLIPOP)

<sup>418</sup> Trabajos citados por Van Hooft, Korzilius y Plancken (2002, pp. 53-54).

En el espacio europeo, el Consejo de Europa también ha sido precursor y mecenas de una incansable actividad en los últimos años, entre ellos, del proyecto *Tuning Structures in Europe*<sup>419</sup> (González y Wagenaar, 2008)<sup>420</sup>, cuyo objetivo residía en preparar a los estudiantes hacia la transición hacia el Plan Bolonia desarrollando en ellos habilidades instrumentales, sistémicas e interpersonales (Vinagre, 2014, p. 2); o el proyecto ICCinTe (*Intercultural Communication Training in Teacher Education*)<sup>421</sup> liderado por el equipo de Lázár *et al.* (2007), que dio lugar al libro *Guidelines for Assessing Intercultural Communicative Competence*. Este último dota de útiles pautas de cara a su desarrollo y evaluación en la misma medida que el libro *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit* (Bernaus *et al.*, 2007), proporciona prácticos instrumentos y ejercicios para que docentes y alumnos puedan sumergirse en el plurilingüismo y el pluriculturalismo<sup>422</sup>.

Itinerary 4: Exploring attitudes towards languages and cultures



Figura 29. Explorando actitudes hacia las lenguas y las culturas  
(Bernaus *et al.*, 2007, p. 54)

### El proyecto INCA

Financiado a través del programa Leonardo Da Vinci de la Unión Europea, este proyecto incluía varios instrumentos como cuestionarios, escenarios y *role-plays* e

<sup>419</sup> Página oficial disponible en: <http://www.ehea.info/cid101886/tuning-educational-structures-europe.html>

<sup>420</sup> En Vinagre (2014, p. 2).

<sup>421</sup> Recurso disponible en: <http://archive.ecml.at/mtp2/lccinte/results/en/assessing-competence.htm>.

<sup>422</sup> Merece la pena destacar que este libro ha surgido como parte de la iniciativa LEA (*Language Educator Awareness*).

incluso un portafolio (*Portfolio de la Competencia Intercultural*) destinado a medir el grado de competencia intercultural (Sánchez Sánchez, 2014, p. 47). Aunque su naturaleza hace que se inscriba más bien dentro de la sección dedicada a los proyectos exclusivos para su evaluación, decidimos insertarlo aquí por el uso que hizo de él un docente español en la Universidad de Murcia. Gabriel Sánchez Sánchez (2014) decidió dedicar su tesis doctoral al desarrollo de la CCI en sus compañeros de profesión y futuros profesores de idiomas, basándose en la premisa de que para poder transmitir esta competencia, el profesorado debería instruirse en ella debidamente. Para ello utilizó propuestas didácticas que él mismo había elaborado y empleó como referencia los descriptores y las herramientas del proyecto INCA.

### El proyecto intercultural (ICP)<sup>423</sup>

Dirigido por la Universidad de Lancaster en Reino Unido (1997-2000), se propuso como meta analizar los cambios que se producían en los estudiantes universitarios tras experimentar estancias en el extranjero. Simultáneamente el equipo investigador elaboraba un listado de aquellos obstáculos que les impedían desarrollar plenamente su competencia intercultural. Una vez detectados se ofrecían herramientas, pautas, *quizzes* y actividades para su puesta en práctica en una cadena de centros de educación superior en Reino Unido.

Por último, aludimos al estudio longitudinal empírico dirigido por Van Hooft *et al.* (1997-2000) con sujetos procedentes de varios centros de educación superior de Holanda, Bruselas y Aruba. El objetivo era discernir si la cantidad y el nivel de L2 predecían el desarrollo de CCI en los sujetos analizados<sup>424</sup>, mientras que en continente norteamericano, los trabajos coordinados por Deardorff (2004, 2006) constituyen el punto de referencia de incontables estudios en esta área.

### El proyecto CULTNET

---

<sup>423</sup> Disponible en: <https://www.lancaster.ac.uk/users/interculture/about.htm>

<sup>424</sup> En Van Hooft *et al.* (2002, p. 53).

Aunque Michael Byram lo sufragó originalmente, posteriormente se adscribieron a él una vasta red de profesores expertos en interculturalidad procedentes de todo el mundo, de cuyos resultados surgió el libro *Foreign Language Teachers and Intercultural competence* (Sercu *et al.*, 2005). Según Karen Risager, el equipo se centró en analizar las prácticas docentes de los profesores de segundas lenguas y el modo en que se aproximaban a la CCI, acuñando así el concepto de profesor *FL&IC* (*Foreign language and Intercultural Competence teacher*).

### 5.6.3. Proyectos destinados a su evaluación

#### Cuestionarios de evaluación para identificar actitudes

Por lo general, los organismos utilizan instrumentos basados en sistemas, cuestionarios y plantillas psicológicas<sup>425</sup> que clasifican a los individuos según sean más o menos aptos para la interculturalidad o para entablar interacciones empresariales con los miembros de otras nacionalidades tal y como se ha demostrado con el cuestionario de estilo de afrontamiento del conflicto intercultural de Hammer (2005). Es frecuente que empleen también otras técnicas metodológicas como la técnica o el modelo Delphi (*Delphi technique*) (Helmer, Dalkey y Reschner, 1959) o la encuesta intercultural de valores de Schwartz (*Schwartz value survey*, 1992, 1994) que identifica valores universales entre diferentes grupos culturales en una versión similar a la teoría de Hofstede<sup>426</sup>, es decir, distinguiendo entre culturas más orientadas al hedonismo, el logro, el individualismo, etc.

Así, vemos que el repertorio de cuestionarios es bastante extenso. Uno que destacaríamos por llevar el nombre de su creador, sería el *Hofstede Culture in the Workplace questionnaire*<sup>427</sup> que emplea la entidad ITAP *international* junto a otro

---

<sup>425</sup> Landone (2014, p. 9) menciona a Fritz, Möllenberg y Chen (2000), dado que estos autores han concebido modelos basados en psicología social o individual para encuadrar a los individuos en tipologías según cómo reaccionen a la interculturalidad.

<sup>426</sup> Encuesta citada en Landone (2014).

<sup>427</sup> Disponible en: <https://itapintl.com/index.php/tools/for-individuals/cwq-overview.html>

cuestionario bautizado como *The Global Team Process Questionnaire* (GTPQ)<sup>428</sup>. Similarmente, un organismo con sede en los Países Bajos, *Intercultural Business Improvement* (IBI) anuncia el potencial de su cuestionario intercultural conocido como *Intercultural Readiness Check* (IRC). Lógicamente, la mayor parte de ellos son de pago y solo están disponibles si se contacta con la entidad anunciadora. No obstante, existen autores y universidades que ofrecen sus propios test gratuitos. En territorio nacional, encontramos el cuestionario de Assumpta Aneas para el sector empresarial (2003), mientras que en continente americano, Landone (2014) menciona el curso de acreditación final que ofrece la Universidad de Puebla, UPAEP (México)<sup>429</sup>.

Otras entidades ofrecen evaluaciones diagnósticas o bases de datos con información sobre otros grupos culturales y países. Un ejemplo de este tipo lo constituiría el proyecto ICOPROMO (Gläser *et al.*, 2007), un modelo basado en estudios interculturales que contribuiría a la movilidad de los profesionales. En la misma línea hallamos la institución de Richard Lewis en Estados Unidos, cuya página web ofrece seminarios, *couching* y formación intercultural a partir de una base de datos con información sobre más de 100 países con potencial comercial y financiero<sup>430</sup>. A estos se añaden los *Archivos de dilemas gestionales de Trompenaars Humpden-Turner*<sup>431</sup> en Países Bajos o el *Archivo de creencias, eventos y valores BEVI*<sup>432</sup> en Pensilvania.

### Escalas de evaluación para clasificar actitudes

---

<sup>428</sup> Disponible en: <https://itapintl.com/index.php/tools/tools-descriptions/tpq/gtpq.html>

<sup>429</sup> Disponible en: [https://upaep.mx//index.php?option=com\\_content&view=article&id=4425&Itemid=784](https://upaep.mx//index.php?option=com_content&view=article&id=4425&Itemid=784)

<sup>430</sup> Puede consultarse la página en <https://www.crossculture.com/our-services/training-and-coaching/culture-specific-seminars/>

<sup>431</sup> Disponible en: <http://www2.thtconsulting.com/resources/databases/#dilemmadatabase>

<sup>432</sup> Disponible en: <http://www.forumea.org/research-bevi-project.cfm>

Tras la confección de un cuestionario lo ideal sería elaborar también una escala. Van Hooft *et al.*, (2002) reseñan la escala *Marlowe-Crowne Social Desirability Scale* de Marlowe y Crowne (1964), con la que pretendían calcular el grado de adecuación social de los participantes de su estudio. Aparte de esta habrían utilizado también las cuatro escenas con varios diálogos adaptadas de Singelis y Brown (1995), junto con el cuestionario *The big five factors* de Costa y McCrae (1985) que arrojaría información sobre la personalidad de los encuestados. Por último, el cuestionario *Connectedness-Separatedness* de Wang (2000) serviría para valorar el grado de acercamiento o distanciamiento de un sujeto ante una comunidad más amplia.

Más recientemente Sinicrope y Watanabe (2007, pp. 12-13) enumeraban algunas escalas más actuales para la valoración del comportamiento. Entre ellas mencionaban la escala BASIC (*Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence*) (Koester y Olebe, 1988; Ruben y Kealey, 1979) junto con la escala ISCI (*Intercultural Sensitivity Inventory* (Bhawuk y Brislin, 1992). Observadores externos recurrirían a la escala BASIC para evaluar la comunicación intercultural basándose en la actuación de los sujetos estudiados. Otros por su parte analizarían las respuestas obtenidas a partir de un instrumento de autoevaluación, y más tarde la escala ISCI valoraría las habilidades de los individuos a la hora de interactuar y modificar su comportamiento en situaciones interculturalmente sensibles. Así, en las décadas subsiguientes entraron en escena escalas más y menos comerciales, que según estos autores han dominado dicho sector<sup>433</sup>:

- IDI (*Intercultural Development Inventory*);
- ISI (*Intercultural Sensitivity Index*)<sup>434</sup>;
- ISCI (*Intercultural Sensitivity Inventory*);
- AIC (*Assessment of Intercultural Competence*)<sup>435</sup>;
- CCAI (*Cross Cultural Cultural Adaptability Inventory*).

---

<sup>433</sup> Véase la descripción pormenorizada de estas escalas en el artículo de Sinicrope y Watanabe (2007).

<sup>434</sup> Olson y Kroeger (2001).

<sup>435</sup> Fantini (2000; 2006).



No cabe duda de que al leer las intrincadas iniciales de estas escalas, muchos lectores recordarán modelos con objetivos similares. Nos referimos al *Modelo de madurez intercultural* de King y Baxter Magolda (2005), así como el *Modelo del continuum cros-cultural* de Terry Cross (1988), que constituyeron sin duda el punto de partida de estas herramientas.

### Descriptores de evaluación de la CCI

Un ejemplo de ellos sería el proyecto que llevó a cabo Brian North para su tesis doctoral (1996-2000) en la Universidad de Basle. Este autor desarrolló descriptores para las escalas de competencia o de actuación lingüística, de manera que se pudiera determinar el nivel de lengua de los estudiantes antes de su ingreso en la universidad. Más tarde el MCER recurrió a su trabajo para añadir descriptores a la competencia sociolingüística (Consejo de Europa, 2002, pp. 212-213).

A nivel institucional debemos mencionar también el proyecto MAREP/CARAP<sup>436</sup> (Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas) (Candelier *et al.*, 2008)<sup>437</sup>. Su objetivo reside en implementar enfoques didácticos pluriculturales en las aulas de manera que los aprendices desarrollen competencias plurilingües e interculturales por medio del uso simultáneo de varias lenguas y culturas, una iniciativa que se inscribiría dentro del marco europeo FREPA (*Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures - Competences and resources*) (Consejo de Europa, 2010)<sup>438</sup>:

---

<sup>436</sup> Por sus siglas en francés CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*).

<sup>437</sup> Disponible en: <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/en-GB/Default.aspx>

<sup>438</sup> Documento disponible en: <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>






A 5	Estar abierto a la "diversidad de las "lenguas / de las personas / de las culturas" del mundo / a la diversidad como tal [a la diversidad en sí misma] [a la alteridad]"	
A 5.1	Empatía con respecto [Estar abierto] a la alteridad	
A 5.2	Estar abierto a personas que hablan otras lenguas (y a sus lenguas)	
A 5.3	Estar abierto a las "lenguas / culturas"	
A 5.3.1	Estar abierto a "lenguas / culturas" poco valoradas{"lenguas / culturas" minoritarias, "lenguas / culturas" de los inmigrantes...}	

Figura 30. Descriptores del proyecto MAREP/CARAP (Candelier *et al.*, 2008)

En territorio norteamericano por su parte, el Consejo americano en enseñanza de lenguas extranjeras (ACTFL) y el Consejo Nacional de Supervisores estatales de lenguas (NCFSSL)<sup>439</sup> dedicaron en 2017 un apartado de su documento de referencia a la comunicación intercultural, dividiendo los descriptores en función de las tareas o descriptores que el sujeto fuera capaz de realizar (*Can-do statements*).

## SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

### CAPÍTULO VI: EXTRACCIÓN DE DATOS A PARTIR DEL CONTEXTO, MANUALES, ALUMNOS Y PROFESORES

En aras de determinar el modo en que se aborda el componente cultural y la enseñanza de la CCI en el Caribe, convino realizar primero un análisis tanto del ámbito geográfico como educativo y lingüístico en el que nos encontrábamos, para más tarde continuar con un análisis cualitativo y cuantitativo de los manuales. Por último, tomamos en cuenta el factor humano a través de las encuestas a profesores y alumnos, donde ambos grupos expusieron sus percepciones más personales<sup>440</sup>.

<sup>439</sup> American Council on the Teaching of Foreign Languages. Véase el apartado dedicado a la comunicación intercultural en: [https://www.actfl.org/sites/default/files/CanDos/Intercultural%20Can-Do Statements.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/CanDos/Intercultural%20Can-Do%20Statements.pdf) y a la reflexión intercultural en: <https://www.actfl.org/sites/default/files/CanDos/Intercultural%20Can-Dos Reflections%20Scenarios.pdf>

<sup>440</sup> La decisión de extraer datos a partir del contexto, manuales, profesores y alumnos resulta lógica si tenemos en cuenta que son estos los elementos los que nos permiten descifrar qué estatus posee

Una vez más podemos sostener que se trató de una investigación descriptiva puesto que desconocíamos si existía cierto conocimiento sobre la CCI o si se instruía en ella de alguna manera en este contexto. Asimismo, es descriptiva por cuanto se analizó a un grupo de estudiantes y se indagó en sus impresiones y actitudes hacia el estudio de la CCI por medio de encuestas y un método observacional, es decir, dos instrumentos que se relacionan estrechamente con esta modalidad de investigación. Ahora bien, aunque fuera en menor medida también reunió características de la investigación explicativa en aquellos casos en los que preguntamos a los estudiantes las razones por las cuales se matriculaban en español y por qué consideraban que les sería o no útil la exposición a cierto tipo de formación en CCI.

Paralelamente, podríamos catalogar este estudio como una investigación de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Las encuestas que se administraron durante el curso de 2018/2019 fueron en su mayoría de carácter cuantitativo con preguntas de respuesta cerrada. Sin embargo, también se brindó cierto espacio a las respuestas abiertas de carácter cualitativo, de tal manera que los alumnos pudieran añadir observaciones y experiencias personales derivadas de sus visitas o contactos con miembros hispanohablantes (Bernardo y Calderero, 2000, p. 24)<sup>441</sup>.

Respecto a la planificación, tras definir y justificar los principales objetivos, nos sumergimos en la revisión bibliográfica de la competencia intercultural en torno a las teorías más antiguas en contraste con las de más reciente publicación. Posteriormente se destinó un periodo de tiempo al diseño de los cuestionarios y su distribución. El análisis de las impresiones y percepciones de alumnos y profesores durante el curso de 2018/2019 permitió llevar a cabo la confección del curso formativo, cuyas ideas y actividades comprobamos de manera informal con los alumnos del primer año con objeto de determinar su viabilidad. Todo esto, nos permitió recabar y constatar ciertas prácticas metodológicas útiles para el periodo oficial de aplicación durante el curso académico de 2019/2020.

---

la competencia intercultural. Igualmente, atendimos al trabajo de Messina Albaranque (2015). Esta analiza los manuales en primer lugar y a continuación distribuye una encuesta entre los docentes con objeto de ahondar en su metodología y en el peso que conceden a la CCI en el país germano.

<sup>441</sup> En Pérez Ruiz (2013, p. 28).

Seguidamente, dedicamos el mes de mayo al análisis de los datos procedentes de las encuestas como antesala a la puesta en práctica del curso formativo desde septiembre de 2019. Tanto las *Evaluaciones diagnóstica 1 y 2* como las *Pruebas 1 y 2*— distribuidas en los meses de septiembre, noviembre y abril respectivamente—, permitieron comparar resultados entre el grupo experimental y el grupo de control y discernir si los alumnos se beneficiaron o no de la instrucción en CCI:

MES	INSTRUMENTO	DURACIÓN
Noviembre 2018	Encuesta de <i>Google Forms</i> a alumnos	15'
Diciembre 2018	Encuesta de <i>Google Forms</i> a profesores	15'
Mayo 2019	Análisis de los resultados con programa SPSS	
Septiembre 2019	Evaluación diagnóstica 1	5'
	Prueba sobre lenguaje no verbal y gestos	5'
	Evaluación diagnóstica 2	5'
Septiembre 2019- Diciembre 2019	Aplicación de los instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anécdotas</li> <li>• Entrevistas</li> </ul> Herramientas complementarias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentaciones culturales de PowerPoint</li> <li>• Clases de conversación con énfasis en rasgos paralingüísticos</li> </ul>	1 semestre (4 meses)
Noviembre 2019	Prueba 1. Anécdotas	15'
	Prueba 1. Entrevistas	15'
Enero-Abril 2020	Aplicación de los instrumentos de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anécdotas</li> <li>• Entrevistas</li> </ul> Herramientas complementarias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentaciones culturales de PowerPoint</li> <li>• Clases de conversación con énfasis en rasgos paralingüísticos</li> </ul>	1 semestre (4 meses)
Abril 2020	Prueba 2. Anécdotas	15'
	Prueba 2. Entrevistas	15'
	Cuestionario de sensibilidad intercultural	5'

Tabla 23. Planificación del curso formativo

En definitiva, consideramos que la combinación de los resultados permitió elaborar un curso formativo específico para esta región. Aunque no se tratara de un estudio piloto *per se*, sí que se planteó como la primera etapa o la semilla que podría alentar al resto de educadores a llevar a cabo estudios similares o de mayor envergadura sobre el desarrollo de la CCI en otras islas del Caribe distintas a Barbados. Además, la aplicación del curso formativo durante un tercer año más flexible y con menos rigurosidad en la recolección de datos, permitiría corregir defectos en las

propuestas didácticas, modificar aquellas preguntas de los cuestionarios que pudieran resultar ambiguas, mejorar las instrucciones de determinadas actividades, etc. De esta manera se garantizaría aún más su nivel de validez y su rigor científico en futuras revisiones.

## 6.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

### 1. Situación geográfica

El Caribe anglófono está constituido por varias islas que se clasifican en función de si pertenecen a las Antillas Mayores o Menores o al conjunto de islas de las Bahamas<sup>442</sup>:

- Antillas Mayores: Cuba, La Española, Jamaica y Puerto Rico.
- Antillas Menores: Antigua y Barbuda, Barbados, Dominica, Granada, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía y Trinidad y Tobago.
- Bahamas: archipiélago de 700 islas aproximadamente (muchas de ellas inhabitadas), que componen el estado de las Bahamas.

Pese a que muchas de estas islas son a día de hoy completamente independientes, otras continúan bajo el protectorado o la soberanía de países como Estados Unidos, Reino Unido, Francia o Países Bajos. Para nuestro trabajo nos detendremos principalmente en las islas de Barbados, Jamaica y Trinidad y Tobago por ser estas las que albergan los tres campus principales de la Universidad de las Indias Occidentales (*UWI, University of the West Indies*). Pese a que en todas ellas es patente la fuerte influencia que ejercieron las metrópolis sobre sus ex colonias, conviene que nos remontemos antes a sus antecedentes históricos para poder comprender si la presencia del español ha sido significativa o no y si tendría posibilidades de florecer.

---

<sup>442</sup> Comúnmente también se clasifica a estas islas en tres grupos según sean estados insulares (islas aisladas como Jamaica, Dominica y Bahamas); no insulares (como Belice o Guayana en territorio peninsular) o territorios británicos de ultramar (Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán o Islas Turcas y Caicos entre otras).

A día de hoy varias lenguas conviven en pequeños entornos geográficos (Li, 2018)<sup>443</sup>:

Lenguas oficiales		
Lengua	Países	Porcentaje de población que lo habla
<i>Español</i>	3	64%
<i>Francés</i>	5	25%
<i>Inglés</i>	18	14%
<i>Holandés</i>	5	0,7%
<i>Criollo haitiano</i>	1	-
<i>Papiamento</i>	3	-

## 2. Antecedentes históricos

En efecto, el español dejó pequeños resquicios en algunas de estas islas en el pasado. El nombre de la capital de Trinidad y Tobago, Puerto España (*Port of Spain*), nos recuerda al legado que estamparon los conquistadores españoles. Cristóbal Colón descubrió la isla de mayor tamaño en 1498 y la bautizó como la “Santísima Trinidad”. De esta manera la isla anteriormente habitada por los indígenas caribes y conocida originalmente como *kairi* o “tierra de colibríes”, pasó a formar parte de la soberanía española. No obstante, esta propiedad fue peculiarmente “efímera”, y pronto se convirtió en disputa territorial de ingleses, neerlandeses, franceses y hasta de colonos letones, que dejaron grabada su huella en esta tierra de un modo u otro.

A tenor de lo anterior, apreciamos una profunda convergencia cultural: la africana, como resultado del tráfico de esclavos; la caribeña más autóctona, con presencia de los indígenas taínos en islas Turcas y Caicos o Haití; la francesa en Martinica o Guadalupe; británica en San Cristóbal o Montserrat; holandesa en Curazao, y la

<sup>443</sup> Aparte del inglés en Trinidad se hablan otras lenguas como el hindi y lenguas criollas como el *patois*, una mezcla de inglés y francés criollos. En Jamaica también se habla *patois*, mientras que en Barbados se habla un dialecto informal conocido como *bajan* que destaca por el acortamiento de ciertas palabras y una pronunciación más brusca en comparación con el inglés. También merece la pena mencionar el *papiamento*, una lengua criolla con mezcla de portugués, español y holandés que se habla en las islas de Aruba, Curazao y Bonaire.

danesa en las Islas Vírgenes de Estados Unidos, a lo que se suma la inmigración procedente de Asia (Céspedes, 2020)<sup>444</sup>.

Toda esta riqueza etnográfica se refleja claramente en su demografía, si bien el grueso de la población continúa siendo de ascendencia africana. De acuerdo con censos de 2010<sup>445</sup>, en la isla de Barbados este grupo representa al 92,4% de la población. Algunos de ellos se han mezclado (3,1%) y un pequeño grupo lo conforma la población blanca (1,3%) procedente de Europa (4%), especialmente de Irlanda y Reino Unido. Otro 1,3% proviene del sudeste asiático, sobre todo de China e India, mientras que el resto de grupos étnicos no se especifican por representar un menor porcentaje. Cabe destacar también la existencia de un grupo llamado *redlegs*, descendientes de esclavos irlandeses y prisioneros que fueron importados hasta Barbados y otro porcentaje de origen indo-guayanés que tiene una presencia notable en toda esta región. La comunidad chino-barbadense en cambio llegó desde Hong Kong durante la Segunda Guerra Mundial y constituye un ínfimo porcentaje. A ello se añaden otras comunidades de sirios y libaneses, que llegaron atraídos por las oportunidades comerciales, al igual que la comunidad judía a principios del siglo XVII.

En general, puede apreciarse que a diferencia de Trinidad y Tobago, las islas de Barbados y Jamaica no se vieron expuestas a tanto influjo castellano. Navegantes españoles pusieron pie en Barbados en el siglo XV, y pese a ser reivindicada por la Corona española, los portugueses la reclamaron años más tarde. A ellos se debe al parecer el nombre de la isla, al asemejar las ramas colgantes de las higueras a unas barbas (*os barbados*). No obstante, los tripulantes lusos abandonaron la isla en 1620, dejando un vacío territorial que fue aprovechado rápidamente por los ingleses. De este modo pasó a convertirse en colonia británica y en un enclave geográfico fundamental para el tráfico de esclavos y el comercio de la caña de azúcar.

---

<sup>444</sup> Cabe destacar sobre todo la inmigración procedente de la India en Trinidad y Tobago desde 1845, pero también la procedente de China, Siria y Líbano.

<sup>445</sup> Datos disponibles en: [https://www.visitbarbados.org/es/descubrir/herencias-de-barbados/gente-de-bajan#:~:text=Grupos%20%C3%A9tnicos,medios%20\(0%2C1%25\)](https://www.visitbarbados.org/es/descubrir/herencias-de-barbados/gente-de-bajan#:~:text=Grupos%20%C3%A9tnicos,medios%20(0%2C1%25).).

El recorrido histórico de Jamaica también comparte un destino similar con el de su vecina. Cristóbal Colón desembarca en la isla en 1494 y su paso se torna letal para los indios taínos y arawak. Muchos de ellos murieron a causa de las enfermedades importadas, lo cual provocó que Inglaterra comenzara a repoblar la isla con más esclavos una vez que se hizo con su poder definitivo en 1655. A todo esto se debe que una gran parte de estas islas haya conservado el inglés como primera lengua oficial, algo que se refleja sobre todo en Jamaica, tercer país anglófono más poblado tras Estados Unidos y Canadá. En Trinidad y Tobago, la situación es similar, ya que de acuerdo con las estadísticas solo un 5% de la población habla español. A pesar de este aparente olvido del idioma, decenas de calles conservan su nombre original en castellano (Las Cuevas, Palo Seco, etc.). Similarmente, se mantienen los *parang*, unos villancicos de habla hispana que fueron introducidos por los *Cocoa Panyol*<sup>446</sup>, una comunidad de trabajadores venezolanos en las plantaciones de cacao (Grau y Gea, 2006, p. 209).

### 3. Cifras y situación del español

Efectivamente, aparte de su arraigo histórico, a día de hoy la embajada de España en Trinidad es consciente de la importancia que parece haber cobrado de nuevo el idioma cervantino. Cientos de inmigrantes venezolanos han arribado de forma paulatina, a lo que se une el atractivo económico que supondría un flujo comercial y sociocultural más intenso con los países de Latinoamérica. Todos estos factores han llevado al gobierno a iniciar un plan dirigido a otorgarle al español el estatus de “primera lengua extranjera”, impulsado sobre todo desde los centros de educación primaria y secundaria. De acuerdo con estudios oficiales del Instituto Cervantes, se esperaba que para el año 2020 una amplia parte de la población trinitense hablara español a partir de este programa<sup>447</sup>. Evidentemente, es posible que todos estos

---

<sup>446</sup> Grau y Gea (2006, p. 211) indican que “*cocoa*” significa cacao en inglés, mientras que “*panyol*” procedería de la palabra “español”.

<sup>447</sup> Esta iniciativa forma parte de un plan gubernamental iniciado por el Ministerio de Educación en Trinidad y Tobago en septiembre de 2004, secundado por la UWI y el Centro de Lenguas de St. Augustine, junto con la Embajada de España. Grau y Gea (2006, p. 209) señalan que tras años de intentos y fracasos, esta iniciativa parece haberse formalizado ya como un proyecto firme.



cambios se prolonguen más allá del plazo previsto. En 2006, fecha en la que se publicó el artículo, Grau y Gea (2006) confesaban que muchos centros de secundaria todavía no habían puesto en marcha esta medida. El español sí que era obligatorio por aquel entonces en los tres primeros cursos, pero dejaba de serlo en los cuatro últimos, en los cuales pasaba a ser asignatura optativa (Grau y Gea, 2006, pp. 209-210)<sup>448</sup>.

Años más tarde y ya en territorio barbadense, concretamente en el verano de 2019, la primera ministra de Barbados Mia Mottley reivindicaba la importancia de que los jóvenes menores de dieciocho años fueran bilingües para poder disfrutar así de una perspectiva vital y laboral más amplia a este lado del hemisferio. Afirmaba además que el gobierno barbadense se comprometía a conceder más oportunidades y a implementar medidas encaminadas a cumplir este objetivo de aquí a 2030, manifestando incluso que no dudarían en solicitar ayuda a Cuba para la enseñanza del español. En cualquier caso, debemos hacer un inciso para analizar el peso que posee realmente el aprendizaje de lenguas extranjeras en esta región.

#### 4. Aprendizaje de lenguas extranjeras en el Caribe

Beverly-Ann Carter (1998)<sup>449</sup> explicaba en un estudio las diferentes etapas por las que ha transitado la enseñanza de lenguas extranjeras en el Caribe. Las entidades encargadas de la planificación lingüística se han guiado tradicionalmente en torno a tres máximas. La primera consiste en continuar considerando a las lenguas europeas como a las lenguas oficiales. La segunda trata de apreciar la importancia que entraña la diversidad lingüística, mientras que otra tercera aboga por políticas lingüísticas que tomen en consideración los distintos idiomas que coexisten dentro de sus fronteras.

---

<sup>448</sup> Esto variaba lógicamente si el estudiante sabía de antemano que iba a estudiar un grado o licenciatura en español. En tal caso, debía estudiarlo durante toda la etapa secundaria (Grau y Gea, 2006).

<sup>449</sup> Véase Carter (1998). *Myths and Reality in Foreign Language Policy in Trinidad and Tobago*.

Durante la época colonial los individuos que decidían estudiar lenguas extranjeras estaban inducidos por una motivación extrínseca e instrumental muy orientada a conseguir puestos de trabajo en el gobierno o la enseñanza. Hasta este momento, pocas personas podían permitirse ir a la universidad y una escasa minoría estudiaba idiomas con la idea de aplicarlos al mundo de los negocios. Además, como esta etapa coincide con el *boom* del método de Gramática-Traducción, aún se prestaba demasiada atención al latín y al griego, por injerencia lógicamente del sistema británico. De hecho, los libros de texto provienen en su mayoría de Gran Bretaña y no aluden en ningún momento al contexto caribeño (Hills, Ford y Riviera, 1942; Kastner y Marks, 1957)<sup>450</sup>.

Afortunadamente, una vez que concluye la etapa colonial (1960-1975) y se inicia la post colonial, se produce una transformación profunda que comienza con la reconfiguración del sistema educativo. Por fin se toma en consideración la idiosincrasia caribeña (Maurice Report, 1959)<sup>451</sup> y se apuesta por una escuela más moderna. Además, las figuras más prominentes en educación comienzan a llevar a cabo un proceso de análisis e introspección en torno a cuestiones como el nivel o la influencia del libro de texto. Todo ello conduce a un proceso de mejora que propugnará una educación para todos y la apertura de más centros escolares. Simultáneamente, se inaugura en la capital cubana de la Habana el *Comité de Desarrollo y Cooperación del Caribe*, un organismo que defenderá el multilingüismo y la eliminación de barreras lingüísticas entre el Caribe anglófono y el hispano desde 1975<sup>452</sup>.

A partir de ahí tiene lugar un proceso de ajuste y promoción de las lenguas que se extenderá desde 1975 hasta la década de los noventa. Entre los rasgos que identificarán a esta etapa podemos destacar las áreas de los contenidos estudiados y las modificaciones en el método de evaluación (Li, 2018, p. 10)<sup>453</sup>. A diferencia de

---

<sup>450</sup> En la presentación de Li (2018).

<sup>451</sup> En Li (2018).

<sup>452</sup> En Li (2018).

<sup>453</sup> Todos estos datos los extrae Li del artículo de Carter (1998) y los resume en una ponencia presentada con motivo del Congreso en lenguas extranjeras celebrado los días 27, 28 y 29 de

la etapa anterior en la que primaba sobre todo leer y escribir y se ignoraban otros aspectos como la pronunciación o la cultura, ahora se priorizan las destrezas activas de hablar y escuchar. Esto hace que los profesores se replanteen su metodología y comiencen a dedicar más tiempo a leer en alto para mejorar la dicción. No obstante, lo más importante bajo nuestro punto de vista es que se debate más sobre las culturas objeto de estudio. De este modo, el estudio del latín comienza a decrecer a favor del aprendizaje del francés y del español, a lo que se une una revitalización del sentir caribeño. Los docentes comienzan a recopilar información relativa a este contexto en los libros de texto y se organiza incluso el congreso *Caribbean Language Conference*, que reunirá a todos los profesores e investigadores de los países colindantes.

Fruto de este renacer pedagógico se formaliza la instauración del Consejo examinador del Caribe o CXC (*Caribbean Examinations Council*), ya que en el pasado las universidades era las únicas capacitadas para administrar los exámenes de lenguas. Se diseña un currículum coherente y se focaliza tanto en las destrezas lingüísticas como en la competencia comunicativa. Como resultado, desde finales de los noventa hasta nuestros días se producirá un cambio de perspectiva orientado al desarrollo ecléctico de las lenguas extranjeras y a su provisión como un servicio eminentemente necesario. Esto implicará, por un lado, dedicar más recursos a la formación del profesorado, y por otro, organizar más programas y proyectos de intercambio. Se patrocinará el uso de una metodología multimedia y se tendrán en cuenta los cursos de fines específicos, orientados por ejemplo al mundo de los negocios y el turismo.

En la actualidad, el CXC (*Caribbean Examinations Council*) ejerce como el organismo que trata de garantizar que se apliquen todas estas directrices. De forma similar al MCER europeo, incide en las ventajas que supone estudiar lenguas extranjeras y alienta a los estudiantes a adquirir habilidades lingüísticas que les servirán para funcionar con éxito en las situaciones del día a día en entornos extranjeros. Sostiene que aprender idiomas en los colegios contribuirá al propio desarrollo del estudiante

---

septiembre en Cave Hill (Herrero-Martín y González García, 2018). A esta teoría añade los datos que arrojó la encuesta realizada por el Instituto Confucio sobre el estudio del mandarín en Barbados.

a través de la exploración de creencias, valores y actitudes. En consonancia con el documento de referencia, también espera que los alumnos desarrollen el respeto por la lengua y la cultura objetos de estudio. En cuanto al español como LE, este idioma debe interpretarse como la vía para conocer la cultura hispana y para facilitar una interacción más profunda con los vecinos del Caribe hispano (Caribbean Examinations Council, 2019)<sup>454</sup>. Dicho esto, trataremos de explicar cómo estas corrientes se han trasladado al sistema educativo y si verdaderamente estas ideas se han acomodado dentro de sus planes de estudios.

#### 4. Sistema educativo caribeño

Si prestamos atención a las escuelas de Barbados, Jamaica, Trinidad y Tobago por ejemplo, observamos que sus sistemas educativos son legítimos herederos del sistema GCE británico, escalonándose por lo general en tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria y terciaria. Además, el gobierno financia la educación hasta la etapa universitaria, lo que ha favorecido una alta tasa de alfabetismo de hasta el 99,6% en países como Barbados. Si atendemos a este último país, vemos que su sistema educativo se estructura del siguiente modo<sup>455</sup>:

Educación	Nivel escolar	Edad	Años
Primaria	<i>Primary school</i>	5-11	6
Secundaria	<i>Secondary education</i>	11-16	5
	<i>CSEC Examinations (Caribbean Secondary Education Certificate)</i>	-	-
Post secundaria	<i>Post-secondary education /Sixth form<sup>456</sup></i>	17	2
	<i>CAPE Examinations (Caribbean Advanced Placement Examination)</i>	-	-
Formación profesional	<i>TVET (Technical and Vocational Education and Training) Caribbean/National Vocational Qualifications (C/NVQs)</i>	-	-

<sup>454</sup> Texto disponible en el apartado de lenguas modernas: <https://www.cxc.org/subject/modern-languages-csec/>

<sup>455</sup> Hemos mantenido la nomenclatura en inglés debido principalmente a los nombres propios de los exámenes. El resto de titulaciones podría equipararse con las titulaciones españolas (*bachelor's*=grado; *master's*=máster; *doctorate*=doctorate). La post secundaria equivale al Bachillerato en España por razón de la edad (16-18 años). Además, en ambos países deja de ser obligatoria a partir de los 16 años, lo cual equivaldría al curso de 4º de ESO en España.

<sup>456</sup> El *sixth fom* es un programa optativo de dos años de duración, al final del cual los alumnos pueden tomar CAPE. Equivale a los exámenes de nivel A del sistema GCE británico, que en Jamaica permaneció vigente como estándar de referencia hasta 2003.

Terciaria	<i>Bachelor's/Associate's degree</i> <sup>457</sup>	-	2-5
Terciaria	<i>Master's</i>	-	1-3
Terciaria	<i>Doctorate</i>	-	2

Como puede desprenderse de la tabla, una pieza clave en este sistema es la presencia de los exámenes CSEC y CAPE<sup>458</sup>, cuyo origen se remonta a 1972. En este año se fundó el Consejo de Exámenes del Caribe (*CXC, Caribbean Examinations Council*) como organismo encargado de asegurar el rigor de las titulaciones oficiales en los países integrantes del CARICOM<sup>459</sup>. Esta institución surgió como una alternativa a los exámenes de Inglaterra, los GCE (*General Certificate of Education*) y comenzó a tener potestad sobre los dieciséis países angloparlantes de la Commonwealth. Todos ellos se rigen por este sistema de tres niveles:

- *CPEA (Caribbean Primary Exit Assessment)*. Se trata de una certificación destinada a comprobar los conocimientos de los alumnos al final de la etapa primaria. Incide sobre áreas básicas de conocimiento como matemáticas, lengua, ética o ciencias sociales y se basa en las teorías del aprendizaje postuladas por Piaget, Bruner o Vygotsky<sup>460</sup>.
- *CSEC (Caribbean Secondary Education Certification)*. A los once años los alumnos de primaria toman un examen llamado *the 11 plus examination*, y según los resultados se cualifican para acceder a uno u otro centro de

<sup>457</sup> El título de *Associate's degree* se suele tomar en la etapa de post secundaria en un *community college* o en una universidad estatal pública. Se trata de un título de dos años en jornada completa que permite adquirir más conocimientos técnicos en un área determinada. El objetivo es preparar a los estudiantes para la vida laboral o como catapulta para continuar especializándose en ese campo de estudio a través de un *bachelor's degree*.

<sup>458</sup> Durante muchos años estos exámenes se conocieron como los exámenes CXC ya que estuvieron en vigor desde 1979 a 1998. En última instancia esto ha provocado que en muchos contextos aún se le denomine así en lugar de CSEC.

<sup>459</sup> Organismo fundado en 1973 con el beneplácito de veinte países del Caribe, quince de ellos estados miembros y otros cinco miembros asociados. Incluye las principales islas del Caribe central excepto Belice, así como los países de Guayana y Surinam en Sudamérica. Disponible en: <https://caricom.org/about-caricom/who-we-are>

<sup>460</sup> Traducido de la página oficial del organismo CXC (*Caribbean Examinations Council*). Disponible en: <https://www.cxc.org/examinations/cpea/>

secundaria<sup>461</sup>. Después completan los cinco años de educación secundaria obligatoria (11-16 años), que les confiere la titulación CSEC y que marcaría el final de esta etapa.

- CAPE (Caribbean Advanced Proficiency Examinations). Normalmente los estudiantes que acceden a CAPE ya poseen una certificación previa de CSEC o similar. Básicamente se trata de una titulación que obtienen los alumnos una vez que han concluido la etapa secundaria y que les sirve de pasarela a la universidad. Se realiza en post secundaria y de forma voluntaria, por lo que en los últimos años se ha incentivado a través de un mayor número de asignaturas y módulos disponibles<sup>462</sup>.

Respecto a la enseñanza de lenguas, el francés y el español son los dos idiomas que han dominado generalmente el plan de estudios. En Barbados nos consta que dos centros públicos de secundaria de renombre, el Combermere School y el Coleridge & Parry Secondary School exigen que ambas asignaturas –español y francés– se tomen como materias obligatorias durante el *first form* (F1=12 años)<sup>463</sup> y el *second form* (F2=13 años) con tres horas de exposición a la semana. Una vez acceden al *third form* (F3=14 años) eligen estudiar una lengua u otra, que han de tomar como materia obligatoria. A partir de ahí, pueden continuar su estudio hasta el *fifth form* (F5=16

---

<sup>461</sup> A día de hoy se ha abierto el debate sobre la conveniencia de mantener o no estos exámenes. Por un lado, algunos expertos denuncian el estrés al que se ven expuestos los alumnos desde una edad tan prematura. Pese a servir de criba y garantizar supuestamente mejores resultados académicos en el futuro, existen detractores que han resaltado sus posibles deficiencias y el estigma que produce en aquellos alumnos que por culpa quizás del estrés acaban en centros de secundaria de menor nivel al que les corresponde. Desde un punto de vista político, otros señalan que su eliminación equivaldría a liberarse de su pasado colonial.

<sup>462</sup> En líneas generales, se suele considerar a CSEC como una titulación orientada al trabajo como lo sería en España el título de graduado en ESO, mientras que CAPE figura ya como una titulación de entrada a la universidad. Finalmente, el título *CXC Associate Degree* se obtiene en función de las notas que el estudiante haya obtenido en las diez unidades que componen CAPE.

<sup>463</sup> Se supone que los estudiantes comienzan a estudiar lenguas extranjeras de modo obligatorio desde el *first form* (11-12 años). No obstante, pese a que muchos colegios imponen que se estudien ambos idiomas –francés y español– de manera obligatoria, lo cierto es que algunos solo son capaces de ofertar o francés o español, pero no los dos a la vez debido a veces a la falta de profesores de uno u otro idioma.

años)<sup>464</sup>. Por último, si los estudiantes planean continuar estudiando estos idiomas en niveles más avanzados, se les aconseja que los tomen también en el *sixth form* (F6= 17-19 años).

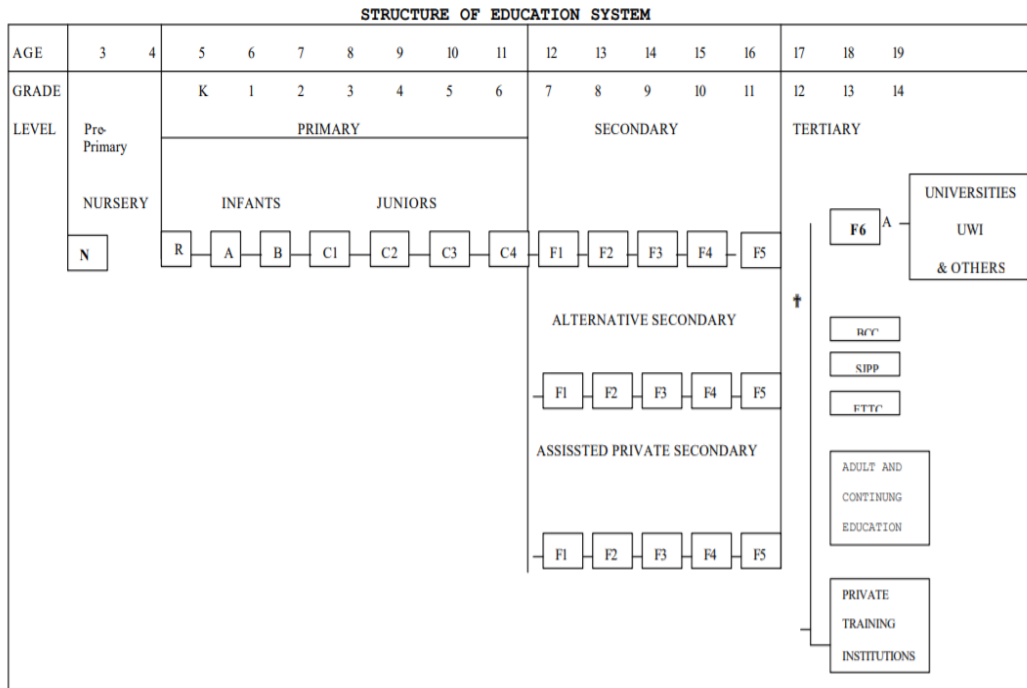


Figura 31. Estructura del sistema educativo en Barbados (Ministry of Education, Youth Affairs and Culture, 2000)

Si atendemos a estudios estadísticos recientes sobre el panorama lingüístico en esta zona debemos mencionar la encuesta dirigida por el Instituto Confucio en los centros de secundaria de Barbados (Li, 2018)<sup>465</sup>. A partir de ella podemos hacernos una idea del sentimiento que existe hacia los distintos idiomas, incluidos el español. Los 77 estudiantes encuestados tenían edades comprendidas entre los 13 y los 17 años. Un 85,7% de ellos era de nacionalidad barbadense, siendo un 3,9% de ellos bilingües. El resto lo componían un 2,6% de americanos y otro 1,3% comprendido por alumnos procedentes de Inglaterra, Francia, Granada, Jamaica, Trinidad y Tobago y Ecuador. Cuando se les preguntó qué lengua extranjera preferían o tenía más presencia, emergió el siguiente resultado:

<sup>464</sup> Esto es similar a lo que ocurre en España cuando se deja a elección de los alumnos priorizar francés o inglés como segunda lengua extranjera en el instituto.

<sup>465</sup> La Dra. Yahuan Li formó parte del equipo del Instituto Confucio por varios años, y trabajó conjuntamente con el departamento de lenguas de Cave Hill.

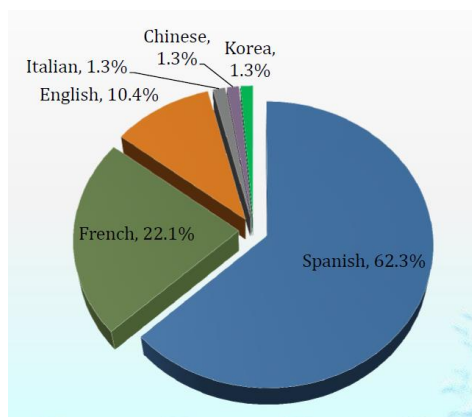


Gráfico 1. Primer idioma en Barbados (Li, 2018)

Como podemos apreciar, el español muestra una holgada diferencia en comparación con el resto (62,3%), pese a que según otro apartado de la encuesta los alumnos han estudiado francés durante más años. Otra pregunta que se planteó a los alumnos es el modo en que mejor aprendían el idioma extranjero. Casi un 87% señaló que gracias a sus profesores, pero apenas de la mano de sus padres, amigos o de internet. Esto llevó a Li (2018) a concluir que el problema en Barbados es que los estudiantes apenas disponen de nativos con los que interactuar, lo que va en detrimento de su nivel de competencia (Céspedes, 2020). De hecho, en otro gráfico que nos proporciona la misma autora, la mayoría de los alumnos señala que solo son capaces de articular palabras o frases sencillas y algunas expresiones breves como “kit de supervivencia” en cualquiera de estas lenguas. La falta de práctica y de entornos semi-reales en los que pulir sus asperezas ha llevado al Instituto Confucio a organizar un mayor número de intercambios con China y a financiar becas de estudios para la población barbadense en materia de ciberseguridad, arquitectura o agricultura hidropónica.

En cualquier caso, esta inversión no es fruto de un proceso aleatorio. Se ha sustentado en el estudio de Li y en las posibilidades de crecimiento del mandarín en esta área. En efecto, cuando se planteó a los alumnos si querían estudiarlo, un amplio 78% respondió que sí porque lo consideraban muy útil (40,3%). En la encuesta sobre el español que repartimos a los alumnos en el segundo semestre de 2019, comprobamos datos similares a los de Li (2018). Un 75,5% estudia español atraído



por el idioma, pero en ningún caso por influencia de amigos o familiares<sup>466</sup>. Esto se explica por la escasez de población hispana en Barbados<sup>467</sup>. Aunque es cierto que esta ha aumentado en los últimos años gracias a la llegada de inmigrantes venezolanos y otros hispanos que vienen a Barbados fruto de la situación política o del deseo de emprender proyectos institucionales, su estadía suele limitarse a una media de entre uno a tres años en el caso de este último grupo<sup>468</sup>. No obstante, si tenemos en cuenta que el turismo es la primera fuente de ingresos en este país<sup>469</sup>, el refuerzo de lenguas extranjeras debería emprenderse lo antes posible.

Se entiende que la mayor parte de turistas proceden de Estados Unidos, Canadá y Reino Unido, y por lo general cumplen con el perfil de jubilado de habla inglesa con un alto valor adquisitivo. La mayor parte de ellos llega en crucero o se aloja en hoteles de lujo con paquetes de todo incluido, por lo que la interacción con la población local suele ser escasa o inexistente. Sin embargo, por lo que hemos podido observar, cada vez son más las parejas jóvenes que deciden visitar la isla y que llegan desde países muy diversos, muchos de ellos de habla hispana, por lo que la inversión en lenguas extranjeras podría convertirse en un valor añadido para la isla. Asimismo, tras la rotunda victoria del partido laborista de Barbados, el BLP (*Barbados Labour Party*) en mayo de 2018, parece que hay un decidido compromiso en torno al establecimiento de mayores vínculos con los países latinoamericanos, a lo que ha contribuido el trabajo que se dirige desde las embajadas de Cuba, Venezuela o Argentina<sup>470</sup>.

---

<sup>466</sup> Encuestas realizadas con motivo de este trabajo. Mostramos los resultados en este mismo capítulo bajo el título 6.4. *Análisis de las encuestas a alumnos*.

<sup>467</sup> Cifras de inmigración disponibles en el informe de las Naciones Unidas (2013): <https://esa.un.org/migmgprofiles/indicators/files/Barbados.pdf>

<sup>468</sup> En Barbados la comunidad internacional suele trabajar en instituciones como el IDB Bank (*Inter-American Development Bank*) o el UNDP (*United Nations Development Programme*).

<sup>469</sup> De acuerdo con el Banco Central de Barbados, el sector turístico inyecta 2 millones de dólares cada año a la economía barbadense. Datos procedentes de la página oficial del Banco Central con fecha de 27 de enero de 2018. Disponible en: <http://www.centralbank.org.bb/news/article/9165/tourism-is-our-business>

<sup>470</sup> La embajada de España en el Caribe también está presente en Barbados, pero a través de un cónsul honorario. La embajada oficial se ubica en Puerto España (Trinidad y Tobago).

### 3. Situación del español en UWI

Conscientes de todo ello y de lo fundamental que es dominar varias lenguas extranjeras en el sector turístico, gubernamental y sanitario, la Universidad de las Indias Occidentales lleva proveyendo el estudio del español desde la década de los setenta como parte del *Department of Liberal Arts* (Grau y Gea, 2006, p. 210). En esta provisión influyó sin duda el estudio de Carter (1998), dedicado precisamente a estimar el valor que los alumnos universitarios caribeños conferían a idiomas como el francés o el español. Esta investigación contó con la participación de 35 estudiantes de primer año matriculados en *Majors* o *minors* de lenguas modernas en el campus de St. Augustine. Se utilizó un instrumento de medida diseñado por Horwitz (1988) denominado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), cuyo cometido era indagar en las creencias y percepciones de los aprendices de segundas lenguas. En el ítem 24 se preguntó a los encuestados si los habitantes de Trinidad y Tobago concedían mucha importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras, a lo que estos respondieron con una respuesta mayoritariamente negativa (40%) (Carter, 1998, p. 6):

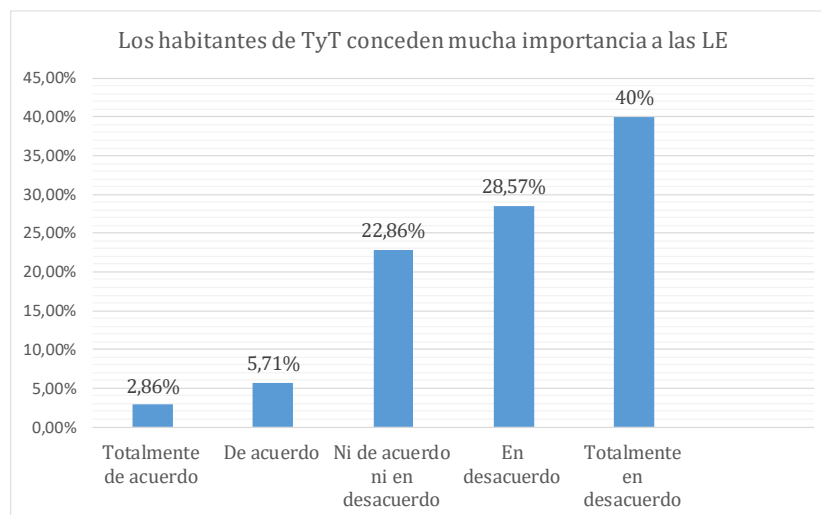


Gráfico 2. Importancia de LE en Trinidad y Tobago (Carter, 1998)

No cabe duda de que estos datos mostraban una patente falta de apoyo a las lenguas extranjeras por parte de la sociedad. El siguiente ítem 26 preguntaba si

consideraban que los trinitenses eran buenos en lenguas extranjeras, a lo que la mayoría respondió con una actitud marcadamente neutral (68,57%) (Carter, 1998):

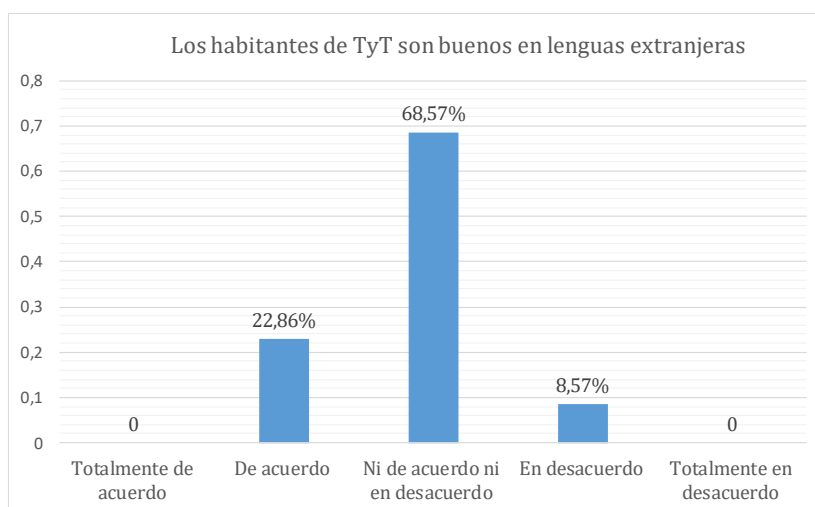


Gráfico 3. Habilidades en LE en Trinidad y Tobago (Carter, 1998)

A la luz de esta respuesta, Carter (1998) aludió a un concepto que señaló Horwitz (1988): *la auto imagen del grupo de aprendizaje*. Se sugirió entonces que este grupo de estudiantes poseía una imagen muy baja de las capacidades y del potencial de aprendizaje de sus compatriotas. Paralelamente también se evaluó si la motivación hacia el estudio de lenguas extranjeras como el francés respondía más a una motivación integradora o instrumental (Gardner y Lambert, 1972, p. 7)<sup>471</sup>. Al final de la investigación, solo un 14,29% indicó que esperaba obtener más posibilidades de empleo si estudiaba francés, lo cual era sinónimo de una baja motivación instrumental. Por el contrario, un 42,86% sí que consideraba que aprender francés le ayudaría a comunicarse exitosamente con hablantes de la L2, lo que demostró al menos una mayor motivación integradora (Hortwitz, 1988)<sup>472</sup>.

Finalmente, estos autores achacaron este latente pesimismo a la falta de coherencia entre los discursos alentadores desde el ámbito oficial y el apoyo real que se brindaba a las lenguas en la sociedad. En otras palabras, desde todos los ángulos se afirmaba que tener fluidez en una L2 constituía una habilidad fundamental para operar en el Caribe del siglo XXI, y sin embargo no existía ni una logística ni una

<sup>471</sup> En Carter (1998, p. 7).

infraestructura financiera desde la que sustentar el aprendizaje de las L2 y LE. De acuerdo con Carter, Whyte (1995)<sup>473</sup> fue uno de los expertos más críticos con la planificación lingüística en el Caribe y la inoperatividad de las instituciones públicas. Desde aquel entonces Whyte vaticinó que tarde o temprano el Caribe tendría que esforzarse por activar relaciones con países no angloparlantes como Cuba o establecer más enlaces comerciales con Europa y Norteamérica, países en los que residían ya muchos paisanos fruto de la diáspora acontecida décadas antes<sup>474</sup>. Además, si se tomaba a Europa como referencia resultaba evidente que aquellos individuos que dominaban dos lenguas conformaban la elite política y administrativa mejor cualificada para hacer frente a los desafíos de la actualidad, algo que podría trasladarse al contexto caribeño si se apostase en mayor medida por la competencia multilingüe (Wright, 1995, p. 153).

En consonancia con este deseo, la UWI incorporó el grado de español en 1995<sup>475</sup>. Desde entonces lo más probable es que las cifras rondan niveles similares o superiores:

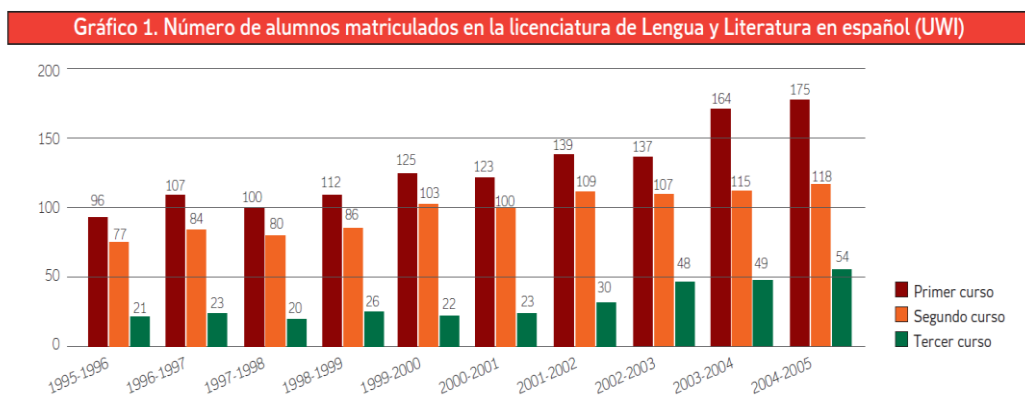


Gráfico 4. Evolución del epsaañol en UWI (Grau y Gea, 2006)

<sup>473</sup> Véase Whyte G. (1995). Toward a policy on foreign language study for the Commonwealth Caribbean. *Caribbean Journal of Education*, 17 (1), 79-93.

<sup>474</sup> Muchos nacionales caribeños residen hoy en Estados Unidos, Canadá y Reino Unido tras una oleada de emigración acontecida en la década de los noventa. Véase el artículo de Nurse (2004) en: [https://www.focal.ca/pdf/migration Nurse diaspora%20migracion%20desarrollo%20Caribe September%202004 FPP-04-6 s.pdf](https://www.focal.ca/pdf/migration%20Nurse%20diaspora%20migracion%20desarrollo%20Caribe%20September%202004%20FPP-04-6%20s.pdf)

<sup>475</sup> Las autoras del artículo nos informan de que el Programa de español se inició a mediados de la década de los setenta y recibe lectores MAEC-AECID desde el curso 2000/2001.

Ciertamente, como lectores de español MAEC-AECID en Barbados nos consta que el campus de St. Augustine en Trinidad suele tomarse como el centro de referencia, ya que la plantilla contratada para la sección de español suele alcanzar los diez profesores y es superior al del resto de campus<sup>476</sup>. Asimismo, la oferta de once lenguas que provee el Centro de Lenguas, junto a la oferta de los exámenes oficiales del DELE, se ha traducido en un auge creciente de matriculaciones. Tanto es así que el español ha pasado de 91 alumnos en 1997 a 659 alumnos en 2005 (Grau y Gea, 2006, p. 210).

No obstante, hemos de matizar que lo más probable es que el gráfico anterior tome en consideración los tres campus de UWI. Si nos atenemos a cifras más recientes en nuestro centro de Cave Hill, observamos la siguiente tendencia en las matriculaciones:

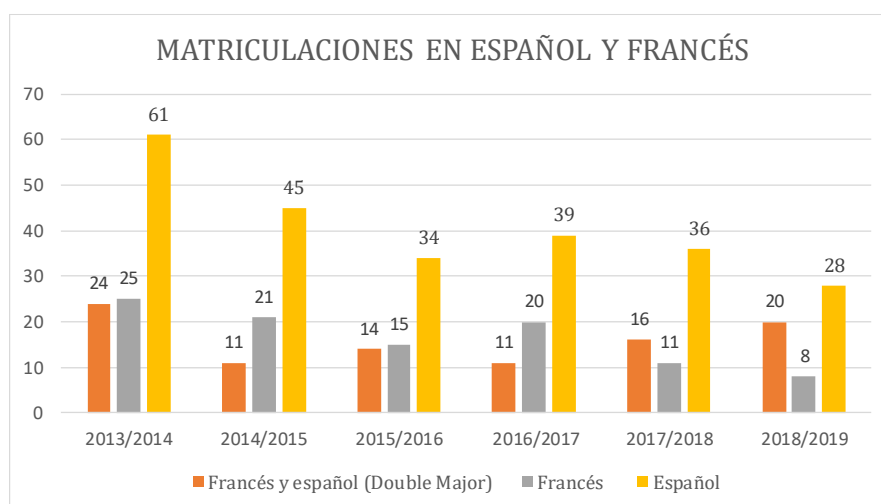


Gráfico 5. Matriculaciones en español y francés en UWI (*FHE Handbook*, 2013-2019)

Al observar el gráfico se percibe el efecto que produjo la introducción de una medida política que obligó a los estudiantes a pagar la matrícula universitaria. Esta repentina iniciativa redujo drásticamente el número de matriculaciones en la rama de español, cifra que las autoridades universitarias esperan que vuelva a niveles anteriores. Respecto a las matriculaciones en los cursos de SPAN 1001 y 1002, que

<sup>476</sup> Si atendemos a la página web oficial de las universidades implicadas, el número de profesores contratados en la sección de español en el campus de Mona en Jamaica ronda los ocho profesores, y cinco en Cave Hill.

son al fin y al cabo los que más nos interesan por conformar el grupo experimental, las matriculaciones han experimentado la siguiente evolución<sup>477</sup>:

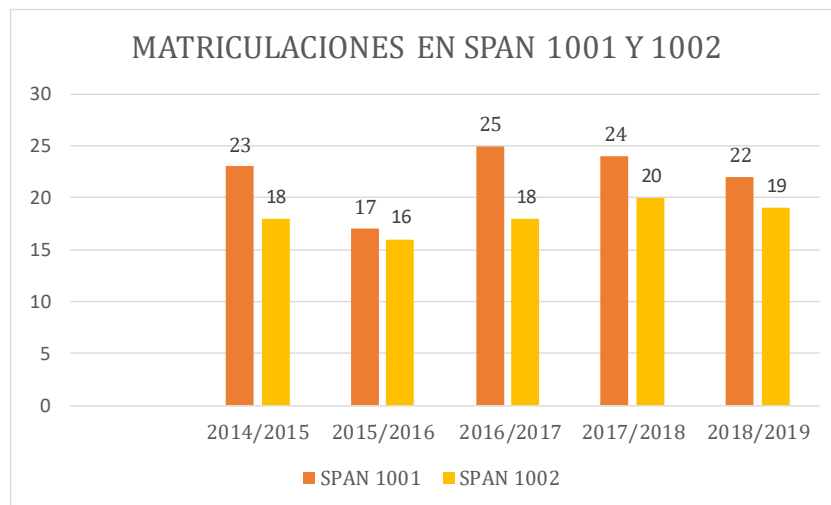


Gráfico 6. Matriculaciones en SPAN 1001 y 1002 (*FHE Handbook*, 2014-2019)

Más cercano a nuestra fecha, cabe destacar el lanzamiento de un plan de austeridad denominado *Ten in Two Austerity Plan*<sup>478</sup>. La Universidad de las Indias Occidentales propuso acatar en septiembre de 2019 una lista de diez objetivos destinados a reducir gastos en un 10% y a introducir mejoras estratégicas en varias áreas fundamentales. Dentro de estos objetivos se hallaba el de convertir a UWI en una institución multilingüe, lo que ha llevado a los departamentos a plantearse varias cuestiones. Entre ellas, el anterior Jefe de Departamento, Ian Craig (2019) señalaba que hemos de tener en cuenta que la UWI se sitúa ahora en el *top ranking* de universidades del Caribe, y sin embargo carece de una “cultura multilingüe”<sup>479</sup>. Asimismo, como universidad de habla inglesa inmersa en un territorio parcialmente hispanohablante, habría de apostar en mayor medida por la movilidad de los jóvenes.

<sup>477</sup> A diferencia del gráfico anterior, en este caso solo se muestran las cifras desde el curso de 2014/2015 en adelante pues no logramos obtener los datos relativos a las matriculaciones concretas por área en español del curso 2013/2014, solo la cifra general de matriculaciones.

<sup>478</sup> Este plan forma parte del Plan estratégico de reducción de costes *Strategic Planning Retreat* y se ha concebido para un periodo de 5 años (2017-2022). Texto disponible en: <https://open.uwi.edu/uwi%E2%80%99s-%E2%80%9Cten-two%E2%80%9D-austerity-plan>

<sup>479</sup> Preguntas planteadas en un email redactado por el Dr. Ian Craig dirigido a todos los miembros de las secciones de lenguas con fecha de 4 de diciembre de 2019.

A raíz de estas observaciones, verificamos personalmente que se han trazado varias líneas de acción. En una reunión de diciembre de 2019, Craig planteó varias cuestiones de manera que pudieran ser abordadas y consensuadas conjuntamente entre los diferentes campus. Entre ellas se debatió si debería imponerse como obligatorio el estudio de una lengua en todos los grados y titulaciones tal y como ha ocurrido con el requisito de demostrar un nivel B1 de L2 en todas las titulaciones del sistema superior español. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en España, donde un estudiante de traducción se matricula únicamente en una facultad y se especializa en asignaturas específicas de su campo (véase lingüística aplicada de la traducción), la UWI propugna que todos sus estudiantes, independientemente de si estudian derecho o medicina, posean conocimientos básicos en todas las áreas de conocimiento, lo que en UWI se conoce como *Foundation courses*. En España esto podría equipararse a las asignaturas troncales, y en UWI suelen concebirse como cursos de historia, civilización, derecho o inglés con fines académicos, a lo que se añade “el requisito en lengua extranjera” (*foreign language requirement*). Se supone que para poder graduarse los estudiantes pueden tomar en el primer año o nivel I, diez cursos que incluyen dos *foundation courses* en inglés, un curso en lengua extranjera y dos optativas o *faculty electives* que estén fuera del programa estricto de su *Major*.

Además, una medida que se ha convertido en el anzuelo perfecto para llamar la atención de un mayor número de estudiantes ha sido la posibilidad de sustituir un *foundation course* por un curso de lengua en función del nivel de lengua que posea el estudiante, pudiendo empezar así desde un curso básico de *Beginner's Spanish* (SPAN 0101) o saltar directamente a nivel intermedio (SPAN 1001) en función de si ha completado los exámenes CXC o CAPE<sup>480</sup>.

---

<sup>480</sup> De acuerdo con el Manual de la Facultad de Humanidades y Educación (*FHE Handbook 2018/2019*), los estudiantes de las Facultades de Ciencias médicas, Derecho, Ciencias sociales, y Ciencia y Tecnología ahora pueden sustituir un *foundation course* en Cave Hill por un curso en lengua extranjera en el nivel de chino, francés, portugués y español que corresponda.

Explicar aquí el modo en que se estructura el plan de estudios de UWI y la carga lectiva para cada titulación podría ocupar cientos de páginas, pero sí que nos pareció necesario mencionar al menos el requisito en lengua extranjera, ya que lo interpretamos como un claro intento por mejorar la situación lingüística de estas disciplinas. Asimismo, se baraja la idea de incluir el estudio de la lengua de signos y las lenguas criollas del Caribe, lo cual redundaría en una política lingüística inclusiva particularmente provechosa para el currículo de humanidades<sup>481</sup>.

## 6.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE MANUALES

La decisión de analizar un corpus de materiales de lengua y civilización surgió sobre todo de la necesidad de comprobar si los manuales de uso común en España y en el Caribe anglófono incluían suficientes contenidos socioculturales, de modo que pudiéramos diseñar una propuesta de mejora. La cuestión respecto a los manuales se planteó inicialmente a los alumnos para indagar en su percepción. Cuando se les preguntó si consideraban que los manuales de español con los que trabajaban incluían suficientes aspectos de la cultura hispana, un 41,1% respondió que sí frente a un 58,9% que percibía que no. La diferencia del 17,8% no nos pareció que requiriera de medidas urgentes por el momento.

Simultáneamente se planteó la misma pregunta a los docentes. Un 30,8% indicó que el manual que utilizaban sí incluía suficientes actividades para el desarrollo de la CCI, frente a un 55,8% que consideraba que no. Asimismo, cuando se les preguntó si además del libro de texto, utilizaban otros materiales socioculturales, la respuesta fue bastante determinante:

---

<sup>481</sup> Correspondencia institucional con Dr. Craig (diciembre de 2019).



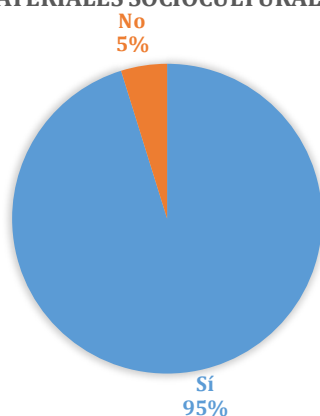
ADEMÁS DEL LIBRO DE TEXTO, ¿UTILIZA OTROS  
MATERIALES SOCIOCULTURALES?

Gráfico 7. Uso de materiales socioculturales complementarios

A raíz de esta contundente respuesta, se les preguntó si deseaban que estos recursos ya estuviesen integrados de forma implícita, a lo cual un 44,8% confesó que esta idea le encantaría, frente a un 46,7% que manifestó que no le importaba buscar o crear sus propios ejercicios socioculturales.

Comprobadas las percepciones de ambos grupos, deseábamos verificar si estos manuales abordaban de algún modo la competencia intercultural y si el método era más o menos efectivo. Para ello convenía analizar los manuales de uso común en la actualidad. Del mismo modo, queríamos corroborar si la cuestión de la visión eurocéntrica de los manuales se manifestaba en unos manuales más que en otros y si estos estaban influidos por el lugar de publicación, es decir, si los manuales publicados en España tendían a insertar más contenido sociocultural de España con respecto al de Hispanoamérica. Como resultado, estos datos nos ayudaron a seleccionar los manuales en torno a seis variables:

- 1. Manual de lengua vs. manual de cultura y civilización;
- 2. Nivel;
- 3. Editorial;
- 4. Ámbito cultural de España (Ñ), de Hispanoamérica (HP) o mixto (Ñ/HP);
- 5. Fecha de publicación;
- 6. Uso propio vs. empleado en la universidad adscrita a UWI.

A partir de estos criterios, seleccionamos un corpus de quince materiales<sup>482</sup>:

Manual de lengua	Criterio	Editorial	Manual de cultura y civilización	Criterio	Editorial
1. <i>Aula Internacional 3</i> (2014)	Uso propio. UWI. Cave Hill	Edinumen	6. <i>Latitud 0º</i> (2018)	Ñ/HP	SGEL
2. <i>Nuevo Español en Marcha 3</i> (2014)	Uso propio. España	SGEL	7. <i>Saberes y comportamientos culturales</i> (2017)	Ñ/HP	Edinumen
3. <i>Pasaporte B1</i> (2008)	Editorial	Edelsa	8. <i>Culturas cara a cara</i> (2009)	Ñ	Edinumen
4. <i>Gente Hoy 2</i> (2014)	UWI. Mona	Difusión	9. <i>Todas las voces</i> (2017)	Ñ/HP	Difusión
5. <i>¡Nos vemos! 3</i> (2012)	Centro de Idiomas de UWI St. Augustine <sup>483</sup>	Difusión	10. <i>Aula Latina 2</i> (2005)	HP	Difusión
			11. <i>Aula América 2</i> (2018)	HP	Difusión
			12. <i>Esp@ña</i> (2006)	Ñ	Edelsa
			13. <i>Cultura en el mundo hispanohablante A2-B1</i> (2018)	Ñ/HP	En Clave ELE
			14. <i>Prisma Latinoamericano A2</i> (2011)	HP	Edinumen
			15. <i>BeCariño</i> (2018)	HP	Recurso educativo abierto (REA)

Una vez que seleccionamos los quince manuales, decidimos emprender una descripción general a modo de reseña, con la que poder orientar al docente. Esto nos ayudaría a sumergirnos en las páginas de los manuales y poder observar de primera

<sup>482</sup> Aparte de estos criterios, también establecimos uno más práctico, concretamente el de no repetir manuales anteriormente analizados en las dos obras que nos sirvieron de referencia. En primer lugar, la tesis doctoral de Santamaría (2008) en la que se analizó un corpus de doce materiales de E/LE comprendidos entre 1984 y 2004 y, por otra parte, los cuatro manuales que analizó Antonio Illescas en 2016.

<sup>483</sup> Tras preguntar directamente a los profesores del Departamento de St. Augustine y del Centro de Idiomas, estos nos confirmaron que usaban un manual propio que habían diseñado a lo largo de los años, si bien habían utilizado *Dicho y Hecho, Activities Manual: Beginning Spanish* en el pasado. No obstante, descartamos analizar este manual debido a su antigüedad y a la interrupción de su uso por parte de la propia universidad.

mano los contenidos, fotografías, modalidad de actividades, etc. A continuación, dividimos esta sección en varios apartados:

- Descripción general
- Aspectos positivos
- Aspectos negativos
- Competencia intercultural
- Uso personal

### MATERIAL 1. Aula Internacional

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Corpas, Jaime., Garmendia, Agustín., & Soriano, Carmen.
TÍTULO	Aula Internacional 3
EDITORIAL	Difusión
AÑO	2014 (reimpresión)
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	B1
ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamérica
Nº PÁGINAS	246
SOPORTE	CD
APARTADO ESPECÍFICO	<i>Viajar</i>
N.º PÁGINAS	1-2



#### Descripción general

*Aula Internacional 3* se presenta como una herramienta moderna y eficaz para llevar al aula los enfoques comunicativos más actuales, y es cierto que se trata de un curso muy completo y ecléctico, razón que justifica su empleo con nuestros alumnos de nivel intermedio (B1).

#### Aspectos positivos

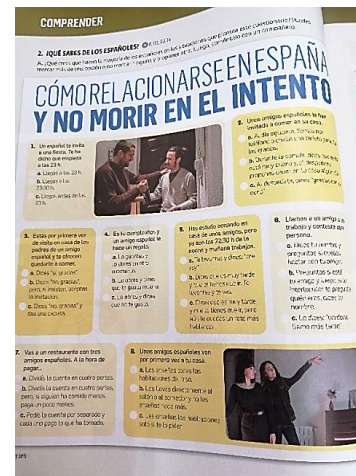
Aparte de su formato visual atractivo, destaca la incorporación del e-PEL (Portafolio Europeo de las Lenguas) donde el alumno puede incorporar sus experiencias y reflexionar sobre ellas por medio de la lengua de aprendizaje.

## Aspectos negativos

Al ser un manual publicado en España, percibimos que se enfoca en mayor medida en la cultura del español peninsular. Si bien es cierto que se intercalan imágenes y otros aspectos culturales de Hispanoamérica en los ejercicios de la parte central del manual, son las últimas páginas de la unidad bajo el título *Viajar* las que se focalizan en mostrar la idiosincrasia de otros países hispanos.

## Competencia intercultural

De las doce unidades, la *Unidad 3. Prohibido prohibir* (pp. 34-45) es sin lugar a dudas la que más ejercicios dedica a la competencia intercultural al abarcar entre sus páginas varios códigos sociales y festividades hispanas. Incluso encontramos un cuestionario titulado *Cómo relacionarse en España y no morir en el intento* (p. 36) junto con estos dos otros apartados *8 cosas que debes tener en cuenta en España* (p. 37) y *Me chocó mucho* (p. 37) en el que varios extranjeros cuentan sus impresiones y los choques culturales que experimentaron al principio de su estancia. También dedican un ejercicio a *Costumbres* (p. 43) entre la C1 y la C2 del aprendiz.



En la *Unidad 4. Va y le dice*, también se dedica un apartado a los estereotipos latinos (pp. 56-57) mientras que la *Unidad 8. El turista accidental*, incluye un ejercicio titulado *Meter baza*, en el que se explican los turnos de palabra y cómo los españoles tendemos a interrumpir e interactuar de forma más constante con nuestro interlocutor.

## Uso personal

Debemos destacar que su estructura, así como muchos de sus ejercicios nos han servido de modelo para elaborar el curso formativo. Asimismo, la distribución de países que dispusimos en nuestro curso sigue en cierto modo la distribución que

establece *Aula*, si bien es cierto que el orden de algunos países ha sido adaptado en función de la temática que deseábamos explotar<sup>484</sup>. Por ejemplo, la *Unidad 1. Volver a empezar* incluye un artículo sobre los inmigrantes hispanos en EEUU con la cantante Julieta Venegas como figura representante, de ahí que creáramos una presentación cultural titulada *Hispanos en EEUU* y dos fichas de comprensión oral tituladas, *Entrevista con Hispanos en EEUU* y *Entrevista con México* para el inicio del semestre. Otros ejemplos corresponden a Argentina para la *Unidad 4. Va y le dice*, ya que en esta unidad se mencionan los estereotipos latinos.



## MATERIAL 2. Español en marcha 3

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Castro Viudez, Francisca., Rodero Díez, Ignacio., & Sardineros Francos, Carmen.
TÍTULO	Nuevo español en marcha 3
EDITORIAL	SGEL
AÑO	2014
CIUDAD	Madrid
NIVEL	B1
ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamérica
Nº PÁGINAS	181
SOPORTE	CD
APARTADO ESPECÍFICO	<i>Comunicación y cultura</i>
Nº PÁGINAS	1



### Descripción general

Este manual constituye un excelente recurso si se desea afianzar la gramática y practicar las destrezas auditivas.

### Aspectos positivos

Destacamos sobre todo los apartados que sirven para reforzar la competencia funcional como ofrecer y pedir ayuda en la sección *Hablar y escuchar*.

<sup>484</sup> Explicaremos este punto más adelante en la descripción del curso formativo (capítulo VII).

Adicionalmente, es notable el valor de algunos materiales auténticos como los que se dedican a rellenar formularios para la revista *Muy interesante* o Unicef (entidades de la C2).

### Aspectos negativos

Es cierto que al final de cada unidad se dedica un apartado *D. Comunicación y cultura* a la cultura de un país en particular. No obstante, se trata en su mayor parte de Cultura con mayúscula. Aparecen datos como escritores u obras literarias, pero sin demasiada visibilidad. Además, si tenemos en cuenta que se encuentran entre ejercicios de rellena huecos, es posible que el alumno ni siquiera repare en ellos (ej. Vi una película de Ricardo Darín, p. 9, ej. 7). Asimismo, es posible que se refuercen estereotipos con textos como *Los secretos de la siesta* (p. 57) que pueden ofrecer una visión limitada. Además, observamos que este manual tiene una fuerte influencia del lugar de publicación, en este caso de Madrid, que aparece constantemente de un modo u otro entre las actividades, algo que lo situaría entre los manuales de visión eurocéntrica.

### Competencia intercultural

Este manual resulta ideal para la consolidación gramatical, pero carece de actividades que logren trabajar la competencia intercultural.

### Uso personal

Si bien lo empleamos personalmente con distintas nacionalidades en una escuela de idiomas privada, no nos ha servido como modelo para el diseño del curso formativo.

7 Lee el texto y comprueba.

#### MOVERSE POR MADRID

Madrid dispone de una extensa y moderna red de transportes públicos que llega a todos partes. Tiene autobuses, metro, taxis y zonas de cercanías.

Los autobuses de la Empresa Municipal de Transportes (EMT) recorren toda la ciudad. La mayoría de las líneas circulan todos los días entre las 6.00 y las 23.00 horas, cada diez o quince minutos. Existe una línea que comunica el aeropuerto de Barajas y el centro de la ciudad, también hay autobuses nocturnos (líneas de buses) que salen de la plaza de Cibeles.

Los autobuses se toman en las paradas más cercanas. En el momento oportuno se puede comprar el billete para un viaje, pero es más económico comprar un billete (billete de 10 viajes en metro o en autobús). Esto se compra en las estaciones de metro y en los autobuses; no se puede comprar en el mismo autobús. El metro abre a las seis de la mañana y cierra a las diez de la madrugada.

Los trenes de cercanías son otra manera de recorrer la Comunidad de Madrid. Se ven a pasar por la estación de Atocha. Son baratos y rápidos, además de útiles para hacer excursiones fuera de Madrid, a la sierra de Guadarrama y a ciudades cercanas, como Aranjuez, Alcalá de Henares o El Escorial.

Los "cercanías" empiezan a circular todos los días entre las 5.00 y las 6.00 horas y terminan a las 24.00. Los precios varían según la distancia.

Si vives en Madrid, la forma más económica de viajar en transporte público es el Abono Transporte. Es un billete mensual que se de utilizar en el metro, el autobús y en los de cercanías.



#### Pronunciación y ortografía

##### Entonación exclamativa

1 Escucha y repite.

¡Estupendo! ¡No me digas! ¡Enhorabuena!  
¡Cuánto tiempo sin verte! ¡Ven aquí!  
¡Qué bonito! ¡Eres genial! ¡Estoy harta!  
¡Espérame!

2 Escucha y escribe los signos necesarios (? / ¡).

1 ¿Está libre?	6 He aprobado
2 Qué pena	7 No es barato
3 Vas a la compra	8 Estás tonto
4 Qué barato	9 Te gusta
5 Puedo salir	10 Es carísimo



Sin embargo, sí que deseábamos analizarlo para orientar a futuros docentes sobre su idoneidad cultural.

### MATERIAL 3. Pasaporte

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Cerrolaza Aragón, Matilde., Cerrolaza Gili, Óscar., & Llovet, Baquero, Begoña.
TÍTULO	Pasaporte B1
EDITORIAL	Edelsa
AÑO	2008
CIUDAD	Madrid
NIVEL	B1
ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamérica
Nº PÁGINAS	224
SOPORTE	CD
APARTADO ESPECÍFICO	<i>Y si te vas a América...</i>
N.º PÁGINAS	1-2

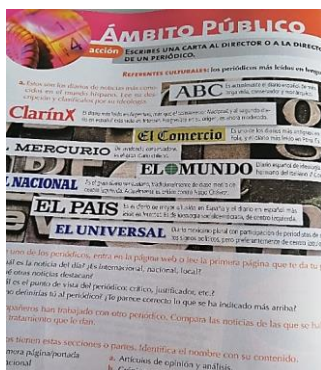


### Descripción general

*Pasaporte B1* destaca sobre todo por su planteamiento. Los autores apostaron por la división del libro en ocho módulos, cada uno organizado conforme a los cuatro ámbitos de uso de la lengua que distingue el MCER: personal, público, profesional y académico.

### Aspectos positivos

El equipo de la editorial Edelsa demostró ser especialista en el uso de materiales auténticos. Se trata de actividades altamente contextualizadas y realistas con un formato visual muy atractivo.



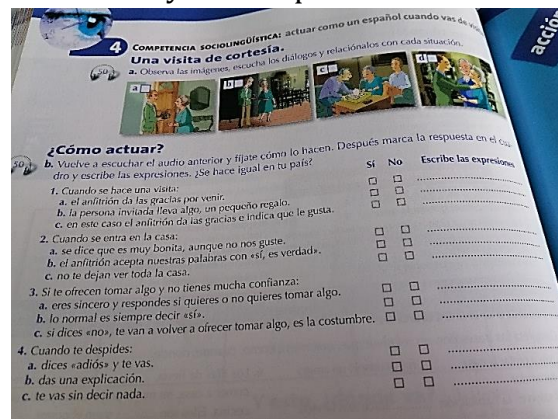
Aspectos negativos

Continuamos observando una mayor cantidad de contenidos de España que de Hispanoamérica, si bien dedican la última sección a los países de Sudamérica y Centroamérica con el apartado de *Y si te vas a América....*

Competencia intercultural

Este manual logra incluir todas las competencias, con especial atención sobre la sociolingüística. Para ello existen varios apartados, entre ellos el de *Referentes culturales*, normalmente al principio de la unidad y en el apartado concreto de *Competencia sociolingüística*, junto con el de *Acción*, en el que se ponen en práctica las destrezas escritas.

De un modo más específico, podemos mencionar varias actividades que nos llamaron la atención:

*Vamos a comer*Jornada laboral y horarios de comidas de los  
españoles p. 24

<i>En familia y en la playa</i>	Actividades de ocio	p. 64
<i>Voy a echarme una siestecita</i>	Costumbres y hábitos hispanos	p. 65
<i>Consejos para mejorar la comunicación</i>	Comunicación estratégica y negociadora	p. 115
<i>¿Cómo ser un buen anfitrión?</i>	Ceremonias y rituales	p. 141
<i>Una visita de cortesía</i>	Cortesía positiva invitaciones, presentaciones y despedidas	p. 142
<i>Como un español bien educado</i>	Modales en la mesa	p. 154
<i>¿Quieres tomar algo?</i>	Rituales en la mesa	p. 194



Uso personal

En nuestro curso integramos el uso de las expresiones idiomáticas para enunciar las actividades por medio de títulos originales como *hablando se entiende la gente* (p. 69, ej. 3 d). Por otro lado, este manual integra de un modo muy natural los contenidos socioculturales, las costumbres y los actos de habla, lo cual hace que se convierta en un recurso idóneo para reforzar la competencia sociolingüística. Es por eso por lo que sus ejercicios nos han servido para diseñar una versión mejorada de los mismos en el curso formativo.

## MATERIAL 4. Gente hoy 2

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Martin Peris, Ernesto., & Sans Baulenas, Neus.
TÍTULO	Gente Hoy 2
EDITORIAL	Difusión
AÑO	2014
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	B1
ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamerica
Nº PÁGINAS	165
SOPORTE	CD de audio
APARTADO ESPECÍFICO	<i>Mundos en contacto</i>
N.º PÁGINAS	1-2

Descripción general

Se trata de un manual basado en el enfoque por tareas. Muestra una gran cantidad de aspectos culturales del español por medio de abundantes recursos geográficos y del uso frecuente de internet. Sus autores realzan el valor de las ilustraciones como apoyo pedagógico.

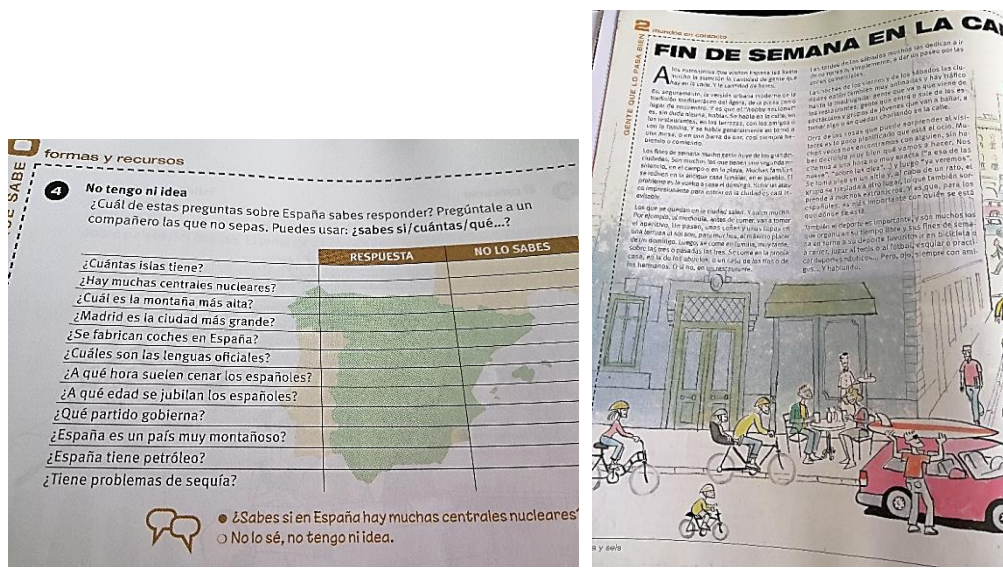
Aspectos positivos

El apartado *Mundos en contacto* sí que suele abordar aspectos culturales de Hispanoamérica, con el análisis de la biografía de algún personaje ilustre como el uruguayo Mario Benedetti (p. 86) o preguntas del tipo *¿Qué sabes de Chile?* (p. 110).

También se incluyen las variedades lingüísticas del español de España, Colombia, Argentina y México (p. 113) lo que contribuiría a analizar el lenguaje de la C2.

Aspectos negativos

La mayor parte de los contenidos responden a la Cultura con mayúscula. Solamente observamos un ejercicio más notorio de la cultura con minúscula y los códigos sociales en un ejercicio titulado *No tengo ni idea* con preguntas del tipo: ¿A qué hora suelen comer los españoles? o ¿A qué edad se jubilan? También destacamos el texto divulgativo sobre las actividades de ocio de los españoles: *Fin de semana en la calle*.



Competencia intercultural

Esta no se explota de manera explícita, por lo que solo lo emplearíamos para fines lingüísticos.

Uso personal

Los autores diseñan un juego similar al trivial para consolidar los conocimientos culturales aprendidos a lo largo del libro (p. 114-115). Tratamos de integrar también el uso de juegos y la gamificación en el curso formativo.

## MATERIAL 5. Nos vemos

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Narvajas Colón, Eva., Pérez Cañizares, Pilar., Wiener, Bibiana, Llovet Ivorra, Eva María., & Ribas, Rosa.
TÍTULO	¡Nos vemos! 3
EDITORIAL	Difusión
AÑO	2012
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	B1
ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamerica
N.º PÁGINAS	127
SOPORTE	CD de audio
APARTADO ESPECÍFICO	<i>Con sabor</i>
N.º PÁGINAS	1

Descripción general

*¡Nos vemos! 3* se divide en varias secciones que están destinadas sobre todo al refuerzo de contenidos por medio del apartado *Mirador*. Se compone también de una tarea final y destaca sobre todo el apartado *Amor imposible* destinado a crear un programa de radio real.

**Con sabor**

**La naranja**  
Si tienes amigos españoles y quieres ver cómo les cambia la expresión de la cara, ¡lévelos una naranja! ¿Por qué? La mitad de ellos dirá "¡Que horror!". La otra mitad quedará confundida que les gustaba. Y es que Naranja, ¡mi naranja con el uniforme del equipo español, fue la mascota oficial del Campeonato Mundial de Fútbol que tuvo lugar en España en 1982. ¿Por qué mencionamos esto? Porque muestra la importancia de esta fruta en la dieta española, hasta llegar a introducirse en la lengua con un sentido muy especial. ¿Sabes por ejemplo con quién se va a encontrar una persona que dice "Estoy esperando a mi media naranja"? ¿A su pareja.  
■ ¿Qué frutas te gustan? ¿Cuáles son típicas de tu región?

La naranja es una fruta originaria de Asia, concretamente de la India, Pakistán, Vietnam y China. Los árabes la extendieron por

El naranjo, el árbol de las naranjas, que tiene hojas verdes durante todo el año, nos ofrece otro regalo: las flores de azahar de un aroma exquisito. Su nombre viene del árabe y significa

El naranjo, el árbol de las naranjas, que tiene hojas verdes durante todo el año, nos ofrece otro regalo: las flores de azahar de un aroma exquisito. Su nombre viene del árabe y significa

■ "Flor blanca", tiene propiedades medicinales y se toma para problemas de estómago y para dolores de cabeza. Además, es mucho en perfume. ¿Quieres hacer un perfume en casa? Aquí tienes una receta: Mezcla 100 gramos de flores de azahar secas con medio litro de alcohol de 45 grados. Déjalo reposar 3 o 4 días. Después, el perfume está listo.  
■ ¿A quién le regularías este perfume? ¿Lo usarías tú?

¿Sabes cómo se puede saber cuántos gajos tiene una naranja sin cortarla? Tienes que quitar el pequeño botón verde y una la naranja al árbol. ¡unos pequeños agujeros cuántos! Es el número la fruta.

Aspectos positivos

El apartado *Con sabor* dedica toda una página a la exposición de un producto hispano, como naranjas, azafrán, gazpacho, que permiten adentrarse en la cultura desde el referente de "productos". También encontramos secciones aisladas dedicadas al actor bicultural Daniel Brühl (p. 13) bajo el título *Entre dos mundos*, la ruta Quetzal o un texto sobre viajes en el que se

muestra Costa Rica, Valencia, Argentina, Uruguay y Chile.

Es cierto también que se abordan temas polémicos como el feminismo, el movimiento 15M, la discapacidad o el reparto de tareas domésticas entre hombres y mujeres, lo que le confiere un carácter más serio para las clases de debate y conversación.

Aspectos negativos

El formato no es tan atractivo como en otros manuales analizados. Tampoco se plantean preguntas de contextualización antes del apartado *Con sabor* lo cual supone una exposición de un aspecto de la C2 sin reflexión. Asimismo, se sigue observando también un mayor contenido cultural de España frente a Hispanoamérica.

Competencia intercultural

Si se analiza el manual detenidamente encontramos varios contenidos interculturales:

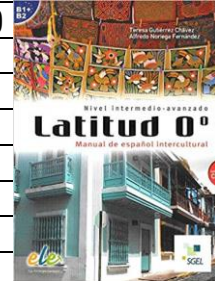
<i>Llamadas nocturnas</i>	Análisis del discurso españoles vs. alemanes	p. 53
<i>Perú, mucho gusto</i>	Gastronomía Análisis contrastivo C1 y C2)	p. 67
<i>Entre cuatro paredes</i>	Cotillear Códigos y hábitos sociales	p. 77
<i>Hablamos de cultura: formas de hablar</i>	Los turnos de palabra Análisis del discurso	p. 84
<i>Marito para Mario Vargas Llosa</i>	Diminutivo de los nombres Identidad personal	p. 87
<i>Un día inolvidable</i>	La quinceañera Rituales	p. 91
<i>Perdón, ¿cómo has dicho?</i>	Spanglish (variedades lingüísticas)	p. 106
<i>Hablamos de cultura: celebraciones</i>	Festividades, ceremonias y rituales	p. 124

Uso personal

Aunque no usaríamos este manual debido a su formato, sí que dispone de contenidos interesantes que tratamos de incluir de un modo u otro en el curso formativo.

## MATERIAL 6. Latitud 0º

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Gutiérrez Chávez, Teresa., & Noriega Fernández, Alfredo.
TÍTULO	Latitud 0º. Manual de español intercultural
EDITORIAL	SGEL
AÑO	2012 (primera edición) 2018 (quinta edición)
CIUDAD	Madrid
NIVEL	B1+ -B2
ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamérica
Nº PÁGINAS	179
SOPORTE	CD
APARTADO ESPECÍFICO	<i>Suplemento</i>
Nº PÁGINAS	5

Descripción general

En su prólogo los autores hacen referencia a las lenguas amerindias para indicar el objetivo de su libro, esto es, incluir a todos los estudiantes de español en una «travesía de descubrimientos» (Gutiérrez y Noriega, 2018). Para ello describen el libro como un manual para desarrollar la interculturalidad en el que tratan de integrar la idiosincrasia de toda Hispanoamérica y España, así como su relación con el mundo.

Aspectos positivos

Todos los textos han sido adaptados al nivel de dificultad gramatical de los alumnos, lo cual facilitaría su explotación. Destacamos también la amplia gama de actividades que ofrecen, de diferentes modalidades y acompañadas algunas de ellas de las nuevas tecnologías. En general, podría emplearse con niveles avanzados, sobre todo para la discusión de temas complejos y la preparación de los exámenes DELE.

Aspectos negativos

Aunque se pretende dar una imagen lo más fidedigna y completa posible de España y Latinoamérica, se trata de una obra demasiado ambiciosa. El deseo de incorporar

tantos contenidos hace que no se siga un orden o un criterio específico en su progresión ni en la selección temática, a lo que se suma la disparidad en la elección de los países. Todo ello nos hace pensar que sería complicado para el profesor emplear este manual de forma sistemática en sus clases y mucho menos para desarrollar la competencia intercultural de manera consistente<sup>485</sup>.

### Competencia intercultural

Al final de la unidad se dedica un apartado *D. Comunicación y cultura* de un país en particular. No obstante, se trata en su mayor parte de Cultura con mayúscula. El ejemplo más evidente de contenidos dedicados a la competencia intercultural lo encontramos en las páginas 58 y 59 bajo el título *¿Cómo negociar con éxito en España?* donde sí se dedican varias líneas a describir ciertos rasgos paralingüísticos, entre ellos el lenguaje no verbal y los turnos de palabra en el marco de una conversación empresarial.

### Uso personal

Dado que es una obra muy elaborada, utilizamos toda esta información para completar nuestras presentaciones culturales de PowerPoint.

### MATERIAL 7. Saberes y comportamientos culturales

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Romero, Daida.
TÍTULO	Saberes y comportamientos socioculturales
EDITORIAL	Edinumen
AÑO	2017
CIUDAD	Madrid
NIVEL	A1/A2
ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamérica
Nº PÁGINAS	128
SOPORTE	Extensión digital ELEteca
APARTADO ESPECÍFICO	-
Nº PÁGINAS	-



<sup>485</sup> Además, cabe destacar que al principio del libro se advierte al lector de que esta edición incluirá sólo diez países, y el resto (nueve más en la segunda edición), que todavía no ha sido publicada a día de hoy. Enviamos un correo a la propia editorial el 20 de marzo de 2019 y nos confirmaron que no se plantean editar una nueva versión por el momento.



## Descripción general

El objetivo de este manual es claro: abordar la competencia intercultural y trabajar la interculturalidad, y desde ahí ponerlos en relación con el resto de contenidos lingüísticos. Los autores realzan que no se trata solo de contenidos factuales sino también de creencias, valores y símbolos. Para ello se ciñen fielmente a la estructura del PCIC (2006), que propone llevar a cabo una primera fase de aproximación de los *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos culturales*.

## Aspectos positivos

Subrayamos dentro de este apartado la modalidad de ejercicios contrastivos entre la C1 y la C2 del tipo: *En vuestro país, ¿tenéis los mismos periodos de vacaciones que en el mundo hispano?* Si bien, este tipo de ejercicios también son frecuentes en otros manuales, en este da la sensación de que se profundiza mucho más y no aparece como una pregunta aleatoria como tienden a hacer otras obras de su modalidad. Asimismo, destacamos el uso de entidades homólogas (TVE española y Telefe argentina) o el empleo de fuentes diversas, desde canales de difusión de reconocido prestigio (cadenaser.com) o simples páginas web (guiacostarica.com) en función del país abordado.



Por otro lado, el equilibrio entre el ámbito cultural de España y de Hispanoamérica nos parece impecable, si bien es cierto que a veces se sigue tomando a España como el país de referencia de forma inconsciente<sup>486</sup>.

## Aspectos negativos

<sup>486</sup> Esta apreciación se observa por ejemplo en la *Unidad 42. Historia de España* o en uno de los textos en los que se nos presenta una actividad en la que la protagonista no encuentra trabajo en España y eso la obliga a gestionar su traslado a Chile, en un intento por explicar cómo funcionan las entidades de extranjería en el país sudamericano.

Una de las principales críticas recae en la cuestión del nivel. Si bien se afirma que se trata del nivel umbral, encontramos, quizás por su interés hacia la civilización, términos dedicados a la arquitectura (pórtico, escalinata, tragaluz), que consideramos demasiado avanzados y lejanos para los alumnos de niveles A1 y A2 a los que se dirige.

Otro aspecto es el número de actividades por página, que requerirían una selección concreta por parte del docente para impedir que resulte abrumadora. También se recurre con demasiada frecuencia a la opción de “busque en Internet”. Fracamente pensamos que los alumnos harían clic en la primera entrada sin demasiada exhaustividad, porque los ejercicios a veces no responden a una necesidad real o inmediata.

### Competencia intercultural

Pese a que la explotación del componente intercultural es visible a lo largo de todas las unidades, existen unidades indudablemente representativas para este fin, tales como las siguientes:

7. <i>¿Cómo te llaman?</i>	Identidad personal	p. 26
9. <i>Encantado de conocerte</i>	Saludos y formas de relacionarse	p. 30
47. <i>Variantes del español</i>	Variedades lingüísticas	p. 114
48. <i>Así, sí</i>	Normas sociales	p. 116
49. <i>Entre culturas</i>	Intercultura	p. 118

Evidentemente todos estos contenidos nos parecen de una utilidad excepcional y, en especial, el apartado que dedican a definir y explicar los conceptos de “cultura”, “interculturalidad”, “pluriculturalidad”, “multiculturalidad” y “conciencia intercultural” (pp. 118-119).

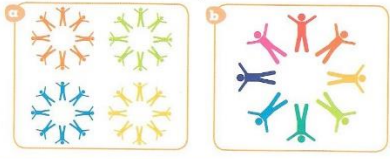


**2.1.** ¿Ocurre lo mismo en tu país? Coméntalo con tus compañeros.

**3.** **Multiculturalidad** e **interculturalidad** son dos conceptos relacionados con la cultura. ¿Sabes qué significan exactamente? Habla con tu pareja. Después, relaciona cada concepto con la imagen correspondiente justificando vuestra respuesta.

Multiculturalidad

Interculturalidad



118 Saberes y comportamientos culturales | Niveles A1/A2

Respecto al resto de contenidos, señalamos por ejemplo un ejercicio dedicado a la proxémica y la cronémica por medio de un cuestionario en el que se pregunta al alumno cuestiones como si toca o no a la otra persona o cómo de puntual suele llegar a los encuentros informales.

### Uso personal

Consideramos este manual como una fantástica fuente de referencia. De él tomamos las portadillas de imágenes que utilizan al inicio de las unidades, así como las preguntas de contextualización.

Otros ejercicios que nos han parecido especialmente sugerentes son aquellos destinados a comparar unidades de medida (una docena, dos kilos) y tallas de ropa, así como los dedicados a la identidad personal (nombres compuestos, uso de María para formar nombres dobles, el nombre de pila, los nombres de los abuelos, etc.). Por último, cabe mencionar que al final del libro se alienta al aprendiz a llevar a cabo una exposición cultural (p. 121) y para ello se sugiere seguir una plantilla muy similar a la que utilizamos en nuestro curso formativo<sup>487</sup>.

<sup>487</sup> Los veintiún países en los que el español es lengua oficial, sin incluir a los países en los que se habla como lengua secundaria o cooficial: Andorra, Belice, Estados Unidos y Filipinas.

## MATERIAL 8. Culturas cara a cara

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Grupo CRIT., Raga Gimeno, F., & Kane Farrell, Mary.
TÍTULO	Culturas cara a cara. Colección E.
EDITORIAL	Edinumen
AÑO	2009
CIUDAD	Madrid
NIVEL	B2-C2
ÁMBITO CULTURAL	España
Nº PÁGINAS	166
SOPORTE	DVD
APARTADO ESPECÍFICO	-
Nº PÁGINAS	-

Descripción general

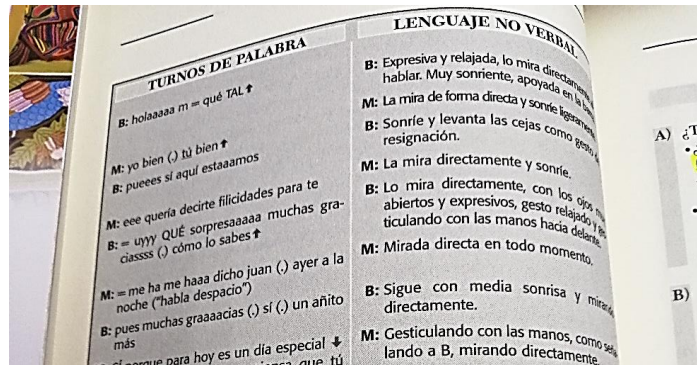
*Culturas cara a cara* se perfila como una serie de recursos para el desarrollo de la competencia intercultural en las clases de ELE. Incluye 18 incidentes críticos a modo de relato que más tarde son analizados por medio de cinco modalidades de actividades (módulo A-E). Además, el libro se acompaña de un DVD en el que se reflejan los distintos incidentes en función del lugar en el que se producen y los personajes implicados.

Todos los episodios comienzan con la simpática narración de un inmigrante que observa desde su perspectiva las situaciones de comunicación y los malentendidos que se producen entre los inmigrantes y los ciudadanos españoles. Casi al final del relato, el inmigrante explica desde su humilde opinión las causas que han podido desencadenar el conflicto, lo que hace recapacitar al lector y le anima a continuar con las actividades. Por último, se ofrece un análisis completo en el que se describe por qué dependiendo de la cultura en cuestión (modelo simétrico o asimétrico, próximo o distante) los protagonistas han actuado de un modo u otro<sup>488</sup>.

<sup>488</sup> Aparte de esta obra en formato libro, Francisco Raga Gimeno (2007) dedica todo un artículo a los cuatro tipos de culturas en función del grado de igualitarismo y el grado de preocupación por el conflicto.

### Aspectos positivos

En líneas generales nos parece un libro muy completo para abordar de una manera fácil y amena aspectos paralingüísticos difíciles de explicar en un contexto de no inmersión, especialmente gracias al soporte DVD y al formato sencillo de las actividades. Cabe destacar además que en la parte inicial del libro se incorporan varios aspectos que permiten al lector familiarizarse con conceptos característicos de la comunicación intercultural y la etnografía de la comunicación, lo que a su vez permite comprender y disfrutar en mayor medida de los contenidos posteriores.



### Aspectos negativos

Pese a que los editores advierten sobre su dificultad desde el prólogo inicial, es cierto que esta cuestión hace que su público se reduzca inevitablemente. En general los autores tratan de hacernos entender que la obra se dirige a profesores y estudiantes de español de nivel avanzado. Por esa razón, consideramos que de emplearse en una clase de ELE, el profesor tendría que traducir la mayor parte de los fragmentos explicativos a la L1 de los alumnos.

Sea como fuere, y en consonancia con la opinión de sus creadores, el docente también debería enfatizar que se trata de una adaptación pedagógica, razón por la que la mayor parte de los vídeos muestran las interacciones de manera exagerada. Si no realizamos estas matizaciones, los alumnos podrían formarse una idea completamente errónea de la cultura española, e incluso pensar que los españoles son todos unos antipáticos y unos maleducados.

Competencia intercultural

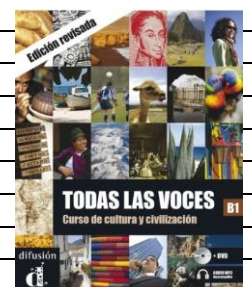
Reiteramos lo que mencionamos en el apartado de *Aspectos positivos* ya que es un libro destinado específicamente al tratamiento de la competencia intercultural «que parte del error como fuente de aprendizaje» (Alonso Cortés, 2006, p. 3) con preguntas como “¿Te ha pasado a ti?”, “¿Todo claro?” o “¿Qué ha pasado aquí?”.

Uso personal

Hacemos referencia a algunos de sus episodios en el apartado de *Anécdotas* del curso formativo. Su selección dependerá del lugar en el que se ambiente el episodio o el rasgo paralingüístico que deseemos enseñar. Por ejemplo, los episodios que ocurren en el entorno de un aula los integramos en nuestra unidad sobre la educación (*Unidad 5. Física o Química*).

## MATERIAL 9. Todas las voces

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Chamorro, César., Martínez, Matilde., Murillo, Murillo, Nuria., & Sáenz, Alejandro.
TÍTULO	Todas las voces. Curso de cultura y civilización. Edición revisada
EDITORIAL	Difusión
AÑO	2017 (reimpresión)
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	B1
ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamérica
Nº PÁGINAS	144
SOPORTE	CD +DVD
APARTADO ESPECÍFICO	-
Nº PÁGINAS	-

Descripción general

*Todas las voces* se concibe como un curso de cultura y civilización bajo una idea común: «lengua y cultura están íntimamente ligadas» (Chamorro, *et al.*, 2017), por lo que proponen una integración práctica y consciente del componente cultural. Por consiguiente, al inicio del libro dedican un apartado a los aspectos culturales

establecidos por el MCER (vida diaria, relaciones personales, valores y creencias, comportamiento ritual, etc.).

### Aspectos positivos

La distribución temática de las unidades nos parece de lo más acertada. De hecho, se asemeja en gran medida a la categorización que habíamos concebido para el curso formativo.

El formato también resulta sencillo y atractivo, pues cada unidad comienza con una fotografía a todo color, una frase o cita que hace reflexionar al alumno, a la par que contextualiza el contenido posterior<sup>489</sup>. A todo esto se añaden las escenas de películas reales y los documentales que estimularían en mayor medida el sentimiento crítico del alumno, y promovería las actividades de análisis contrastivo entre la C1 y la C2.

### Aspectos negativos

No encontramos ningún aspecto negativo reseñable más allá de la propia naturaleza del manual. Consideramos que su uso resultaría más coherente en una asignatura de introducción a la cultura hispana o similar.

### Competencia intercultural

Al igual que apreciamos en el manual *Latitud 0º*, este manual dedica un apartado a los rasgos paralingüísticos en el artículo *Grandes empresas españolas y latinoamericanas*. Promueve la idea de que el entorno de los negocios y las operaciones comerciales es el más propenso a incidir en este tipo de cuestiones, si bien son extrapolables también al resto de marcos comunicativos.

---

<sup>489</sup> En didáctica inglesa, este elemento que atrapa la atención del individuo al inicio, suele denominarse *hook* (gancho o anzuelo en español).

Uso personal

Dados sus numerosos beneficios, empleamos este manual para añadir información a nuestras presentaciones culturales, sobre todo en cuanto a las películas *Tapas* y *Los lunes al sol*. También imitamos el formato de los iconos para indicar la tipología de la actividad si bien es una idea original que ya contemplábamos mucho antes de analizar este manual.

## MATERIAL 10. Aula Latina 2

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Corpas, Jaime., Garmendia, Agustín., & Soriano, Carmen.
TÍTULO	Aula latina 2
EDITORIAL	Difusión
AÑO	2005
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	A2
ÁMBITO CULTURAL	Hispanoamérica (México)
Nº PÁGINAS	171
SOPORTE	CD de audio
APARTADO ESPECÍFICO	<i>Viajar</i>
Nº PÁGINAS	1

Descripción general

Lo más importante es que fue publicado con un objetivo primordial: dar respuesta a las necesidades de los profesores de E/LE en México, pues la mayor parte de manuales publicados hasta la fecha se habían diseñado con vistas a cubrir otros ámbitos culturales y lingüísticos. También se concibió de manera que pudiera ser implementado en cursos de inmersión intensivos y en aras de obtener resultados tangibles e inmediatos.

Aspectos positivos

Sin lugar a dudas, existe una concentración de contenidos culturales mexicanos a gran escala que lo convierte en una obra única y bien adaptada. Entre los ejercicios de corte cultural destacamos:

<i>Los nuevos mexicanos</i>	Extranjeros en México	p. 12
<i>Dos trabajos</i>	Horarios de los mexicanos	p. 14
<i>Dos departamentos</i>	Condiciones de la vivienda	p. 18
<i>El Callejón del beso</i>	Tradición oral	p. 24
<i>La familia mexicana</i>	Relaciones interpersonales	p. 32
<i>¿Me prestas 50 pesos?</i>	Economía	p. 35

Adicionalmente, se abarcan temas transversales como igualdad de género en *Mujeres ilustres mexicanas* (p. 88), salud con *La venganza de Moctezuma* (p. 51) o política dentro del apartado *México del porfiriato* (tradición y cambio social) (p. 74).

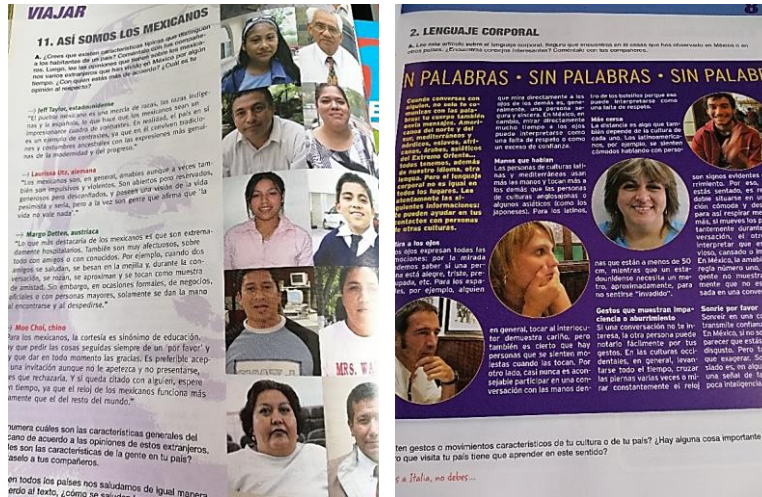
### Aspectos negativos

El único aspecto negativo recae precisamente en su especificidad contextual, que limitaría su uso a México exclusivamente, a menos que el profesor sea mexicano y lo quiera utilizar en otro país o si los estudiantes muestran un interés especial por esta variedad por circunstancias personales.

### Competencia intercultural

Algo que nos ha agradado mucho de este manual es la cantidad equilibrada y correcta de elementos interculturales. Por ejemplo, se dedica toda una página a los saludos y despedidas con fotos reales (p. 34), así como al carácter de los mexicanos con aspectos relacionados con la proxémica (cercanía al hablar, tocar al interlocutor), así como a la cronémica (ritmo pausado de los mexicanos) (p. 50). Similarmente se dedica un apartado al lenguaje corporal bajo el título *Sin palabras* (p. 67).



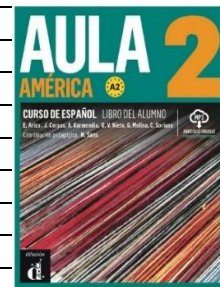


Uso personal

La especificidad de este manual nos aportó ideas a la hora de integrar y realzar la cultura caribeña frente a la española y la hispanoamericana.

MATERIAL 11. Aula América 2

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Ariza, Emma., Corpas, Jaime., Garmendia, Agustín., Viviana, Gloria., Molina, Guillermo., & Soriano, Carmen.
TÍTULO	Aula América 2
EDITORIAL	Difusión
AÑO	2018
CIUDAD	Barcelona
NIVEL	A2
ÁMBITO CULTURAL	Hispanoamérica
Nº PÁGINAS	229
SOPORTE	MP3 descargable
APARTADO ESPECÍFICO	Viajar
Nº PÁGINAS	1-2



Descripción general

En palabras de los autores, *Aula América 2* «nace con la ilusión de ser un material que muestre la realidad lingüística y cultural de Hispanoamérica» (Ariza et al., 2018). A partir de esta iniciativa, se intenta mostrar gran parte de sus referentes culturales (personas, lugares y costumbres), así como gran parte de sus variedades dialectales.



Aspectos positivos

De todos los manuales analizados, corroboramos que incluye aspectos culturales en casi todas sus páginas, por no decir en todas, lo que le confiere un gran equilibrio. También dispone de un apartado *Viajar* en el que se concentra un mayor contenido cultural tal y como se aprecia en la *Unidad 5. Espacios naturales* (p. 68) o en la *Unidad 12. D.O. Perú* (pp. 80-81). También observamos cierto equilibrio entre la Cultura con mayúscula (historia de Argentina, casas de Frida Kahlo y Pablo Neruda, etc.) y la cultura con minúscula (*Como de todo* con productos autóctonos como la yuca o la inca kola).

Aspectos negativos

No hallamos ningún aspecto negativo más allá de un problema que suele ser un inconveniente en este tipo de manuales. Cada vez que aparece un aspecto de un país hispano, a veces se tiende a incluir por ejemplo otro aspecto que no guarda ninguna relación con el anterior. Por ejemplo, la *Unidad. 7 Nos gustó mucho* inicia la lección con República Dominicana en conjunción con los viajes para de repente insertar en la siguiente página un ejercicio titulado *Conocer México* a través de sus libros, lo que nos lleva a pensar que la tarea de seleccionar los contenidos culturales de manera consistente resulta más compleja de lo que tendemos a imaginar.

Competencia intercultural

Esta competencia se ve reflejada en gran parte de sus textos y actividades:

<i>Guatemaltecos en el extranjero</i>	Condiciones de vida	p. 41
<i>¿Por peso o por unidades?</i>	Unidades de medida	p. 78
<i>Sin palabras</i>	Lenguaje corporal y gestos	p. 97
<i>¿Cómo lo digo?</i>	Gestos	p. 102
<i>Píldora anticonceptiva en Argentina</i>	Convenciones y tabús	p. 108
<i>La yerba mate (leyenda guaraní)</i>	Tradición oral	p. 129

Algo muy peculiar de este manual es que los autores han deseado que el estudiante tome conciencia de cómo se dicen los mismos conceptos en diferentes países de habla hispana al final del libro en la sección *Palabras y sus variantes*, en la que se

insertan tres apartados: cómo se dice en el libro, en el país donde el alumno estudia español, así como en el resto de países hispanohablantes.

### Uso personal

El empleo de fotografías genuinas con personas reales que muestren rasgos del color y la raza son imprescindibles para ofrecer una imagen real e inclusiva de los alumnos a los que se dirige, algo que aplicamos también al curso formativo.



### MATERIAL 12. Esp@ña

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Quesada Marco, Sebastián.
TÍTULO	Esp@ña
EDITORIAL	Edelsa
AÑO	2006
CIUDAD	Madrid
NIVEL	B1-C2
ÁMBITO CULTURAL	España
Nº PÁGINAS	95
SOPORTE	CD de audio
APARTADO ESPECÍFICO	<i>Mirada sobre el mundo hispano</i>
Nº PÁGINAS	1-12



### Descripción general

*Esp@ña* constituye la versión adaptada de *España Siglo XXI*, obra del mismo autor, Sebastián Quesada. El segundo consistía esencialmente en un curso monográfico sobre la España contemporánea con inclusión de aspectos culturales de la C2 sin reflexión, listas densas de datos, cifras y gran número de titulares de periódicos. Así, este libro de pequeño formato fue reestructurado en un intento por erigirse como una versión más moderna y juvenil, por medio de ilustraciones y preguntas para implicar al alumno, así como adaptaciones pedagógicas para adecuarse al nivel escolar y la programación del PCIC (2006).

### Aspectos positivos

El hecho de haberse basado en toda una recopilación de temáticas “marca España”, hace que se ofrezca una idea bastante global de su idiosincrasia. Apreciamos que aparezcan símbolos y conceptos propios relativos a fiestas concretas como el Doce de octubre o la fiesta de moros y cristianos; el esquema del sistema educativo o las divisiones autonómicas, que sin bien pueden encontrarse fácilmente en Internet, aquí aparecen mejor integradas.

### Aspectos negativos

Pese a que en el prólogo se atisba que el autor desea trabajar la interculturalidad y hacer al estudiante «participar activamente de lo español» (Quesada, 2006), en general se percibe una mayor apuesta por los contenidos de la cultura de corte enciclopédico. Además, como el manual se centra en España, deja un poco de lado a Hispanoamérica, que aparece de forma tímida al final del manual con los típicos contenidos (incas y aztecas, conquista de América, etc.) en el apartado *Mirada sobre el mundo hispano*.



### Competencia intercultural

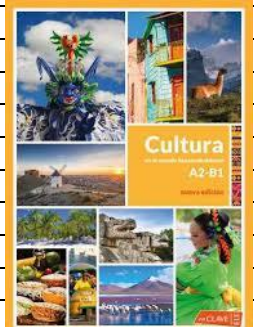
Aunque se suelen insertar preguntas de la modalidad *¿Es así en tu país?* o *¿Qué te evoca este nombre?* es cierto que estas no resultarían suficientes para consolidar esta competencia. Quizás si se accediera al CD adjunto con canciones y fragmentos de discursos, se podría explotar de un modo más inclusivo.

Uso personal

El vocabulario más relevante aparece subrayado en negrita en todos los textos, una característica que incorporamos de manera similar en las fichas didácticas.

## MATERIAL 13. Cultura en el mundo hispanohablante

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	VV.AA.
TÍTULO	Cultura en el mundo hispanohablante
EDITORIAL	En Clave ELE
AÑO	2018
CIUDAD	Salamanca
NIVEL	A2-B1
ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamérica
Nº PÁGINAS	224
SOPORTE	-
APARTADO ESPECÍFICO	-
Nº PÁGINAS	-


Descripción general

Desde el preámbulo inicial se indica que este manual «está concebido con el objetivo de presentar de un modo claro y sencillo referencias de la cultura hispanohablante» (VV.AA., 2018). Además, se subraya que incluye diversos aspectos, tanto de la cultura legitimada como de la vida cotidiana de sus hablantes.

Aspectos positivos

Una característica que realza este manual frente a otros es la incorporación de los países en los que se habla español, es decir, no solo de los diecinueve, sino también otros como Guinea Ecuatorial, Andorra, Belice, Estados Unidos y Filipinas que permiten disponer de una visión más amplia de la influencia del español a nivel internacional.

Aspectos negativos

Como se trata de un manual de cultura y civilización en su mayor parte, los contenidos tienden a exponerse sin ningún tipo de análisis o contextualización previa. Tampoco se insertan preguntas para implicar al alumno, y mucho menos

para ayudarle a formarse una conclusión. Además, con secciones como *Ser mexicano* (p.100) o *¿Cómo son los dominicanos?* (p 140), en los que se habla a grandes rasgos del carácter de ambas nacionalidades, se puede caer en el error de mostrar una visión demasiado estereotipada.

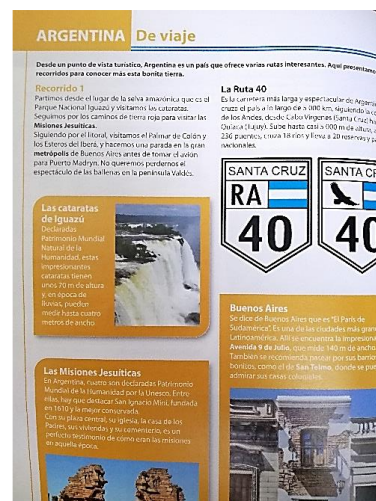
### Competencia intercultural

Como mencionamos anteriormente, apenas se interactúa con el alumno, a lo que se añade la ausencia de actividades. Todo esto impide que se trabaje plenamente la interculturalidad. En cualquier caso, esta sería visible en secciones en los que se muestran los trajes típicos, las actividades de ocio o los saludos en guaraní, que incidirían en la cultura con minúscula (vida cotidiana y costumbres), pero sería el docente el que en última instancia tendría que aportar su propia explotación pedagógica.

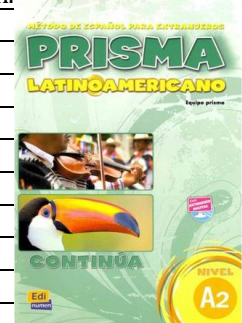
### Uso personal

Los contenidos seleccionados para este manual nos parecen muy interesantes, razón por la que los recopilamos en las presentaciones de PowerPoint.

### MATERIAL 14. Prisma latinoamericano

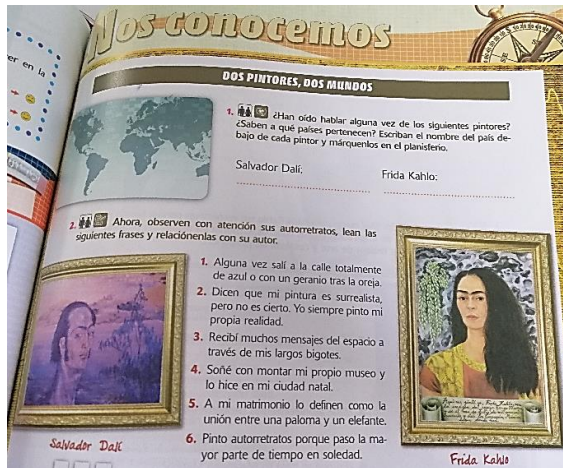


FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Blanco, Raquel., Gómez, Raquel., Nicolás, Silvia., Oliva, Carlos., Reig, María., Ruiz de Gauna, María., & Vázquez, Ruth.
TÍTULO	Prisma latinoamericano continúa
EDITORIAL	Edinumen
AÑO	2011
CIUDAD	Madrid
NIVEL	A2
ÁMBITO CULTURAL	Hispanoamérica
Nº PÁGINAS	179
SOPORTE	Extensión digital
APARTADO ESPECÍFICO	<i>Nos conocemos</i>
Nº PÁGINAS	1-2





## Descripción general



A grandes rasgos, *Prisma latinoamericano continúa* presenta un formato más juvenil que el resto de manuales enfocados en Hispanoamérica. Esto se refleja en el mayor número de ilustraciones y en el empleo de viñetas de cómics en muchas de sus páginas.

## Aspectos positivos

Al inicio y en el centro de las unidades se puede atender a las biografías de personalidades como Gabriel García Márquez, la historia de México, datos fácticos sobre Cuba, latinos internacionales como Almodóvar, o pintores como Salvador Dalí y Frida Kahlo. Toda esta malgama nos aporta una panorámica global de la cultura hispana, si bien esta ya resulta un poco repetitiva, es decir, se trata del prototipo de contenidos a los que nos han tenido acostumbrados los manuales hasta día de hoy.

## Aspectos negativos

Pese a hacer gala de este muestrario de contenidos, muchos de ellos aparecen sin correlación o como pretexto para introducir otro país. Por ejemplo, en una lectura dedicada a la salud, aparecen indistintamente el sistema sanitario en España y a colación el de Colombia.

## Competencia intercultural

En la introducción del manual se indica explícitamente que la pluriculturalidad «se deja sentir en los contenidos culturales que aparecen en textos y grabaciones» (Blanco *et al.*, 2011) y en



especial en el apartado *Nos conocemos*. Es cierto que a lo largo del manual aparecen contenidos como los siguientes:

*Variedades lingüísticas del español* Reflexión sobre el lenguaje de la C2 pp. 175-176

<i>¡Pero, oye, reacciona!</i>	Paralenguaje, gestos, análisis del discurso, turnos de palabra, muletillas, actos de habla y cortesía positiva	p. 82
<i>La difunta Correa (Argentina)</i>	Tradición oral	p. 95
<i>Inmigración en México</i>	Condiciones de vida y emigración	p. 49
<i>Spanglish</i>	Reflexión del lenguaje de la C2	p. 51
<i>Fiesta de los quince años</i>	Celebraciones y rituales	p. 38

### Uso personal

Solamente hemos tenido acceso a la publicación de 2011, y en ella se percibe ya cierta antigüedad, lo que requeriría una nueva edición más actualizada. Si tenemos en cuenta que en el mercado las editoriales de la competencia han publicado manuales más recientes, es de suponer que descartaríamos su empleo.

### MATERIAL 15. BeCariño

FICHA TÉCNICA	
AUTOR/ES	Herrero-Martín, Rosana.
TÍTULO	BeCariño. Con las manos en la masa
EDITORIAL	REA (Recurso educativo abierto)
AÑO	2018
CIUDAD	Barbados
NIVEL	A2-C1
ÁMBITO CULTURAL	Hispanoamérica (Caribe hispano y anglófono)
Nº PÁGINAS	162
SOPORTE	No
APARTADO ESPECÍFICO	-
Nº PÁGINAS	-



### Descripción general

*BeCariño* surge de la «ávida necesidad de recursos didácticos en la región del Caribe» (Herrero-Martín, 2018) y constituye por tanto la versión más parecida a lo

que deseábamos acometer con nuestro curso formativo. Este manual incorpora una excelente cantidad de aspectos socioculturales del Caribe hispano, así como de otros países hispanohablantes. No obstante, su mayor singularidad reside en el público al que va dirigido, esto es, a los aprendices de español del Caribe anglófono afincados en Barbados, Trinidad y Tobago, Antigua y Barbuda o Jamaica entre otros. Asimismo, se trata de un Recurso educativo abierto (REA), lo que brindaría más oportunidades pedagógicas a los docentes.

### Aspectos positivos

Aparte de los beneficios ya mencionados, merece la pena destacar que ha sido concebido de acuerdo con los objetivos académicos que establece el programa de estudios de español en el Caribe anglófono (español para CAPE, *the Caribbean Advanced Proficiency Examination*), lo que lo convertiría en un material aún más adecuado de cara a preparar a los alumnos a su propio sistema de evaluación. No obstante, todos los textos han sido calibrados también en función de los niveles europeos (MCER) y americanos (ACTFL)<sup>490</sup>, a lo que se suma la inclusión de dos textos de diferente nivel para la misma temática, intermedio-inicial (A2-B1) e intermedio-avanzado (B2-C1).



Adicionalmente, el uso de fotografías reales de los alumnos le confiere una singularidad añadida, puesto que los convierte en protagonistas y los hace partícipes en un ámbito que las editoriales tienen algo olvidado.

### Aspectos negativos

---

<sup>490</sup> Colaboramos personalmente en la calibración de niveles como paso previo a la publicación del manual durante el mes de octubre de 2018.



A día de hoy solo se ha publicado la primera versión destinada a la comprensión escrita, por lo que habría que esperar al resto de módulos para disponer de la colección completa.

### Competencia intercultural

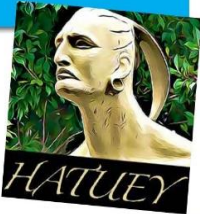
A lo largo de sus 40 fichas didácticas y 80 temáticas, apreciamos la patente presencia de contenidos dedicados a la interculturalidad. Ciertamente, en el prólogo inicial se incide en el hecho de que se trata de «una apuesta consciente e integral por la autoctonía y la transversalidad» (Herrero-Martín, 2018) por lo que se realiza deliberadamente la realidad sociocultural pan-caribeña. Para ello se recurre habitualmente al empleo de actividades de reflexión de actitudes y comportamientos entre la C1 y la C2, análisis contrastivos y todo tipo de ejercicios que colocan el énfasis en el involucramiento afectivo del aprendiz.

### Uso personal

Los textos incluidos en *BeCariño* nos sirvieron para aprender de un modo más profundo sobre la cultura de lo que hemos llamado informalmente las dos “caras del Caribe”. Las lecturas sobre Hatuey, el primer rebelde de América, los Orishas en Cuba o el colorismo de la piel constituyeron la antesala a nuestro posterior descubrimiento en nuestro intercambio diario con nuestros aprendices, y fueron precisamente estos aspectos los que tratamos de incorporar en el curso formativo.

## 9 Biografías

### 9b. Primer rebelde de América



Hatuey fue un cacique taíno de Guahabá, en la isla de Quisqueya (La Española para los españoles, actual República Dominicana y Haití), que luchó contra los conquistadores españoles en su isla natal y en Cuba. Es conocido por el título histórico-honorífico de Primer Rebelde de América.

Sobreviviente de la masacre de Laraquá (1503), encargada por el gobernador de La Española, Nicolás Ovaldo, Hatuey reúne cuatrocientos nativos, entre hombres, mujeres y niños, y en canoas llegan a Cuba.

Allí el cacique taíno relata a los indios siboneyes los episodios vividos en su tierra natal, según lo reportado más tarde por Bartolomé de Las Casas, en su famoso texto *Breve Historia de la Destrucción de las Indias* (1552). Hatuey mostró a los cubanos una cesta llena de oro y de joyas, advirtiéndoles de su enemigo común:

“Solo es el dios que los españoles adoran. Por esto ellos pelean y matan, por esto nos persiguen y es por eso que tenemos que tirarlos al mar. Los españoles dicen que adoran a un dios de paz y de igualdad, pero usurpan nuestras tierras y nos hacen sus esclavos. Nos hablan de un alma inmortal y de sus recompensas y castigos eternos, pero roban nuestras pertenencias, seducen a nuestras mujeres, y violan a nuestras hijas. Incapaces de igualarnos en valor, estos cobardes se cubren con

C1/Advanced High


Actividades

Calentamos

• ¿Qué nos son los héroes nacionales de tu

## 11 Religión

### 11b. Los Orishas



En Cuba la Santería es una práctica religiosa en la que se mezclan elementos de la cultura católica española y yoruba. Se formó gradualmente cuando los esclavos africanos provenientes de Nigeria y otros países de África occidental, fueron identificando sus deidades con los santos que llevaban los españoles a Cuba.

que es el dueño del destino, lleva y trae lo bueno y lo malo que no se espera.

**Babalú Ayé** es muy conocido y venerado en Cuba. Se dedica a curar enfermos. Es milagroso y concierte deseos.

**Oggún** es un Orisha guerrero que representa la fortaleza, el trabajo y la fuerza.

### 6.3. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS MANUALES

Tras el análisis cualitativo preliminar de los quince manuales, decidimos llevar a cabo un análisis cuantitativo más objetivo por medio de rúbricas en formato Excel. En ellas se analizaba entre otros aspectos, la cantidad de contenido pragmático, el soporte gráfico o si el manual dedicaba un apartado separado a la cultura de Hispanoamérica. Para ello puntuamos cada apartado con unos valores concretos que transitaban desde valores mínimos (0 inexistente/baja) hasta valores más altos (3 abundante/excelente)<sup>491</sup>. No obstante, el punto fundamental para nuestra investigación recaía sobre la metodología, con preguntas enfocadas en si se reflexionaba sobre el lenguaje de la C1 o si se analizaban conflictos culturales. Para esto último, tomamos como referencia la tesis doctoral de Rocío Santamaría (2008) y modificamos ligeramente la ficha técnica, los gráficos y las rúbricas que empleó la autora. Paralelamente, decidimos incluir manuales que hubieran sido publicados preferentemente del año 2008 en adelante para no coincidir con los ya analizados.

Una vez que puntuamos con unos valores comprendidos del 1 al 3 nos resultó más sencillo sumar los valores de cada manual y calcular los porcentajes globales en una segunda modalidad de rúbrica, a partir de la cual describiríamos los siguientes apartados:

- 1. Ámbito cultural (España vs. Hispanoamérica)
- 2. Lugar del componente cultural en la unidad (inicio, en medio, al final)
- 3. Soporte gráfico (poemas, canciones, direcciones web, etc.)
- 4. Soporte cultural complementario (infografías, PowerPoints, diarios de aprendizaje, etc.)
- 5. Modalidad de cultura (cultura con mayúscula vs. cultura con minúscula, etc.)
- 6. Contenido pragmático (cronémica, proxémica, actos de habla, etc.)

---

<sup>491</sup> Véase a modo de ejemplo la primera modalidad de rúbrica que empleamos para el manual *Aula Internacional 3* en el Anexo 1.

- 7. Metodología cultural (papel del docente, tipología de actividades culturales, estructura de actividades, etc.)
- 8. Contenido cultural (relaciones personales, valores, creencias, actitudes, otros contenidos, etc.).

### 1. Ámbito cultural

Esta cuestión resultaba decisiva por cuanto deseábamos averiguar si los manuales estaban influidos por la visión eurocéntrica y por el lugar de publicación. Deseábamos determinar si la mayor parte de los manuales de E/LE utilizados en esta zona del Caribe respondían o no al deseo de los alumnos de recibir un mayor contenido sociocultural procedente de Hispanoamérica.

El color azul en el gráfico indica que el manual concede mayor prioridad a la cultura de la España peninsular, frente a la franja de color rojo, que refleja un mayor contenido de la cultura hispanoamericana. Por su parte, la franja naranja hace referencia a si el manual correlaciona la cultura de España e Hispanoamérica de forma combinada bajo algún punto o temática en común y de forma coherente (mixto con correlación) o si por el contrario inserta los contenidos de manera aleatoria sin ningún criterio (mixto sin correlación).

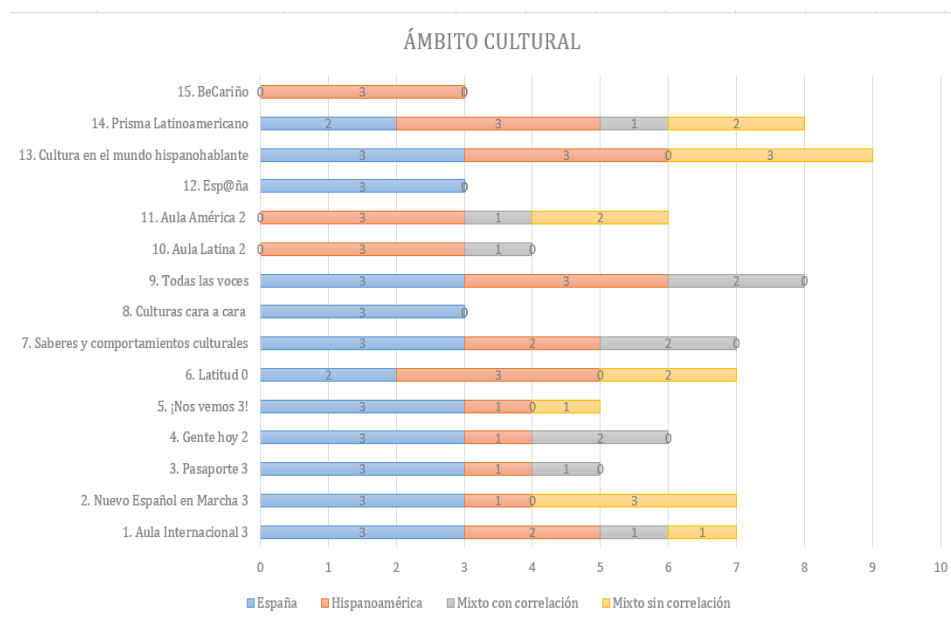


Gráfico 8. Ámbito cultural manuales

Como era de esperar, el manual *BeCariño*, destinado abiertamente al contexto del Caribe anglófono, junto con *Aula Latina 2* (México), *Aula América 2*, *Todas las voces* y *Latitud 0º* parecen ser los más aptos para este entorno geográfico. De hecho, fueron diseñados para este fin. No obstante, conviene señalar que *Aula Latina 2* y *Aula América 2* son manuales de lengua, frente a *Todas las voces* y *Latitud 0º* que se presentan como manuales de cultura y civilización. Por el contrario, *Aula Internacional 3*, *Nuevo Español en marcha 3* o *Pasaporte 3*, muestran una mayor preferencia hacia el contexto peninsular.

## 2. Lugar del componente cultural en la unidad

Esta variable nos revela si el manual incorpora el componente cultural de forma homogénea y equilibrada a lo largo de toda la unidad o si lo incluye al final del capítulo solamente. A partir del gráfico observamos que los manuales *¡Nos vemos 3!*, *Gente Hoy 2* y *Nuevo Español en marcha 3* abordan el elemento cultural de forma desequilibrada o en menor grado que el resto:

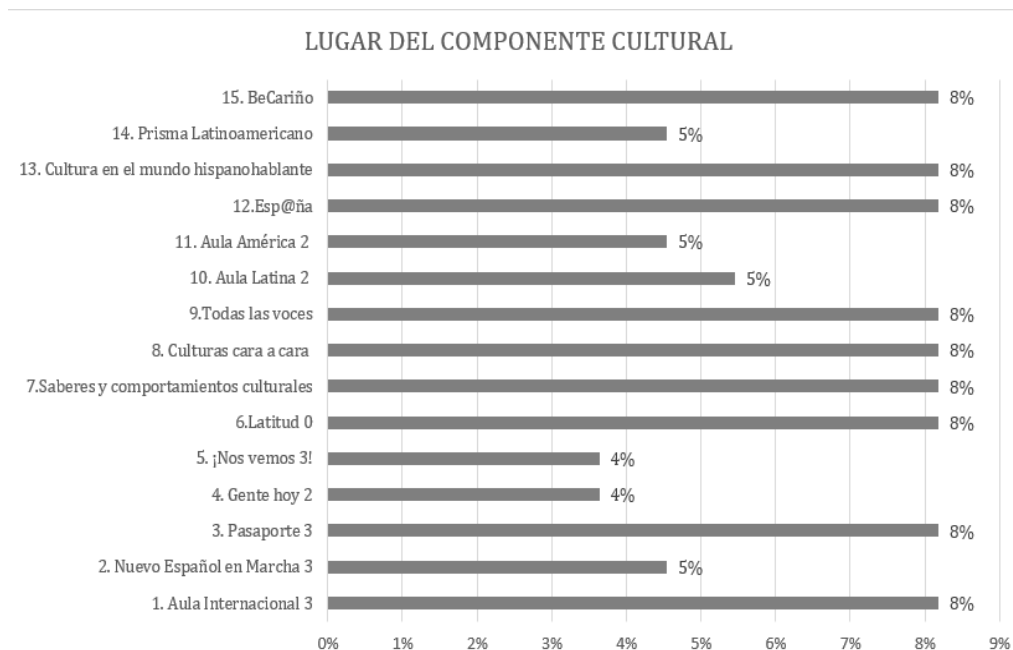


Gráfico 9. Lugar del componente cultural en la unidad

### 3. Soporte gráfico

Este tipo de soporte se ve reflejado en el uso de canciones, poemas, crónicas o páginas web y resulta importante ya que cuanto más variado sea, más atractivo será a ojos del alumno. En este caso, *Latitud 0*<sup>o</sup> encabeza la lista de forma distintiva seguido de *Esp@ña* y *BeCariño*:

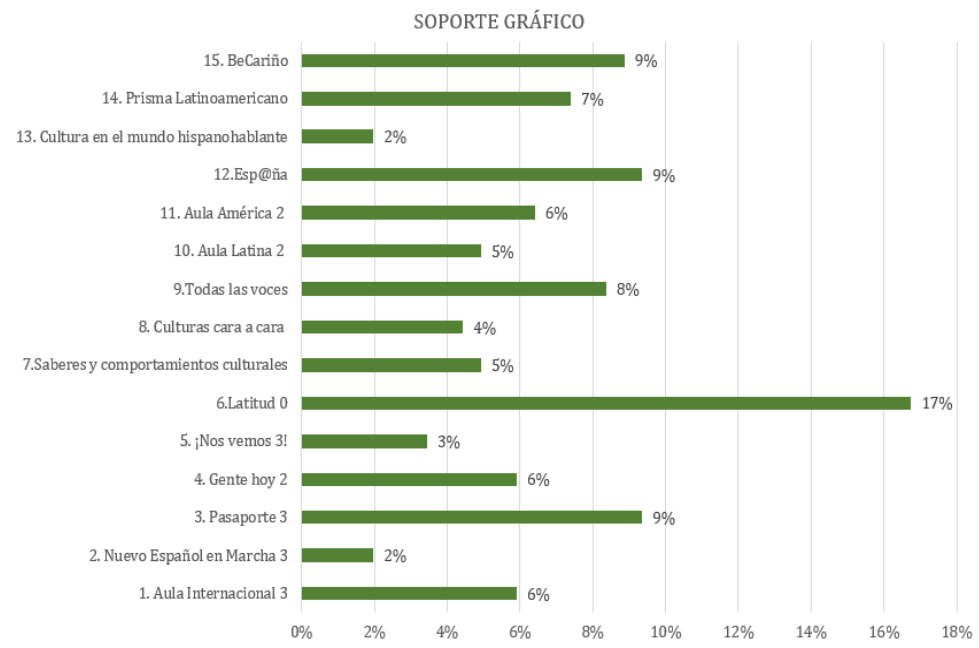


Gráfico 10. Soporte gráfico

### 4. Soporte cultural complementario

Al igual que el soporte gráfico, cualquier material complementario (infografías, PowerPoints, fichas de observación, diarios de aprendizaje, etc.) puede suponer un plus a la hora de convertir el manual en una herramienta más funcional. En esta sección, *Aula América 2* se sitúa en la posición más alta, posiblemente por constituir el manual de publicación más reciente (2018):

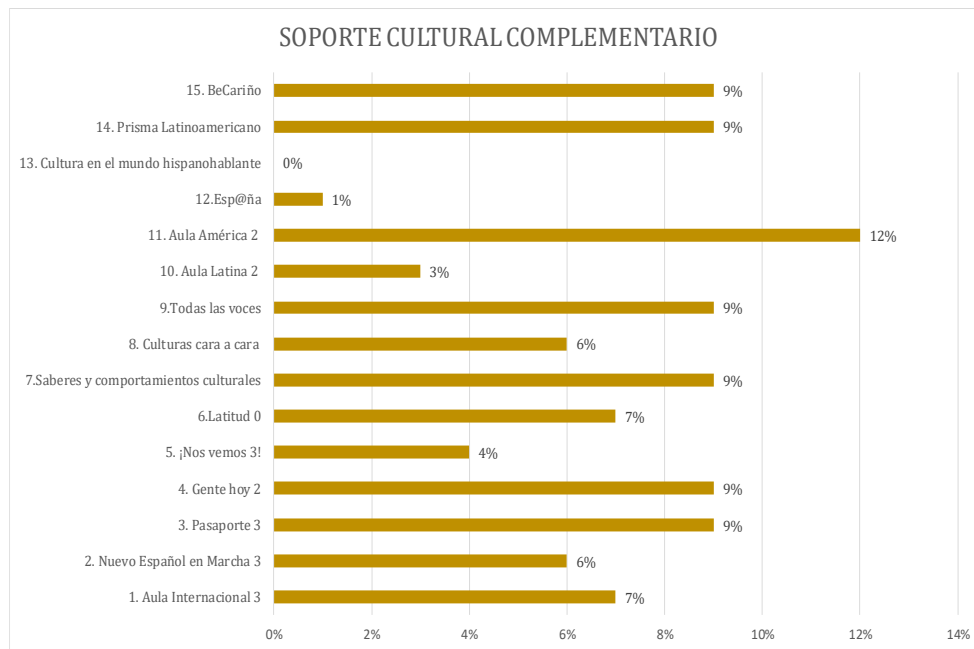


Gráfico 11. Soporte cultural complementario

### 5. Modalidad de cultura

Aunque todos los manuales siguen incorporando una cantidad sobresaliente de la Cultura con mayúscula, complace observar cómo algunos manuales de lengua como *Aula Latina 2* y *Pasaporte 3* tratan de ponerse al día e incluir un mayor porcentaje de cultura con minúscula. Observamos asimismo que *Culturas cara a cara* supera a todos los demás por tratarse de un manual específico para la explotación de la competencia intercultural. A continuación, *BeCariño*, muy orientado hacia la pedagogía intercultural, y *Latitud 0<sup>o</sup>* como un manual ecléctico de civilización, consiguen situarse a escasos porcentajes del anterior:

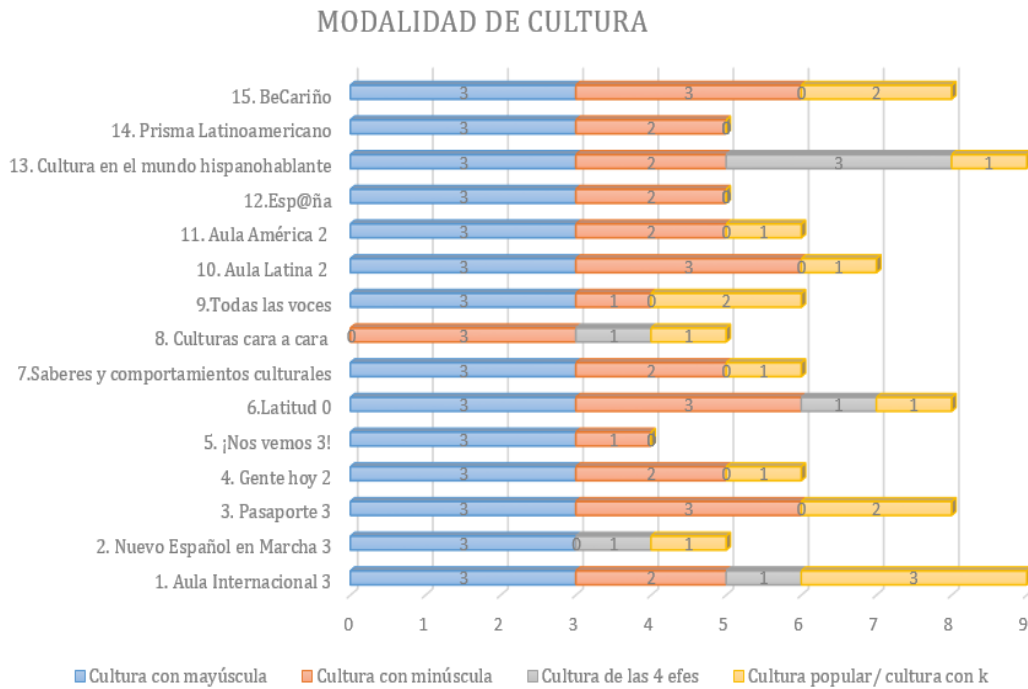


Gráfico 12. Modalidad de cultura

## 6. Contenido pragmático

Este tipo de contenido alude al paralenguaje, la cronémica, la proxémica, los actos de habla, los turnos de palabra o los estereotipos. Una vez más, *Culturas cara a cara* logra aunar en pocas páginas todo este contenido. A continuación, le sigue el manual *Pasaporte 3* de la editorial Edelsa y otro manual de la misma editorial que *Culturas Cara a Cara*, esto es *Saberes y comportamientos culturales*, que se sitúa en el segundo puesto, lo cual es un reflejo de la experiencia de Edinumen a la hora de trabajar la interculturalidad:

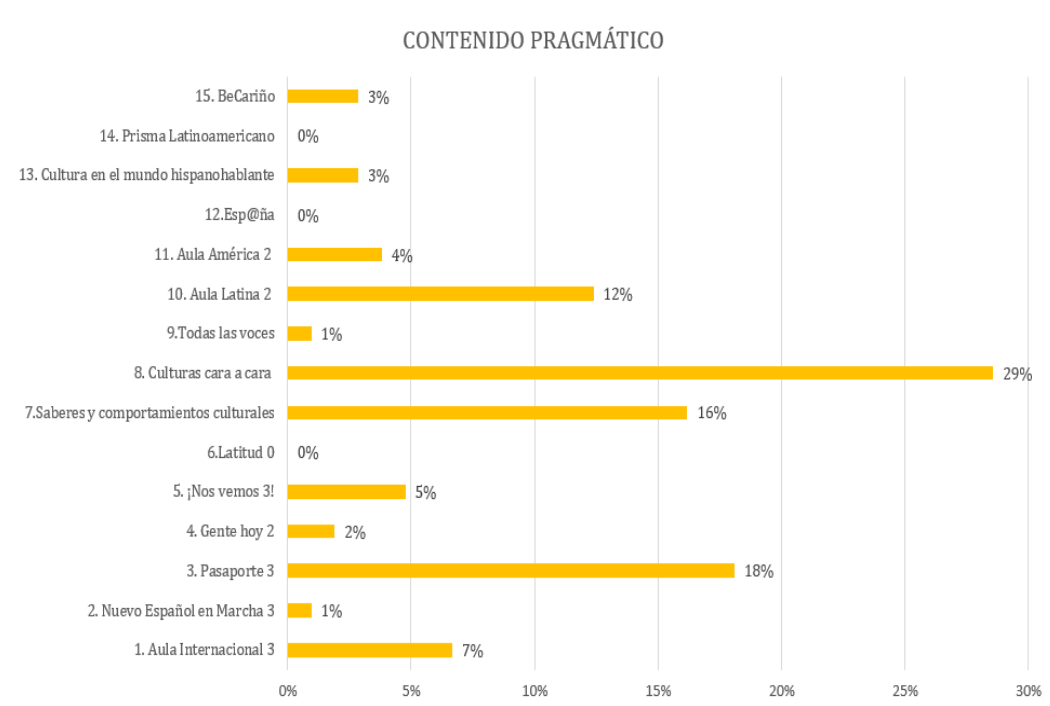


Gráfico 13. Contenido pragmático

Para los apartados de lenguaje corporal, convenciones sociales y comportamiento ritual, *Culturas cara a cara* (33%), *Aula Latina 2* (28%) y *Aula América 2* (22%) son los únicos que nos ofrecen unos valores dignos de reseñar respecto a la enseñanza del lenguaje corporal, mientras que el comportamiento ritual se manifiesta de un modo más explícito en *BeCariño* (16%), *Cultura en el mundo hispanohablante* (16%) y *Pasaporte 3* (16%).

En cuanto a las convenciones sociales, es decir, regalos, puntualidad, invitaciones, etc., *Pasaporte 3* (19%), *Culturas cara a cara* (19%) y *Comportamientos y saberes culturales* (18%) son los que más exhiben este tipo de rasgos.

### 7. Metodología cultural

Este apartado es el más transcendental dado que nos permite discernir qué manual incorpora un mayor número de actividades culturales. Similarmente nos orienta de cara a diseñar el curso formativo. Así, esta sección se evalúa en función de si plantea preguntas de reflexión sobre actitudes y comportamientos de la C1 y la C2 y la comunicación no verbal, o si lleva a cabo análisis contrastivos de materiales auténticos u observaciones tácitas de un problema o conflicto cultural. Una vez más, *BeCariño* logra sobreponerse al resto:



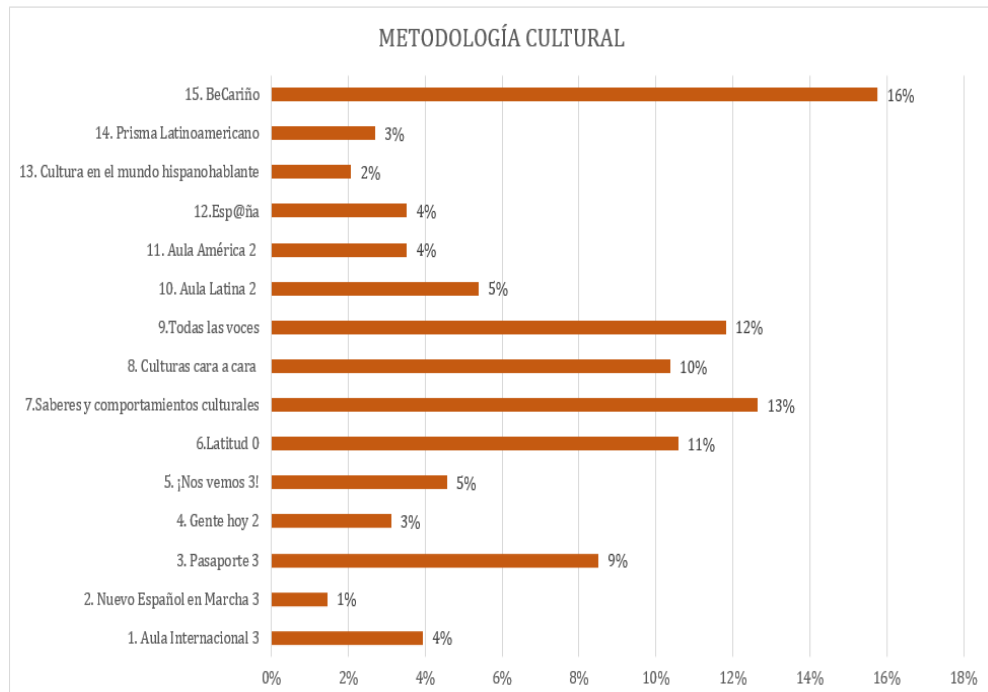


Gráfico 14. Metodología cultural

### 8. Contenido cultural

Por último, el contenido de corte sociocultural trata de abarcar desde relaciones personales, condiciones de la vivienda, riqueza, instituciones e identidad nacional, hasta una tipología general de contenidos que depende esencialmente de si el manual integra textos o imágenes sobre esta temática concreta (caza, flora y fauna, comercio, deportes, filatelia, etc.). En este caso, *Latitud 0<sup>o</sup>* destaca manifiestamente sobre los demás:

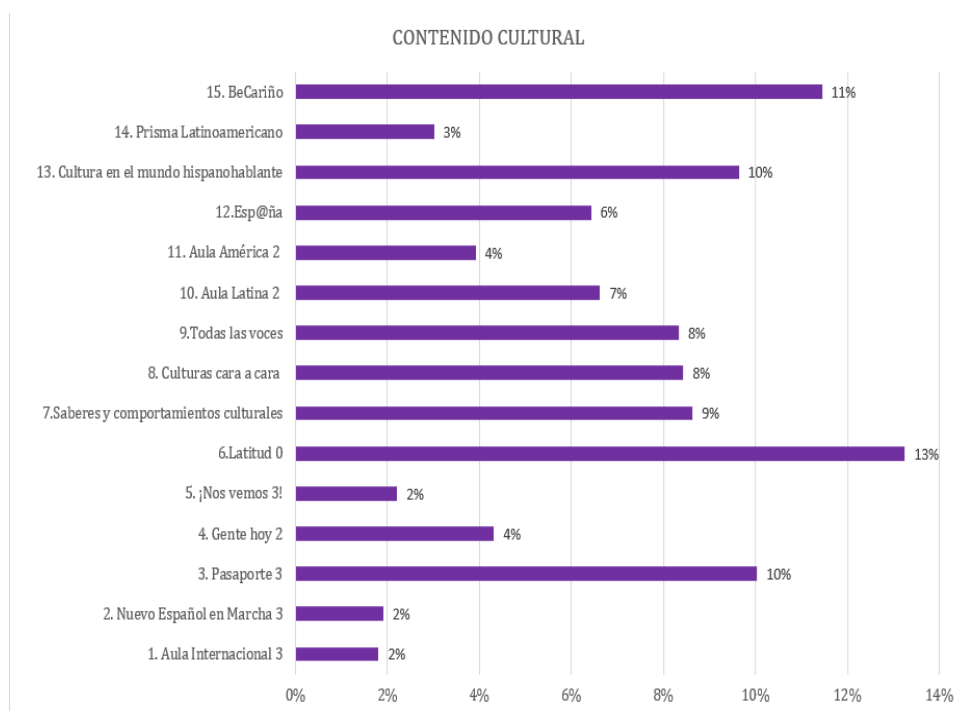


Gráfico 15. Contenido cultural

## 6.4. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A ALUMNOS

### 1. Consideraciones iniciales y nacionalidad

En total contamos con la participación de 75 estudiantes procedentes en su mayoría de Barbados (62,2%) y Trinidad y Tobago (27%). Esto se explica por ser los alumnos a los que impartimos clase durante el curso académico de 2017/2018<sup>492</sup> en los grupos de SPAN 1001, 2001 y 3001 del campus de Cave Hill (Barbados). Por otro lado, la participación significativa del alumnado del campus de St. Augustine (Trinidad y Tobago) se aprecia también por el patente vínculo que existe entre ambas universidades, con la que establecimos precisamente una colaboración. Desde allí nos llegan alumnos que buscan a veces un grado específico en Cave Hill por motivos académicos o por el simple deseo de estudiar lejos de casa. Aparte de estas nacionalidades se suman las de Santa Lucía (4,1%), Granada (2,7%), Jamaica<sup>493</sup> (1,4%), Montserrat (1,4%) y Bahamas (1,4%).

<sup>492</sup> Curso impartido gracias al lectorado concedido por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAEC-AECID) (2017-2021).

<sup>493</sup> Pese a que Jamaica forma parte del conglomerado de los tres campus principales y deseábamos fervientemente que participaran en el estudio, la mayoría se abstuvo, por lo que no disponemos de

## 2. Sexo y edad

La mayor parte de los encuestados se inscribe en edades comprendidas entre los 18 y los 21 años, aunque encontramos también otras intermedias (33 años) y superiores (54 años). En cuanto al sexo, resulta remarcable constatar también en este contexto la tendencia generalizada a que las titulaciones de lenguas extranjeras estén copadas por el género femenino, que se manifiesta en un 74,3% de mujeres frente a un 25,7% de hombres.

## 3. Nivel de español

Otra variable que nos beneficia a la hora de determinar si valoran como positiva una mayor presencia del elemento sociocultural en las clases de ELE, es el hecho de que nos lleguen con cierto bagaje y nivel previos. El grueso de ellos, un 52,1%, ha estudiado español entre cinco y diez años aproximadamente. Un 26% indica haberlo estudiado al menos entre uno y cinco años, mientras que un menor porcentaje del 21,9% señala que lo ha estudiado por más de diez años, es decir, casi la mitad de su vida académica.

A diferencia de la cuestión de los años que suele ser bastante objetiva, el aspecto del nivel suele ser más delicada. En el Caribe los exámenes CSEC y CAPE son los exámenes a los que se recurre oficialmente para la acreditación del nivel. Sin embargo, en los últimos años el Departamento de español parece haber constatado discrepancias entre lo completado por el alumno en las unidades 1 y 2 de CAPE y su nivel de lengua real. No obstante, estos exámenes son orientativos y permiten hacerse una idea al menos aproximada. Así, un 19,2% considera que se sitúa en un nivel básico. Un 67,1% declara situarse en un nivel intermedio mientras que un

---

más datos sobre este alumnado. Por su parte, UWI inauguró su cuarto campus en Antigua y Barbuda en septiembre de 2019/2020 por lo que tampoco pudimos recopilar datos sobre este contexto durante el curso anterior. Artículo disponible en: <https://www.guardian.co.tt/news/uwi-to-open-fourth-campus-in-antigua-and-barbuda-6.2.873201.2bc4df10d1>

13,3% se ubica en el nivel avanzado. En cualquier caso, el Departamento de español se guía en gran medida por el MCER y sobre este marco se conciben los módulos de SPAN 0101, 1001, 2001 y 3001, por lo que esto también ayudaría a que el estudiante posea cierta idea de su nivel.

#### 4. Cursos de español

En el momento en que los estudiantes completaron la encuesta (marzo del segundo semestre de 2019), la mayoría estaba matriculado en el curso de SPAN 1002 (28%). A este le sucedían los cursos de SPAN 2002 (20%) y SPAN 3002 (9, 3%).

A continuación, descendimos a los cursos de español de nivel más bajo tras la nomenclatura de SPAN 0101 (8%) y SPAN 0103 (5,3%). Suponemos que otro sector del alumnado (5,3%) o bien se despistó e indicó que estaba tomando el curso de SPAN 1001, cuando en realidad ya había lo superado el semestre anterior, o solo tomó ese módulo y abandonó en lugar de continuar por la vía habitual hacia SPAN 1002. Más tarde, nos topamos con otro porcentaje, un 2,7%, conformado por antiguos alumnos de UWI que estudiaron español en el pasado y que en el momento de realizar la encuesta no estaban matriculados en ningún curso. Por último, un porcentaje idéntico al anterior (2,7%) está constituido por aquellos alumnos que toman dos cursos de español simultáneamente, uno de lengua *per se*, junto a otro de literatura o fines específicos<sup>494</sup>:

<u>Curso</u>	<u>Porcentaje válido</u>
Curso de SPAN 1002 + SPAN 2702 <sup>495</sup>	2,7
Curso de SPAN 2002 + SPAN 2404 <sup>496</sup>	2,7
Curso de SPAN 2002 + SPAN 2702	1,3

<sup>494</sup> Normalmente si el estudiante está tomando dos cursos de español, uno de lengua y otro de especialización, esto quiere decir que está tomando español con mención mayor (*Mayor*) (60%) frente a los alumnos que toman español como menor mención (*minor*) (24,3%).

<sup>495</sup> SPAN 2702: Escritoras de África y el Caribe (*Women Writers of Africa and the Caribbean*).

<sup>496</sup> SPAN 2402: Teatro en español (*Spanish drama*).

Curso de SPAN 3002 + SPAN 3608 <sup>497</sup>	2,7
Curso de SPAN 3002+ SPAN 3608 + SPAN 3503 <sup>498</sup>	1,3

Tabla 24. Cursos de español en UWI

Por último, incluimos otro alumno que afirma estar tomando el curso de SPAN 3001 (1,3%) cuando lo más probable es que ya lo hubiese superado pues es un curso típico del primer semestre, y otro 1,3% que forma parte de los alumnos de posgrado con el máster de investigación *Mphil in Spanish Education*.

## 5. Libro de texto

40 de un total de 75 alumnos (53,2%) emplea alguna variante de *Aula Internacional* de la editorial Difusión desde el nivel 3 hasta el nivel 6. El resto (44%) no utiliza ningún manual o no recuerda el nombre y solamente uno señala utilizar la nueva edición de *Sueños World Spanish 1*<sup>499</sup>.

## 6. Razones para estudiar español

A diferencia de lo que ocurriría por ejemplo en Estados Unidos, en el que una parte sustancial de la población tiene contacto directo con hablantes hispanos, aquí el hecho de tener amigos o familiares de habla hispana no suele ser la principal motivación para estudiar español (24,3%). A una conclusión similar llegan Van Hooft, Korzilius y Planken (2002, p. 70)<sup>500</sup> cuando tras realizar un estudio tridimensional con estudiantes de una universidad belga, otra neerlandesa y otra antillana, evidencian que «no hay una relación significativa entre un mayor número

<sup>497</sup> SPAN 3608: Literatura del Caribe hispano (*Spanish Caribbean Literature*).

<sup>498</sup> SPAN 3503: Español para el turismo (*Spanish for tourism*).

<sup>499</sup> Gonzalez, M., Kettle, L., y Placencia M. (2019) *Sueños World Spanish 1, new edition*. Reino Unido: Pearson Education Limited y BBC Active.

<sup>500</sup> Algo que sí corroboraron estos autores es la relación entre distancia-proximidad de L1 y L2 y percepción intercultural. Es decir, aquellos estudiantes cuya L1 es relativamente similar a la L2, tienen más facilidades para entender la C2 cuya L2 está aprendiendo. En Van Hooft, Korzilius y Planken (2002, p. 70).

de amigos procedentes de otras culturas y la cantidad de lenguas extranjeras habladas y la CI», hasta el punto de que esta constatación les lleva a plantearse que «quizás los conceptos de aprendizaje de L2 y Conciencia intercultural sean muy diferentes», corroborando así la teoría de aquellos autores que se oponen a evaluar lengua y cultura de manera conjunta.

No obstante, un dato que sí nos pareció remarcable es el hecho de que los estudiantes caribeños comiencen a estudiar el idioma inducidos por una motivación intrínseca hacia el español, con un 75,7% que confiesa que desde siempre le gustó. Frente a esta modalidad de motivación integradora, encontramos otra de tipo instrumental. Un 52,7% indica que comenzó a estudiarlo porque es “útil para su carrera profesional” o porque “quiere trabajar en un país hispanohablante” (47,3%). Sin embargo, estos datos se ven superados por otro motivo más ocioso, el de “viajar a un país en el que se habla español” (55,4%):



Gráfico 16. Razones para estudiar español

Resulta curioso este dato en comparación con aquel en el que se les pregunta si toman español con idea de estudiar en un país hispanohablante en el futuro. Un ínfimo 20,3% estaría dispuesto a salir de su zona de confort, incluso cuando existen programas en la universidad que les facilitarían esta estancia en el extranjero<sup>501</sup>. Otros motivos para estudiar el idioma son:

<sup>501</sup> De esto podría deducirse que a los alumnos caribeños les encanta salir y viajar fuera de su isla, pero la idea de pasar más tiempo fuera de casa les genera cierta reticencia. En efecto, es un hecho

<u>Motivos</u>	<u>Porcentaje válido</u>
<i>1. Llegar a ser traductor e intérprete</i>	1,3
<i>2. Por obtener más conocimientos y porque es una de mis grandes pasiones en la vida</i>	1,3
<i>3. Siempre lo he estudiado de forma intermitente y nunca lo he llegado a dominar, así que me gustaría hablarlo con fluidez</i>	
<i>4. Pensé que sería beneficioso para mi futuro</i>	1,3
<i>5. Quiero ser diplomático y explorar diferentes culturas</i>	1,3
<i>6. Es obligatorio para graduarme</i>	1,3
<i>7. Me cuadraba bien en el horario</i>	1,3

Tabla 25. Motivos para estudiar español

Como vemos se combinan motivos profesionales “4. Pensé que sería beneficioso para mi futuro”, y otros que tienen que ver más con la situación académica “7. Me cuadraba bien en el horario”.

#### 8. Cultura de un área geográfica

Los resultados arrojados por esta sección suponían un valor añadido para este trabajo. En los objetivos centrales de la tesis expresamos que uno de los principales propósitos era determinar si los alumnos caribeños mostraban mayor o menor interés hacia la cultura de la España peninsular o de la cultura hispanoamericana, para así poder distribuir los contenidos socioculturales de manera vinculante. La cifra rotunda de un 93,1% a favor de la variedad de Hispanoamérica no dejó ningún ápice de duda, frente a un escaso 6,9% que se posicionó a favor de la variedad peninsular:

---

que la mayoría viaja con frecuencia a Canadá, Estados Unidos y Reino Unido para visitar a familiares y amigos que residen en estos países, así como para adquirir productos a más bajo precio que en Barbados por ejemplo.

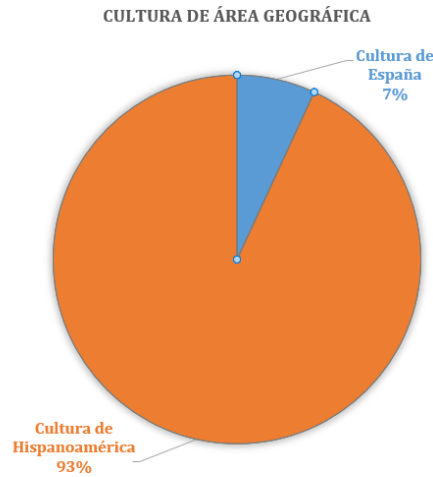


Gráfico 17. Cultura de área geográfica

Entre los motivos detrás de esta preferencia encontramos la cercanía (50%), las oportunidades profesionales (37,5%) y una cuestión que nos pareció digna de mención. Un 34,7% de los encuestados opina que la variedad hispanoamericana es una variedad de español que “se habla mejor” o que le resulta más fácil de comprender. Esto serviría quizás para confirmar la unión indisoluble entre lengua y cultura, es decir, la impresión que se posee hacia la lengua se extiende proporcionalmente a la cultura, aunque ignoramos si se trata de una percepción infundada por la TV y los medios de comunicación o refutada personalmente por los alumnos.

Otras razones para decantarse por una u otra variedad van desde una explicación lógica: “7. Es más relevante ya que Trinidad y Tobago no se encuentra en Europa”; otras subjetivas: “12. Tienen una versión más modernizada del idioma” y otras que allanan el camino hacia nuestro planteamiento: “3. En realidad, pienso que las dos son relevantes. Ambas muestran diferencias culturales drásticas”.

<u>Motivos</u>	<u>Porcentaje válido</u>
1. Un estudio de los dos en secciones separadas sería la mejor opción	1,3
2. Está más cerca geográfica y culturalmente de la región en la que me gustaría estudiar/trabajar	1,3
3. En realidad, pienso que las dos son relevantes. Ambas muestran diferencias culturales drásticas	1,3
4. Creo que me interesa más por algo que tiene que ver con su propia cultura	1,3



5. <i>Supongo que será porque solo me imparten clases profesores que son de España originariamente</i> <sup>502</sup>	1,3
6. <i>A lo largo de mi vida siempre he estado más expuesto al español de Latinoamérica y aun así me interesa también el aprendizaje del español y la cultura de la madre patria</i>	1,3
7. <i>Es más relevante ya que Trinidad y Tobago no se encuentra en Europa</i>	1,3
8. <i>Se usa en mayor medida que la cultura de España</i>	1,3
9. <i>Es mucho más diversa e interesante</i>	1,3
10. <i>Es más interesante</i>	1,3
11. <i>Hay más aspectos que aprender debido a los diferentes significados que una misma palabra puede tener</i>	1,3
12. <i>Tienen una versión más modernizada del idioma</i> <sup>503</sup>	1,3

Tabla 26. Motivos para estudiar cultura de área geográfica

## 10. Materiales de español y tiempo de dedicación

En este apartado los valores rozaron por lo general un punto intermedio. Cuando se preguntó a los alumnos si consideraban que los manuales de español incluían suficientes aspectos de la cultura hispana, un 58,9% respondió que no, una cifra que a nuestro parecer no refleja carencias urgentes. En cuanto a si consideran que su profesor dedica suficiente tiempo a transmitir el componente sociocultural en el aula, un 62,2% indicó que sí frente a un 13,5% que no sabe discernir<sup>504</sup>. En cualquier caso, la cifra superior al 50% parece indicar que los profesores de esta década están concediendo a la cultura el lugar que se merece.

## 11. Actividades para el aprendizaje cultural

<sup>502</sup> Este alumno reflejó una situación que posee cierto tinte de verdad, si bien merece la pena matizarla. Parte del profesorado que compone el Departamento de español de Cave Hill procede de España originariamente, concretamente de Burgos, Santander y Almería. No obstante, también imparten clases profesores con nacionalidad inglesa y barbadense. Además, esta ausencia de profesorado hispano se ha paliado con la formación en cultura hispana por parte del profesorado español, con viajes frecuentes a países de Latinoamérica y con instrucción formal, a lo que se añade el curso de mejora que aquí planteamos.

<sup>503</sup> Es posible que esta impresión sea resultado de la influencia del inglés en el español de América (*Spanglish*), que le confiere quizás un carácter más actual o moderno, en especial entre las generaciones jóvenes que emplean masivamente las redes sociales.

<sup>504</sup> Creemos que esta pregunta estuvo en parte sesgada y los alumnos de nuestro grupo SPAN 1001 nos tomaron efectivamente como referencia. Explicamos esta cuestión en el capítulo X.

Para este apartado, incluimos un listado con algunas de las actividades más características de los enfoques interculturales. Los alumnos respondieron que el uso del apoyo visual por medio de imágenes, infografías y cómics (55,4%) constituía el recurso más útil para asimilar el componente cultural. En segundo lugar, figuraban las entrevistas a nativos (52,7%) y escuchar canciones y podcasts con referencias culturales (52,7%). A esto le sucedían las presentaciones sobre un aspecto cultural (51,4%) y las interacciones a través de Skype, emails y redes sociales (45,9%). Sin embargo, algo por lo que abogan recurrentemente los expertos en didáctica intercultural, es decir, por las dramatizaciones, no parece que sea tan del agrado de los estudiantes con tan solo un 27% a su favor. Este aspecto deberíamos tenerlo en cuenta si tenemos un perfil de estudiante bastante tímido o poco hablador, y queda a criterio del profesor paliar este problema retando a los alumnos y habituándolos a actuar o por el contrario optar por otra propuesta que les satisfaga más.

Respecto al análisis de escenas de películas, que nos parece personalmente uno de los recursos más útiles, solo un 39,2% le confiere el rango de recurso “más útil”. Paradójicamente, más adelante los alumnos sugerirían como actividades complementarias el visionado de películas, lo que demuestra quizás la preferencia a ver la película completa pasivamente en lugar de tener que analizarla activamente. Por otro lado, las presentaciones del profesor cumplen las expectativas interculturales para un 39,2 de los alumnos bajo la distinción de recurso “más útil”, mientras que comparar páginas webs lo perciben como algo “más o menos útil” (45,9%):

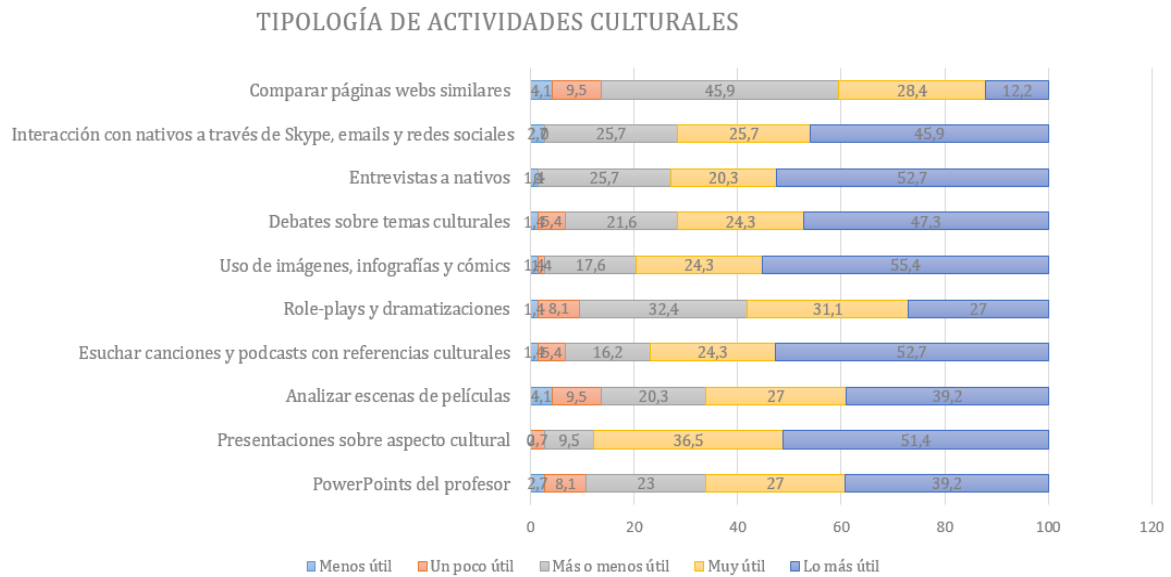


Gráfico 18. Tipología de actividades culturales

## 12. Otras actividades

En caso de que hubiésemos olvidado incluir otra modalidad de actividades, les preguntamos directamente si recordaban otro tipo de ejercicio que les pareciera provechoso. Entre las respuestas encontramos datos interesantes como aquellos que apuntan leer el periódico *20 minutos*, participar en programas de inmersión, escuchar conferencias de las Naciones Unidas o ver telenovelas:

<u>Otras actividades culturales</u>	<u>Porcentaje válido</u>
1. Tener días culturales o clases dedicadas a las diferentes culturas	1,3
2. Constantemente hablo con latinoamericanos en redes sociales. Creo que sería buena idea conectar las universidades internacionales en estos territorios de habla hispana. De esta manera podríamos disponer de un auxiliar de lengua virtual que nos ayudara cuando lo necesitásemos. Por ejemplo, un auxiliar que esté estudiando idiomas y que enseñe inglés a hispanos y un hispano a ingleses durante un semestre entero	1,3
3. Te recomendaría que hablaras con el profesor de portugués en Cave Hill, Marco Schaumlöffel, [...] ya que hace un gran trabajo enseñando la diversidad cultural de Brasil [...]	1,3
4. Interactuar con nativos a través de emails, Skype y redes sociales y también entrevistarlos	2,7
5. Interacción con hablantes nativos	1,3
6. Escuchar canciones, películas...	1,3
7. Escuchar conferencias de las Naciones Unidas en español	1,3
8. Escuchar canciones	1,3

9. Leer el periódico 20 minutos	1,3
10. Leer más artículos y pasajes en español	1,3
12. Programas de inmersión en español	1,3
13. Programas de TV en español	1,3
14. Intercambios de estudiantes	1,3
15. Telenovelas	1,3
16. Viajar	1,3
17. Viajar	1,3
18. Ver películas y series en español	1,3
19. Ver vídeos y películas	1,3

Tabla 27. Otras actividades culturales útiles

En cualquier caso, la primera aportación “1. Tener días culturales o clases dedicadas a las diferentes culturas” es algo que nos agradó constatar en las opiniones de los alumnos ya que es una dinámica que introdujimos en nuestra propia metodología<sup>505</sup>.

### 13. Curso en competencia intercultural

Esta sección la dividimos en varios sub-apartados. Primero se inquirió a los alumnos si sabían lo que significaba “competencia intercultural”. Un 24,3% respondió que “sí”, frente a un 39,2% que “no” y un 36,5% que tiene una ligera idea de lo que denota:

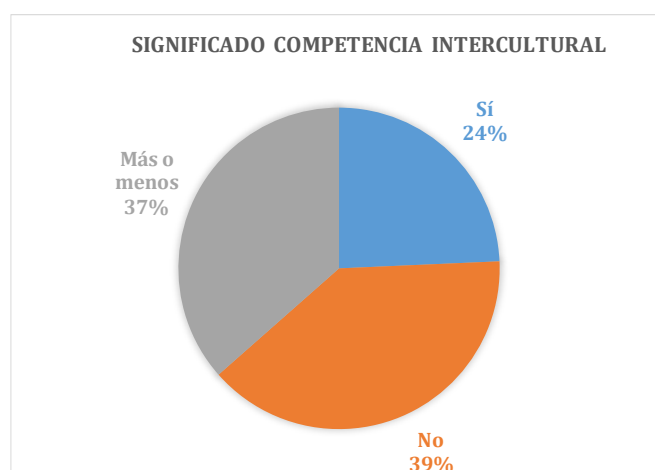


Gráfico 19. Significado CI (Alumnos)

<sup>505</sup> Explicamos esto en el apartado de justificación del curso formativo (capítulo VII).

Similarmente nos interesaba conocer si junto al curso de lengua estaban matriculados en otro curso de cultura como *Introducción a la cultura hispana*<sup>506</sup>. Un 40,5% respondió afirmativamente frente a un 59,5% que no. Este dato nos pareció de suma importancia ya que existe un porcentaje de alumnos que toman estos cursos debido a que toman español como *Major* y así lo exige su plan de estudios, mientras que los que toman español como *minor* o como optativa de otra titulación no llegan a recibir esta formación cultural.

En cuanto a si planeaban tomar algún curso de cultura en el futuro, un 44,6% mostraba una clara disposición. Un 17,6% no lo tenía entre sus prioridades más inmediatas y un 37,8% no cerraba la puerta a tomarlo quizás en un futuro cercano. Sí que nos pareció oportuno indagar en su concepción de lengua y cultura como un dúo inseparable. Respecto a la pregunta de si consideraban que los cursos en cultura reforzaban proporcionalmente sus destrezas lingüísticas, la vasta mayoría opinó que sí (85,1%):

¿CREES QUE LOS CURSOS DE CULTURA CONTRIBUYEN A REFORZAR Y AUMENTAR TUS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS?

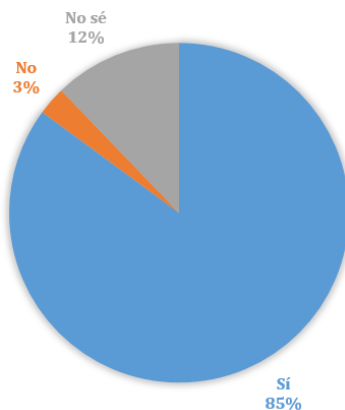


Gráfico 20. Influencia de aprendizaje cultural sobre lengua

#### 14. Modalidad de cultura

Dentro de esta sección, preguntamos a los alumnos: “¿si tuvieses que elegir qué aprender, qué conocimiento cultural crees que sería más útil?”, observamos que la

<sup>506</sup> SPAN 1214. *Introduction to Hispanic Culture*.

tendencia hacia la transmisión de la cultura con minúscula cuenta con adeptos a este lado del Atlántico con un rotundo 83,30% a favor de la cultura informal:

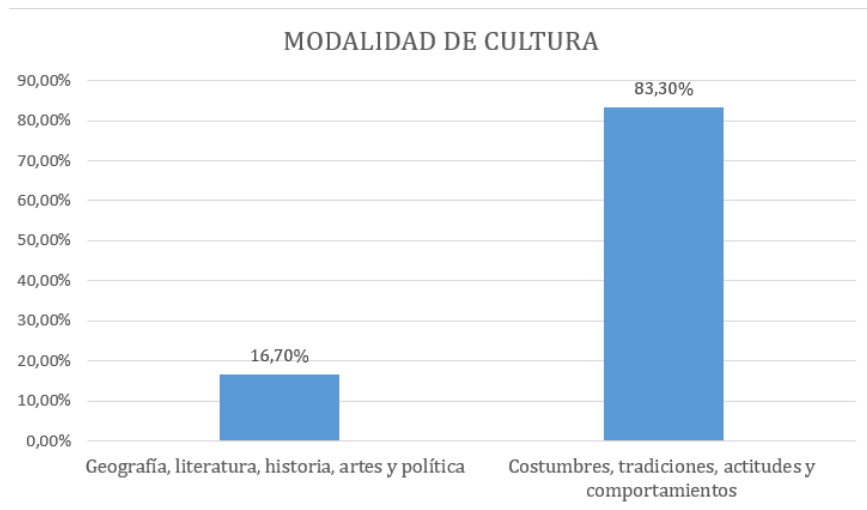


Gráfico 21. Modalidad de cultura (Mayúscula vs. minúscula)

Ahora bien, conviene determinar el tiempo que dedican los profesores a cada uno de los aspectos que integran esta modalidad, desde la rutina diaria a las distintas etnicidades que configuran la identidad de una comunidad:

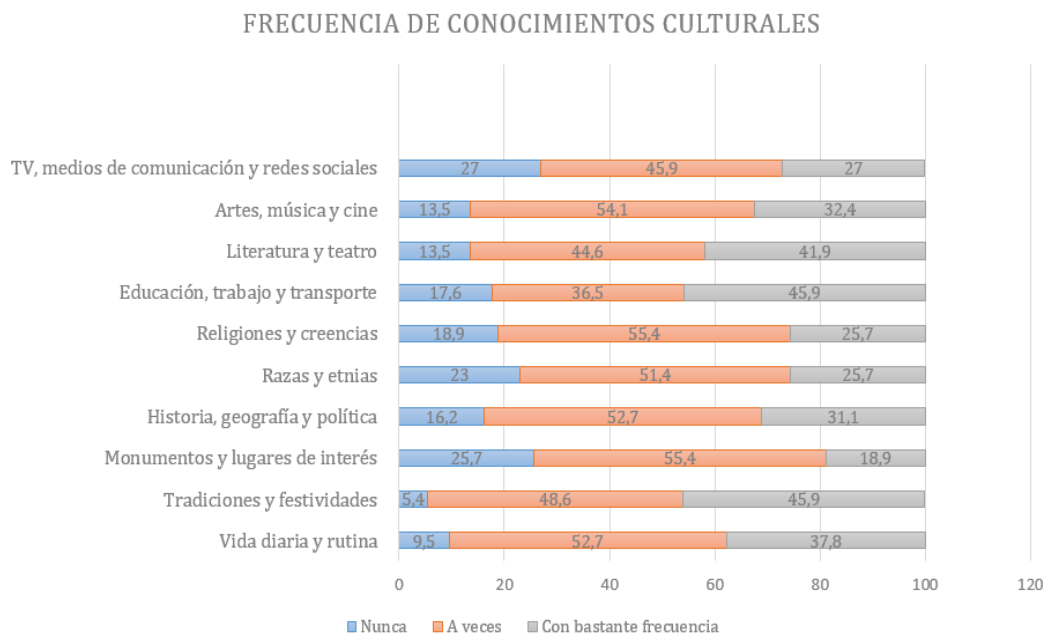


Gráfico 22. Frecuencia de exposición a conocimientos culturales

Lo que se observa es que las tradiciones y las festividades (45,9%) siguen ocupando el lugar más prominente<sup>507</sup>, seguido muy de cerca de la educación, el trabajo y el transporte. Le suceden la literatura y el teatro (41,9%) y la rutina y vida diarias (37,8%). Además, parece que cobran protagonismo los contenidos relativos a las razas y etnias (25,7%), junto con las religiones y creencias (25,7%), aspectos que nos pueden servir para desmontar ideas preconcebidas y estereotipos.

### 15. Choques culturales

Pese a que los “traspiés” culturales nos sirven para aprender, a veces es preferible no experimentarlos por las sensaciones negativas que generan. Solo un 18,9% afirmó haber experimentado alguno y, en cualquier caso, se debió a un error lingüístico con un 71,4% que confesó “dije algo mal”. Otro 14,3% admitió que no supo ajustar su conducta a los patrones apropiados de la cultura meta, mientras que otro (14,3%) puntualiza que se debió a otras cuestiones:

<u>Causas de choque cultural</u>	<u>Porcentaje válido</u>
1. La diferencia entre baño y excusado ( <i>bathrooms vs toilets</i> ) es otra de las diferencias de significado entre España e Hispanoamérica	1,3
2. No usé la palabra correcta	1,3
3. Expresé algo de manera incorrecta	1,3
4. Cometí un error con la palabra “condones” en vez de decir “cordones”	1,3
5. Pasé dos semanas en México y las personas me miraban intensamente por la calle cada día e incluso me paraban por el color de mi piel. Nunca había experimentado la sensación de recibir tanta atención, y aunque la experiencia no fue completamente negativa, me hizo darme cuenta de la cuestión racial, algo que antes no había experimentado dentro de mi comunidad en el Caribe.	1,3
6. Me pensé que embarazada significaba estar avergonzada ( <i>embarrassed</i> )	1,3
7. No se aplica	1,3
8. La palabra que usé era un término peyorativo en ese país, aunque aprendí esa palabra con un significado diferente	1,3
9. Usé una palabra que en otros países hispanohablantes significa una cosa, pero que en ese país concreto significa otra cosa	1,3

Tabla 28. Causas de choque cultural

<sup>507</sup> Lo que nos recuerda a las 4 efes (*facts, food, festivals y folklore*) de Kramsch (1993, p. 24).

### 15. Curso en competencia intercultural

A partir de la pregunta sobre los choques culturales, se derivaron otras dos preguntas:

a) “¿Crees que hubieras evitado esta situación incómoda si hubieses recibido alguna instrucción previa en CCI?”

Un 45,5% estaba convencido de que sí, frente a un 12,1% que no encontraba ninguna conexión y otro 42,4% que manifestaba que quizás, algo que sirvió para sugestionar y preparar al alumno hacia la segunda pregunta:

b) “¿Te gustaría tomar un curso en competencia intercultural?”

Con vistas a la implementación de nuestro programa nos complació ver la respuesta afirmativa hacia esta proposición (59,5%):

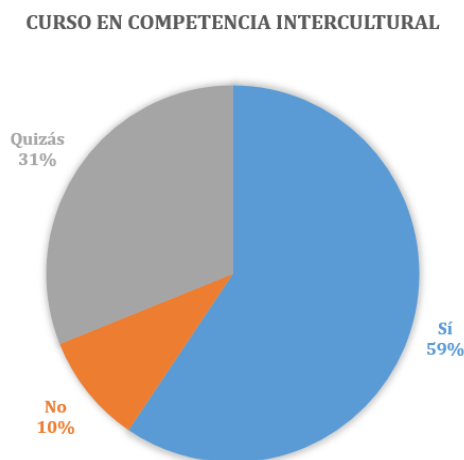


Gráfico 23. Curso en competencia intercultural

### 16. Programas de inmersión

A día de hoy nadie duda del enriquecimiento que traen consigo los programas de inmersión. Por lo general se trata de experiencias únicas y muy significativas para los aprendices de una L2/LE. No obstante, con el siguiente trabajo deseábamos demostrar que gran parte de los aspectos culturales pueden aprehenderse dentro



del aula sin tener que viajar obligatoriamente al país de la lengua objeto de estudio<sup>508</sup>, de ahí que demandáramos la opinión de los estudiantes deliberadamente:

a) “¿Te gustaría tomar parte en un programa de inmersión para mejorar tus habilidades interculturales?”

A pesar de que en secciones anteriores los alumnos no mostraron especial entusiasmo cuando se les sugería estudiar en un país de habla hispana, en este caso parece que sí estarían dispuestos a participar en un programa de inmersión, probablemente porque lo conciben como un curso de unas pocas semanas. Un 86,5% indicó que “sí” frente a un 4,1% que “no” y un tímido “quizás” (9,5%). Sin embargo, la respuesta a la segunda pregunta es la que más nos interesaba:

b) “¿Crees que es posible aprender estas habilidades interculturales en la clase sin vivir o viajar a un país hispanohablante?”

Ante esta pregunta, un 52,7% señaló que no, frente a un 37,8% que confirmó que sí, es decir, que es totalmente plausible desarrollar la CCI en el corazón de la clase. Ambos resultados estaban muy ajustados entre sí con tan solo un 14,9% de diferencia. Por tanto, el objetivo de nuestro trabajo redundaría en convencer a ambos sectores de su viabilidad.

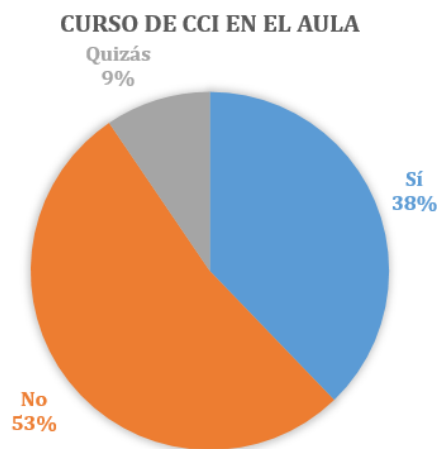


Gráfico 24 Curso de CCI en el aula

<sup>508</sup> Este objetivo lo explicamos más detenidamente en el apartado de justificación del curso formativo.

## 6.5. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A PROFESORES

### 1. Tipo de centro y lugar

El cuestionario dirigido a los profesores también tuvo un carácter completamente anónimo y confidencial. Por esta razón se dejó a su elección indicar o no el nombre de su centro. Asimismo, debido al amplio número de muestras (105), nos pareció excesivo dar cuenta aquí de los nombres de todas las universidades internacionales, institutos, academias y centros de idiomas que se mencionan. La pregunta simplemente pretendía orientarnos acerca del tipo de centro o la modalidad de clases en los que ejercen muchos de nuestros compañeros y ver el modo en que encauzan su metodología cultural. De esto se desprendió que existe una fuerte presencia de estos profesionales en centros de todo tipo a nivel internacional, desde universidades en Estados Unidos, academias privadas en Sevilla hasta escuelas de secundaria y turismo en Buenos Aires, Bruselas, Austria, etc.

### 2. Sexo y edad

Como ocurría con los alumnos, la didáctica de lenguas extranjeras suele constituir una de las principales salidas laborales para el género femenino, que representa aquí un 76,2% de los participantes frente a un 23,8% masculino. Respecto a la edad, el mínimo se inscribe en los 23 años y el máximo en los 74. La media se situaría en torno a los 39 años, aunque para ser exactos percibimos un mayor número de encuestados en la franja comprendida entre los 25 y los 28 y en otra situada entre los 51 y los 55.

### 3. Nacionalidad

Para obtener un rango de respuestas lo más heterogéneo posible, nos pusimos en contacto con compañeros de profesión con los que coincidimos en experiencias laborales y académicas. Esto explica que un 62,9% de los encuestados sea de

nacionalidad española<sup>509</sup>. No obstante, también solicitamos la colaboración internacional a conocidos profesionales en la enseñanza de ELE a través de redes sociales y grupos de español en línea. Gracias a esto dispusimos de un 5,7% de respuestas procedentes de las islas del Caribe, un 4,8% de Reino Unido y otro 4,8% de Argentina. A continuación, los valores descienden hasta un 3,8% de profesionales procedentes de Italia (3,8%), Colombia (2,9%) y México (2,9%). El resto representa un 1% y lo conforman profesionales ubicados en Estados Unidos, Perú, Paraguay, Uruguay Venezuela, Brasil, Alemania, Polonia, Eslovaquia, Rusia y Japón.

#### 4. Lengua materna

A tenor de lo anterior, es comprensible que aparezcan en mayor medida las lenguas oficiales y cooficiales de dichos países. Un 79% de los encuestados habla español castellano junto al gallego (1%) y el catalán (1%). Un 10,5% habla inglés, seguido del italiano (2,9%) y el portugués (1,9%) como L1. El resto habla ruso, japonés, polaco y eslovaco. Algo que nos pareció curioso es que no hubiera participantes con lengua alemán o francés como lengua materna. Sin embargo, en el siguiente apartado sí que veremos que hablan estas lenguas como L2. Este dato es positivo ya que cuantos más conocimientos de otras lenguas posean los profesores, más fácil les será ponerse en la piel de sus aprendices:

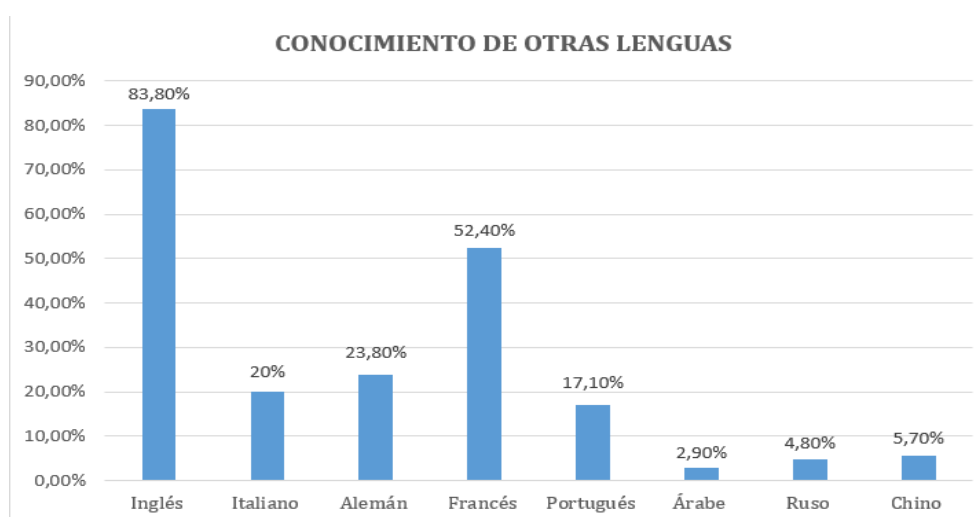


Gráfico 25. Conocimiento de otras lenguas

<sup>509</sup> Un 1% de los encuestados reivindica la nacionalidad y lenguas catalanas como independiente a la nacionalidad española.

### 5. Estancias en países de habla hispana

Aquellos docentes cuya lengua materna no es el español decidieron pasar periodos en inmersión de cara posiblemente a mejorar sus destrezas lingüísticas. Los profesionales cuya lengua materna es el inglés son los que más estancias disfrutaron en países hispanohablantes durante más de un año, mientras que el resto disfrutó sobre todo de estancias de corta duración de tres a seis meses. Pese a que la variable “no se aplica” (N/A) representa el valor más alto (21 %) esto se explica porque la mayoría de participantes habla español como lengua materna por lo que no necesitarían disfrutar de este tipo de estancias en tal medida. No obstante, sí que merece la pena destacar que cuatro profesionales con L1 español también habían acumulado estancias en otros países de habla hispana por más de un año. Esto suele entrañar un gran beneficio para el docente, puesto que le permitiría incrementar el conocimiento de expresiones y términos diferentes, así como de diferencias culturales sustancialmente dispares.

### 6. Número de años enseñando español

Independientemente de la nacionalidad o la lengua materna, se aprecia que los profesionales consultados han adquirido suficiente experiencia laboral. Un grueso del 44,70% posee una experiencia de al menos cinco años y un 36,90% de más de diez. Esta variable puede ser de utilidad para comprobar su grado de compromiso con la transmisión del componente cultural, es decir, si existe correlación entre los años enseñando español y una mayor o menor transmisión del elemento cultural.

### 7. Países en los que ha enseñado español

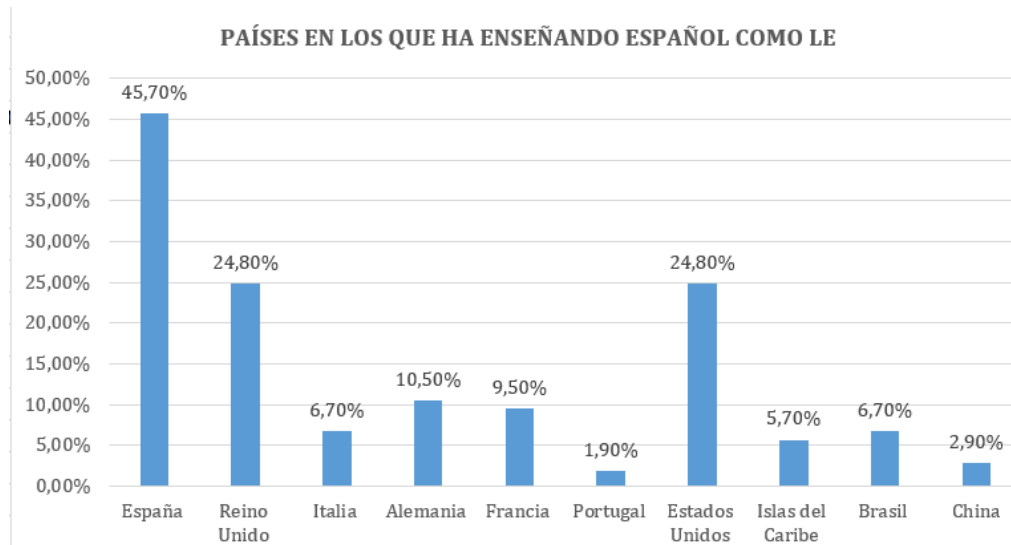


Gráfico 26. Países en los que ha enseñado español

Resulta llamativo que la mayoría de consultados haya enseñado español en España más que como LE en otros países. Esto podría reflejar una demanda elevada en nuestro país, influida probablemente por la cantidad de turistas y estudiantes internacionales que nos visitan cada año y que desean estudiar el idioma en modalidad de clases particulares, academias privadas, cursos de inmersión, etc. Junto a España, Reino Unido es otro destino favorable con un crecimiento exponencial en la última década. Esto se ha manifestado en un cambio de estatus que ha permitido que el español se convierta en el segundo idioma obligatorio con más estudiantes matriculados en las escuelas de primaria y secundaria, por encima incluso del francés y el alemán. En el tercer puesto encontramos Estados Unidos, donde la demanda de profesores de español ha ido ligada al crecimiento de hablantes hispanos. Por último, aunque representa un pequeño porcentaje del 1%, sorprende la variedad de destinos en los que han impartido clase algunos de nuestros compañeros (Túnez, Letonia, Bulgaria, Guayana, Corea del Sur, Taiwán, etc.).

## 8. Formación específica en ELE

Muchos de los profesionales proceden de disciplinas muy diversas, que no siempre están relacionadas con lengua necesariamente. Los másteres de especialización permiten ejercer como profesor de español independientemente de la licenciatura o grados previos.

No obstante, esto no se ha traducido en un mayor intrusismo en el sector, ya que la mayoría de instituciones exige másteres o cursos que acrediten la formación específica en E/LE:

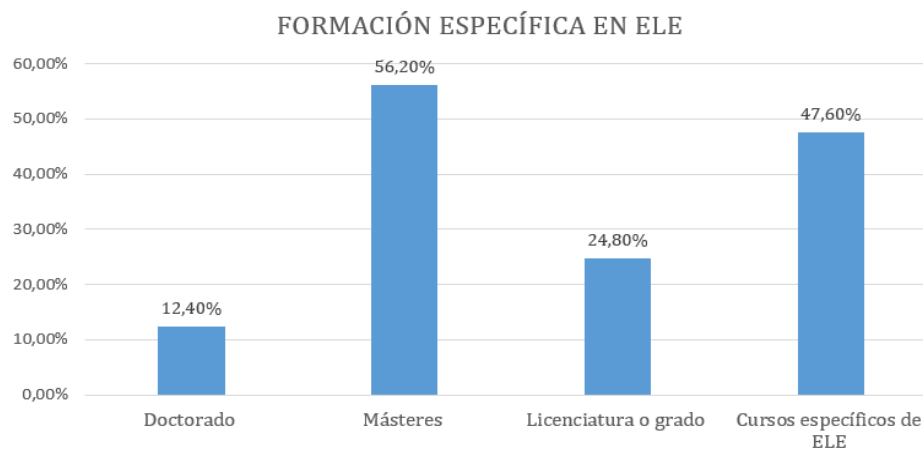


Gráfico 27. Formación específica en ELE

### 9. Cursos de español que imparte en la actualidad

Dada la variedad de centros en los que imparten nuestros colaboradores, la nomenclatura y el nivel de los cursos difiere completamente de un lugar a otro. Mencionamos algunos que van desde enseñanza reglada hasta enseñanza no reglada con cursos a inmigrantes o voluntarios:

- *S1-S6 (Escocia)*
- *Spanish 1,2,3 & Spanish for Heritage learners 1,2*
- *HISP 203 (intermedio) y HISP 207 (avanzado)*
- *Español para inmigrantes (solicitantes de asilo/refugiados) A0-B1*
- *Alumnos de KS3 (year 8=12/13 años) y KS4 (years 9, 10 and 11) para preparar el GCSE en el sistema británico*
- *5th and 6th Year Caribbean Examinations*
- *6e, 5e, 4e y 3e de secundaria francesa*

10. Manual de español

En esta sección, el número de respuestas también fue muy desigual. La mayoría ha optado por manuales de renombre como *Aula Internacional*, *Bitácora*, *Aventura*, *Campus Sur*, *Expertos* o *Nos vemos*, aunque hay otros centros que carecen de un manual específico o emplean uno creado *ad hoc* por el propio departamento:

<u>Nombre del manual</u>	<u>Porcentaje válido</u>
1. <i>Anda Intermedio II</i>	1.0
2. <i>AQA A-level Spanish</i>	1.0
3. <i>Aula</i>	1.0
4. <i>Aula (editorial Difusión)</i>	1.0
5. <i>Aula 2 Bitácora 4 Aula 3</i>	1.0
6. <i>Aula Internacional</i>	1.9
7. <i>Aula Internacional 1</i>	1.9
8. <i>Aventura, Klett</i>	1.0
9. <i>Bitácora</i>	1.0
10. <i>Campus sur, Expertos</i>	1.0
11. <i>Competencia gramatical en USO, editorial EDELSA</i>	1.0
12. <i>Descubre, Aula internacional</i>	1.0
13. <i>Difusión</i>	1.0
14. <i>Difusión: Lola y Leo, Aula Internacional. Edelsa: Experiencias</i>	1.0
15. <i>En Spanish 2A uso el libro Nos vemos</i>	1.0
16. <i>Encuentros</i>	1.0
17. <i>Español en marcha; sueña, aula</i>	1.0
18. <i>GCSE AQA Spanish Higher de Oxford y Mira de Pearson</i>	1.0
19. <i>Gente 1, 2 y 3. Aula Internacional,</i>	1.0
20. <i>Gente hoy 1, Con gusto 1, Vitamina C1</i>	1.0
21. <i>Gente Joven, Al día</i>	1.0
22. <i>Gente1, 2, 3. Aula internacional de 1 a 4</i>	1.0
23. <i>Hola amigos (SPA100), Más allá de las palabras (SPA220)</i>	1.0
24. <i>Inicial (Vistas), Intermedio (Imagina), Avanzado (</i>	1.0
25. <i>La pandilla (primaria) viva 1&amp;2 (secundaria 1&amp;2) viva Edexcel 3&amp;4, artículos de prensa (S6)</i>	1.0
26. <i>Listos</i>	1.9
27. <i>Mira</i>	1.0
28. <i>Nos vemos 2, 3 (pap)</i>	1.0
29. <i>Nuevo Ven</i>	1.0
30. <i>Panorama</i>	1.0
31. <i>Para Beginner's Spanish se utiliza un Manual creado por el Departamento</i>	1.0
32. <i>Pasos y Gente</i>	1.0
33. <i>Portales 1 y 2 (Vista Higher Learning)</i>	1.0
34. <i>PRISMA</i>	1.0
35. <i>Prisma y Uso</i>	1.0
36. <i>Puntos de Partida, McGraw Hill</i>	1.0
37. <i>Que Hay Para CSEC</i>	1.0
38. <i>Realidades 1, 2, 3, Encuentros Maravillosos</i>	1.0

39. <i>Spanish for the health sciences</i>	1.0
40. <i>Todo el mundo habla español - De Agostini</i>	1.0
41. <i>Universo Ele, C de C1, Aula internacional, Con gusto, Perspectivas</i>	1.0
42. <i>Utilicé 'Vidas 1', 'Vidas 2', 'Vamos 1' y 'Vamos 2'.</i>	1.0
43. <i>Utilicé la serie Portafolio.</i>	1.0
44. <i>Vamos adelante/ a tope</i>	1.0
45. <i>Varios</i>	3.8
46. <i>Ya está</i>	1.0

Tabla 29. Manuales de español comúnmente empleados

## 11. Desarrollo de la competencia intercultural

Cuando se preguntó si sabían lo que comprendía la “competencia intercultural”, nos satisfizo ver que un 69,20% es consciente de lo que denota frente a un mínimo 2,9% que desconoce su significado:

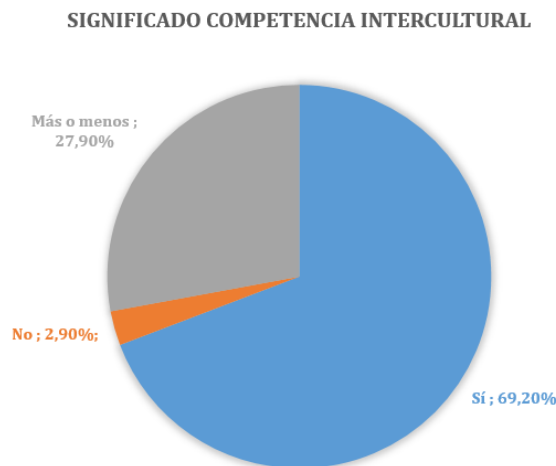


Gráfico 28. Significado CI (Profesores)

Además, para aquellos expertos a los que les preocupe el estado de la cuestión, esta encuesta confirma que un 85% considera el desarrollo de esta competencia como muy importante. Además, existe una serie de actitudes que la respaldan. Por ejemplo, ante la afirmación “1. Enseñar lengua es tan importante como enseñar cultura”, un 62,5% admite estar totalmente de acuerdo. Al exponer el enunciado “2. La cultura debe enseñarse una vez que los estudiantes tengan un nivel alto de lengua”, un 57,7% discrepa, dando a entender que el componente cultural se puede transmitir desde niveles básicos de A1-A2.



Otra cuestión que dista radicalmente en alumnos y profesores versa sobre lo siguiente: “3. Es imposible adquirir habilidades interculturales en el aula: es necesario que el alumno investigue por su cuenta o participe en programas de inmersión”. Mientras que los alumnos conciben la CCI en inmersión exclusivamente, los profesores disponen ya de un conocimiento y de un bagaje que les permite discernir que la CCI puede enseñarse también en el entorno de clase. En otros aspectos como “5. La reflexión intercultural a veces aumenta los estereotipos existentes en el estudiante” y “6. Los malentendidos en encuentros interculturales se deben a cuestiones de tipo lingüístico y no a diferencias culturales”, los profesores se muestran en desacuerdo con 27,9% y un 36,6% respectivamente:

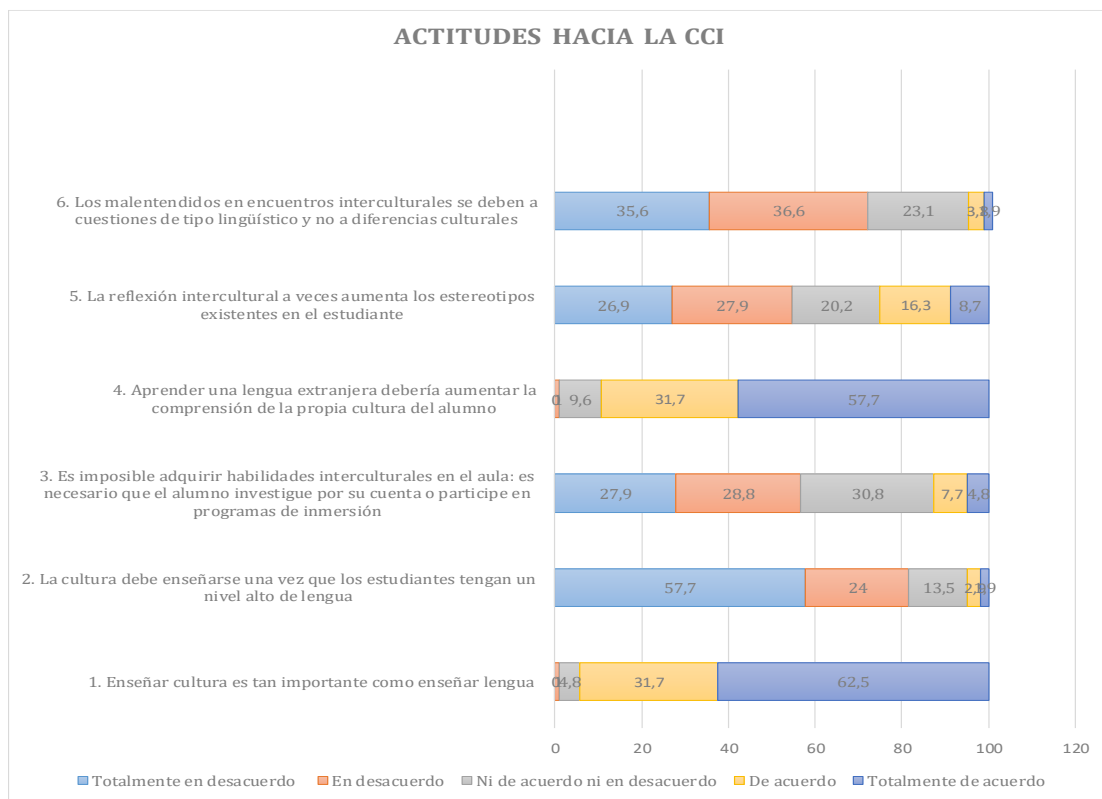


Gráfico 29. Actitudes hacia la CCI

### 13. Formación específica

La mayor parte de los voluntarios posee una vasta formación, sobre todo en cursos específicos de cine, arte o literatura (51,9%). Los cursos en cultura de España o Hispanoamérica también son significativos (45,2%), sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría habrá estudiado historia o civilización en algún momento de su trayectoria educativa. Sin embargo, los cursos en formación intercultural o en la cultura del alumno son bastante escasos (32,7% y 20,2% respectivamente). Otros cursos que se mencionan son:

- *Historia de Cuba*
- *ELE para inmigrantes*
- *Curso sobre las variedades del español*
- *Grado en Humanidades*
- *He aprendido en congresos*
- *Experiencia propia*

#### 14. Cultura de un área geográfica

A veces resulta inevitable enseñar una variedad más que la otra. Sin embargo, cuando se preguntó a los docentes: “¿a qué variedad dedica más tiempo?”, nos sorprendió constatar un porcentaje exacto del 50%/50% en las dos secciones:

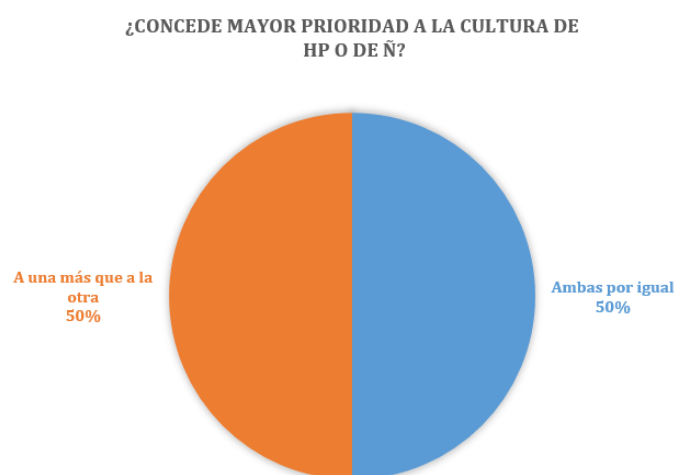


Gráfico 30. Enseñanza cultura de un área geográfica

Entre las razones detrás de esta práctica, un 55,3% confiesa que se debe a su mayor familiarización con una u otra variedad. Un 31,9% indica que tiene más sentido en el contexto en el que enseña, mientras que otro tercer grupo opina que enseñar esta variedad puede proveer de más oportunidades a sus estudiantes (12,8%):

<u>Otras razones</u>	<u>Porcentaje válido</u>
1. <i>No creo que se pueda generalizar y hablar de la cultura de Latinoamérica</i>	1.0
2. <i>Estoy más familiarizado con esta variedad: creo que tiene más sentido en el contexto en el que enseño</i>	1.0
3. <i>Tengo más conocimientos de la cultura de España</i>	1.0
4. <i>Nunca he estado en Latinoamérica y no quiero enseñar estereotipos o cosas equivocadas</i>	1.0
5. <i>En el punto 4.2. me refiero a mi experiencia enseñando español en el pasado. No me dedico a eso ahora mismo</i>	1.0
6. <i>Los módulos de lengua están relacionados con seminarios y sesiones plenarias sobre los estudios hispánicos y esto influye sobre el contenido cultural que se integra</i>	1.0

Tabla 30. Razones para enseñar cultura de un área geográfica

## 16. Tiempo de dedicación a la CCI

Si nos guiamos por las respuestas aportadas, aflora la sensación de que los profesionales incorporan adecuadamente el componente intercultural. Un 72,1% lo incluye con frecuencia en sus clases y un 27,9% lo aborda de vez en cuando. Todos los encuestados se abstuvieron de responder “nunca”.

## 17. Materiales

El recurso que utilicemos puede constituir un beneficio o un lastre para la transmisión del componente cultural, de ahí que debemos prestarle una atención especial. Cuando se demanda a los docentes si creen que los manuales incluyen suficientes actividades para desarrollar la CCI, el 30,8% considera que sí. Sin embargo, existe un sector (55,8%) que no se muestra tan satisfecho y sostiene que los manuales no integran suficientemente estos elementos. El 13,5% restante manifiesta no estar seguro:

¿PIENSA QUE EL LIBRO DE TEXTO INCLUYE SUFICIENTES  
ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR  
LA CCI?

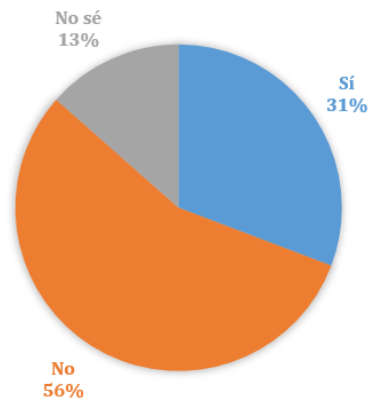


Gráfico 31. Cantidad de contenidos culturales en el manual

Por consiguiente, planteamos al sector que respondió que “no” si en su día a día usaba otros materiales socioculturales para compensar esta carencia en el libro de texto. El 95,2% afirmó que “sí” por las siguientes razones:

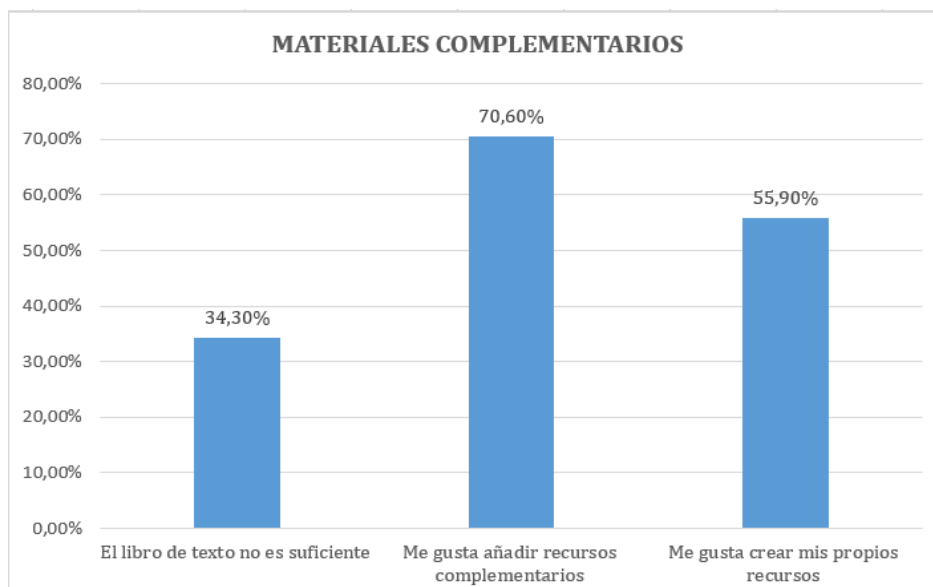


Gráfico 32. Uso de materiales culturales complementarios

Otros encuestados señalan: “1. No uso un libro de texto porque pienso que el uso de materiales reales expone al estudiante al uso real de la lengua y la cultura”. Para aquellos encuestados que no estaban del todo satisfechos con su cuaderno, les preguntamos:

a) “¿Le gustaría que todos estos recursos socioculturales ya estuvieran incluidos en el libro de texto?”

Como vemos los resultados están muy igualados. A un 45% le encantaría porque suponemos que les ahorraría tiempo. Sin embargo, a otro 46% no le supone un gran esfuerzo buscarlos en otras plataformas o crearlos por su propia cuenta, por lo que la disyuntiva del manual parece tornarse bastante relativa y personal:

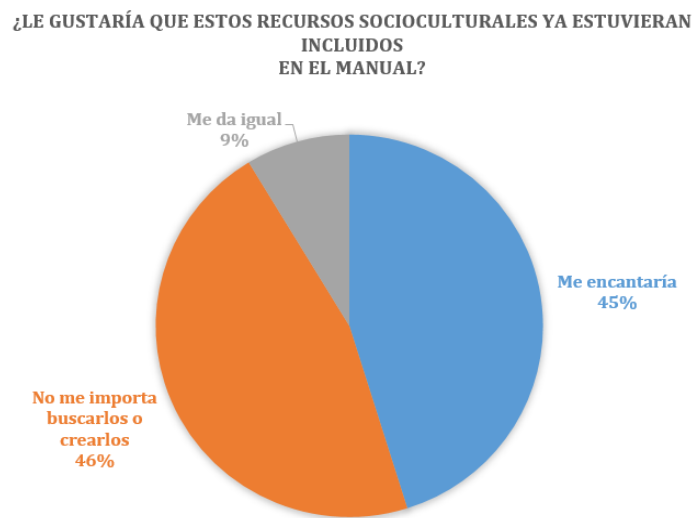


Gráfico 33. Inclusión de recursos socioculturales en el manual

Cuando se trata de la CCI, los docentes no reflejan tanta dicotomía. Ante la pregunta “¿Dedicaría tiempo de sus clases a integrar un curso sobre la CCI?”, un extenso 90,4% responde que “sí”. Aquel 9,6% que respondió que “no” expone estas razones para justificar su disconformidad:

Otras razones para justificar el “no”	Porcentaje válido
1. No tengo tiempo	2,9
2. No tengo tiempo. Necesito cubrir contenido	1,0
3. No creo que sea necesario crear un curso adicional sobre CCI. Pienso que tiene más sentido integrarlo en la clase de lengua, por ejemplo, cuando enseñe lectura, escritura, comprensión auditiva o conversación. Los programas ya cuentan con cursos en cultura hispana, cine, literatura, etc., así que no creo que se debería crear un curso específico para desarrollar la CCI cuando puede desarrollarse a partir de otros cursos.	1,0
4. Tengo demasiados estudiantes	1,0

5. <i>No sugeriría integrar un curso de CCI, sino más bien trabajar la CCI en el aula de un modo transversal</i>	1,0
6. <i>En mi opinión, están tan relacionados que se puede enseñar la CCI a través de la lengua</i>	1,0

Tabla 31. Razones para rechazar curso de CCI

### 18. Frecuencia y tipología de actividades

Si atendemos al gráfico situado más abajo vemos que el recurso más utilizado para realizar el elemento cultural lo proporcionan los debates y las discusiones abiertas (53,8%). Le sigue escuchar canciones, audios y podcasts con referencias culturales (50%) y la lectura de algún aspecto cultural dentro de un texto (49%). En la misma línea, los docentes dedican algún tiempo a analizar escenas de películas (59,6%); a sus propias presentaciones culturales (56,7%) y a las obras de teatro; simulaciones y juegos de rol (49%). En la sección opuesta y bajo la variable “nunca”, vemos que los docentes no disponen de tiempo para los proyectos colaborativos (10,6%) o para las entrevistas con hablantes nativos (18,3%):

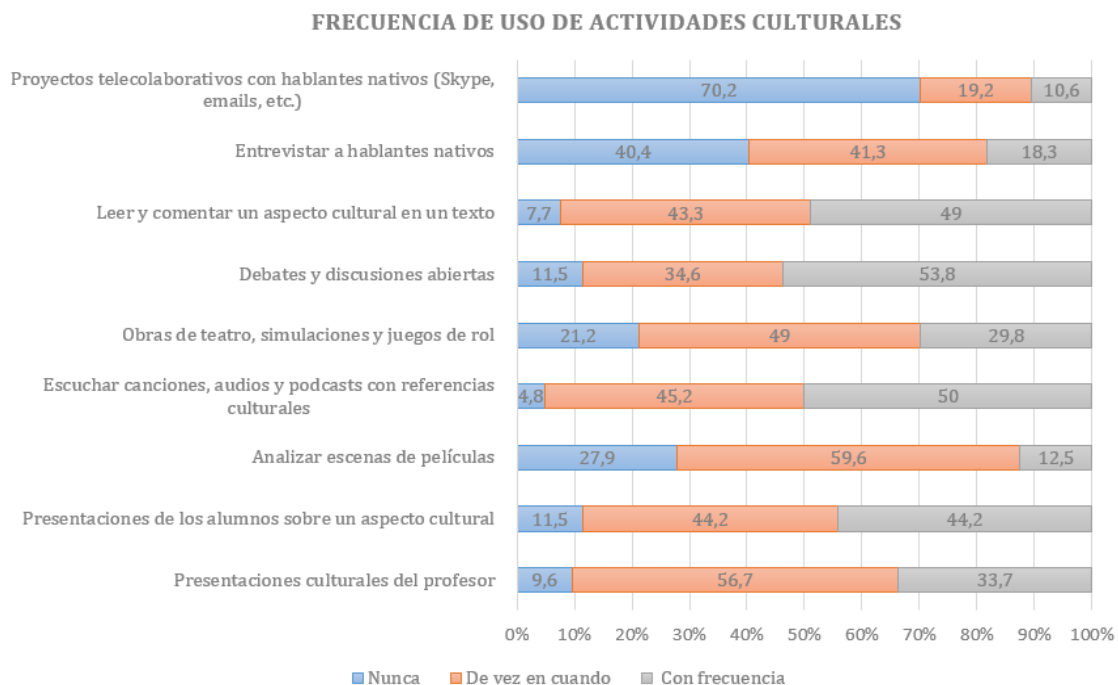


Gráfico 34. Frecuencia de uso de actividades culturales

Otras actividades culturales que recomiendan son:

Otras actividades culturales	Porcentaje válido
1. <i>Análisis de citas célebres</i>	1,0
2. <i>Analizar el contenido cultural de los programas de TV</i>	1,0
3. <i>Crear cortometrajes en español que incluyan aspectos culturales</i>	1,0
4. <i>Actividades culturales con la presencia de nativos de español, ya sea de España o Latinoamérica</i>	1,0
5. <i>No enseñó español. Enseñó lingüística</i>	1,0
6. <i>He traído nativos a clase para que hablen con los estudiantes</i>	1,0
7. <i>Uso mucho la publicidad</i>	1,0
8. <i>Trabajo con hispanos en la comunidad en la que vivo</i>	1,0
9. <i>Literatura</i>	1,0
10. <i>A veces invito a nativos a mis clases</i>	1,0
11. <i>A veces invito a personal de las embajadas o del Centro cultural venezolano. Otras veces los estudiantes pueden atender algunas de sus exposiciones</i>	1,0
12. <i>A veces los alumnos preparan una pequeña presentación sobre una fiesta, por ejemplo, y después se la presentan a los compañeros. Ese día toda la clase gira en torno a esa temática. Por ejemplo, el Día de todos los santos en México o la feria de abril en Sevilla. También hemos trabajado aspectos gramaticales y léxicos a partir del tema "ventas"</i>	1,0
13. <i>Los estudiantes más avanzados fueron a Valencia (España) por una semana. Los acompañaron dos profesores del Departamento de español para aprender sobre la cultura y la gastronomía y para practicar el idioma</i>	1,0
14. <i>Juegos típicos de la cultura que enseñó</i>	1,0
15. <i>Videos sobre aspectos interculturales; actividades divertidas para reflexionar sobre la cultura meta y de origen</i>	1,0
16. <i>Ver películas con una elevada carga cultural</i>	1,0

Tabla 32. Otras actividades culturales recomendadas

## 19. Metodología cultural

En la sección anterior, los docentes informaban del tipo de actividades que implementaban en sus clases, algo que forma parte indiscutible de su metodología. Sin embargo, otro aspecto a tener en cuenta es cómo abordan la cultura y de qué manera la transmiten al alumno. Como leímos en el capítulo IV sobre Enfoques culturales, el docente puede adoptar un papel activo o pasivo en su transmisión, puede centrarse demasiado en los hechos (Enfoque informativo); instruir sobre las conductas apropiadas en la C2 (Enfoque de las destrezas sociales), o por el contrario conceder un lugar destacado a la sensibilización y el conocimiento del Otro (Enfoque holístico y procesual). En cualquier caso, si estamos abiertos a perfeccionar nuestra metodología, convendría que echáramos un vistazo al siguiente gráfico, cuyas

preguntas están basadas tanto en el estudio de Gil Burmann y Morón (2011, p. 26 y ss.) como en el libro de Sercu *et al.* (2005, p. 186 y ss.):

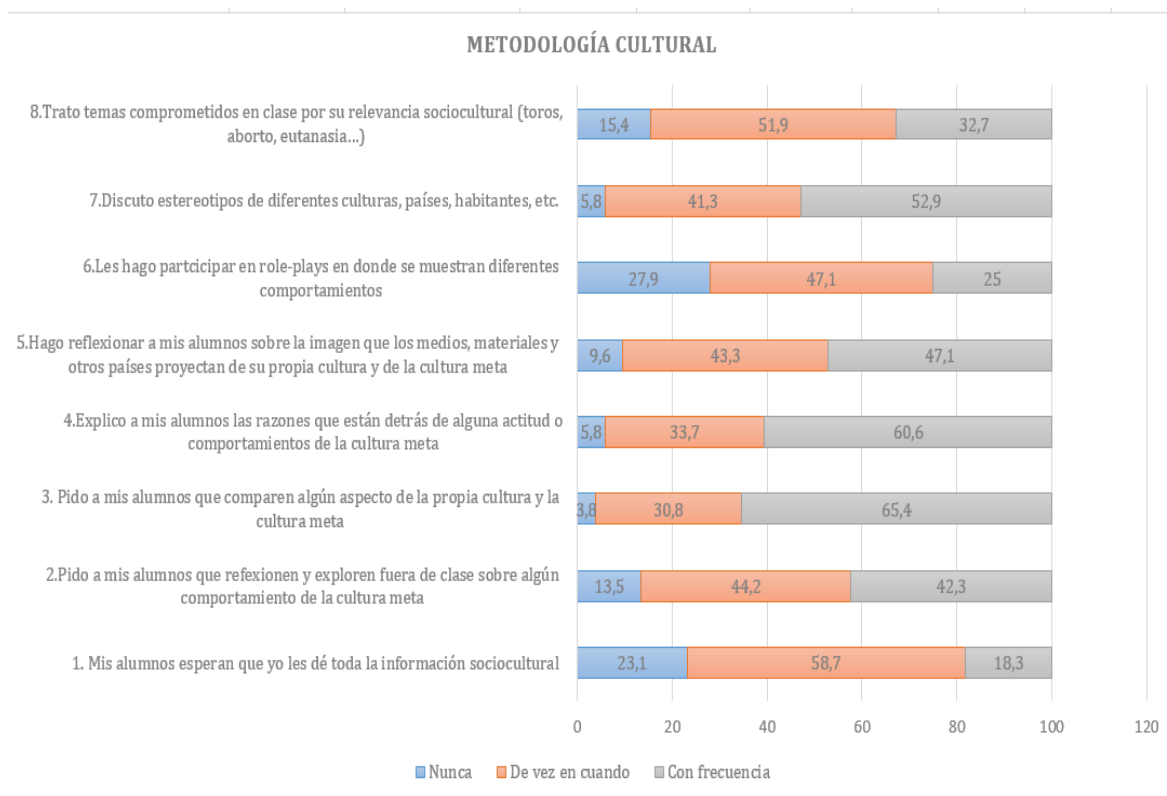


Gráfico 35. Metodología cultural

A partir de esta figura, se aprecia que los docentes inciden con frecuencia en las comparaciones: “3. Pido a mis alumnos que comparen algún aspecto de la propia cultura y la cultura meta” (65,4%). Tampoco se limitan a mostrar los aspectos culturales sin más, sino que demandan que se reflexione sobre ellos: “4. Explico a mis alumnos las razones que están detrás de alguna actitud o comportamientos de la cultura meta” (60,6%). Similarmente, se esfuerzan por luchar contra los estereotipos: “7. Discuto estereotipos de diferentes culturas, países, habitantes, etc.” (52,9%).

Algo que no nos sorprende es un hábito sobre el que llamamos la atención en capítulos anteriores. Un porcentaje del 58,7% expresa que de vez en cuando: “1. Mis alumnos esperan que yo les dé toda la información sociocultural”. Pensamos que nos encontramos ante un fenómeno generalizado, por lo que alentamos a que no se haga pasivamente, sino que se muestre la información y se garantice después algún tipo de análisis o reflexión.



Por otro lado, nos complace ver que independientemente del contexto y del país, los profesores no se amedrentan a la hora de traer al aula temas polémicos o controvertidos. Un 51,9% señala que los abordan de vez en cuando y solo un 15,4% evita hacerlo. Una cuestión que tampoco estamos en posición de criticar, ya que este tipo de restricciones depende en gran medida de la propia actitud y/o ideología del centro, las circunstancias sociopolíticas o las creencias religiosas del país. Otras pautas culturales de las que los profesores hacen gala son:

<u>Otras pautas culturales</u>	<u>Porcentaje válido</u>
1. <i>Primero hago hablar a mis alumnos sobre lo que ellos creen sobre un aspecto en particular y después ellos mismos tienen que documentarse para ver si cambian de opinión</i>	1,0
2. <i>Pido a los estudiantes que observen ciertos comportamientos y que los contrasten e investiguen con su amigo de intercambio, su familia de acogida (host family) o en internet</i>	1,0
3. <i>Mentí en una pregunta anterior porque olvidé mencionar que hago actividades con una compañera argentina que comparte su cultura (p. ej. la importancia de mate) y los estudiantes la entrevistan</i>	1,0
4. <i>Simulación de inmersión</i>	1,0
5. <i>Lecturas específicas sobre un aspecto cultural</i>	1,0
6. <i>Hablar sobre estereotipos, feminismo, juventud</i>	1,0
7. <i>Los profesores titulares muestran vídeos o películas con aspectos culturales para enfatizar a los países latinoamericanos, como documentos históricos</i>	1,0
8. <i>En función de la variedad de módulos que enseñe, la metodología varía</i>	1,0

Tabla 33. Otras pautas metodológicas culturales

## 6.6. CRUCE DE VARIABLES A PARTIR DE MANUALES, PROFESORES Y ALUMNOS

Una vez que analizamos los manuales de mayor uso y las percepciones de profesores y alumnos, nos hallábamos más cerca de conocer el modo en que se transmite el componente cultural en la enseñanza del español en el contexto caribeño. A continuación, damos cuenta de los ítems que nos parecieron más relevantes junto aquellos que nos proporcionaron una mayor cantidad de información.

## 1. Cultura de un área geográfica

Si deseamos que nuestro curso formativo sea pertinente, conviene dar respuesta a una petición que formularon los alumnos por unanimidad. Un 93,1% declaró que le interesaba más el aprendizaje de la variedad cultural hispanoamericana. Por tanto, si buscamos un manual que sea capaz de satisfacer esta demanda, vemos que *Aula América 2* y *Aula Latina 2* se centran en Hispanoamérica notablemente, pero no atienden a los contextos caribeños hispano y anglófono. Si quisiéramos enseñar ambas variedades de manera equitativa, comprobamos que *¡Nos vemos 3!* y *Nuevo Español en marcha 3* conceden demasiado protagonismo a la variedad peninsular con un ínfimo porcentaje de mezcla con correlación.

*Gente Hoy 2*, *Pasaporte 3* y *Aula Internacional 3* son los únicos manuales que logran mostrar las realidades de ambos contextos culturales con un ligero porcentaje de mezcla con correlación. Si bien recordamos que *Aula Internacional 3* es el que utilizamos en nuestro curso oficialmente, continuamos percibiendo que no llega a reflejar la realidad del ámbito caribeño hispano y anglófono tanto como desearíamos e inconscientemente muestra cierta predilección por aspectos culturales de España. Paralelamente, conviene atender a las percepciones de los profesores. Un 50% de ellos declara que dedica tiempo a ambas variedades por igual, mientras que otro 50% sostiene que prioriza una variedad sobre la otra. Un 55,3% confiesa que está más familiarizado con una variedad concreta y por eso la favorece deliberadamente. Otro 31,9% sostiene que tiene más sentido debido al contexto en el que enseña, mientras que otro tercer grupo opina que enseñar la variedad con la que trabaja puede proporcionar más oportunidades a sus estudiantes (12,8%).

Tomando toda esta información en consideración, nos resulta muy difícil llegar a una conclusión. Aparentemente, el contexto y el propio criterio del profesor son los factores que más determinan la elección de una u otra variedad.

## 2. Modalidad de cultura

Este apartado es relevante en tanto que todos los expertos de la actualidad recomiendan una reorientación pedagógica hacia la enseñanza de la cultura con minúscula. Además, si prestamos atención a nuestro contexto, la nacionalidad de los alumnos es fundamentalmente caribeña, con un alto porcentaje de veinteañeros que toman español porque se sienten atraídos hacia el idioma (75,5%) porque es útil para su carrera profesional (52,7%) o porque desean trabajar en un país hispanohablante (47,3%). De todos estos datos concluimos que lo ideal sería diseñar un curso formativo a medida que fuera atractivo; que abarcara temas que les interesasen; que conectaran con su realidad y que los preparase desde ya para futuros encuentros con hispanohablantes. Adicionalmente, hemos de valorar que un 59,5% no toma cursos complementarios de cultura y civilización, por lo que el curso de lengua de español que impartimos es la única vía de la que disponemos para enseñarles estos aspectos a todo el alumnado por igual<sup>510</sup>.

Esto supone incidir en la pragmática y a ser posible en la cultura con minúscula desde niveles iniciales e intermedios, algo que fue avalado además por la vasta mayoría del alumnado. Un 83,80% prefiere orientar su aprendizaje hacia el conocimiento de tradiciones, costumbres, actitudes y comportamientos. Por tanto, si buscamos satisfacer esta demanda a través de alguno de los manuales analizados, vemos que *BeCariño*, *Aula Latina 2*, *Culturas cara a cara* y *Pasaporte 3* son los únicos que abordan la cultura con minúscula de manera recurrente. El problema es que *BeCariño* se ha publicado hasta ahora como un recurso para reforzar la comprensión escrita, por lo que tendríamos que esperar al resto de publicaciones para trabajar el resto de destrezas. *Aula Latina 2* incide casi exclusivamente en la cultura de México, pero no en el resto de variedades hispanas, mientras que *Culturas cara a cara* es un manual específico para trabajar la interculturalidad. *Pasaporte 3* está algo más anticuado (2008) si lo comparamos con *Aula Internacional 3* (2014), por lo que este último nos serviría hasta nuevo aviso. Además, este manual logra englobar de

---

<sup>510</sup> Explicamos las razones detrás de esta decisión el capítulo VII en el apartado de *Justificación del curso formativo*.

manera más o menos equilibrada las cuatro modalidades de cultura: “Cultura con mayúscula”, “cultura con minúscula”, “cultura de las 4 efes” y “cultura popular o con K”, por lo que solo tendríamos que concebir nuestro curso formativo de un modo especial para que pudiera complementarse fácilmente con *Aula Internacional*<sup>511</sup>.

### 3. Contenido cultural

Si atendemos a las tres variables analizadas, advertimos que un 62,2% de los alumnos considera que su profesor dedica suficiente tiempo a transmitir el componente sociocultural. Esta cifra coincide con un 62,5% de los profesores que confiesa estar de acuerdo con que “enseñar lengua es tan importante como enseñar cultura”. Ahora bien, si atendemos al número de manuales que permiten desarrollar una metodología cultural ecléctica, solo *BeCariño* (11%) y el resto de manuales de cultura y civilización logran integrar una mayor variedad de actividades culturales. Sin embargo, tal y como mencionamos en líneas anteriores, *BeCariño* solo dispone hasta la fecha de una publicación dirigida a la comprensión escrita, por lo que precisamos de un manual de lengua que incorpore todas las destrezas y que conceda al mismo tiempo un lugar especial a la variedad cultural de Hispanoamérica.

### 4. Contenido pragmático

Tras analizar el corpus de quince materiales, llegamos a la conclusión de que son pocos los que logran combinar lenguaje corporal, convenciones sociales y comportamiento ritual de manera conjunta. En lo que concierne al contenido pragmático, *Culturas cara a cara* y *Saberes y comportamientos culturales* destacan de manera prominente, pero se trata lógicamente de manuales de civilización o de contenido específico, por lo que tampoco nos servirían para satisfacer las necesidades de nuestro curso.

---

<sup>511</sup> Véase el anexo 2.

## 5. Manual y soporte cultural complementario

Si atendemos a las respuestas de los profesores, reparamos en que los resultados no son demasiado concluyentes. A un 45% le encantaría tener integrados los contenidos socioculturales por defecto en su manual, frente a un 46% al que no le importa buscarlos o crearlos personalmente. Un 60% del alumnado también opina que su manual incluye suficientes conocimientos socioculturales, aunque hemos de tener en cuenta que quizás no se hayan dedicado a analizar su manual en profundidad o lo estén comparando con manuales mucho más deficientes en este sentido, algo que nos consta tras haber analizado manuales de español de secundaria en Barbados.

Respecto a la calidad del soporte complementario, vemos que *Aula América 2* destaca por encima del resto. Esto se debe a su reciente fecha de publicación (2018), lo que nos llevó a imitar algunos de sus recursos gráficos y actividades para hacer del curso formativo un material más atractivo visualmente.

## 6. Actividades culturales y metodología cultural

Si nuestro objetivo es satisfacer los intereses de nuestro alumnado e incrementar su motivación, deberíamos atender a la tipología de actividades que les parecen más eficaces. No obstante, si comparamos estas respuestas con el tiempo que se dedica a dichas actividades, percibimos que en ocasiones los profesores pecamos de no atender a sus intereses:

<u>Actividad</u>	<u>Alumnos/ recurso más útil</u>	<u>Profesores/ frecuencia de enseñanza</u>
1. <i>Proyectos telecolaborativos e interacciones con nativos a través de Skype, emails, etc.</i>	45,9%	70,2% nunca
2. <i>Entrevistar a hablantes nativos</i>	52,7%	41,3% de vez en cuando
3. <i>Debates y discusiones abiertas</i>	47,3%	53,8% con bastante frecuencia
4. <i>Dramatizaciones, obras de teatro, simulaciones y juegos de rol</i>	27%	49% de vez en cuando

5. Escuchar canciones, audios y podcasts con referencias culturales	52,7%	50% con bastante frecuencia
6. Analizar escenas de películas	32,2%	59,6% de vez en cuando
7. Presentaciones culturales de alumnos	51,4%	44,2% con bastante frecuencia
8. Presentaciones culturales del profesor	39,2%	56,7% de vez en cuando

Tabla 34. Desequilibrio entre intereses alumnos y profesores

La mayor discrepancia entre lo que demandan los alumnos y lo que acomete realmente el profesor lo encontramos en el apartado 1 referente a proyectos telecolaborativos. Un 45,9% de los alumnos otorga a esta actividad la categoría de “recurso más útil”. Sin embargo, los profesores nunca le dedican tiempo (70,2%). Si nos basamos en nuestra propia experiencia, nos aventuramos a suponer que esto puede deberse a una cuestión de eficiencia. Organizar un encuentro por Skype o dedicar una clase al envío de emails con alumnos nativos entraña una coordinación docente en ambos extremos y una mayor inversión temporal si lo comparamos con una entrevista a nativos en directo. Precisamente, esta última actividad basada en la entrevista cara a cara es muy útil según los alumnos (52,7%) y como es más fácil de organizar, es satisfecha por los profesores en una frecuencia del 41,3%.

Lo mismo ocurre con los debates y discusiones abiertas (alumnos: 47,3% ≤ profesores: 53,8%); escuchar canciones (52,7% ≥ 50%) y las presentaciones culturales de los alumnos (51,4% ≥ 44,2%). En todas estas actividades existe una correlación entre lo que demandan los alumnos y la frecuencia en que se ejecutan en clase. En cambio, esto no se aplica a las dramatizaciones (27% ≤ 49%), el análisis de escenas de películas (32,2% ≤ 59,6%) y las presentaciones culturales del profesor (39,2% ≤ 56,7%). Para todas estas actividades, existe una profunda brecha entre lo que desean los alumnos y lo que sus profesores consideran más ventajoso.

En ocasiones, la solución estriba en incluir la mayor variedad de actividades posible e ir dosificándolas para que no agoten o aburran a nuestros discentes. Por ejemplo, los profesores abordan la lectura de algún aspecto cultural con una frecuencia del 49%, y aunque no preguntamos a los alumnos sobre la utilidad de esta modalidad, nos consta que las nuevas generaciones prefieren leer menos y captar una idea de

forma más rápida a través de imágenes, infografías y cómics (55,4% de utilidad). En consecuencia, no se trata de “consentir” al alumno, sino de ser consciente del fenómeno generacional que se está produciendo y facilitar el aprendizaje en consonancia con esta nueva realidad.

A modo de recapitulación, si nuestro deseo es que el manual que empleamos incorpore estas actividades y recursos y ahonde en actividades de contraste, crítica y reflexión, *BeCariño* (16%), *Saberes y comportamientos culturales* (13%), *Todas las voces* (12%) y *Latitud 0º* (11%) destacan por incluir una mayor cantidad, pero se trata efectivamente de manuales de cultura, comprensión escrita intercultural y civilización, que disponen lógicamente de mayor espacio para dedicarse a este tipo de actividades.

### 7. Choques culturales, malentendidos y estereotipos

En lo que a choques culturales se refiere, solo un 18,9% de los alumnos confesó haber experimentado alguno, y se debió sobre todo a un error de tipo lingüístico “dije algo mal” (71,4%). Desde el punto de vista de los profesores, estos suelen ser de la opinión de que los malentendidos culturales más graves se deben sobre todo a diferencias culturales sustanciales, y no a errores de tipo lingüístico. Además, piensan que el hecho de reflexionar sobre la propia cultura y la ajena no aumenta necesariamente los estereotipos si se lleva a cabo a través de la práctica pedagógica e intercultural adecuada.

Si atendemos a los manuales a partir de los análisis cualitativos y cuantitativos, son pocos los que dedican espacio a los estereotipos y choques culturales con la salvedad de *Aula Internacional 3*, *Pasaporte 3* y *Saberes y comportamientos culturales*, es decir, con dos de ellos de lengua bastante distanciados en el tiempo, frente a otro estrictamente de cultura.

## 8. Curso en competencia intercultural

Cuando se inquirió a los alumnos si sabían lo que significaba el concepto de competencia intercultural, el 24% confirmó que sí, cifra bastante inferior si la comparamos con la de los profesores (69,2%). Pese a ello, si preguntamos a los discentes si desean tomar un curso en CCI y preguntamos simultáneamente a los docentes si lo impartirían, vemos que existe una disposición más que suficiente:

<u>Disposición a tomar curso en CCI Alumnos</u>	<u>Disposición a impartir un curso en CCI Profesores</u>
Sí (59%)	Sí (90, 4%)
No (10%)	No (9, 6%)

Tabla 35. Disposición a tomar un curso en CCI (alumnos y profesores)

No obstante, tal y como mencionamos en el apartado dedicado a las encuestas de los profesores, la manera en la que se concibe el aprendizaje de la CCI varía drásticamente de un sector a otro. Un 52,7% de los alumnos declara que las habilidades interculturales no se pueden enseñar en clase, y por el contrario han de aprehenderse en programas de inmersión. Solo un 4,8% de los profesores piensa de la misma manera, en contraste con un 27,9%, que es consciente de que con la práctica adecuada estas habilidades pueden adquirirse en el aula.

## **CAPÍTULO VII: CURSO FORMATIVO DE MEJORA**

### **7.1 CONTEXTUALIZACIÓN**

Tras tomar en consideración los datos extraídos en el capítulo VI, diseñamos el curso formativo a medida. Este consta de veintitrés unidades didácticas que abarcan diferentes temáticas desde medio ambiente e identidad, hasta género e igualdad. El objetivo principal es proveer al alumno de una visión más amplia acerca de la cultura de los países hispanohablantes y desarrollar en él una mayor sensibilidad hacia sus realidades y transformaciones más recientes. Cada unidad adopta un



formato similar y concebimos una temporalización aproximada de cincuenta minutos por sesión en consonancia con nuestro contexto de enseñanza. No obstante, dejamos a elección del docente abordar los contenidos y organizar el tiempo en el orden que le resulte más oportuno. Dada la cantidad de unidades, mostraremos a modo de ejemplo el modo en que ejecutaríamos la primera de ellas. No obstante, sí que detallaremos de manera pormenorizada los objetivos y contenidos culturales principales, así como los contenidos lingüísticos que podrían explotarse (véanse los anexos 3 y 4).

### 7.1.1. El centro

Aunque el campus de Cave Hill se abrió originariamente de manera modesta con tan solo 118 estudiantes en 1963, en la actualidad ha logrado alcanzar los 5507<sup>512</sup>, un número que se reparte entre cinco facultades con grados y posgrados (Humanidades y Educación, Derecho, Ciencias de la salud, Ciencia y tecnología y Ciencias sociales). Además, a estas facultades oficiales se le añaden otras externas como la institución de enseñanza más antigua en el Caribe, el centro *Codrington College*, junto con el centro *Erdiston Teachers' Training*, que trabajan conjuntamente para proveer de formación a los docentes.

Puesto que en un principio se concibió para albergar a 500 estudiantes solamente, con el transcurso de los años se ha visto en la necesidad de satisfacer esta demanda construyendo más edificios en los alrededores, desde un centro para las artes escénicas colindante a un estadio de críquet, hasta un parque en honor a Nelson Mandela. Como consecuencia vemos una malgama arquitectónica que no deja indiferente al viandante, sorprendido quizás al recibirle una estatua africana a la entrada, para más tarde avistar un edificio de estilo chino unos metros más al frente<sup>513</sup>.

---

<sup>512</sup> Informe anual del curso 2015/2016 disponible en: <https://www.cavehill.uwi.edu/About/Resources/reports/cavehill-report-2015-2016.pdf>

<sup>513</sup> Esto se explica por la apertura del Instituto Confucio como centro colaborador del Departamento de Lenguas, Literaturas y Lingüística de Cave Hill (LLL) desde abril de 2015.

Respecto a la distribución de las aulas y el equipamiento, no debemos olvidar que, si bien se trata de una isla con un índice de desarrollo mayor que el de sus vecinas, todavía quedan algunas deficiencias por mejorar. Con todo, existe un franco intento por renovar las instalaciones. A día de hoy se ha destinado parte del presupuesto a modernizar el software y el equipamiento de ordenadores del laboratorio de lenguas<sup>514</sup>, a lo que se suma la formación continua del profesorado y las estrictas revisiones de calidad por parte del comité AQUAC (*Academic Quality Assurance Committee*).

## 7.1.2. Grupo de intervención

### 1. Contexto socioeconómico y sociocultural

El grupo de intervención del curso 2019/2020 se compuso de diecinueve alumnos y resultó ser mucho más heterogéneo en términos de nacionalidad que el del curso anterior de 2018/2019: un alumno de Trinidad, una de Tobago, una de Santa Lucía, una de Guayana y otra de Jamaica frente al grueso barbadense<sup>515</sup>. Esto nos procuró resultados más misceláneos y propició un debate más enriquecedor.

La mayoría de locales se beneficia de la educación superior gratuita que financia el gobierno desde 2018, y a día de hoy los estudiantes solo pagan las tasas públicas (*amenities*) y como mucho han de completar un cierto número de horas de voluntariado para devolver simbólicamente esta cobertura educativa al gobierno. En términos socioeconómicos, la corrupción política del gobierno saliente, sumado a otros factores sobre los que no ahondaremos exhaustivamente, provocaron la fuerte recesión de la que trata de sobreponerse el país en la actualidad. Aunque la población parece sentirse mucho más optimista con la labor del gobierno vigente (BLP, *Barbados Labour Party*), lo cierto es que el país ha de acatar aún el plan de

---

<sup>514</sup> El laboratorio de lenguas emplea un software finlandés de nombre SANAKO para la práctica de la comprensión oral.

<sup>515</sup> También analizamos otras características del alumnado como la nacionalidad y el nivel en el apartado *Análisis de las encuestas a alumnos* dentro del capítulo VI.

austeridad impuesto por el Fondo Monetario Internacional, lo cual hace que se hayan implementado paquetes de medidas que afectan de manera drástica a los servicios públicos.

Como era de esperar toda esta situación va en detrimento de los más jóvenes, que al preguntarles qué harían después de la universidad, no tardaban en responder que emigrarían a Estados Unidos, Reino Unido o Canadá, contribuyendo así a la diáspora y a la fuga de cerebros que viene aconteciendo desde hace ya varias décadas. Esta decisión es comprensible si tenemos en cuenta que el salario mínimo interprofesional se sitúa en BDS \$6,25 (2,93 €), pero paradójicamente este país se sitúa en el puesto doce de países con el coste de vida más alto detrás de Islandia o Singapur. Solo obtiene ingresos del sector servicios y del turismo, y ha de importar todo en términos de comida, tecnología y ropa entre otros productos básicos con un elevado coste impositivo.

No obstante, pese a los aparentes deseos de emigrar, esta actitud tan decidida no es tan visible como lo sería entre la juventud española. El sentimiento de movilidad se ve obstaculizado en primer lugar por el alto precio de los billetes de avión, y en segundo lugar por tratarse de una cultura que desde nuestra perspectiva tiende a ser un poco “casera”. Esta es una impresión que procede lógicamente de la comparación con la cultura mediterránea y no por ello aseveramos que sea cierta, simplemente es una percepción que hemos ido construyendo tras preguntar a los alumnos sobre sus aficiones y preferencias de ocio o tras lanzar programas de inmersión o de movilidad a los que un ínfimo número de alumnos se apuntaba. Esto se debe naturalmente a la escasez de recursos por parte de una población que se enmarca fundamentalmente dentro de una clase media-baja a excepción de ciertos residentes con propiedades hoteleras, pero también a la propia actitud de los alumnos que muestran cierta reticencia a lanzarse a la aventura fuera del nido.

No obstante, es evidente que su localización geográfica en estas latitudes favorece que compartan también gustos similares con sus vecinos latinoamericanos. La música *calypso* y *soca*, presentes siempre en todos sus festejos, invitan a que se baile de un modo bastante sensual por así decirlo. Esto resulta contradictorio desde una

perspectiva occidental y contrasta lógicamente con el fervor religioso que manifiesta la mayoría de la población. Y es que la religión continúa jugando aquí un papel sobresaliente que se refleja sobre todo en la variedad de congregaciones religiosas (pentecostés, adventista, metodista, etc.)<sup>516</sup>. El índice de asistencia a misa es muy elevado por lo que no es de extrañar que al preguntar a los estudiantes sobre sus planes del fin de semana, una amplia mayoría indique que asistió a misa el domingo, cantó en el coro de la iglesia o realizó alguna actividad de voluntariado con su parroquia. En segundo lugar, sobre todo el alumnado femenino comentará que se lavó el pelo o se “hizo las uñas”. Evidentemente todo esto forma parte de su riqueza cultural, influida por todo el legado africano heredado, que se refleja en su gastronomía, en su tradición oral y en sus festivales más populares<sup>517</sup>. De hecho, en muchas de las actividades de clase los alumnos compartían que varios de sus platos nacionales encuentran su equivalente en Ghana o en Nigeria, países a los que rinden especial homenaje durante el mes de la historia negra (*Black History Month*). Similarmente muchos de sus cuentos populares tienen su origen en leyendas fundamentalmente africanas, que han ido perpetuándose en el tiempo de generación en generación.

## 2. Nivel y características académicas del grupo

Más allá de esta descripción que no tiene otro propósito más que el de imbuir al lector en el contexto, debemos prestar mayor atención a los aspectos académicos<sup>518</sup>. Durante el primer año (2018/2019) percibimos que el nivel general del grupo se correspondía con un A2+/-B1. No obstante, durante el segundo año (2019/2020) advertimos un drástico descenso del nivel. Para nuestro asombro, una gran parte de los alumnos que tomaron español en esos dos años consecutivos procedían del BCC

---

<sup>516</sup> Cuadro de todas las religiones en Barbados disponible en: [https://www.totallybarbados.com/articles/about-barbados/religion-in-barbados/#.XoI\\_bohKhPY](https://www.totallybarbados.com/articles/about-barbados/religion-in-barbados/#.XoI_bohKhPY)

<sup>517</sup> La festividad más famosa de Barbados es el carnaval de *Crop Over* (fin de la cosecha) durante el mes de agosto, si bien cada isla asigna una fecha diferente para su propio carnaval.

<sup>518</sup> Pueden consultarse más datos acerca de los cursos elegidos, los motivos para aprender español o sus percepciones hacia la interculturalidad en el capítulo VI en el apartado *Análisis de las encuestas a alumnos*.

(*Barbados Community College*), un centro que destaca por su excelencia académica y del que provenían precisamente los alumnos más aventajados del curso anterior. En cualquier caso, lo que sí es cierto es que un 60% del alumnado de SPAN 1001 matriculado en el segundo año (2019/2020) carecía del nivel que se esperaba para ese nivel salvo algunas excepciones.

Lo normal en estos casos sería derivar directamente a los alumnos al grupo inferior, pero debido a una sobresaturación de alumnos en los cursos de *Beginner's Spanish* (SPAN 0101 y SPAN 0102), preferimos mantenerlos y como contrapartida nos propusimos el reto personal de equilibrar el nivel e incentivar la motivación del alumnado por medio de los instrumentos de *Entrevistas y Anécdotas* como trabajo complementario al currículo oficial. No obstante, antes de iniciar este proceso repartimos un formulario inicial para que los alumnos nos informaran de cuáles eran sus principales fortalezas y debilidades. Una gran parte de ellos señalaba la expresión oral y la comprensión auditiva como la mayor de sus dificultades. Este fenómeno se aplica por lo general a todas las lenguas, sin embargo, aquí se halla más acentuada en tanto que se trata de un territorio anglófono con un escaso contacto con población hispana. Si bien es cierto que a día de hoy existe un núcleo demográfico hispano más numeroso, sobre todo de origen venezolano, persiste la sensación de que ambos grupos viven en parcelas totalmente compartimentadas (Céspedes, 2020).

Es por eso por lo que el Instituto venezolano<sup>519</sup> o las embajadas de Cuba y Argentina han mostrado un franco interés por colaborar con el Departamento de español y con el Club de lenguas de la universidad de cara a organizar actividades bilaterales periódicas destinadas a promocionar el estudio de la cultura y el idioma. Aparte de estas iniciativas, recordamos una vez más las posibilidades de intercambio y lectorados que ofrece la UWI con España, México, Colombia y Martinica<sup>520</sup>. Las

---

<sup>519</sup> A día de hoy el Instituto venezolano ha mostrado su deseo de retomar las clases, interrumpidas a causa de la crisis que atraviesa el país en la actualidad. Noticia disponible en: <https://barbadostoday.bb/2019/01/11/venezuelan-spanish-classes-in-demand/>

<sup>520</sup> Mencionamos estos intercambios en el capítulo IV dentro del apartado de los programas de inmersión, entre ellos el programa ICETEX de intercambio de profesores con Colombia y los cursos de inmersión con la UIMP en Santander, España.

becas, aunque escasas y parcialmente paralizadas a día de hoy, continúan concediéndose en la medida de lo posible, si bien suelen ser más frecuentes las prácticas en empresas y embajadas. Estas actividades extracurriculares se han estimulado desde el Departamento de español con puestos de trabajo en el puerto marítimo y en el aeropuerto, así como en otros establecimientos turísticos de reconocido prestigio. Desde el punto de vista cultural, el campus de St. Augustine en Trinidad organiza festivales de teatro inter-campus regularmente, mientras que el campus de Cave Hill en Barbados trata de promocionar el español con la dirección de obras de teatro, publicaciones de monografías caribeñas, proyecciones de películas y estrechas colaboraciones con las embajadas.

No obstante, el peso que el español juegue en la vida académica del estudiante dependerá en gran medida de sus conexiones previas y de sus futuras perspectivas con el idioma. Esto condicionará que los estudiantes se matriculen en español como *Major* o como *minor* o lo tomen simplemente como un curso optativo. Con objeto de refrescar la memoria del lector, de nuestras encuestas concluimos que un 60% de nuestro alumnado del primer año (2018/2019) lo había tomado como *Major* frente a un 24, 3% que lo había escogido como *minor*. Por consiguiente, estos datos se traducen en un nivel de motivación instrumental alto. Un 33% confesaba que desde siempre le había gustado pese a no tener demasiados vínculos con amigos o familiares hispanos. Otro 23% lo consideraba útil para su carrera profesional y otro 20% se planteaba trabajar en un país hispanohablante.

Así, el grupo de alumnos del primer año (2018/2019) nos ayudó a indagar en sus percepciones hacia el estudio del español y la interculturalidad, resultando esta toma de contacto en el curso formativo que diseñamos. Subsecuentemente, el grupo del segundo año (el grupo experimental), nos sirvió para implementar nuestra estrategia didáctica, así como para comprobar su aplicabilidad (2019/2020). Respecto al grupo de control en Trinidad y Tobago, no conocemos a los alumnos de

primera mano, pero sí que nos consta que se sitúan en un nivel B1<sup>521</sup> de acuerdo con el testimonio de nuestro colaborador Jaime Gordillo Medina<sup>522</sup>.

### 3. Programación didáctica del curso SPAN 1001

La incorporación laboral al campus de Cave Hill nos resultó relativamente fácil pues comparte ciertas similitudes con el sistema educativo superior norteamericano. Esto se deja entrever por ejemplo en la nomenclatura de los cursos (SPAN 0101, SPAN 1001...), en la división temporal en dos semestres principales (agosto-diciembre/febrero-mayo)<sup>523</sup> o en la importancia que se concede también aquí a la nota media o GPA (*Grade Point Average*). Algo que sí nos pareció un avance en comparación con el sistema anterior es el número de horas dedicadas a las clases de conversación. Mientras que en Estados Unidos debíamos impartir un número de seis horas de clase repartidas en bloques de dos horas lunes, miércoles y viernes, unidas a horas de tutoría o de refuerzo, aquí se incide en la importancia de destinar dos horas de clase a la expresión e interacción oral exclusivamente. Así, la carga lectiva permite impartir las clases de un modo más sosegado en contraste con el currículo de algunas universidades norteamericanas. De esta manera, el horario correspondiente al curso de SPAN 1001 del primer semestre quedaría distribuido en cinco horas de clase ordinaria (*lecture*) y dos horas de clase de conversación (*tutorials*), empleando una de las horas de clase formal a abordar exclusivamente el componente cultural. No obstante, merece la pena destacar que nos esforzamos por que la competencia intercultural permeabilizara todo el curso en su totalidad.

En lo que a la concepción del currículo se refiere, se han tomado en cuenta los niveles que establece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Por ejemplo, SPAN 1001 pretende cubrir un tercio del nivel B1, mientras que SPAN 2001 y 3001

---

<sup>521</sup> Más información acerca de este grupo en el capítulo VI.

<sup>522</sup> El lector MAEC-AECID, Jaime Gordillo Medina, nos ayudó con la recopilación de los datos en St. Augustine mediante instrumentos repartidos entre este grupo de control durante el curso académico de 2019/2020.

<sup>523</sup> Oficialmente el curso comienza el 1 de agosto y concluye el 31 de julio desde un punto de vista puramente administrativo. No obstante, las clases se hacen efectivas desde inicios de septiembre-finales de diciembre y entre mediados de febrero-finales de mayo.

constituirían la catapulta hacia la consecución de los niveles B2 y C1 respectivamente. No obstante, la matriculación efectiva en SPAN 1001 está determinada por los exámenes CSEC y CAPE, tal y como mencionamos en el capítulo VI. Así, entre los requerimientos que aparecen en la descripción del curso para SPAN 1001, se demanda que el estudiante cumpla alguno de los siguientes requisitos:

- a) *Un aprobado en las unidades 1 y 2 del examen de español de CAPE;*
- b) *Un nivel A de español (A-level Spanish)<sup>524</sup> obtenido en los exámenes CXC;*
- c) *Un grado asociado que incluya español como mención principal (Associate Degree that includes Spanish as major subject area);*
- d) *Un aprobado en el curso de SPAN 0103 de Beginners' Spanish ofrecido por la propia universidad como puente a SPAN 1001.*

Una vez se considere apto para su matriculación, y en función de si el alumno toma español como *Major* o como *minor*, se ofertan otras asignaturas que o bien han de tomarse como obligatorias o como optativas y complementarias a otras carreras<sup>525</sup>:

	CURSO DE LENGUA	ASIGNATURA OBLIGATORIA U OPTATIVA SEMESTRE I	ASIGNATURA OBLIGATORIA U OPTATIVA SEMESTRE II
NIVEL 0	SPAN 0101	-	-
	SPAN 0102	-	-
	SPAN 0103	-	-
NIVEL 1	SPAN 1001	SPAN 1214 Introduction to Hispanic Culture	
	SPAN 1002		SPAN 1205 Introduction to Literature in Spanish
NIVEL 2	SPAN 2001	SPAN 2702 Latin American Women Writers SPAN 2218 Contemporary Issues in the Hispanic World	
	SPAN 2002	SPAN 2402 Spanish Narrative	SPAN 2404 Spanish Drama
NIVEL 3	SPAN 3001	SPAN 3502 Business Spanish SPAN 3504 Spanish translation	

<sup>524</sup> El nivel A o *Advanced Level* es el certificado de nivel expedido como el GSE (*General Certificate of Education*) en Reino Unido y otros países con herencia británica.

<sup>525</sup> Este cuadro es orientativo ya que incluimos algunas asignaturas que solían impartirse en el pasado, pero que se han cancelado a día de hoy (2019/2020). Pese a su eliminación, siempre cabe la posibilidad de que se retomen en el futuro.



	SPAN 3002		SPAN 3608 Spanish Caribbean Literature SPAN 3503 Spanish for Tourism
--	-----------	--	---

La carga lectiva también varía en función de si el estudiante se matricula a tiempo completo (tres años) o a tiempo parcial (cuatro años), decisión que viene condicionada en función de si el estudiante trabaja o no de forma simultánea.

#### 4. Valores y principios del curso SPAN 1001<sup>526</sup>

El plan curricular pretende incrementar las habilidades y el conocimiento funcional que el estudiante hubiera adquirido previamente en secundaria o durante el curso de SPAN 0103 encauzándolo hacia la consecución del nivel intermedio. En consonancia con el resto de cursos de español que se ofrecen, el currículo aspira intensificar el interés y el aprecio por el idioma y el mundo hispanos. Se prevé que mediante este curso los alumnos serán capaces de desenvolverse en contextos más complejos por medio del idioma, y serán capaces también de interactuar con interlocutores nativos en ámbitos comerciales, diplomáticos y culturales, tanto dentro como fuera del Caribe anglófono. Desde una perspectiva más amplia, el curso trata de transmitir muchos de los valores por los que aboga la Universidad de las Indias Occidentales, por lo que antes de que se gradúen, se prevé que el estudiante sea capaz de ser:

<b>VALORES DE UWI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>un interlocutor competente que demuestre haber interiorizado un conjunto de destrezas interpersonales necesarias por otro lado para manejarse con una lengua extranjera.</i></li> <li>➤ <i>consciente globalmente de su identidad regional y nacional a través de la comparación intercultural entre su C1 y la C2.</i></li> </ul>

A través de los esfuerzos del instructor y del resto del conglomerado académico, se espera que indirectamente el aprendiz llegue a ser:

<sup>526</sup> Resumido y traducido del currículo oficial de SPAN 1001 (*Course outlines*) revisado por el Dr. Ian Craig para su presentación ante el Comité de calidad educativa AQUAC. Enero de 2018.

<b>VALORES DE UWI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>un individuo con capacidad para pensar críticamente a través de actividades basadas en tareas.</i></li> <li>➤ <i>responsable desde un punto de vista social, cultural y medioambiental, un proceso al que contribuirían sin duda los temas del curso y del manual (ecología, protestas sociales, etc.).</i></li> <li>➤ <i>un individuo orientado a los valores éticos a través del compromiso intercultural.</i></li> </ul>

## 5. Objetivos y contenidos del curso

Debemos hacer referencia a algunos generales frente a los más específicos o de carácter lingüístico:

<b>SPAN 1001</b>
<b>OBJETIVOS GENERALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ motivar al alumno hacia la adquisición progresiva del nivel B1.1 en correspondencia con el MCER.</li> <li>✓ emplear estrategias en el aula que ayuden al estudiante a incrementar su seguridad en sí mismo de modo que sea capaz de participar activamente en escenarios comunicativos con un mínimo índice de nerviosismo o ansiedad.</li> <li>✓ demostrar estar en posesión de un conocimiento conceptual básico sobre aspectos socioculturales cruciales del mundo hispano.</li> </ul>

Una vez concluido, se espera que el alumno sea capaz de utilizar la lengua consecuentemente, así como:

<b>SPAN 1001</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y DE APRENDIZAJE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ narrar y describir en los tiempos verbales de presente y futuro con un grado adecuado de precisión en ambas modalidades, oral y escrita.</li> <li>✓ narrar y describir en el tiempo verbal de pasado, discriminando entre pretérito e imperfecto en ambas modalidades</li> <li>✓ usar coherentemente conectores lógicos para la narración.</li> <li>✓ usar de forma adecuada las formas que se esperan para cada situación e interlocutor (ej. tú y usted) para manejar interacciones sociales básicas.</li> <li>✓ participar adecuadamente en plataformas en línea tales como foros de discusión, el programa <i>Voice Threads</i>, etc.</li> </ul>

Respecto a los contenidos, se interrelacionan los siguientes<sup>527</sup>:

<sup>527</sup> El lector podrá comprobar más adelante que los contenidos abordados oficialmente en el currículo de SPAN 1001 y SPAN 1002 se repiten en el curso formativo que proponemos.

<b>SPAN 1001</b>		
<b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>	<b>FUNCIONES COMUNICATIVAS</b>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES Y LEXICOGRÁFICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trayectorias personales</li> <li>• Mundo laboral</li> <li>• Medioambiente y ecología</li> <li>• Normas y leyes sociales</li> <li>• Vida social y tradiciones</li> <li>• Ocio y entretenimiento (TV, cine, literatura y medios de comunicación)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre hábitos y rutina en pasado, presente y futuro</li> <li>• Oraciones hipotéticas y condicional</li> <li>• Expresiones de obligación y prohibición</li> <li>• Narrar y resumir intercambiando varios tiempos verbales al mismo tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito perfecto simple e imperfecto</li> <li>• Uso de perífrasis verbales para narrar (ej. empezar a, terminar de, dejar de, llevar + gerundio, etc.</li> <li>• Lo + adjetivos (e.j. lo normal) para expresiones habituales e impersonales</li> <li>• El subjuntivo</li> <li>• Conectores lógicos y temporales</li> </ul>

Además, nos vemos en la necesidad de describir también SPAN 1002 (consecutivo a SPAN 1001), pues nuestro curso formativo y nuestra investigación se prolongan por un periodo de un año, contemplando así ambos semestres. SPAN 1002 pretende cubrir dos terceras partes del nivel B1 en consonancia con lo estipulado por el MCER. Así, durante el curso de SPAN 1001 se espera que los estudiantes completen B1.1 y comiencen el sub-nivel B1.2 durante SPAN 1002, que habría de concluirse definitivamente durante el curso de SPAN 2001 (segundo año). Por esta razón, y dado que el curso de SPAN 1002 supone una extensión de SPAN 1001, ambos cursos comparten objetivos idénticos. Lo único que difiere son los contenidos:

<b>SPAN 1002</b>		
<b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>	<b>FUNCIONES COMUNICATIVAS</b>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES Y LEXICOGRÁFICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicidad y uso del lenguaje en el espacio público</li> <li>• Protestas sociales</li> <li>• Política, sociedad y educación</li> <li>• Comunicación a través de la tecnología</li> <li>• Viajes y turismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recomendar y aconsejar</li> <li>• Dar instrucciones</li> <li>• Expresar deseos, necesidades y quejas</li> <li>• Dejar mensajes y recados</li> <li>• Narrar y reaccionar a historias y anécdotas</li> <li>• Expresar causa y consecuencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El imperativo afirmativo y negativo</li> <li>• Pronombres reflexivos</li> <li>• Verbos para el estilo indirecto</li> <li>• Conectores lógicos de cohesión</li> <li>• Vocabulario para las tareas domésticas, reivindicaciones sociales y viajes</li> </ul>

Respecto a los contenidos culturales, en la guía oficial de ambos cursos solo se especifican los siguientes:

<b>CONTENIDOS CULTURALES Y TRANSVERSALES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Personajes ilustres del mundo hispano.</li><li>• Vida social y laboral en el mundo hispano</li><li>• Medio ambiente</li><li>• Comparaciones interculturales y estereotipos</li><li>• Cinematografía y TV en el mundo hispano</li></ul>

## 6. Metodología del curso

Se apuesta fundamentalmente por el Enfoque comunicativo de tal manera que se involucre activamente a los alumnos en contextos relevantes que contribuyan a incrementar su motivación hacia el idioma, y que les permitan afinar al mismo tiempo las cuatro destrezas. Así, el curso aborda aspectos gramaticales y funcionales propios de este nivel, tales como la narración en los tiempos en pretérito, imperfecto y futuro, el condicional y el modo subjuntivo, uso de conectores de cohesión, expresiones de prohibición y obligación. Correlativamente, el curso trata de expandir el conocimiento cultural del mundo hispano y el aumento de la conciencia intercultural a través de la exposición a temas relacionados con el mundo laboral, las protestas sociales, la ecología, la publicidad y los medios de comunicación.

En cuanto a la temporalización, este curso se imparte a través de tres tipos de sesiones presenciales que suman un total de siete horas de contacto:

1. *Clases de lengua interactivas (4 horas a la semana)*. Actividades comunicativas con preguntas de calentamiento en parejas, invención de diálogos y representación, debates orales, análisis y práctica de aspectos funcionales y gramaticales.

2. *Clase mixta (1 hora a la semana)*. Antes de nuestra llegada, el curso se concebía en seis horas de contacto y en una hora en modalidad de no contacto o *blended learning*, en la que el estudiante había de realizar aprendizaje autónomo en el laboratorio de lenguas o en casa. Sin embargo, cambiamos esta dinámica y sustituimos el aprendizaje *blended* por una presentación cultural sobre un país del mundo hispano (cultura con mayúscula) seguida de un análisis de la cultura con minúscula de los países caribeños e hispanos.

3. Clases de conversación (1 hora para cada grupo). Práctica estructurada de la expresión oral en un marco conversacional.

El resto de horas de trabajo lo completan el trabajo individual en casa en forma de deberes de repaso, foros de discusión y práctica de la comprensión auditiva y la expresión escrita a través del instrumento de *Entrevistas* que diseñamos, y en el que se hace especial hincapié en la reflexión y en el desarrollo de la competencia intercultural.

Entre los recursos más utilizados, se emplea de forma diaria el manual de *Aula Internacional 3* de la Editorial Difusión, junto a la plataforma digital E-learning, pues es ahí donde se depositan los materiales y recursos digitales. Para todas las clases se emplean PowerPoints, actividades comunicativas semi controladas y resúmenes gramaticales. Otros recursos incluyen:

<b>RECURSOS COMPLEMENTARIOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videos cortos. Se pueden ver sin tener que registrarse. <a href="http://www.babbling.com/bl/icebreakers#">http://www.babbling.com/bl/icebreakers#</a></li> <li>• Otras charlas recientes, en este apartado encontraran entrevistas en español. <a href="http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/programmes/estudio_834/">http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/programmes/estudio_834/</a></li> <li>• Audios de varios niveles <a href="http://www.languages.dk/digital/#Spanish">http://www.languages.dk/digital/#Spanish</a></li> <li>• Audiria - podcasts en español con ejercicios, por niveles <a href="http://www.audiria.com">http://www.audiria.com</a></li> </ul>

Asimismo, como sistema de práctica y de refuerzo se recomienda encarecidamente que los alumnos participen en el programa de intercambio o de tándem ESL, a través del cual se los empareja con otro aprendiz que esté estudiando el mismo idioma.

## 7. Sistema de evaluación

Se trata de un curso de evaluación continua (100% *coursework*) por lo que se presta especial atención a la asistencia regular y al trabajo diario. Se exige que el alumno apruebe los dos componentes de la lengua (oral y escrito) que suman 50% cada uno, con independencia de lo que obtenga en cada componente por separado, es decir, el

estudiante puede obtener 48 en la parte escrita, pero si obtiene un 20 en la parte oral suspendería el total de curso:

<b>COMPONENTE ESCRITO</b> (50% del total de la nota):	
4 Redacciones escritas en clase <sup>528</sup>	30% (los dos mejores 15%+ 15%) cada uno)
Foros de discusión	10%
Test de gramática	20%

<b>COMPONENTE ORAL</b> (50% del total de la nota):	
Participación en clases de conversación	10%
Participación en clases de comprensión auditiva	10%
Entrevista final oral	20%
Prueba de audición final oral	10%

## 7.2. JUSTIFICACIÓN DEL CURSO FORMATIVO

Al cabo de pocos días en Barbados observamos que el contacto natural con la población hispanohablante era escaso, lo que incrementaría la necesidad de abordar el conocimiento de los posibles choques y malentendidos culturales desde la instrucción formal. Este factor, unido a los siguientes, precisaban de nuestra atención:

1. El manual de lengua que utilizamos en nuestra universidad (*Aula Internacional 3*) suele presentar una visión eurocéntrica, o al menos una tendencia a incluir más contenido de España como eje de referencia.
2. No todos los alumnos que toman SPAN 1001 toman al mismo tiempo la asignatura de *SPAN 1214. Introducción a la cultura hispana* en el primer semestre, sobre todo si proceden de grados que no son de lengua estrictamente y si toman español como

<sup>528</sup> Las redacciones escritas incluyen correos electrónicos, cartas o diálogos, así como composiciones descriptivas y argumentativas tradicionales en las que se describe un tema o se expresa una opinión.

optativa, por lo que consideramos que los estudiantes se beneficiarían de recibir un mayor *input* cultural a través de las clases de lengua en SPAN 1001.

3. Cuando preguntamos a los alumnos si consideraban que los cursos sobre cultura ayudaban a complementar e incrementar sus habilidades lingüísticas, un 85,1% del alumnado respondió que sí, conclusión que apoyaba aún más la propuesta de impartir un curso de cultura dentro del curso de lengua oficial.

4. La cultura de las islas del Caribe anglófono no suelen aparecer en los libros de texto, y de aparecer, suelen ocupar un lugar minoritario o estereotipado, algo que confirmaba otra compañera de profesión en otra isla del Caribe:

Cuando en nuestro caso nos encontramos con grupos de estudiantes universitarios jamaicanos que son en su mayoría de raza negra y que pertenecen a un país en vías de desarrollo, aparece el choque y el rechazo, porque la mayoría de las imágenes positivas corresponden al mundo occidental desarrollado frente al tratamiento de aspectos negativos asociados con países menos favorecidos (González Boluda, 2015, p. 223).

Este factor nos llevó a suponer que los alumnos agradecerían la inclusión de su cultura en su manual de uso. Esto añadiría el incentivo de la curiosidad por ver el modo en que su cultura ha sido reflejada, así como por los beneficios que puede aportarles de cara a realizar análisis contrastivos entre su C1 y la C2. Paralelamente, deseábamos indagar en las opiniones y actitudes de los estudiantes hacia la transmisión de la CCI. Nos interesaba conocer si se incidía suficientemente en el componente cultural en las clases de español o si los profesores dedicaban tiempo a desarrollar habilidades interculturales en este ámbito. De los resultados se extrajo la siguiente percepción:

5. Los alumnos caribeños muestran un mayor interés por la cultura con minúscula (83,80%) y la cultura de Hispanoamérica (93,1%), lo cual se achacaría lógicamente a la cercanía con este continente.

6. Un 59,5% del alumnado confirma que estaría interesando en tomar un curso en formación intercultural.

Aparte de tomar en consideración estas variables de cara al diseño de un curso a medida, añadimos otra pregunta destinada a conocer el tipo de actividades que les parecían más útiles de cara a interiorizar el elemento intercultural. A modo de resumen, los estudiantes sugerían que deberíamos incluir una gran cantidad de imágenes, infografías y cómics (55,4%), algo que nos hizo actuar en consecuencia mediante el diseño de un curso eminentemente visual. En segundo lugar, proponían organizar entrevistas con nativos (52,7%) e insertar más canciones y podcasts con referencias culturales (52,7%). Respecto a la interacción con nativos, inicialmente se planteó la pregunta como una interacción a través de proyectos colaborativos por medio de plataformas como Skype u otras redes sociales. Sin embargo, consideramos que sería incluso más útil poder recurrir a nativos de manera presencial en vivo y en directo. Del mismo modo, creemos que la decisión de descartar el uso de las redes fue en todo caso sensato, pues solo disponíamos de dos horas para el uso del laboratorio de lenguas, y la infraestructura tecnológica todavía era escasa o anticuada. En cuanto a la inclusión de canciones, tratamos de incorporar al menos una canción por unidad didáctica.

En lo que a juegos de rol y dramatizaciones se refiere, solo un 27% de los alumnos se posicionó a favor de esta tipología de actividades, por lo que en nuestro curso deberíamos hacer un esfuerzo por plantear actividades de dramatización que fueran del agrado de los estudiantes y que les parecieran realistas desde un punto de vista comunicativo. De ahí que concibiéramos actividades comunicativas semi controladas en las debían practicar rasgos paralingüísticos y actos de habla prototípicos de la cultura hispana, tales como insistir varias veces a la hora de invitar, practicar el formato habitual de las excusas o la mitigación de los cumplidos entre otros.

Otro 39,2% sostuvo que analizar escenas de películas constituía uno de los recursos más útiles para incentivar su aprendizaje sociocultural. Si lo comparamos con otras modalidades de actividades, esta variable no obtuvo resultados tan significativos.



Sin embargo, esto se debió posiblemente a una ligera ambigüedad en el planteamiento de la pregunta que los llevó a pensar que se trataba de analizar películas completas en lugar de escenas independientes con referencias culturales. Pese a ello, cuando se preguntó a los alumnos qué otras actividades culturales sugerirían, hasta cinco estudiantes mencionaron ver películas y series, lo que nos convenció de que efectivamente nuestros discentes agradecerían el visionado de contenidos audiovisuales. Esto último nos llevó a diseñar el curso formativo con la temática de las series y las películas como pilar central de la propuesta didáctica.

En líneas generales, la toma en consideración de estos seis condicionantes nos ayudó a concebir el curso con varios retos en el frente. Por un lado, ser capaces de integrar de un modo más o menos equilibrado la cultura caribeña, la española y la hispanoamericana de modo que no se dejara de lado ninguna variedad, y por otro, integrar esta propuesta dentro del curso de lengua que impartimos teniendo en cuenta el manual de lengua del que disponíamos, las siete horas de lengua que establece el programa más la evaluación específica que precisaría.

Una vez indagamos en las necesidades de aprendizaje más acuciantes de nuestro alumnado, descubrimos que la mayoría experimentaba grandes dificultades con la comprensión auditiva y la expresión oral. La toma en consideración de la primera nos hizo plantearnos la idoneidad de combinar práctica de la comprensión auditiva y cultura, lo que dio lugar al instrumento de *Entrevistas*, centrado en fenómenos de la realidad sociocultural o problemas de la comunidad hispana. Similarmente, la dificultad de expresarse verbalmente en español dio lugar al instrumento de *Anécdotas*, enfocado en la cultura con minúscula y en los rasgos paralingüísticos que suelen acompañar a cualquier marco comunicativo. Estos serían debatidos y discutidos oralmente en clase tras su lectura a viva voz.

En términos del libro de texto, con objeto de contrarrestar el exceso de la variedad peninsular, analizamos los temas y los reprodujimos de manera similar, pero esta vez desde una perspectiva más inclusiva de la cultura caribeña e hispana, a la par que tratábamos de respetar la correspondencia de contenidos entre *Aula Internacional 3* y el curso formativo (véase anexo 2). Por último, en lo que concierne

a la evaluación, los cursos de lengua en UWI han establecido un sistema de evaluación continua o *100% coursework*. Esto hace que automáticamente se desplace un mayor peso de la nota al apartado de la asistencia, la participación y el trabajo diarios. Esto último nos beneficiaría pues nos permitiría apostar en mayor medida por la evaluación formativa del componente cultural por la que tanto abogaban los autores mencionados.

### 7.2.1. Criterios psicopedagógicos

Se ha decidido comenzar cada una de las unidades didácticas con una serie o película que serviría a modo de contextualización e introducción de la temática. En este caso, lo que se pretende es captar la atención del estudiante a modo de gancho o *hook* teniendo en cuenta que el lapso de atención promedio del alumnado se ha visto afectado por la “inmediatez digital”. Por esta razón recurrimos a imágenes y a un pequeño texto para la introducción del aspecto sociocultural. De esta manera conectaríamos con su esfera personal y su realidad y comenzaríamos a incrementar su filtro afectivo positivo hacia la C2 (Krashen y Terrel, 1983). A continuación, se plantean varias preguntas de calentamiento, siguiendo así la taxonomía de Bloom (1956). Estas preguntas, que habrían de realizarse de forma oral con el resto de compañeros, sirven para detectar conocimientos previos, activar ideas y allanar el camino hacia la comprensión como antesala al análisis de conceptos más complejos.

En esta misma línea, y aunque el incremento del nivel de lengua se trate en este caso de un objetivo complementario, prestar atención a la lengua es algo que como profesores de idiomas siempre tratamos de alentar inconscientemente. Por esa razón, si se toman en consideración las cinco etapas en las que Krashen (1981) divide el proceso de adquisición de las L2, la formulación de preguntas que requieren una respuesta oral nos permitiría identificar la etapa exacta de aprendizaje en la que se encuentra el aprendiz y adecuar el posterior tratamiento de los contenidos culturales en función de los conocimientos actuales y su zona de desarrollo próximo (ZPD) (Vygotsky 1978). Es por ello por lo que primero se trata

de indagar en la propia cultura del alumno (más fácil y familiar), para más tarde introducir los datos de la cultura meta (más difícil y desconocida).

En cualquier caso, procuramos explicar los conceptos culturales teniendo en cuenta el nivel B1 del alumno, lo que implicó simplificar en muchos casos la exposición escrita a través de un léxico más sencillo, al menos al principio de la unidad o durante las unidades iniciales. No obstante, en consonancia con la hipótesis del *input* comprensible, tratamos de mantener también la fórmula basada en la exposición del elemento fácil más la exposición a un elemento nuevo más complejo (*input + 1*) (Krashen, 1981). Esta estrategia se observa sobre todo en los apartados de *Anécdotas* en los que los protagonistas utilizan un lenguaje más idiomático y coloquial.

En lo que a los debates y a la expresión oral se refiere, es cierto que en ocasiones los alumnos se sentían frustrados por no poder expresar en español tradiciones o hábitos que les resultaban muy complejos de explicar si no disponían de un amplio repertorio léxico en la L2. Por consiguiente, si bien es cierto que siempre alentábamos a los alumnos a articular su discurso y a superarse, hemos de reconocer que en algunos casos el esfuerzo cognitivo que demandaba los abrumaba, sobre todo en aquellos aprendices con un nivel lingüístico inferior. En consecuencia y, dado que se encontraban tan motivados hacia la idea de compartir un rasgo de su cultura, a veces cedimos y permitimos la transición hacia la L1 en aquellos casos en los que percibimos una severa dificultad.

Lejos de suponer un fallo o un defecto de la práctica docente, somos de la opinión de que el profesor debería poder recurrir a la traducción si la situación lo precisa, y en cualquier caso ayudar al alumno, aportándole el vocabulario que necesita en un proceso de andamiaje del conocimiento o *scaffolding* (Vygotsky, 1978). Igualmente consideramos que el hecho de aprender este vocabulario en este tipo de situaciones y en conexión con su cultura le ayudará a retenerlo de una manera más fácil pues lo adquirió en una situación que recordará como significativa. Al fin y al cabo, consideramos que recurrir a la L1 del alumno no constituye una afrenta a los ideales del Enfoque comunicativo que defienden el uso de la L2 al 100%. Simplemente

consideramos que el desarrollo del aprendizaje cultural no debería verse encorsetado por la falta de destrezas en la lengua meta. A ser posible deberíamos convencer al alumno de que conocer la L2 le ayudará lógicamente en su proceso de acercamiento a la C2, pero evitar a toda costa que esta lucha interna con la lengua haga decaer su interés.

Del mismo modo, aunque gran parte de la enseñanza cultural requiera de la figura del profesor, no cabe duda de que hemos de confiar en las ventajas demostradas por el aprendizaje autónomo y la clase invertida (*flipped classroom*). Hemos fomentado esta metodología por medio de la ficha de *Entrevistas* en las que los alumnos debían descubrir e investigar un fenómeno cultural por su cuenta. En contraposición, el trabajo cooperativo (Kagan, 1988) se ha promovido a través del apartado de *Actuación*, en el que se trata de hacer partícipe al alumno y alentarle a contribuir con sus propias habilidades al conjunto del grupo, preparándolo así para la toma de decisiones por consenso y el entorno laboral.

Otro aspecto que quisimos mantener presente en todo momento fue la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (1995). Para ello se diseñaron varias tipologías de actividades encaminadas a favorecer el aprendizaje de distintos perfiles. Los aprendices con inteligencia visual se verían beneficiados por el alto contenido de imágenes de símbolos y referentes culturales, vídeos, infografías e incluso algún que otro meme. Para aquellos alumnos con inteligencia lingüística-verbal y musical se han incorporado canciones de YouTube, transcripciones de diálogos y cuadros de texto en los que se destacaba expresamente la gramática utilizada. Una vez más, aunque la gramática no represente el timón principal de este trabajo, se ha apostado por el método deductivo mediante cuadros explícitos de estructuras para facilitar que los alumnos dispusieran de un banco de expresiones y estructuras en las interacciones con sus pares. No obstante, de la lectura de muchos de los textos y ejercicios se podría aislar e inferir la regla gramatical de forma inductiva, algo que explicamos en el apartado de *Contenidos lingüísticos* (véase anexo 3).

Finalmente, para el perfil de los alumnos naturalistas, estos se verían favorecidos por el tratamiento de temas relacionados con el medio ambiente y el reciclaje,

mientras que para el grupo de aprendices con inteligencia intrapersonal e interpersonal, se proveen infinidad de actividades en las que han de reflexionar sobre su propia experiencia o participar en debates en los que comparten vivencias personales. Asimismo, aunque no se haga referencia explícita a este grupo en el esquema de las inteligencias múltiples, también nos encontramos a menudo con una proporción del alumnado que disfruta de actividades relacionadas con las artes plásticas, el dibujo o las manualidades. Pensando en ellos se han concebido varias tareas como la de dibujar su árbol genealógico o escribir una pancarta de protesta (véase anexo 11).

Por último, para aquellos alumnos que reclaman un mayor número de ejercicios a través de las TIC, hemos de admitir que su uso se vio reducido debido a nuestro entorno de enseñanza y a la falta de equipamiento en ordenadores o tabletas. Sin embargo, en el futuro nos planteamos trasladar el formato de varias de estas actividades a plataformas digitales como Educaplay y Kahoot y emplear recursos digitales según la finalidad de la actividad (Glogster, Canva, Lyricstraining, etc.).

### 7.2.2. Criterios normativos

Dado que el curso formativo se dirige a los cursos de SPAN 1001 y 1002 de nivel intermedio, nos atuvimos a las directrices estipuladas por UWI en la programación oficial<sup>529</sup>. Estas pautas se han trasladado rigurosamente a la programación del curso formativo, englobando así los contenidos y las enseñanzas mínimas que se exigen para este curso y nivel. No obstante, se han tenido en cuenta también otros documentos de referencia como el *Plan curricular* del Instituto Cervantes, especialmente en cuanto a la incorporación de los *referentes culturales y los saberes y comportamientos socioculturales* (Instituto Cervantes, 2006, p. 365 y ss.).

Paralelamente, el bagaje profesional adquirido en otros contextos educativos hace que inevitablemente tengamos presente otros documentos útiles en el campo de la

---

<sup>529</sup> Describimos los objetivos, contenidos y valores de la programación en la sección anterior.

didáctica como las 5C<sup>530</sup> que propugnan las guías ACTFL en Estados Unidos o la programación didáctica que concierta la ley para la mejora educativa (LOMCE) en España. Aludimos más concretamente al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por cuanto configura el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en territorio nacional. Ambas legislaciones se han tomado como referencia a la hora de redactar el apartado de las competencias, los contenidos y los valores transversales. Si bien estas guías se han concebido exclusivamente para el contexto europeo, consideramos que la malgama de estos documentos facilita la tarea del docente, sumando valores pedagógicos universales independientes del perfil, el nivel o la nacionalidad de los discentes.

En cuanto a los planes de estudios de UWI, estos toman en consideración los niveles establecidos por el MCER a la par que se guían por el syllabus que confecciona CAPE para el nivel de español avanzado en esta región. En efecto, la titulación CAPE en secundaria sirve en muchos casos como puente de acceso al curso de SPAN 1001 de nivel B1, por lo que cobra aún más sentido mantener la consistencia metodológica durante la educación superior. La fusión del documento europeo y las guías del Caribe anglófono hacen que la hoja de ruta curricular para el curso de SPAN 1001 reúna por un lado el grado de oficialidad del que gusta acreditar cualquier organismo, y por otro, que conserve la autenticidad que le confiere su carácter regional y endémico. Cabe destacar además que el comité examinador del Caribe (CXC) se ha mantenido a la vanguardia de las políticas lingüísticas de más reciente publicación por lo que defiende también el uso del Enfoque comunicativo e identifica las funciones y nociones que se emplearían típicamente en encuentros comunicativos tradicionales (hogar y familia, educación y trabajo, ocio y deportes, rutina diaria, compras y viajes)<sup>531</sup>.

---

<sup>530</sup> Las 5C representan comunicación, comunidades, comparaciones, culturas y conexiones. Explicación más detallada disponible en: <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>

<sup>531</sup> Traducido de la página oficial del CXC. Disponible en: <https://www.cxc.org/subject/modern-languages-csec/>

A colación de lo anterior, las habilidades que patrocina el MCER como “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber aprender” (Consejo de Europa, 2002, p. 99 y ss.) comparten valores con los principios que defiende la Universidad de las Indias Occidentales. En los cursos de lengua se espera que el alumno se convierta en un interlocutor con capacidad para desenvolverse en la L2/LE por medio de habilidades interpersonales. Adicionalmente, la capacidad de “aprender a vivir con los demás” esgrimida por la UNESCO (Delors *et al.*, 1996)<sup>532</sup> en sus *cuatro pilares de la educación*, se ve amparada por UWI en tanto que se espera que el alumno sea consciente globalmente de su identidad regional y nacional a través de la comparación intercultural entre su C1 y la C2. Incluso si nos atenemos a los dos saberes que Byram (1997) agregó a la delimitación de la CCI, vemos que UWI concede también especial importancia a las facetas de “saber comprender” y “saber implicarse”<sup>533</sup>. En definitiva, se espera que sus egresados estén orientados a los valores éticos a través del compromiso intercultural, a la par que sean responsables desde un punto de vista social, cultural y medioambiental, procesos que se verían favorecidos por la transversalidad que ostenta el curso formativo.

### 7.3. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS DEL CURSO FORMATIVO

#### 7.3.1. Objetivos didácticos

Si el objetivo principal es el incremento de la CCI, este propósito traspasa el mero objeto investigador y permeabiliza también los objetivos didácticos. Entre las metas generales contabilizamos sobre todo líneas de acción encaminadas a desarrollar esta competencia por medio de una metodología orgánica y consistente:

---

<sup>532</sup> Texto de la UNESCO disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

<sup>533</sup> Explicamos ambos saberes en el capítulo II, concretamente en el apartado sobre las teorías y modelos de la CCI.

**OBJETIVOS GENERALES**

- Enseñar y aprender los contenidos socioculturales que aparecen en la unidad.
- Practicar y desarrollar las destrezas que se asocian comúnmente a la competencia intercultural (empatía, respeto, tolerancia, relativización de la propia cultura...) a través de los ejercicios propuestos.
- Entrenar la capacidad de reflexión e introspección del alumno.
- Incrementar el filtro afectivo del alumno y contribuir a la adquisición de visiones positivas hacia la C2.
- Incentivar la habilidad para llevar a cabo comparaciones entre los referentes socioculturales de la C1 y la C2.

Por su parte, los objetivos específicos pretenden afinar los objetivos anteriores mediante tareas más concretas a medio y corto plazo:

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Hacer consciente al alumno de los beneficios que supone aprender aspectos de la cultura con mayúscula y la cultura con minúscula.
- Familiarizar al alumno con aspectos de su propia cultura que quizás desconocía, y complementarlo a su vez con el conocimiento de la cultura española e hispana.
- Entrenar en las habilidades que permiten identificar estereotipos negativos.
- Hacer comprender al estudiante que ningún país o cultura es mejor o peor, superando así cualquier indicio de etnocentrismo.
- Inducir al estudiante hacia la movilidad y el descubrimiento del mundo hispano.

Además, dada la importancia que ha cobrado la inclusión de la transversalidad en las unidades didácticas actuales, concedemos un espacio también a esta tipología de objetivos:

**OBJETIVOS TRANSVERSALES**

- Visibilizar la riqueza de la etnografía, la raza y la identidad.
- Relativizar cuestiones como el color de piel o conceptos tabú incitados por determinadas creencias religiosas.
- Concienciar sobre la igualdad de género, las minorías étnicas o la discapacidad.
- Promover la protección y conservación del medio ambiente.



- Fomentar el reconocimiento del valor del folclore y la cultura popular.
- Incitar al consumo de una dieta equilibrada y el estímulo de un estilo de vida saludable.

En cualquier caso, el lector podrá comprobar que en los anexos también figuran aquellos objetivos que se persiguen en cada unidad de manera individualizada (véase anexo 4).

### 7.3.2. Competencias

Se han tomado como referencia algunas de las competencias que se recogen en las enseñanzas mínimas de la LOMCE. La razón estriba en que pese a tratarse de un curso formativo con énfasis en el contexto caribeño, no hemos de olvidar la institución *mater* bajo la que se inscribe el siguiente trabajo. Realizar la tesis bajo la supervisión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, implica que mantengamos los parámetros que estipula la legislación educativa vigente en territorio español. El informe DeSeCo (2003)<sup>534</sup> patrocinado por la OCDE<sup>535</sup> define “competencia” como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (DeSeCo, 2003). Dicho esto, existen diferentes modalidades de competencias que hemos tratado de incorporar:

-Comunicación lingüística. Esta competencia incluiría tanto la comunicación en la lengua materna como en la extranjera. Todas aquellas actividades que solicitan al alumno el empleo de la segunda lengua están encaminadas a incrementar este tipo de comunicación. Entre ellas destacan las preguntas de calentamiento al inicio de las

---

<sup>534</sup> Citado en el BOE nº 15 publicado el jueves del 29 de enero de 2015. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Artículo 2. Competencias clave en el Sistema Educativo Español (p. 6988 y ss.). Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/dof/spa/pdf>

<sup>535</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

unidades o las preguntas tras la lectura del apartado *Anécdotas* como: “¿Te ha pasado alguna vez? o “¿Qué habrías hecho tú en su lugar?” El propósito principal es que el alumno se “abra” a sus compañeros y saque el mayor partido posible a los debates e intercambios de experiencias y opiniones. Nuestro uso recurrente de la lengua extranjera, unido a la solicitud constante para que los alumnos participen de forma oral contribuiría positivamente a la evolución de esta competencia desde un plano comunicativo. No obstante, tal y como mencionamos en otras secciones, la descripción de ciertos referentes culturales o hábitos precisa a veces de un vocabulario tan técnico o avanzado que dificulta que los alumnos se expresen con total propiedad. En dichos casos, hemos permitido el uso de la lengua materna, algo que como hemos visto, no dejaría de favorecer esta competencia por considerarlo un componente mismo de su constructo (comunicación en la lengua materna).

-Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Aunque estas competencias no aparezcan de una manera tan sobresaliente por tratarse de un curso formativo eminentemente humanístico, sí que es verdad que en determinadas actividades se contemplan contenidos medioambientales estrechamente relacionados con las ciencias naturales. También se incide, aunque no de manera directa, en la cronémica y en cómo las diferentes culturas abordan la concepción del tiempo de diferente modo. Similarmente, se ha abordado también la competencia matemática en aquellas actividades en las que los alumnos debían contabilizar el número de respuestas de la categoría a, b o c para enmarcarlos en un nivel de conocimiento cultural tras completar un cuestionario.

-Competencia digital. El uso de las TIC se encuentra muy limitado en nuestro contexto por fallos en la conectividad Wi-Fi y la falta de equipamiento tecnológico. No obstante, a lo largo de la unidad se puede apreciar una inclusión constante de vídeos y canciones que requieren el acceso a internet y el empleo de populares portales digitales a los que podría accederse desde el móvil (YouTube, Lyricstraining, etc). También se ha apostado por el uso de la plataforma E-learning de la propia universidad, que implica acciones como la descarga de documentos, conversiones de archivos, trabajo con Google Forms, Educaplay, Kahoot, etc., acciones que entrenan al alumno y le enseñan a ser más intuitivo con otras aplicaciones similares.

-Aprender a aprender. A diferencia de la anterior, esta competencia sí se ha estimulado repetidamente por medio del apartado de *Actuación*, así como por medio de ejercicios de descubrimiento en los que el alumno solo habría de hacer clic sobre un vídeo o buscar una película en internet para empezar a aprender más de manera independiente. Igualmente, el instrumento de *Entrevistas* está dirigido a impulsar el trabajo autónomo dentro de la modalidad de deberes para casa.

-Competencias sociales y cívicas. Al tratarse de un curso formativo con énfasis en el elemento sociocultural, este tipo de competencia presume sin duda de un lugar privilegiado. Se transmite parte del comportamiento, valores y actitudes positivas que tanto patrocina nuestra sociedad. Para acometerlo, se hace hincapié en el trabajo y el aprendizaje cooperativos a partir de diferentes modalidades de agrupamientos, pues de este modo los alumnos se habituarían a la dinámica de trabajo de los ámbitos profesionales. Para ello los alumnos han de conjugar habilidades sociales para la resolución de problemas o de vacíos de información por medio de la segunda lengua. Desde una perspectiva más cívica, se ha concedido especial relevancia a diferentes temas de gran calado en nuestra sociedad, como son el compromiso con la protección del medio ambiente, el empoderamiento femenino, la lucha contra el racismo, las protestas sociales o la corrupción política.

-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. A diferencia de España en la que la cultura del funcionariado se encuentra arraigada y supera con creces a la conciencia emprendedora, en Barbados y en el resto de islas del Caribe existe una mayor propensión a la creación de negocios relacionados con el sector turístico y los servicios financieros, por lo que tratamos de dar cabida al sentido de la iniciativa por medio de testimonios de jóvenes que montaban una *start-up* o compartían una oficina de *co-working* en el apartado de *Anécdotas*. También se alude a esta temática cuando situamos a Rihanna como referente empresarial de su propia línea de maquillaje. La alusión a un personaje popular local incrementa por un lado el efecto ejemplarizante, y por otro inspira al aprendiz en torno a la recompensa que cosecha el trabajo duro, independientemente de los orígenes más o menos humildes del individuo.

-Conciencia y expresiones culturales. Para el desarrollo de la CCI deviene fundamental desplegar obras artísticas, iconos y figuras que permitan sensibilizar hacia la riqueza cultural. Es por eso por lo que se ha intentado maximizar el legado audiovisual de los diferentes países hispanos en el formato de películas, videoclips y series de TV. Esto no ha excluido sin embargo la inclusión de obras de expresión más tradicionales de la literatura y el arte hispanos como la obra pictórica de Fernando Botero, el Carnaval de Cuba, las reivindicaciones de los *dreamers* latinos, la mitología chilena o la vestimenta del gaucho entre otros.

### 7.3.3. Destrezas y contenidos

#### 1. Escuchar, hablar y conversar

De acuerdo con el Enfoque Natural (Krashen 1985; Swain 1985), en los primeros estadios de nuestra existencia adquirimos la lengua materna a través de la comprensión auditiva. Absorbemos como esponjas todo lo que alcanzan nuestros oídos, que más tarde codificamos para otorgarle sentido. Si se atiende a este orden natural, lo normal es que primero escuchemos como destreza receptiva antes de iniciar la expresión oral como destreza productiva. Es por esa razón por la que todas las unidades se inician con varias preguntas sencillas que el docente lanza a modo de calentamiento. Si bien las instrucciones de los ejercicios aparecen de forma escrita, todas estas serían leídas en voz alta por el docente, pues deseamos que a la larga el estudiante sea capaz de escuchar y comprender mensajes orales breves, comentarios y diálogos, así como mensajes procedentes de los medios audiovisuales. Se abogará por inculcar la noción de que es aceptable no captar todo el contenido de una audición. Bastaría con comprender palabras clave de manera aislada y prestar atención a otros rasgos paralingüísticos como la entonación, el contexto comunicativo, la actitud o la situación.

Estas preguntas de contextualización generarían desde el principio una necesidad comunicativa que los aprendices habrían de suplir con ayuda de sus parejas u otros miembros del grupo. Por consiguiente, el objetivo en esta fase no es corregir los

errores gramaticales o la pronunciación. Lo que se pretende simplemente es que los estudiantes den rienda suelta a la conversación de la manera más interactiva y dinámica posible. En otros casos, sin embargo, sí que se incidirá en la corrección gramatical, como en aquellas actividades de *Actuación* en las que se ofrece a los alumnos estructuras para expresarse con mayor precisión.

## 2. Leer y escribir

Por encima de todo el curso formativo aspira a que los enunciados y las instrucciones de las actividades sean claros y comprensibles. A partir de ahí se suceden textos más o menos complejos respetuosos con las directrices que confecciona el MCER para el nivel B1. Dicho esto, se han escogido textos informativos, expositivos y descriptivos adecuados a su edad, intereses y nivel de competencia, sin olvidar el objetivo que reside en esta tipología de textos: la introducción y la presentación de un aspecto sociocultural. De habernos centrado en la introducción de un aspecto gramatical, habríamos subrayado la estructura gramatical más transcendental en negrita dentro del texto. Sin embargo, aquí hemos optado por el uso de la negrita para subrayar la terminología clave dentro de los apartados de *Entrevistas*, así como para destacar una expresión idiomática. De este modo, consideramos que facilitamos la lectura selectiva a modo de escáner. En otros casos será el alumno el que habrá de hacer uso de sus propias estrategias de comprensión lectora a través del reconocimiento de elementos textuales y paratextuales, la inferencia de significados en función del contexto o la comparación con estructuras que son similares entre el inglés y el español (*cognates*).

Respecto a la modalidad de lectura, vemos que el apartado de contextualización del instrumento *Entrevistas* suele presentar un formato informativo y sencillo y solo precisaría de una lectura silenciosa en casa. Por el contrario, tras la puesta en práctica del curso formativo en un entorno real, nos percatamos de que la modalidad de lectura del apartado de *Anécdotas* difería significativamente de un alumno a otro. Tras una lectura conjunta en clase de forma oral, aquellos alumnos con menor nivel precisaban de más de una lectura a nivel individual para entender el mensaje principal del texto, mientras que aquellos de mayor nivel requerían solo de una

lectura superficial y les bastaba con una lectura oral inicial. A la luz de lo anterior, deberíamos tomar en consideración esta variable a la hora de calcular el tiempo estimado para realizar la actividad.

El apartado de escribir por su parte se presta menos complejo puesto que los textos de mayor extensión se solicitan solamente en el apartado de *Reflexión* del instrumento de *Entrevistas*. Se trata de un ejercicio de escritura libre, en el que no valoramos tanto la gramática o la cohesión, como el peso de la contribución y el contenido. En cualquier caso, evaluamos al alza el uso de estructuras gramaticales y otras expresiones idiomáticas estudiadas durante el curso. En última instancia deseamos que a partir de estas tareas guiadas los estudiantes entrenen la expresión escrita y su habilidad para producir textos de mayor longitud. Para ello deberían atender primero a aspectos como la coherencia, la cohesión o un proceso de elaboración basado en la planificación, estructuración y revisión de la información, procedimiento para el que el modelo de redacción argumentativo podría resultar particularmente provechoso.

### 3. Contenidos socioculturales y elementos transversales

Tanto el MCER como la LOMCE subrayan la importancia de la transversalidad<sup>536</sup>, en tanto que contribuye a la formación de un ciudadano global educado en el civismo, los derechos humanos y las libertades fundamentales. Si a esto le añadimos que la explotación de contenidos procedentes de otras disciplinas incrementa proporcionalmente el desarrollo de la competencia intercultural, nuestro trabajo se ve tremendamente facilitado. A grandes rasgos ha supuesto un aliciente poder insertar temas que siempre nos han interesado como el fenómeno del colorismo (*bleaching*) entre la población negra, la discriminación positiva por cuestión de género, la normalización de la discapacidad, la infraestructura disponible ante emergencias y catástrofes naturales como los huracanes, los peligros que entrañan

---

<sup>536</sup> En la LOMCE, la alusión a los elementos transversales aparece en el artículo 6 del *Real Decreto 1105/2014*, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (pp. 174-175). Texto disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

las nuevas tecnologías o el etnocentrismo derivado de las relaciones de riqueza y de poder entre comunidades.

#### 4. Contenidos lingüísticos

La gramática ocupa aquí un lugar menos prioritario si lo comparamos con los referentes culturales. Sin embargo, dado que somos conscientes de que es nuestra labor como docentes mantener el equilibrio y no dejar de lado ningún componente, en el anexo 3 explicamos a modo de sugerencia el modo en que podríamos explotar los contenidos lingüísticos a través del elemento cultural. Además, tal y como expresamos en el apartado de *Justificación* del curso formativo, se combinan las dos modalidades comunes de exposición de la gramática por medio de los métodos deductivo e inductivo. El método deductivo es fácilmente reconocible en aquellos cuadros en forma de flecha que aparecen ocasionalmente en el ejercicio de *Actuación*. A modo de sugerencia, detallamos explícitamente las estructuras que el alumno podría utilizar. Sin embargo, en otros casos conviene que sea él mismo el que descubra la gramática por sí solo a través de un enfoque inductivo. Es por eso por lo que en el anexo 3 exponemos la gramática que el docente podría explotar y enumeramos también aquellas expresiones idiomáticas que el aprendiz podría añadir a su glosario personal.

#### 5. Contenidos procedimentales

La LOMCE distingue entre los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. No hemos reservado ningún segmento específico para los contenidos conceptuales por tratarse de elementos fácticos o declarativos que ya mencionamos en otros apartados (ej. la lengua aymara en Bolivia o el mito del Jasy Jatere en Paraguay). En cambio, los elementos procedimentales sí que merecen ser explicados en un apartado independiente pues se refieren a las tácticas y los hábitos de estudio que podemos enraizar en los alumnos. En primer lugar, la elevada carga de contenido audiovisual aumenta inconscientemente la curiosidad y el deseo de los alumnos por reproducir dichos contenidos. Es nuestra labor como docentes informarles de las películas más representativas del cine latinoamericano, junto a

los nombres de las plataformas en las que estas se hallan disponibles (Netflix, RTVE, Ororo.tv, Movistar+, etc).

Similarmente, hemos deseado hacer patente la creciente presencia del español tanto fuera como dentro de los países donde es lengua oficial. Esto explica por qué en dos unidades se menciona la inmigración a Estados Unidos y el papel que la población hispana está teniendo en la proliferación del idioma. Asimismo, la referencia a Guinea Ecuatorial muestra cómo las instituciones de aquel país conceden especial atención a su enseñanza como resultado de su pasado colonial. De este modo esperamos despertar el interés de los alumnos por acceder a recursos que les permitan estudiar el idioma de manera autodidacta tales como Duolingo, Rosseta Stone o Babbel.com, desafioinstagramELE, Mi vida loca de la BBC etc. Es más, si quisieran practicar el idioma fuera de clase, les proporcionaríamos el nombre de recursos como SharedTalk o Voicethreads, así como páginas para realizar tandems vía Tandem.net.

Por último, para los apartados en los que han de escribir, les recomendaremos el uso de estrategias como la lluvia de ideas, los mapas conceptuales y la organización del texto usando esquemas o *bullet points*. Para la búsqueda de vocabulario, aconsejaríamos el uso de diccionarios monolingües como la RAE en niveles superiores y bilingües como WordReference o Pons en niveles inferiores, y si lo que interesa es buscar colocaciones de lengua, sugeriríamos el uso de corpus de textos, diccionarios como el Diccionario Panhispánico de dudas, la página de la Fundéu, bases de glosarios para traductores como Proz o herramientas menos sofisticadas, pero también útiles como Linguee. De cara a la revisión del texto, sugeriremos el uso de la aplicación Grammarly o Reverso conjugador para comprobar que escribieron correctamente la forma verbal. Aunque lo más normal es que los alumnos encuentren estos recursos por su cuenta, siempre agradecerán que se los proporcione directamente el profesor.



## 6. Contenidos actitudinales

Junto al trabajo cooperativo, se intercalan actividades que pretenden desarrollar actitudes como la tolerancia y la aceptación hacia la diferencia; el respeto a la puntualidad; guardar los modales en la mesa; el respeto hacia el personal sanitario y los docentes; la participación en clase como elemento que contribuye a la fluidez de las lecciones o la entrega puntual de las tareas como preparación al mundo laboral.

## 7.4. RECURSOS, METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN

### 7.4.1. Recursos y metodología

Puesto que la programación oficial del curso de SPAN 1001 respaldaba también el empleo del Enfoque comunicativo (Hymes, 1972), concebimos y adaptamos el curso formativo en torno a las directrices de esta corriente. Esta se plasmó en una serie de tareas que precisaban la participación oral constante de los aprendices, ya fuera mediante diálogos basados en actos de habla o por medio de preguntas dirigidas al conjunto de la clase. Estas preguntas, también conocidas como *elicit o prompt questions* despiertan el interés y la curiosidad de los alumnos, a la vez que ahondan en su experiencia personal y en los conocimientos preexistentes en su mente. De este modo se pretende alentar al estudiante a que opine y converse.

A esto le añadimos las particularidades de nuestra propia metodología, que solemos describir como una fusión ecléctica fruto de la observación de varios profesores y de la experiencia en diversos contextos educativos. De las Escuelas Oficiales de Idiomas<sup>537</sup> interiorizamos el uso de diálogos, debates y preguntas frecuentes para el alumnado, así como el empleo de situaciones semi controladas y juegos que incitan a la práctica oral. Algo que nos aportó también este contexto fue la observación de

---

<sup>537</sup> Aquí aprendimos alemán hasta el nivel B2.

las mejores modalidades de agrupamiento en función de la actividad propuesta: parejas para diálogos, tríos para correcciones entre pares, sextetos para debates, etc.

En cuanto a su distribución, en nuestro entorno optamos principalmente por las agrupaciones en parejas o en dos grandes grupos, para contribuir así al aprendizaje y al trabajo cooperativos mediante competiciones y juegos. La limitación a estos dos tipos de agrupaciones se debió fundamentalmente al número de alumnos y a la disposición del espacio. Cada martes disponíamos del laboratorio de lenguas para la clase formal de dos horas. No obstante, el modo en que se emplazan las mesas con los ordenadores inamovibles no favorece en demasía la disposición para la charla informal. En cambio, en las clases de conversación, en las que los 22 o 19 alumnos se dividen en dos grupos, resultaba más fácil dividirlos en parejas que solíamos intercambiar para que trabajaran con compañeros diferentes a lo largo del curso. Respecto a la diversidad del aula, solo tuvimos un alumno con Necesidades educativas especiales (NEE) y otros alumnos con un nivel muy inferior al resto. Nos decantamos entonces por emparejar a estos alumnos con compañeros de su mismo nivel para que ambos partieran desde la misma base. No obstante, también optamos por emparejar a los de menor nivel con otros de nivel superior de los que poder captar estructuras nuevas o más complejas.

De las prácticas de máster y del trabajo en educación secundaria, aprendimos la necesidad de tomar en consideración factores psicológicos y psicoafectivos que afectan al rendimiento como el cansancio cognitivo, la disciplina o la motivación. Junto a esto constatamos la necesidad de proyectar más la voz, controlar el movimiento corporal y el espacio del aula. No será la primera vez que el profesor, entusiasta por involucrar a sus alumnos y captar su atención se mueve constantemente de un lado para otro y el resultado de esta actividad suele derivar en un agotamiento prematuro. En el otro extremo encontramos al profesor que se escuda detrás del escritorio durante la hora completa de clase. Lo más sensato consistiría en acercarnos a sus mesas cada cierto tiempo; primero, para hacerles ver que somos accesibles y que nos pueden consultar dudas; y en segundo lugar, para corregir errores que hayan podido pasar desapercibidos en sus libretas o en una breve intervención oral con sus pares.

En cuanto a la señalización del error, respaldamos los beneficios que conlleva corregir conjuntamente los ejercicios, solicitando a todos los alumnos que tomen parte en el proceso de corrección. En caso de encontrar alumnos más tímidos o menos trabajadores, insistimos precisamente en que sean ellos los que colaboren y participen en mayor medida. Lo importante es que no les obliguemos de manera coercitiva, mostrando siempre una actitud tolerante y comprensiva, contraria al castigo o a su magnificación. Así, cuando un alumno comete un desliz léxico o gramatical de forma oral, somos de la opinión de que lo ideal es reformularlo en voz alta para que este se autocorrija o para que el resto de compañeros le ayude a enmendarlo. Con los errores derivados de la expresión escrita hemos atestiguado las ventajas de escribirlos en la pizarra a modo de “clínica de errores” de manera anónima para que nadie se sienta aludido. En cambio, con los errores fonéticos, lo normal es que los pronunciemos de nuevo y pidamos al alumno que repita el sonido con nosotros una o varias veces en función de su capacidad de autocorrección.

Siguiendo la línea de cómo la experiencia docente ha moldeado nuestra metodología, habríamos de destacar también nuestra actividad como auxiliar de conversación en Glasgow (Escocia). Aquí aprendimos que, si bien el profesor de idiomas debe exponer a sus alumnos a su propio acento, independientemente de la región de la que proceda, habrá veces en las que este deberá mejorar su dicción y articulación para hacerse comprender mejor. De esta estancia comprobamos también la utilidad de crear actividades dinámicas e interactivas, en las que se prestan muy lucrativas las habilidades de dramatización y los recursos de esta índole (Pérez 2004). Sin lugar a dudas, estos aportes contribuyen a crear un ambiente más distendido, en el que los alumnos se sienten más relajados por lo general. Esto propicia a su vez que los estudiantes experimenten un aprendizaje más duradero y significativo (Ausubel, 1968) que asocian a un momento divertido o anecdótico.

Del máster de ELE absorbimos las tipologías de actividades y plataformas educativas que se prestan más provechosas para la enseñanza de una segunda lengua, y nos percatamos también de la necesidad de proporcionar al estudiante un

*input* de lengua de calidad y en cantidad (Krashen, 1985; Swain, 1985). Este último punto lo corroboramos sobre todo durante nuestro lectorado en Estados Unidos, donde percibimos las ventajas de utilizar la L2 al 90% con alumnos que más tarde repetían “claro” y “vale” de forma natural.

En lo que a la enseñanza formal de la lengua se refiere, fruto de nuestra formación original en Traducción e Interpretación, reconocemos el empleo ocasional del Método tradicional o de Gramática-Traducción. Pese al estigma que se ha generado en torno a este enfoque por su antigüedad y por sus carencias pedagógicas en ciertos aspectos, somos partidarios de la gramática contrastiva cuando esta contribuya a la asimilación de una nueva estructura en la lengua meta. Por ejemplo, el curso de SPAN 1002 incluye una sección gramatical dedicada a los condicionales en español, un punto gramatical que suele ser más fácil de explicar si se compara con el modo en que se configuran los condicionales en inglés, muy similares en estructura y funcionamiento. De hecho, reforzamos el uso de la gramática contrastiva y la traducción tras realizar las prácticas de máster en la academia CIEE de Sevilla. Esta institución suele acoger alumnos norteamericanos y muchos de sus profesores recurrían a esta práctica cuando los alumnos desconocían un término. Si bien tendemos a usar primero el uso de sinónimos o antónimos, definiciones simplificadas, ejemplos, mímica o gestos como paso previo a su resolución inmediata en voz alta, existen ocasiones en las que este truco se presta también rentable, sobre todo para aquellos aprendices interesados en lingüística a los que les gusta indagar en el origen etimológico de ciertos vocablos o establecer asociaciones con otras lenguas.

A grandes rasgos, estos constituirían nuestros principios didácticos más fundamentales. Sin embargo, el “librillo” de cualquier maestro puede modificarse *ad hoc* en función de las necesidades e intereses de su alumnado. En el caso de Barbados, a principio de curso distribuimos una ficha titulada *Mi perfil*, con la que deseábamos indagar en sus dificultades más urgentes. En ella los alumnos expresaron su preocupación al reconocer carencias en la comprensión auditiva y en la expresión oral, y manifestaron su deseo de paliarlas mediante más ejercicios de audición. Esto nos llevó a diseñar varias presentaciones de PowerPoint sobre los

lugares en los que se habla español con una duración media de veinte minutos. Además, en el caso de no captar algo de la presentación, los estudiantes siempre podían recurrir al apoyo visual de las diapositivas. Así, por medio de la fusión de este texto unido a nuestra explicación oral, lograríamos abordar varias áreas de aprendizaje simultáneamente:

a) *comprensión auditiva, comprensión lectora e incremento del léxico.*

b) *aproximación a la cultura con mayúsculas de estos países.*

Merece la pena mencionar además que no siempre ejercimos como ponentes de las presentaciones. En aquellos casos en los que resultó viable, invitamos a hablantes nativos para que describieran sus propios países y trajeran folletos, tarjetas de metro, alimentos, etc., táctica que contribuiría a minimizar la falta de contacto con la comunidad hispana y que estimularía aún más el estudio de la L2. Tras esta exposición, les solicitábamos que escribieran en un pequeño trozo de papel cinco cosas interesantes que habían aprendido de la presentación cultural en un espacio máximo de diez minutos. Con esta técnica pretendíamos asegurar que prestaban atención, lo que además exigía un ejercicio de síntesis de las ideas principales y una breve descripción mediante la expresión escrita. En última instancia, ejercicios de este tipo permitirían detectar errores de gramática en los que el alumno no dispone de tanta preparación como en la redacción de los trabajos escritos o *written assignments*<sup>538</sup> de las clases formales. A continuación, les explicábamos cómo debían realizar la ficha de *Entrevistas* correspondiente al país que acabábamos de explicar como tarea evaluada para casa<sup>539</sup>. En ella los alumnos practicaban primero la comprensión oral mediante la audición de un representante hispanohablante en un vídeo<sup>540</sup> en el apartado 2. *Análisis*. Nuestro deseo era que los estudiantes escucharan

---

<sup>538</sup> En los cursos de SPAN 1001 y 1002 se evalúa al alumno por medio de cuatro trabajos escritos relacionados con la temática del curso. Estos suponen un 30% del 50% total del componente escrito. Realizados los cuatro, se seleccionan los dos mejores que hayan recibido la nota más alta (15% + 15%=30%).

<sup>539</sup> La ficha de *Entrevistas* se mandaba como tarea para casa el lunes y se entregaba el jueves por la mañana en formato papel. No obstante, tras la crisis del Covid-19, los alumnos confesaron que nos les importaba entregar esta actividad en formato digital.

<sup>540</sup> La mayoría de vídeos se extrajeron de YouTube o del Catálogo de voces hispánicas del Centro Virtual Cervantes.

de primera mano algún fenómeno cultural del país en cuestión de la mano de un hablante con un acento característico. Más tarde, los estudiantes debían llevar a cabo análisis contrastivos entre su C1 y su C2 y exponer impresiones encaminadas a la relativización de su propia cultura en el apartado 3. *Reflexión*.

En líneas generales, las fichas de *Entrevistas* son las que se prestaron en mayor medida al uso de las nuevas tecnologías. A diferencia de otros trabajos didácticos que diseñamos en el pasado para contextos educativos que presumían de poseer pizarras digitales y software adicional como Notebook y Toolkit, reconocemos que en este curso formativo redujimos el número de actividades que precisaban de internet, móviles<sup>541</sup>, ordenadores o tabletas. Si bien somos conscientes de que el Enfoque comunicativo se sirve cada vez más de las interactivas TIC para acomodarlo al panorama digital y las exigencias educativas de la actualidad, hemos de ser conscientes ante todo de los recursos y del contexto en el que nos hallamos. Además, debido a este acceso limitado e influidos por la necesidad de realizar *written assignments* y pruebas de audición cuando se disponía del laboratorio de lenguas, consideramos oportuno reservar las actividades eminentemente lingüísticas para estos días, en lugar de para las actividades culturales de nuestra propia investigación.

Finalmente, dedicamos los siguientes últimos quince minutos de la clase de cultura al apartado de *Anécdotas*. Para ello solicitábamos a los alumnos que leyeran los testimonios de sus protagonistas en voz alta. Acto seguido, dejábamos que los alumnos comprendieran el contenido del texto, para más tarde formularles las preguntas: “¿qué ha pasado?”, “¿os ha pasado esto alguna vez?”, “¿qué habrías hecho en su lugar?”. Es aquí donde se producía el mayor análisis contrastivo entre su C1 y su C2, que requería a su vez de un esfuerzo por transmitir los conceptos de manera verbal en la L2, reforzando así las siguientes destrezas:

*a) comprensión lectora y expresión oral.*

---

<sup>541</sup> Aunque no exista una norma interna en cuanto al uso del teléfono móvil, preferimos reservar su uso a aquellos casos en los que fuera estrictamente necesario pues la experiencia nos confirma que el móvil genera más distracciones inconscientemente.

*b) aproximación a la cultura con minúscula, la cortesía y los rasgos paralingüísticos de estos países.*

A lo largo de todo el trabajo seleccionamos y diseñamos aquellos materiales que nos parecieron más auténticos desde un punto de vista cultural y lingüístico. De esta manera nos hacíamos eco de los principios del empleo del Enfoque comunicativo. Decidimos confeccionar un número considerable de ejercicios que complementarían a los propuestos por el libro de texto *Aula Internacional 3*, y en los que existiese un equilibrio entre el carácter lúdico y el aporte didáctico para el alumno. De esta manera, en el mismo curso se interrelacionaban podcasts, audiciones, test de gramática, canciones, *role-plays*, dramatizaciones, etc., sin interferir negativamente en el desarrollo del resto de destrezas. De hecho, las propuestas didácticas que concebimos nos permitieron utilizar la cultura como vía para adquirir la lengua y aprovechamos todas las clases de conversación para exponer un rasgo cultural, desde explicar los orígenes de las festividades del Caribe; combatir los estereotipos que se intercambian los hablantes del Caribe y los hispanos recíprocamente, o practicar los rasgos discursivos de los diferentes actos de habla y de la cortesía en español, algo que el MCER alienta a enfatizar a lo largo del nivel B1 (Consejo de Europa, 2002).

#### 7.4.2. Temporalización

Disponer de una hora completa separada del resto de clases formales invitaba a que empleáramos esta clase para la explotación del componente cultural. Las actividades que explicamos en la sección anterior (presentaciones de PowerPoint, *Anécdotas* y *Entrevistas*) solían abordarse en las clases de los lunes. El resto de actividades que aparecen en el curso formativo se realizaron en su mayoría durante las clases de conversación (*tutorial/discussions*), si bien hubo también cierto espacio para las actividades interculturales durante las clases ordinarias (*lecture*):

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
0800 - 0900		Clase ordinaria		Clase ordinaria	
0900 - 1000					
1000 - 1100	Clase de cultura				
1100 - 1200				Clase de conversación	
1200 - 1300					
1300 - 1400		Clase de conversación			

A continuación, explicamos cómo abordamos los contenidos de la Unidad didáctica

1. *Españoles en el mundo*, haciendo hincapié en las destrezas trabajadas:

SESIÓN	MODALIDAD DE CLASE	ACTIVIDAD	DESTREZAS	DURACIÓN
<b>1</b> (40')	Clase ordinaria	<b>1. A, B. EXPOSICIÓN:</b> Cultura caribeña vs. hispana/Estereotipos e imágenes preconcebidas	<b>EXPRESIÓN ORAL</b>	10'
	Clase ordinaria	<b>2. ANÁLISIS A, B:</b> <i>Cómo relacionarse en España y salir airoso</i>  <b>3. REFLEXIÓN</b>	<b>COMPRESIÓN LECTORA + GRAMÁTICA + EXPRESIÓN ORAL.</b>	20'  10'
<b>2</b> (30')	Clase de conversación	<b>4. ACTUACIÓN A, B:</b> Gestos y significado	<b>ANÁLISIS INTERCULTURAL + NUEVO VOCABULARIO</b>	15'
	Clase de conversación	<b>4. ACTUACIÓN C, D :</b> Rasgos paralingüísticos en encuentros comunicativos con caribeños	<b>ANÁLISIS INTERCULTURAL + EXPRESIÓN ESCRITA</b>	15'
<b>3</b> (40')	Clase de cultura	<b>ANÉCDOTAS</b>	<b>COMPRESIÓN LECTORA + EXPRESIÓN ORAL</b>	15'
	Clase de cultura y casa	<b>ENTREVISTA CON ARGENTINA</b>	<b>COMPRESIÓN AUDITIVA + EXPRESIÓN ESCRITA</b>	25' <sup>542</sup>

<sup>542</sup> 25 minutos de los cuales 5' se dedican a la contextualización en clase; 10' a la comprensión auditiva en casa y 15' a la expresión escrita.



En esta otra tabla describimos de una forma más detallada las instrucciones y el modo en que impartimos cada actividad:

<b>SESIÓN 1 (40')</b>	
<b>Actividad 1:</b> leer apartado 1. <i>Exposición</i> y responder a apartados A y B (10')	
Objetivos	Activar conocimientos previos sobre la cultura española, caribeña e hispana.
Contenidos	Nombres y apellidos típicamente hispanos. Facilidades o dificultades que experimentan los hispanos en territorio caribeño. Estereotipos hispanos, españoles y caribeños (ejemplos de postales: cactus mexicano, Bob Marley, etc.).
Descripción	Comenzamos a dirigir al grupo varias preguntas: ¿Crees que es fácil para los hispanos vivir en el Caribe o la cultura es muy diferente a la de sus países de origen? A continuación, nos dirigimos a los alumnos de forma individualizada con los apartados A y B.
<b>Actividad 2:</b> realizar cuestionario del apartado 2. <i>Análisis. Cómo relacionarse en España y salir airoso...</i> (15')	
Objetivos	Indagar en los conocimientos previos de los alumnos en cuanto a costumbres y hábitos españoles.
Contenidos	Aspectos socioculturales como puntualidad, regalos, rituales en las comidas (pagar la cuenta), y actos de habla como agradecer, invitar, y despedirse.
Descripción	Los estudiantes responden al cuestionario con respuestas de elección múltiple. A continuación, comparan y debaten sus respuestas con el profesor y el resto de compañeros. Leen además el apartado C que les informa de su nivel de conocimiento en función de si obtuvieron mayoría de a), b) o c).
Observaciones	*Actividad basada en la actividad del mismo título de <i>Aula Internacional 3</i> , 2014, p. 36.
<b>Actividad 3:</b> responder preguntas del apartado 3. <i>Reflexión</i> (5')	
Objetivos	Contrastar comportamientos sociales entre la C1 y la C2 del alumno.
Contenidos	Comportamientos sociales que aparecieron en <i>Actividad 2</i> .
Descripción	El profesor plantea estas preguntas a los alumnos. Pueden escribir sus reflexiones en un pequeño trozo de papel o exponer sus pensamientos en colaboración con el resto del grupo.
<b>SESIÓN 2 (30')</b>	
<b>Actividad 1:</b> relacionar gestos españoles con su significado en apartado 4. <i>Actuación</i> A, B (15')	
Objetivos	Introducir la comunicación no verbal y familiarizar a los estudiantes con gestos que les podrían resultar totalmente desconocidos. Hacer reflexionar a los alumnos sobre la importancia del lenguaje no verbal.
Contenidos	Gestos ligados a expresiones coloquiales como "¡corta el rollo!", "¡estás loco!" o "estoy a dos velas".
Descripción	Los alumnos han de intentar averiguar primero el significado del texto por sí solos sin atender a los significados y expresiones que

<b>SESIÓN 2 (30')</b>  Clase de conversación		aparecen más abajo. Una vez lancen sus especulaciones, les invitamos a que relacionen el gesto con su significado en español. A continuación, llevamos a cabo un análisis léxico y gramatical de las expresiones idiomáticas, incidiendo en su uso frecuente en el lenguaje coloquial.
	Observaciones	Esta actividad es una actividad original de Marta López Pérez en la <i>Revista ActiEspaña</i> 12 (2008, pp. 41-43). Adaptamos la actividad y le conferimos formato digital en la plataforma educativa Educaplay. Disponible en: <a href="https://www.educaplay.com/learning-resources/4796835gestos.html">https://www.educaplay.com/learning-resources/4796835gestos.html</a>
	<b>Actividad 2:</b> realizar apartado 4. <i>Actuación</i> C, D. Explicar trucos sociales de su propia cultura (tarea para casa) (15')	
	Objetivos	Hacer conscientes a los estudiantes de sus estilos comunicativos y estrategias de socialización.
	Contenidos	Turnos de palabra y proxémica.
	Descripción	Instamos a los alumnos a que expliquen si existen los mismos gestos en su cultura, y de lo contrario, que muestren qué gestos emplean para aludir al mismo significado o situación su lugar. Acto seguido les solicitamos que escriban entre tres y cinco trucos sociales en casa a modo de tarea y los traigan el próximo día para su corrección en clase. Si dispusiéramos de más tiempo, podemos corregirlos en ese mismo instante.
<b>SESIÓN 3 (40')</b>  Clase de cultura	<b>SESIÓN 3 (40')</b>	
	<b>Actividad 1:</b> leer apartado de <i>Anécdotas</i> (10')	
	Objetivos	Evidenciar las diferencias entre la cultura española, caribeña e hispana. Hacer patentes las impresiones que los individuos de otras nacionalidades podrían albergar acerca de la cultura española, caribeña e hispana.
	Contenidos	Cultura caribeña: prohibiciones y códigos de vestimenta, estilos de conducción, impuntualidad, horarios de comercios y establecimientos y decoloración de la piel. Cultura española e hispana: forma de hablar, elevado tono de voz, cultura de bar, invitaciones, fórmulas de cortesía y expresiones coloquiales de despedida.
	Descripción	Pedimos a un alumno que lea el primer bocadillo. A continuación, hacemos una pequeña pausa para que los alumnos puedan leerlo individualmente y comprender el texto. Preguntamos si tienen dudas de vocabulario o de comprensión. Acto seguido, preguntamos “¿qué os parecen estas impresiones?” “¿Estás de acuerdo con Ibeth y Jennifer” o piensas que tienen una imagen errónea de la cultura del Caribe y de la española? Debatimos sus impresiones entre todos. Intentamos dirigir el debate y promover la participación e intervención del mayor número de alumnos.

<b>Actividad 2:</b> completar en <i>Entrevista con Argentina</i> (tarea para casa) (25') (desglosado arriba)	
Objetivos	Familiarizar al estudiante con algunos de los símbolos más representativos de la cultura argentina.
Contenidos	Vivir en el campo o en la ciudad. Gaicho, mate, asado y tango.
Descripción	<i>Entrevista con Argentina</i> comienza con un apartado de <i>1. Exposición</i> que contextualiza la actividad y la relaciona al mismo tiempo con la temática que se abordó durante la <i>Unidad 1. Españoles en el mundo</i> . A continuación, el apartado <i>2. Análisis</i> se basa en una audición con enlace a YouTube destinada a practicar la comprensión oral. Por último, el apartado <i>3. Reflexión</i> , insta a los estudiantes a relacionar lo que oyeron en la audición con su C1 y a dar su opinión sobre el fenómeno, evento o ritual que se describió previamente en la audición.

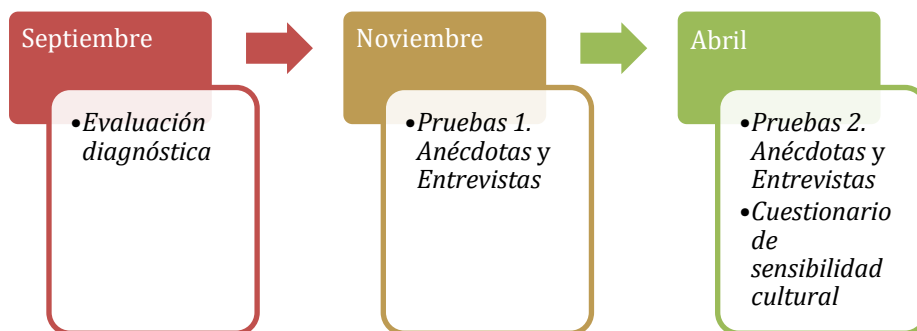
## 7.5. JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Con objeto de evaluar el desarrollo de la competencia intercultural a lo largo de todo un curso académico, decidimos emplear una serie de instrumentos de evaluación, repartidos en diferentes etapas. Para ello nos documentamos con antelación consultando proyectos de evaluación como la propuesta de evaluación de Lázár *et al.* (2007); los descriptores del Portfolio electrónico europeo (e-PEL); los del proyecto INCA o los del proyecto CARAP/MAREP, junto a los cuestionarios de autoevaluación esgrimidos por Barros García, Van der Linden y Van Esch, (2010), los cuadernos de Rabat de Roldán Romero *et al.* (2007) y el proyecto colaborativo de Vinagre (2014) entre otros.

Respecto al sistema de distribución, los cuestionarios se realizaron en clase para garantizar que los estudiantes los completasen. Se destinaron unos quince minutos y se llevaron a cabo al término de la segunda hora de los martes en el laboratorio de lenguas. La elección de este espacio temporal se debió a dos factores. En primer lugar, convenía que los alumnos hubieran sido expuestos antes a una clase que podríamos definir como “ligera” desde un punto de vista cognitivo. En cuanto al formato, el contenido de las *Evaluaciones diagnósticas 1 y 2, Pruebas 1 y 2. Anécdotas*, junto al *Cuestionario de sensibilidad cultural* se redactaron en la lengua materna de los alumnos (inglés) y en formato digital, de ahí el uso de los ordenadores en el *Language Lab*, pues consideramos que necesitaríamos recopilar ciertos datos

técnicos concretos y estrechamente relacionados con al aprendizaje. Además, si tenemos en cuenta el nivel bajo-intermedio de nuestros aprendices, deseábamos asegurarnos de que entenderían bien los enunciados. Por el contrario, el contenido de las *Pruebas 1 y 2. Entrevistas* apareció en español, pues parte de los conceptos demandados se habían estudiado previamente en este mismo idioma, eran muy específicos y serían más fáciles de recordar por su carácter declarativo.

En lo que a la planificación y al calendario de entrega se refiere, el primer paso requirió que atendiésemos a los conocimientos previos de los alumnos en CCI para poder detectar así los contenidos sobre los que prestar mayor atención. Este procedimiento se materializó en el instrumento de *Evaluación diagnóstica*, que repartimos dos semanas después de iniciar el curso en septiembre. A continuación, evaluamos los apartados de *Anécdotas y Entrevistas* semanalmente a lo largo de todo un curso académico. Al final del primer semestre (alrededor de noviembre de 2019), solicitamos a los alumnos que realizaran las *Pruebas 1. Anécdotas y Entrevistas* en la que se evaluarían algunos de los contenidos estudiados en las once primeras unidades. Durante el segundo semestre completarían las *Pruebas 2. Anécdotas y Entrevistas* sobre los contenidos correspondientes a las últimas doce. Finalmente, pedimos a los alumnos del grupo experimental que completasen el *Cuestionario de sensibilidad cultural* (abril de 2020) para comprobar de qué manera habían asimilado las destrezas que se asocian de manera inherente a la competencia intercultural:



## 1. Evaluaciones diagnósticas 1 y 2 y prueba de lenguaje no verbal

La evaluación diagnóstica se compuso de tres ejercicios que subimos a la plataforma de gamificación en línea Educaplay. De esta manera sería más entretenido y accesible para los dos grupos de alumnos, especialmente para el grupo de control en Trinidad. La evaluación que hemos titulado como *Evaluación diagnóstica 1* plantea varias preguntas en torno a siete actitudes y comportamientos típicamente hispanos y presenta un formato de verdadero y falso (véase anexo 5). Por su parte, el ejercicio de lenguaje no verbal (gestos) (anexo 5) adopta el formato de un mosaico en el que hay que relacionar la imagen del gesto con su significado. Por último, la *Evaluación diagnóstica 2* (anexo 5) sumerge al alumno en ocho situaciones hipotéticas a través de las cuales ha de responder sobre el modo en que reaccionaría en cada situación en formato de respuesta múltiple. Pretendíamos que esta tipología de ejercicios se completase escuetamente y de forma lúdica. Además, un aspecto positivo de esta plataforma es que permitiría extraer los datos en formato Excel y proporcionar un informe detallado del tiempo empleado por cada alumno junto a las puntuaciones en forma de gráficos.

## 2. Anécdotas y entrevistas

En la encuesta que repartimos a los alumnos del curso 2018/2019 vía GoogleForms se planteó la siguiente pregunta: “Si pudieras elegir qué aprender, ¿qué conocimiento cultural crees que sería más útil?, ¿aquel relacionado con la geografía, la literatura, la historia, las artes y la política, o por el contrario, el relacionado con las costumbres, las tradiciones, actitudes y comportamientos?” El 83,3% fue rotundo a la hora de decantarse por el conocimiento de la cultura con minúscula. De esta constatación surgió el primer instrumento de *Anécdotas* (véase anexo 11), cuyo foco se emplazaba sobre aspectos de la cultura española, hispana y caribeña en términos de rasgos paralingüísticos, gestos, turnos de palabra, muletillas, costumbres y normas sociales desde un lenguaje más natural y coloquial. Se trataba de un apartado destinado a debatir la cultura con minúscula como respuesta directa al interés demostrado por los alumnos, que requería además de la práctica de la expresión oral. Su formato se basaba en el análisis de un conflicto o malentendido

cultural, táctica que ha demostrado ser muy efectiva desde la teoría intercultural, no solo por el toque de humor que suele llevar implícito, sino también por su valor pedagógico al partir del error (Oliveras, 2000; Grupo CRIT, 2007). Además, la actividad posterior titulada “¿Qué ha pasado?”/“¿Te sorprende?” permite detectar estos rasgos e implicar al alumno por medio de tres preguntas básicas: “¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?”; “¿Cómo reaccionaste?” y “¿Qué habrías hecho tú en su lugar?” aludiendo en cierto modo a sus recuerdos y a su experiencia vital.

Dado que este instrumento debía leerse en voz alta, requeriría de una participación activa en clase. Para ello haríamos especial hincapié en que la participación se valoraría positivamente en la nota global del alumno. Esta última medida no se saldría de las directrices del currículo puesto que los cursos de SPAN 1001 y 1002 fueron concebidos como asignaturas de evaluación continua y de aprendizaje mixto (*blended learning*)<sup>543</sup>, en las se valora extremadamente este constructo. Esta nota de participación se añadiría a la nota de *Participación oral en clase* (10%) que aparece en el syllabus de SPAN 1001 y 1002 bajo el nombre de *Participación oral en clases culturales*<sup>544</sup>:

#### Rúbrica de evaluación del apartado *Anécdotas*<sup>545</sup>

El alumno...	
1. Aporta ejemplos de su C1 con una justificación adecuada	0,25
2. Contrasta aspecto de la C2 con su C1	0,25
3. Añade opinión personal, comentario o dato relevante	0,25
4. Reflexiona e interioriza los nuevos aspectos culturales desde el respeto y la conciencia crítica	0,25

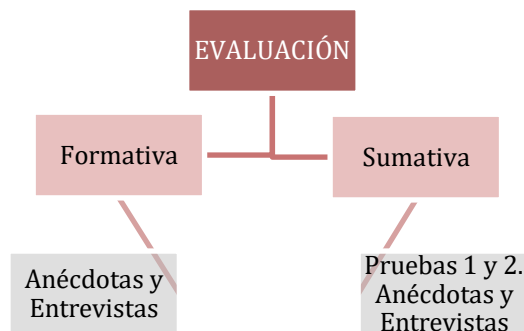
Tabla 36. Sistema de evaluación de *Anécdotas*

<sup>543</sup> Este término quiere decir que se combinan las horas de clase presencial y las de trabajo en casa por medio de la plataforma de la universidad *My e-learning*.

<sup>544</sup> Decidimos añadir esta categoría al constructo de la participación que establecía oficialmente el currículo de SPAN 1001 y 1002, por lo que se trató de una ligera modificación que incorporamos bajo nuestro criterio.

<sup>545</sup> No obstante, hemos de admitir que al cabo de un tiempo este sistema de evaluación se presentó un poco complejo de calcular los lunes de cada semana. Por esa razón, al cabo de un tiempo nos resultó más sencillo llevar a cabo una evaluación holística a través de un método observacional.

Esta nota de hasta un punto por alumno se añadiría a la nota que proporcionan las clases de conversación a modo de evaluación formativa. El resto de instrumentos de evaluación, esto es *Evaluaciones diagnóstica 1 y 2* y *Pruebas 1 y 2*, junto al *Cuestionario de sensibilidad intercultural*, nos proporcionaron por el contrario una modalidad de evaluación sumativa. Sin embargo, dado que estos tenían como único fin contribuir a los propósitos de la investigación, en ningún caso influyeron en la nota final del alumno.



El instrumento de *Entrevistas* (anexo 11) por su parte estaba destinado a hacer consciente al alumnado del modo en que cada país hispano concibe su realidad en función de su realidad socioeconómica, histórica o política. De ahí que se “entrevistase” a un ciudadano de dicho país. Mediante el apartado 1. *Exposición* se contextualizaba la situación del país como paso previo a un vídeo en el que un hablante ofrecía un testimonio sobre sus experiencias o el estilo de vida que caracterizaba a su región. Una vez escuchado el vídeo (comprensión oral), el estudiante había de reflexionar por escrito sobre el aspecto cultural de la C2 señalado, y contrastarlo con su C1 (expresión escrita) desde la reflexión, la consciencia y el sentido críticos.

El segundo apartado 2. *Análisis* se calculaba a partir de los ítems correctos que el alumno lograra captar en la audición. Este ejercicio se presentaba en forma de rellena huecos, respuestas de elección múltiple o ejercicios de relacionar. Mientras que este apartado proveía de un 40% de la nota, el apartado 3. *Reflexión* dotaba del 60% restante:

Rúbrica de evaluación del apartado 3. REFLEXIÓN

El alumno...	
1. Aporta ejemplos de su C1 con una justificación adecuada	10
2. Contrasta aspecto de la C2 con su C1	10
3. Añade opinión personal, comentario o dato relevante	20
4. Reflexiona e interioriza los nuevos aspectos culturales desde el respeto y la conciencia crítica	20

Tabla 37. Sistema de evaluación de *Entrevistas*

En definitiva, el aspecto más positivo de ambos instrumentos es que nos permitieron integrar la competencia intercultural en la dinámica habitual de las clases sin precisar demasiado tiempo ni interferir en el plan de estudios. Se trató por tanto de una apuesta equilibrada por la integración conjunta de lengua/cultura con énfasis en la evaluación progresiva del alumno.

3. Instrumentos de Prueba 1. Anécdotas y Entrevistas y Pruebas 2. Anécdotas y Entrevistas

Las *pruebas 1 y 2 de Anécdotas y Entrevistas* (anexos 6, 7, 8 y 9) constituyeron dos instrumentos esenciales para la recogida de datos. Ambas se realizarían tanto al final del primer semestre (noviembre) como al final del segundo (abril) y nos permitirían dar cuenta de los contenidos asimilados tras el estudio de las once primeras unidades y las últimas doce en los dos semestres respectivamente.

Diseñadas ambas a través de GoogleForms, se basaron en preguntas de respuesta cerrada que se complementaron a su vez con otras de respuesta cualitativas abiertas del tipo, “si respondiste que no, explica por qué” o “agrega un ejemplo de algún aspecto cultural que te sorprendió”. En función de los resultados obtenidos y de la puntuación numérica que habíamos asignado previamente (Welman, 2005; Patten, 2007)<sup>546</sup>, comparamos la actuación del grupo experimental respecto a la del grupo de control.

---

<sup>546</sup> Autores citados en Pérez Ruiz (2013, p. 28).



## 5. Cuestionario de sensibilidad intercultural

Materializado también vía GoogleForms (anexo 10), nos sirvió para obtener más datos sobre los beneficios de nuestro curso al cabo de todo un año académico con el grupo experimental en Cave Hill exclusivamente. La razón para emplazarlo al término del proceso se debía fundamentalmente a que suponíamos que los alumnos mostrarían ahora una actitud más crítica y más formada en destrezas interculturales tras haber sido expuestos a estos contenidos de manera sistemática. Para ello decidimos tomar como referencia los descriptores de la *Escala de sensibilidad cultural* propuesta por Vilà (2005), así como la escala de Aneas (2009) entre otros.

## **CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Desde el curso académico de 2018/2019 comenzamos a recabar información sobre el contexto y la cultura de los alumnos. Un aspecto positivo adicional del que hace gala esta universidad es el origen heterogéneo de los estudiantes, lo cual permitió acceder a un repertorio de tradiciones, costumbres y comportamientos culturales más amplio. Concretamente 324 alumnos de nacionalidad barbadense se matricularon en el área de Humanidades y Educación en el curso académico de 2018/2019. A esta cifra le siguieron 37 de países cuyas universidades no están adscritas a la UWI (Anguilla, Antigua y Barbuda, Belice, Bermuda, etc.); ocho de Trinidad y Tobago; cinco de Jamaica y quince que se inscriben dentro de la categoría de “otros países”<sup>547</sup>:

Para las observaciones de clase utilizamos un diario en el que plasmamos todos los documentos escritos, comentarios a viva voz y opiniones que se compartieron a lo largo de los dos semestres, a los que añadimos los resultados obtenidos en los distintos instrumentos de extracción de datos.

---

<sup>547</sup> Disponible en: <https://www.cavehill.uwi.edu/about/Resources/reports/cavehill-report-2017-2018.pdf>

## 8.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Como antesala a la exposición del curso formativo necesitábamos tantear los conocimientos previos en hábitos y comportamientos hispanos. Para ello solicitamos a dos grupos de estudiantes que completasen una evaluación diagnóstica a principio de curso. El grupo de control se hallaba en el campus de St. Augustine (Trinidad) con nueve representantes frente al grupo experimental compuesto por quince en Cave Hill (Barbados). La variable común que compartían en este caso es el nivel (SPAN 1001 de nivel intermedio o B1). Resulta remarcable además que las evaluaciones se llevaron a cabo durante la misma semana, con tan solo dos días de diferencia entre el grupo experimental (24 de septiembre de 2019) y el grupo de control (26 de septiembre de 2019).

UNIVERSIDAD	CURSO	GRUPO	TOTAL DE MUESTRAS
Cave Hill, Barbados	SPAN 1001	Grupo experimental	15
St. Augustine, Trinidad	SPAN 1001-GC <sup>548</sup>	Grupo de control	9

Tal y como puede observarse en el gráfico más abajo, un único participante (alumno 7) acierta todas las respuestas con una puntuación de 100 en Cave Hill. Cuatro de ellos alcanzan una puntuación de 80 (4/15), mientras que siete obtienen una puntuación de 60 (7/15). Atestamos por tanto que la mitad del grupo es capaz de resolver con éxito la actividad, lo que demostraría que los alumnos poseen cierta idea del comportamiento social de los españoles e hispanos en líneas generales:

### 8.1.1. A) Evaluación diagnóstica 1, Cave Hill, Barbados (24/09/2019) (anexo 5)

<sup>548</sup> En St. Augustine existe otra nomenclatura para referirse al curso específico de gramática comunicativa (SPAN 1001-GC) que enseña esta modalidad de lengua. En Cave Hill sin embargo no se hace tal distinción y el curso de SPAN 1001 integra todas las destrezas de la lengua.

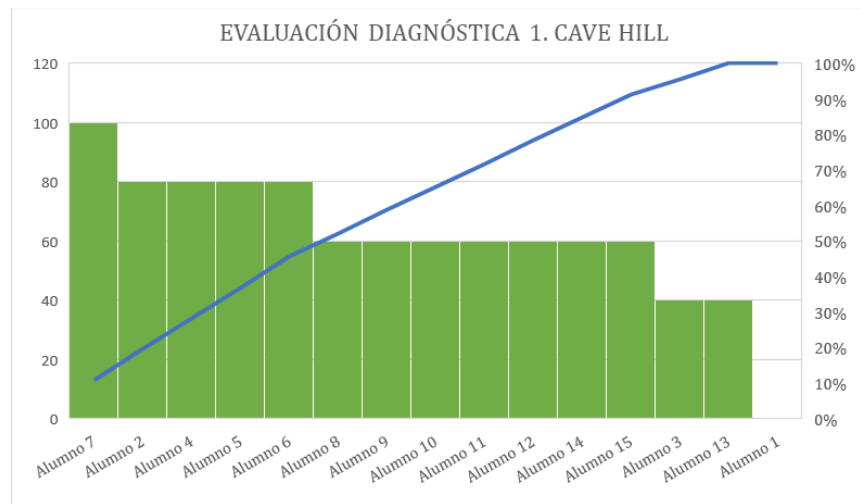


Gráfico 36. Evaluación diagnóstica 1. Cave Hill

En St. Augustine sin embargo, y teniendo en cuenta que el grupo se halla en desventaja por contar con seis participantes menos, ningún alumno logra alcanzar los 100 puntos (0/9). Sin embargo, dos participantes alcanzan los 80 puntos (2/9), mientras que uno logra 60 puntos (1/9). El resto se sitúa entre los 40 (2/9) y los 20 puntos (2/9), niveles más bajos y dispares que en Cave Hill:

#### 8.1.1. B) Evaluación diagnóstica 1, St. Augustine, Trinidad (26/09/2019) (anexo 5)

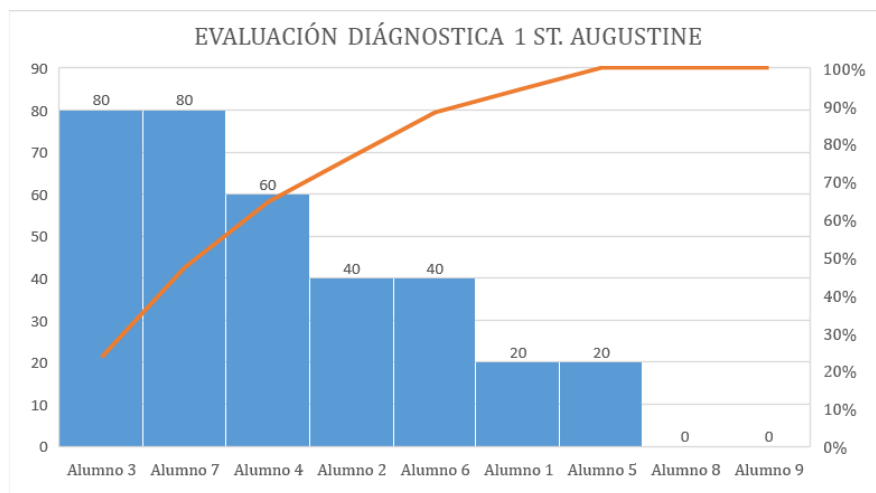


Gráfico 37. Evaluación diagnóstica 1. St. Augustine

Tras la exposición de ambos gráficos se hace patente que ambos grupos poseen un conocimiento medio de los comportamientos sociales, con una pequeña diferencia en el grupo de Cave Hill, en el que promedio de respuestas correctas es ligeramente mayor. Respecto a la siguiente *Prueba de lenguaje no verbal*, los estudiantes

demonstraron un conocimiento muy limitado de dichos rasgos paralingüísticos. En este caso no prestamos tanta atención a la puntuación como sí lo hicimos sobre el número de partidas que fue necesario jugar para alcanzar los 100 puntos. En el gráfico anterior advertimos que un estudiante llega a jugar hasta diecisiete veces, y pese a esto no consigue realizar la actividad con éxito. A veces precisan jugar hasta doce partidas para alcanzar la máxima puntuación. En naranja señalamos aquellos alumnos que pese a jugar múltiples veces se quedaron estancados en los 0 puntos:

#### 8.1.2. A) Prueba de lenguaje no verbal (gestos) Cave Hill (24/09/2019) (anexo 5)

Total (15 muestras)	Nº de partidas	Puntuación
Alumno 1	4	0
Alumno 2	3	0
Alumno 3	4	100
Alumno 4	7	0
Alumno 5	17	0
Alumno 6	5	100
Alumno 7	12	100
Alumno 8	3	0
Alumno 9	5	0
Alumno 10	4	100
Alumno 11	2	0
Alumno 12	3	100
Alumno 13	6	100
Alumno 14	7	0
Alumno 15	7	100

En St. Augustine, los alumnos no fueron tan competitivos y jugaron un menor número de partidas, razón por la que tampoco llegaron a alcanzar los 100 puntos. Igual que en Cave Hill, pese a jugar varias partidas se estancan en los 0 puntos:

#### 8.1.2. B) Prueba de lenguaje no verbal, St. Augustine (26/09/2019) (anexo 5)

Total ( 9 muestras)	Nº de partidas	Puntuación
Alumno 1	4	0
Alumno 2	2	0
Alumno 3	3	0
Alumno 4	1	0
Alumno 5	2	0
Alumno 6	4	0
Alumno 7	1	0
Alumno 8	2	0
Alumno 9	1	0

Cabe destacar que el grueso de los alumnos manifestó que la actividad de los gestos había sido la más compleja de todas, opinión que no es difícil de concebir si tenemos

en cuenta que el lenguaje no verbal se construye a partir de la observación en un entorno dado y es un rasgo inherente de la cultura. En consecuencia, este ejercicio vino a demostrar que necesitábamos incidir en gran medida sobre la comunicación no verbal. Adicionalmente, hemos de subrayar también que a lo largo del primer año (2018/2019) realizamos la misma actividad con distintos grupos y niveles de español en formato papel y de manera informal, y en todos los casos llegamos a la misma conclusión: aparentemente la cultura caribeña no dispone de tantos recursos gestuales como la hispana, y es que en muchos casos se preguntó a los alumnos si disponían de un gesto alternativo para expresar las mismas acciones o sentimientos y los alumnos se percataron de que ciertamente apenas usaban gestos en su día a día, salvo algunos internacionalmente conocidos.

Por último, a la hora de analizar la *Evaluación diagnóstica 2*, vemos que los valores son muy similares entre ambos grupos con la excepción de un alumno que alcanzó la máxima puntuación de 87 puntos en Cave Hill:

#### 8.1.3. A) *Evaluación diagnóstica 2*, Cave Hill, Barbados (24/09/2019) (anexo 5)

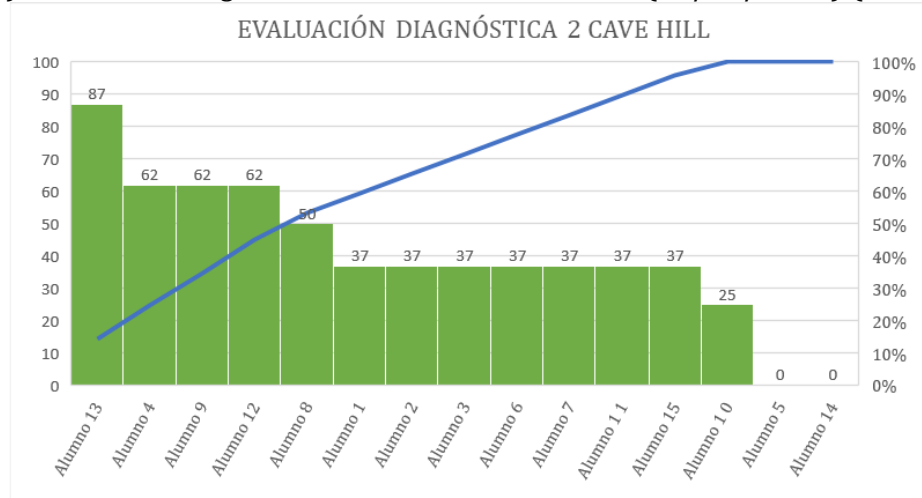


Gráfico 38. Evaluación diagnóstica 2. Cave Hill

A modo de comparativa, en el grupo experimental de Cave Hill obtuvimos datos más dispares con puntuaciones muy alejadas entre sí, mientras que el grupo de control en St. Augustine obtuvo puntuaciones más homogéneas, lo que mostró justo la tendencia contraria a lo que ocurrió con la *Evaluación diagnóstica 1*, en la que los resultados fueron más homogéneos en el grupo experimental de Cave Hill. No obstante, en el proceso de comparación comprobamos que tres participantes

lograron un total de 62 puntos tanto en Trinidad como en Barbados, lo cual se aplica también para la puntuación de 50 con un alumno obteniendo dicho resultado en ambos grupos. La media suele situarse en los 37 puntos, con siete participantes en Cave Hill y tres en St. Augustine, que podríamos achacar una vez más a la desventaja en el menor número de participantes en St. Augustine.

### 8.1.3. B) Evaluación diagnóstica 2, St. Augustine, Trinidad (26/09/2019)(anexo 5)

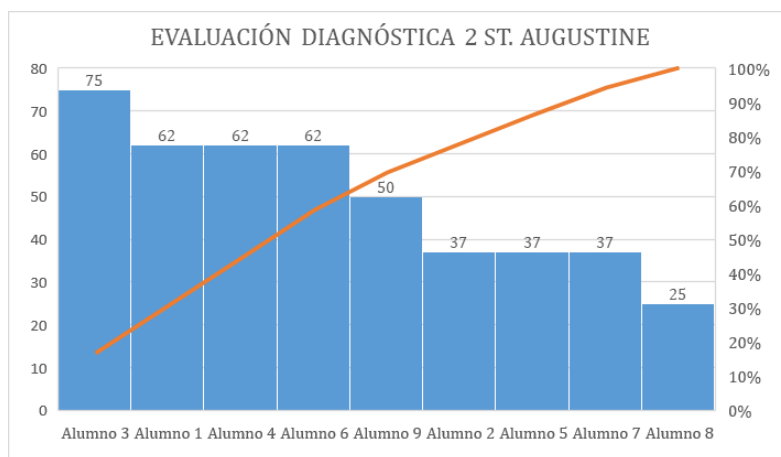


Gráfico 39. Evaluación diagnóstica 2. St. Augustine

Desde un punto de vista cualitativo, tomando en cuenta las observaciones propias y las de nuestro colaborador Jaime Gordillo Medina, en la mayor parte de las respuestas los alumnos respondían automáticamente la opción incorrecta, es decir, respondían basándose en su propia cultura, y más tarde cuando el juego marcaba la respuesta como errónea, entonces en la segunda partida respondían con la opción correcta que habían memorizado. Por ejemplo, ante estas dos preguntas, nos encontrábamos justo detrás de una de nuestras alumnas barbadenses y observamos cómo marcaba precisamente en la pantalla la respuesta contraria al modo en que reaccionaría cualquier hispano:

<p>1. Te dan un regalo:</p> <p>a) lo abres delante de la persona que te lo ha dado.</p> <p><b>b)</b> lo abres más tarde en casa.</p>	<p>2. Te dicen: “¡Qué zapatos más chulos llevas!”. Respondes:</p> <p><b>a)</b> lo sé, muchas gracias.</p> <p>b) ¿en serio, estos? Pues me salieron baratísimos.</p>
--	---

Por esta razón contamos con los datos de las primeras partidas, ya que nos parecieron más honestos. En cualquier caso, a tenor de los resultados podríamos sugerir que si bien el carácter de los hispanos y los caribeños comparte más similitudes que diferencias y ambos grupos se suelen emplazar en la misma franja desde un punto de vista antropológico (Raga Gimeno, 2007), es cierto que cuando se trata de comportamientos corteses, la comunidad caribeña suele evidenciar en mayor grado la influencia que tuvo sobre ellos la colonización y el carácter británicos, o al menos eso es lo que reconocen los propios estudiantes.

## 8.2. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA PRUEBA 1. ANÉCDOTAS Y ENTREVISTAS

Tras distribuir los tres ejercicios que conformaban la evaluación diagnóstica a principio del primer semestre (septiembre de 2019), procedimos a repartir la primera prueba de testeo de los conocimientos adquiridos a finales de noviembre. Esta prueba se basaba en los apartados de *Anécdotas* y *Entrevistas* del curso formativo, y se centraba tanto en la cultura con minúscula como en la cultura con mayúscula de los países “entrevistados”. El grupo experimental en Cave Hill había leído, analizado y debatido todas las secciones de *Anécdotas* en voz alta hasta la unidad once durante el primer semestre con nuestra explicación posterior. La misma metodología se aplicaba a *Entrevistas* con la salvedad de que estas fichas se realizaban en casa de forma individual. En cambio, el grupo de control en St. Augustine no fue expuesto a estas cuestiones y se presentó a ambas pruebas sin ninguna práctica previa. Dado que las preguntas se presentaban muy concretas y específicas, suponíamos que en St. Augustine obtendríamos peores resultados. El objetivo era demostrar la hipótesis de que para los alumnos resulta mucho más difícil asimilar estos conocimientos socioculturales por sí solos si no los reciben de forma presencial y con cierta instrucción paralela al estudio de la lengua.

En cuanto al perfil de los aprendices, un aspecto que mejoró positivamente fue el aumento perceptible en el número de alumnos en el grupo de control en St. Augustine. Pasó concretamente de nueve a veintiocho alumnos del mes de septiembre al mes de noviembre, algo que achacamos siempre a la lentitud de las

matriculaciones. Las *Evaluaciones diagnósticas 1 y 2* se llevaron a cabo durante las primeras semanas del curso y resulta evidente que en este caso influyó la situación académica de los alumnos. Por estas fechas los alumnos aún albergan dudas sobre qué curso escoger y las matriculaciones fluctúan hasta el periodo definitivo para darse de baja en un determinado curso (*drop off course*). Por eso, para finales de semestre constaba ya un mayor número de alumnos, que ya se habían decidido definitivamente y se habían matriculado formalmente<sup>549</sup>.

UNIVERSIDAD	CURSO	GRUPO	TOTAL DE MUESTRAS
Cave Hill, Barbados	SPAN 1001	Grupo experimental	19
St. Augustine, Trinidad	SPAN 1001-GC	Grupo de control	28

En cuanto a los resultados de la *Prueba 1. Anécdotas*, observamos en color verde el número de preguntas en la que los alumnos de Cave Hill responden de forma correcta y superan en porcentaje a los alumnos de St. Augustine (14/20). Las respuestas en azul indican las preguntas en las que los alumnos de St. Augustine superan a los de Cave Hill (6/20). Una vez más, los alumnos de Cave Hill obtienen mejores resultados debido a la exposición previa. En naranja se señalan las preguntas en las que los resultados se acercaron en un margen de cinco puntos (3/20) entre ambos grupos.

#### 8.2.1. A) Prueba 1. Anécdotas, Cave Hill, Barbados (19/11/2019) y St. Augustine (12/11/2019) (anexo 6)

<sup>549</sup> A esto se suma que las primeras semanas por lo general, los alumnos de primer año todavía se hallan en un proceso de adaptación a la universidad y se ausentan de determinadas clases.



<b>PRUEBA ANÉCDOTAS 1</b>				
	<b>CAVE HILL</b>		<b>ST. AUGUSTINE</b>	
	Total (19 muestras)	Porcentaje	Total (28 muestras)	Porcentaje
Pregunta 1	12	63,20%	4	14,30%
Pregunta 2	15	78,90%	23	82,10%
Pregunta 3	14	73,70%	11	39,30%
Pregunta 4	10	52,60%	5	17,90%
Pregunta 5	11	57,90%	8	28,60%
Pregunta 6	5	26,30%	6	21,40%
Pregunta 7	16	84,20%	23	82,10%
Pregunta 8	18	94,70%	10	35,70%
Pregunta 9	10	52,60%	7	25%
Preguta 10	12	63,20%	10	35,70%
Pregunta 11	9	47,40%	4	71,40%
Pregunta 12	16	84,20%	21	75%
Pregunta 13	9	50%	6	21,40%
Pregunta 14	7	36,80%	16	57,10%
Pregunta 15	11	57,90%	25	89,30%
Pregunta 16	18	94,70%	23	82,10%
Pregunta 17	11	57,90%	18	64,30%
Pregunta 18	14	73,70%	8	28,60%
Pregunta 19	16	88,90%	14	50%
Pregunta 20	6	31,60%	15	53,60%

<b>MEDIA CAVE HILL</b>
Media 12,74/20
<b>MEDIA ST. AUGUSTINE</b>
Media 9,29/20

### Observaciones de la Prueba 1. Anécdotas

Dado que habíamos transmitido estos aspectos a los alumnos de Cave Hill explícitamente, nos propusimos como reto personal indagar en aquellas preguntas en las que habían obtenido peores resultados para poder reforzar dichos contenidos en el futuro. Así, observamos que los alumnos habían obtenido peores resultados de manera más llamativa en las preguntas 6, 14, y 20 (véase anexo 6). La pregunta 6 inquiría “si un profesor pregunta una pregunta en clase, los estudiantes españoles e hispanos”:

- a) responden a la pregunta rápidamente (7/ 36,8%);
- b) permanecen callados y con la mirada baja (5/26,3%);
- c) se prestan como voluntarios para explicar la respuesta (7/36,8%).

Es innegable que los alumnos caribeños poseen una percepción muy positiva del comportamiento de los estudiantes hispanos, que los lleva sin embargo a contestar

erróneamente. Mientras que en el mundo anglosajón lo normal es responder y ser lo más participativo posible, la actitud de los hispanos, y más concretamente la de los españoles suele ser más bien retraída en clase por el consabido miedo al “ridículo”.

Otra pregunta sobre la que se equivocaron versó sobre el uso de la palabra “negro”. La mayoría pensó que la población hispana evita este término por lo general (8/42,1%). Sin embargo, en otros contextos, sobre todo en Latinoamérica nos consta que esta actitud no está tan extendida, por lo que depende más bien de la situación geográfica (7/36,8%). Por último, la pregunta 20 inquiría “si alguien te va a servir más comida en el plato y estás en un país hispano, respondes”:

- a) está bien, luego me sirvo más (6/31,6%);*
- b) tengo suficiente, gracias (6/31,6%);*
- c) gracias, un poco más por favor (7/36,8%).*

Un mayor porcentaje del alumnado respondió que pedirían educadamente que les añadieran más comida, pero si nos atenemos al conocimiento que poseemos del mundo hispano y a los dos ejemplos que habíamos expuesto en el curso formativo, lo más normal es que el invitado hispano rechace inducido por un sentimiento de vergüenza que hace que los miembros de nuestro grupo cultural se muestren comedidos en este tipo de marcos comunicativos. En cualquier caso, la subjetividad y la propia personalidad del individuo brindan espacio al error en este tipo de situaciones.

En cuanto a la *Prueba 1. Entrevistas*, en verde se muestran las respuestas en las que los alumnos de Cave Hill obtuvieron mejores resultados (12/12), mientras que en azul no aparece ninguna respuesta por cuanto el grupo de St. Augustine se quedó muy por debajo de Cave Hill y no llegó a superarlo en ninguna respuesta. En naranja se subrayan las preguntas en las que los alumnos de St. Augustine se acercaron significativamente al porcentaje obtenido por los estudiantes de Cave Hill en un margen de cinco puntos o inferior (3/12).

8.2.1. B) *Prueba 1. Entrevistas, Cave Hill, Barbados (19/11/2019) y St. Augustine (12/11/2019) (anexo 7)*

PRUEBA ENTREVISTAS 1					
	CAVE HILL		ST. AUGUSTINE		
	Total (18 muestras)	Porcentaje	Total (29 muestras)	Porcentaje	
Pregunta 1	4	25,10%	2	6,80%	
Pregunta 2	18	100%	13	56,40%	
Pregunta 3	7	38,90%	4	13,80%	
Pregunta 4	14	88%	12	64%	
Pregunta 5	15	100%	26	54,40%	
Pregunta 6	17	94,40%	26	89,70%	
Pregunta 7	18	100%	26	89,70%	
Pregunta 8	15	94,20%	8	34,60%	
Pregunta 9	12	66,70%	17	65,30%	
Preguta 10	10	64,90%	5	21,50%	
Pregunta 11	10	55,60%	7	24,10%	
Pregunta 12	14	77,80%	18	62,10%	

MEDIA CAVE HILL
Media
5,5/12
MEDIA ST. AUGUSTINE
Media
2,86/12

Lo que sí llama la atención es que a pesar de la exposición previa a estos aspectos mediante presentaciones de PowerPoint en Cave Hill, en al menos tres de un total de doce preguntas los resultados entre Cave Hill y St. Augustine casi que se rozan (véanse las preguntas 6, 9 y 12). Por tanto, podríamos afirmar que las diferencias de conocimiento entre unos y otros no son tan significativas en términos de porcentajes, como sí lo son por el carácter cualitativo de las respuestas, que se alejan más de la respuesta correcta en el caso de St. Augustine. Por ejemplo, en la prueba evaluada en esta institución trinitense se manifiesta una mayor tendencia a responder “no sé” y en preguntas muy concretas como la de “gringo” y “ceiba” las respuestas se alejan mucho más del concepto correcto:

Observaciones de la Prueba 1. Entrevistas

1. La palabra “gringo” proviene de la expresión en inglés:

Cave Hill	St. Augustine
Persona de otros países	White man

<i>An American</i>	<i>Greek</i>
<i>Extranjero</i>	<i>Green card</i>
<i>From a non-Spanish speaking country</i>	<i>Spaniard negro</i>
<i>White man</i>	<i>White trash</i>
<i>An immigrant that is Mexican but lives in the US</i>	<i>Cracker<sup>550</sup>/white person</i>

En el caso anterior, hemos de reconocer que algunos de nuestros alumnos tampoco acertaron pese a haberles explicado el origen y la formación acertada del término de “gringo” (*green go home*). No obstante, en otros casos sí que apreciamos que el no exponer a los alumnos a estos contenidos provoca que las respuestas se alejen en mayor medida, tal y como ocurre cuando se pregunta por el guía que ayuda a los emigrantes (coyote) o el ritual de dar vueltas alrededor del árbol “ceiba”:

2. *El guía que ayuda a los inmigrantes a cruzar la frontera entre EEUU y México recibe el nombre de un animal. ¿Cómo se llama?*

Cave Hill	St. Augustine
<i>Coyote</i>	<i>Llama</i>
<i>Coyote</i>	<i>Lobo</i>
<i>Coyote</i>	<i>Mula</i>
<i>Se llama coyote</i>	<i>Perro</i>
<i>Coyotes</i>	<i>Pájaro</i>
<i>coyote</i>	<i>Snake</i>

8. *En Cuba hay una tradición que consiste en dar vueltas a un árbol \_\_\_\_\_ llamado Ceiba. Supuestamente trae buena suerte.*

Cave Hill	St. Augustine
<i>Árbol</i>	<i>Pariente</i>
<i>Dio</i>	<i>Planta</i>
<i>Arboles</i>	<i>Santo</i>
<i>Un árbol</i>	<i>Tres deseos</i>
<i>Arbole</i>	<i>Crudo</i>

<sup>550</sup> Este término se ha convertido en un insulto peyorativo racial para referirse a todos los americanos descendientes de europeos del norte. Disponible en: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Cracker>

### 8.3. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA PRUEBA 2. ANÉCDOTAS Y ENTREVISTAS

Las *Pruebas 2* de *Anécdotas* y *Entrevistas* se llevaron al término del segundo semestre (finales del mes de abril de 2020) con los dos grupos que llevaban a cabo la transición de SPAN 1001 a 1002, por lo que los estudiantes eran los mismos que el semestre anterior, al menos en Cave Hill. Un aspecto positivo es que en términos de número de alumnos, esta cifra se estabilizó y ahora ambos grupos presentaban un rango de alumnos similar. En este caso, trece alumnos del grupo de control en St. Augustine respondieron al instrumento *Prueba 2. Anécdotas* frente a los catorce que respondieron a *Prueba 2. Entrevistas*. Esto nos indica que hubo un alumno de más que completó el primer instrumento y probablemente decidiera no completar el segundo a causa del cansancio, olvido o desinterés. Hemos de reconocer que la monitorización con el grupo de control en St. Augustine resultó un poco más compleja en esta ocasión por coincidir con la crisis del covid-19, las clases en línea y los exámenes finales. No obstante, hemos de agradecer a nuestro colaborador Jaime Gordillo su ayuda para lograr que los alumnos participaran:

UNIVERSIDAD	CURSO	GRUPO	TOTAL DE MUESTRAS
Cave Hill, Barbados	SPAN 1001	Grupo experimental	18
St. Augustine, Trinidad	SPAN 1001-GC	Grupo de control	13/14

En las respuestas al instrumento de *Prueba 2. Anécdotas*, el grupo experimental en Cave Hill continuó mostrándose aventajado con un número mayor de respuestas correctas (12/20) frente al grupo de St. Augustine (8/20). En naranja aparecen subrayadas aquellas respuestas en las que los resultados de ambos grupos se aproximaron por un margen de cinco puntos o inferior (4/20). Lo que sí merece la pena destacar es el valor de la media. El margen de diferencia es de tan solo 1,28 puntos, lo cual no supone una diferencia tan notable como esperábamos. Este resultado puede achacarse a dos posibles circunstancias: o bien los alumnos en St. Augustine han recibido instrucción previa en aspectos socioculturales o han asimilado estos aspectos en encuentros reales con hispanohablantes, algo que por

otro lado no sería de extrañar si tenemos en cuenta la cercanía entre Venezuela y Trinidad.

**8.3.1. A) Prueba 2. Anécdotas, Cave Hill, Barbados (21/04/2020) y St. Augustine (21/04/2020) (anexo 8)**

	CAVE HILL		ST. AUGUSTINE	
	Total (18 muestras)	Porcentaje	Total (13 muestras)	Porcentaje
Pregunta 1	7	38,90%	5	38,50%
Pregunta 2	15	83,30%	12	92,30%
Pregunta 3	16	88,90%	12	92,30%
Pregunta 4	16	88,90%	11	84,60%
Pregunta 5	1	83,30%	0	100,00%
Pregunta 6	6	33,30%	9	69,20%
Pregunta 7	11	61,10%	4	30,80%
Pregunta 8	7	38,90%	8	61,50%
Pregunta 9	16	88,90%	1	8%
Pregunta 10	3	16,70%	3	23,10%
Pregunta 11	9	50,00%	3	23,10%
Pregunta 12	12	66,70%	4	31%
Pregunta 13	11	61%	7	53,80%
Pregunta 14	10	55,60%	8	61,50%
Pregunta 15	8	44,40%	6	46,20%
Pregunta 16	12	66,70%	10	76,90%
Pregunta 17	13	72,20%	7	53,80%
Pregunta 18	16	88,90%	10	76,90%
Pregunta 19	4	22,20%	2	15%
Pregunta 20	5	27,80%	2	15,40%

<b>MEDIA CAVE HILL</b>
Media 11,28/20
<b>MEDIA ST. AUGUSTINE</b>
Media 10,0/20

**Observaciones de la Prueba 2. Anécdotas**

En este apartado hacemos referencia una vez más a las preguntas que los alumnos de Cave Hill respondieron con peores resultados pese a haber estudiado dichos contenidos de manera explícita. En general, esta tendencia se manifiesta de una manera más obvia en las preguntas 10, 19 y 20 (véase anexo 8). La pregunta 10 formulaba “los españoles normalmente almuerzan viendo\_\_\_\_\_”:

- a) deportes (8/44,4%);
- b) la telenovela (7/38,9%);
- c) las noticias (3/16,7%).

Probablemente como el fútbol juega un papel tan importante dentro de la cultura hispana, la mayor parte de los alumnos pensó por extensión que los españoles también almorzaban viendo los deportes (8/44,4%), cuando en realidad lo más habitual es que se ponga el telediario (3/16,7%). De manera similar, los alumnos también pensaron en la pregunta 19 que los jóvenes españoles suelen independizarse de los padres en torno a los 18-20 años (11/61,1%), cuando en realidad esta emancipación se produce en torno a los 30-35 años (4/22,2%). Por último, respecto a la pregunta 20 reconocemos que pudo haberse tornado subjetiva. Cuando se preguntó cómo se percibe la muerte en la mayor parte de los países hispanos, la mayor parte del alumnado respondió como “una etapa más de la vida como cualquier otra” (13/72,2%). Dimos esta respuesta por incorrecta pues consideramos la respuesta correcta como “un tema tabú” (27,8%). De acuerdo con nuestro criterio y con lo que habíamos expuesto a los alumnos en el curso formativo, consideramos que la mayor parte de los países hispanos perciben la muerte como un tema tabú a excepción de países como México, país que podría haber confundido a los alumnos tras el visionado de la película *Coco* y la lectura sobre el Día de muertos. Independientemente de estos matices, lo que se torna relevante para nuestra investigación es el hecho de que pese a haber explicado estos aspectos a los alumnos de Cave Hill, a la hora de realizar el cuestionario parece que los olvidaron o no los asimilaron correctamente.

Por otro lado, en el instrumento de *Prueba 2. Entrevistas*, el grupo experimental en Cave Hill logró superar a St. Augustine en un margen de siete preguntas (7/10), mientras que St. Augustine sobrepasó a Cave Hill en las tres restantes (3/10). En este caso, y al tratarse de preguntas más específicas sobre la cultura con mayúscula de la cultura hispana, solo se acercan en porcentaje en una pregunta (1/10):

8.3.1. B) Prueba 2. Entrevistas, Cave Hill, Barbados (21/04/2020) y St. Augustine (21/04/2020) (anexo 9)

<b>PRUEBA ENTREVISTAS 2</b>				
	<b>CAVE HILL</b>		<b>ST. AUGUSTINE</b>	
	Total (18 muestras)	Porcentaje	Total (14 muestras)	Porcentaje
Pregunta 1	14	77,80%	11	78,60%
Pregunta 2	7	39%	9	64,30%
Pregunta 3	11	61,10%	10	71,40%
Pregunta 4	18	100%	8	56,90%
Pregunta 5	15	83%	13	92,90%
Pregunta 6	17	94,40%	10	71,40%
Pregunta 7	14	78%	9	64,30%
Pregunta 8	17	94,40%	10	71,40%
Pregunta 9	15	83,50%	8	56,90%
Preguta 10	14	77,80%	7	49,90%

<b>MEDIA CAVE HILL</b>
Media 7,33/10
<b>MEDIA ST. AUGUSTINE</b>
Media 5,71/10

### Observaciones de la Prueba 2. Entrevistas

Nuevamente llama la atención en muchos casos que los alumnos del grupo experimental en Cave Hill contestaran erróneamente a contenidos que se expusieron y se estudiaron en clase. En otros casos, vemos que los alumnos de St. Augustine, pese a no haber sido expuestos a estos contenidos parecen tener un mayor conocimiento de la cultura hispana en general. Incluso aluden a los “malandros”, un término que desconocíamos para referirse a individuos pertenecientes a bandas que recurren a la violencia para hacerse con el control y poseer mayor estatus. Al parecer este concepto se utiliza en Venezuela y Brasil y pone de manifiesto la capacidad de los alumnos de Trinidad para relacionar conceptos, a pesar de que se preguntara aquí por las maras de El Salvador. En última instancia, esto constituye una señal inequívoca de que los alumnos de St. Augustine son conocedores de la jerga popular hispana, que han podido asimilar ya sea a través de contactos directos o a través de los medios de comunicación:

4. En la actualidad, El Salvador está tratando de reducir los niveles de delincuencia a manos de las bandas criminales, también llamadas “m\_\_\_\_\_”:



Cave Hill	St. Augustine
<i>Mara Salvatrucha</i>	<i>Malandros</i> <sup>551</sup>
<i>maras</i>	<i>Malhechores</i>
<i>Mara salvatrucha</i>	<i>Machados</i>
<i>maras</i>	<i>Mano dura</i>
<i>Maras</i>	<i>MS-13</i>

En los siguientes extractos sin embargo vemos que las respuestas del grupo de control en St. Augustine se alejan más del concepto original. No obstante, advertimos que el grupo experimental en Cave Hill, previamente expuesto a este contenido, tampoco se queda atrás y responde con conceptos algo “disparatados” por así decirlo:

9. El ingrediente básico de la “causa peruana” es la p\_\_\_\_\_, un alimento típico de Sudamérica que los conquistadores llevaron al resto de Europa.

Cave Hill	St. Augustine
<i>Pimiento</i>	<i>Pechuga</i>
<i>Pelota</i>	<i>Paella</i>
<i>Peruana</i>	<i>Poliomielitis</i>

10. La isla de Chiloé en Chile es conocida por sus leyendas e historias p\_r\_n\_ \_ m\_l\_s.

Cave Hill	St. Augustine
<i>Piranas malas</i>	<i>Pinchoya</i>
<i>Pyronormalas</i>	<i>Peruno emales</i>

A modo de conclusión, las respuestas correctas en Cave Hill confirman que los alumnos más aventajados se beneficiaron de la transmisión de estos contenidos, mientras que aquellos que respondieron erróneamente dejan entrever que deberíamos reforzar aún más los contenidos previamente explicitados porque los olvidan con facilidad. Quizás podríamos achacar las respuestas erróneas a la falta de una evaluación numérica formal en Cave Hill. Al informar a los alumnos de que los resultados de estos cuestionarios solo influirían en el apartado de participación de

<sup>551</sup> Definición de “malandro” formulada en el portal *Wiktionary* a partir del artículo disponible en: <https://journals.SAGEpub.com/doi/abs/10.1177/0308275x04042649?ck=nck>

su nota final<sup>552</sup>, es probable que no se tomaran la molestia de repasar brevemente los contenidos tal y como les habíamos aconsejado. Esto por desgracia confirmaría la idea generalizada de que los discentes solo prestan atención a lo “que cae en el examen”. No obstante, al tratarse de una investigación con fines académicos, consideramos que debíamos ser flexibles y recompensar la participación del alumnado en lugar de perjudicar sus resultados académicos, al menos durante el primer año. En los próximos años nos plantearíamos evaluarlo de manera cuantitativa y concederle un mayor porcentaje en la nota final.

#### 8.4. RESULTADOS CUANTITATIVOS DEL CUESTIONARIO DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Al término del curso académico decidimos aplicar un último instrumento de valoración de la CCI sobre el grupo experimental en Cave Hill. Puesto que habíamos expuesto a este grupo a los instrumentos de *Entrevistas y Anécdotas* y habíamos complementado esta instrucción con presentaciones culturales y actividades de conversación centradas en el desarrollo de la CCI, nos pareció oportuno llevar a cabo un último testeo siguiendo las recomendaciones de autores como Aneas (2009) y Vilà (2005). Este procedimiento aspiraba a obtener una valoración holística del desarrollo e incremento de la CCI (anexo 10). De manera global, de los resultados dedujimos que los encuestados prefirieron situarse en una posición intermedia tal y como había ocurrido con trabajos similares en el pasado (Pozzo y Fernández, 2014):

---

<sup>552</sup> Los alumnos en Cave Hill debían indicar su nombre y apellidos en el cuestionario, pues de esta manera consideramos que se tomarían la prueba más en serio. En St. Augustine, sin embargo, todos los cuestionarios fueron anónimos y tan solo se pidió a los alumnos que pusieran un número de referencia.

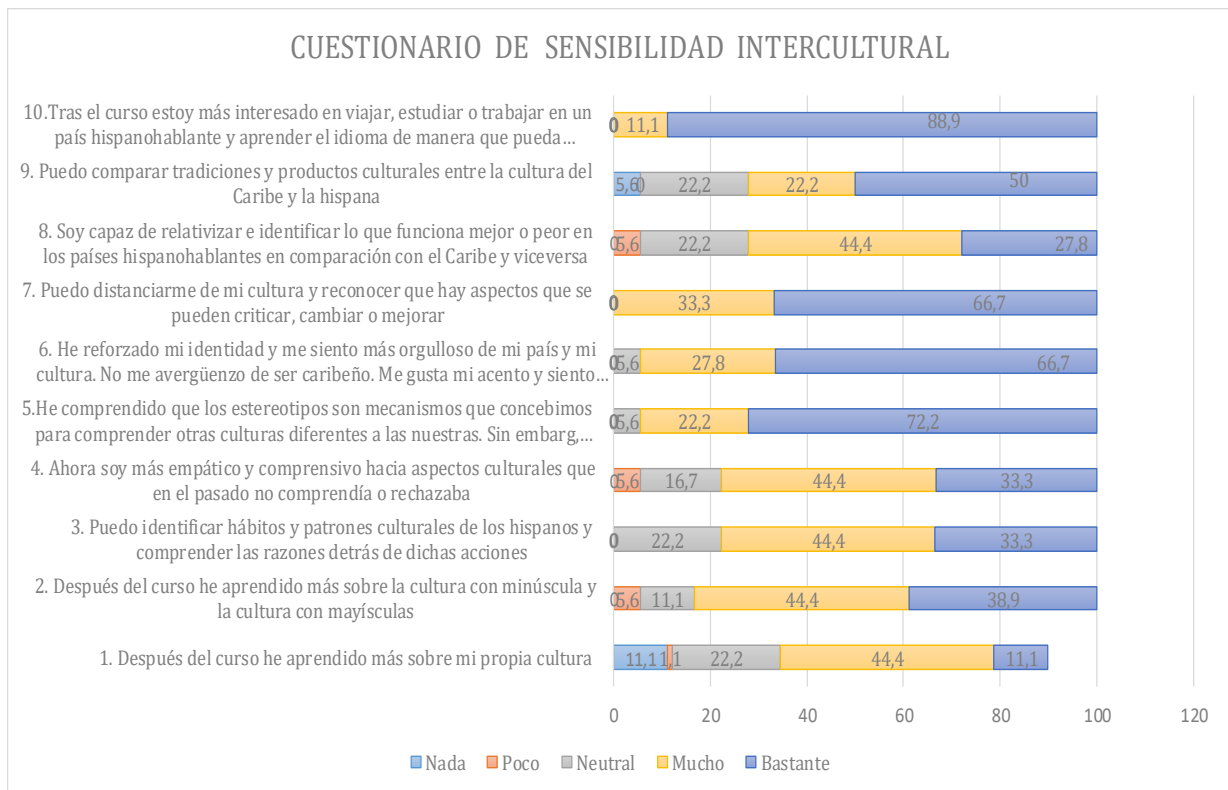


Gráfico 40. Cuestionario de sensibilidad intercultural

Pese a esta postura neutral, como dato positivo destacaríamos que un 88,9% de los alumnos admitiera sentirse más motivado a viajar o trabajar en un país hispanohablante tras su exposición al curso formativo. En cuanto a la relativización de los valores culturales de la C1 (preg. 7), nos agradó observar que un 66,7% admitía ser capaz de distanciarse de su cultura, un porcentaje que se aplica similarmente al refuerzo de la propia identidad (preg. 6). Del mismo modo, mediante el curso deseábamos combatir los estereotipos negativos, y parece ser que logramos este objetivo, pues un 72,2% consideró que se sentía más sensibilizado hacia ellos y era más consciente de que se generan como mecanismo de defensa ante lo desconocido y la diferencia (preg. 5).

En menor medida, pero aún con un rango de “mucho”, un 44,4% de los alumnos reconoció que en aquel momento eran más comprensivos o empáticos hacia aspectos culturales que o bien no comprendían o tendían a rechazar en el pasado (preg. 4). Por fortuna, este mismo porcentaje se aplicó simétricamente a la capacidad para identificar aspectos y patrones de los hispanos y comprender las razones que los sustentaban (preg. 3). Igualmente, este porcentaje se aplicó a la hora

de reconocer que habían experimentado una mayor asimilación y aprendizaje de la cultura con minúscula y mayúscula de la cultura hispana (44,4%). De hecho, a raíz de este apartado les preguntamos si serían capaces de agregar algún dato que les hubiese impresionado o chocado sobremanera, a lo cual respondieron:

<u>Aspectos socioculturales que te sorprendieron</u>	<u>Porcentaje válido</u>
<i>1. La diferencia entre lo que significa buenos modales en el Caribe y países hispanohablantes</i>	1,3
<i>2. El hecho de que la comida venezolana es muy similar a la de mi país</i>	1,3
<i>3. Un aspecto cultural que me sorprendió es la cantidad de lenguas indígenas que existen. También me di cuenta que muchos países latinoamericanos tienen alguna ciudad que se llama Santiago, entre ellos Cuba, Chile y la República Dominicana</i>	
<i>4. Me sorprendió la cantidad de países hispanos que producen los mismos productos como producto base de su economía</i>	1,3
<i>5. La tendencia española a mitigar los cumplidos</i>	1,3
<i>6. El hecho de que los supermercados no abran los domingos</i>	1,3
<i>7. Principalmente las costumbres</i>	1,3
<i>8. Leyendas</i>	1,3
<i>9. Aprendí más sobre leyendas y cuentos tradicionales</i>	1,3
<i>10. Las leyendas e historias de la isla de Chiloé en Chile</i>	1,3
<i>11. Lo que realmente me sorprendió es que los supermercados no abran los domingos en España</i>	1,3
<i>12. Normas culturales en España, tales como mitigar los cumplidos</i>	1,3
<i>13. La existencia de mitos y leyendas en la cultura chilena</i>	1,3

Tabla 38. Aspectos socioculturales que te sorprendieron

Si bien es cierto que muchos comentarios e impresiones se repitieron, —véase por ejemplo en torno a la temática de las leyendas—, al menos nos satisfizo constatar que habían interiorizado varios aspectos prototípicos de la cultura con minúscula tales la mitigación de los halagos y los cumplidos con otras normas y convenciones. Por ejemplo, muchos de ellos confesaban que les había sorprendido el hecho de que los supermercados en España no abrieran los domingos, algo que les resultaría útil en un hipotético viaje a nuestro país. En contrapartida, el único constructo en el que los alumnos manifestaron un porcentaje mayor sobre la categoría “nada” o “muy poco” es aquel que trata de indagar sobre si aprendieron más sobre su propia cultura. Un 11,1% declaró que “nada” frente a un 22, 2% que permanece neutral. Ante este resultado consideramos la posibilidad de que los alumnos percibieran que se había incidido en mayor medida en la cultura hispana, pero continúa

constituyendo un dato que nos desconcierta. Desde nuestro punto de vista tratamos de incentivar el debate en torno a la reflexión sobre su propia cultura y el conocimiento de la misma. No obstante, puede deberse a una apreciación personal y es posible que los alumnos sintieran que habían aprendido mucho más sobre la cultura hispana (44,4%) por tratarse de información completamente nueva y, en consecuencia, más reveladora.

Finalmente, y a modo de recapitulación, como investigadores nos sentimos satisfechos con los resultados. Esta herramienta era completamente anónima, y por tanto no existía la necesidad de que los alumnos distorsionasen sus respuestas para complacer al profesor. Por tanto, creemos honestamente que los resultados fueron halagüeños pues la amplia mayoría se situó dentro de la franja de “mucho” y “bastante” en torno a formulaciones positivas relativas a su aprendizaje sociocultural.

## 8.5. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LOS INSTRUMENTOS DE ANÉCDOTAS

Del debate oral y de las observaciones se desprenden estos comentarios que hemos adaptado a un formato escrito en función del punto sociocultural abordado.

### UNIDAD 1. Españoles en el mundo (introducción)

#### Puntualidad



*«Es cierto que los barbadenses prefieren decir “sí, quedamos por la tarde”, pero sin especificar la hora. Por ejemplo, si tu casero te dice que va a venir por la tarde, véase “in the evening” puede ser desde las 5 hasta las 9 de la noche y claro, no puedes disponer de tu tiempo libremente».*

#### Normas y convenciones



*«Cuando entras en una institución del gobierno tienes que acordarte de traer una chaqueta para cubrirte los hombros, porque de lo contrario no te dejarán entrar».*

### Racismo e identidad: colorismo



«Varios artistas famosos del Caribe se decoloraron la piel en el pasado y es un hecho que no ocultan o del que se avergüencen».

### Horarios y servicios



«La mayor parte de las tiendas y cafeterías cierran a las cuatro de la tarde, y claro, eso es algo que choca a los extranjeros, porque es a esa hora precisamente a la que querrían tomarse un café tras salir del trabajo».

## UNIDAD 2. First dates (saludos y despedidas)

### Saludos



«Creo que es positivo que los caribeños mantengan la costumbre de decir buenos días y buenas tardes a los desconocidos por la calle. Es una muestra de su carácter amigable que se ha perdido en otros países».

### Normas y convenciones



«No sé si otros caribeños lo hacen, pero en Barbados no verás a mucha gente besándose en público, ni siquiera en las discotecas. En general, muy poca gente se atreve a mostrar afecto en la calle porque en el fondo sigue siendo una sociedad muy conservadora».

## UNIDAD 3. Los Serrano y los Alcántara (familia)

### Saludos y despedidas



«Aquí es muy común despedirse de alguien diciendo "travel safe" y avisar de que has llegado por Whatsapp».

### Formas de tratamiento



«Nos dirigimos a los profesores con “sir” o “ma’am”, incluso en la universidad. Cuesta desprenderse de ese tratamiento. Pero también hay otros profesores que te obligan a llamarlos bajo el título de doctor más el apellido».



«A nosotros nos cuesta emplear el pronombre “vosotros” porque en la escuela solo nos han enseñado a usar el “usted” de Latinoamérica. Así que cuando nos piden escribir un diálogo en español, acabamos intercambiando indistintamente ambos pronombres».

### Temas tabú



«La gente de Barbados juzga a aquellos padres que tienen un gran número de hijos, y más aún si tienen a los hijos de manera consecutiva, uno detrás de otro, teniendo pocos recursos».



«La gente por lo general evita hablar de sexo, porque sigue siendo un tema tabú. Por eso no es de extrañar que la homosexualidad esté también tan estigmatizada y se persiga en países como Jamaica. Allí se prohíbe explícitamente en su constitución».



«Los caribeños por lo general ven mal que menciones o hagas algún comentario sobre la salud de alguien. Por ejemplo, si ganas o pierdes peso».

## UNIDAD 4. Hoy no me puedo levantar (rutina diaria)

### Rutina diaria y horarios



«La gente prefiere levantarse muy temprano en la mañana y empezar a hacer sus quehaceres desde las 5: 30 am. Además, siempre habrá algún gallo que te despierte».



«Se mantiene el horario inglés con el almuerzo entre las 12 y la 1 y la cena entre las 6 y las 7, pero depende de cada familia».

Ocio y entretenimiento

«A pesar de que hay muchas horas de sol, la mayoría prefiere quedarse y hacer planes dentro de casa. Los domingos sí que vamos a la iglesia y hacemos picnic con la familia en la playa».

Administración y servicios

«El ritmo aquí es muy lento y eso afecta sobre todo a la burocracia. Hay que pedir muchos permisos siempre para cualquier cosa. Supongo que es una herencia británica que persiste pese al paso del tiempo. Incluso habrá quien dirá de manera un poco etnocéntrica que nuestra sociedad no se siente 100% segura al tomar decisiones porque se acostumbraron a estar supeditados al dueño de la plantación o al patrón, y por eso requieren de tantos pasos antes de tomar una decisión definitiva».

UNIDAD 5. Física o Química (educación)Normas y comportamientos

«Algunos profesores sí que dejan desayunar en clase o salir a comprar el desayuno aunque aún no sea el descanso. Depende del profesor».



«Entiendo que el profesor de idiomas te pregunte sobre tu vida, porque de lo contrario no habría tema de conversación, pero aquí los alumnos no practican mucha conversación en la escuela secundaria, y por eso podrían ser más tímidos».

Rasgos del discurso: turnos de palabra

«Por lo general dejamos que la persona hable y escuchamos, creo que no interrumpimos tanto como los españoles».

UNIDAD 6. Camera Café (trabajo)Normas y comportamientos





«Depende de la persona. Lo más normal es sostener la puerta a quien venga detrás».

#### Rasgos del discurso: tono y entonación



«Si la conversación se anima, lo más normal es que empecemos a hablar cada más fuerte y con más ruido».

#### Halagos y cumplidos



«Hacemos cumplidos de vez en cuando, pero no les quitamos importancia, solo damos las gracias como en la mayoría de países anglosajones».

### UNIDAD 7. Hospital central

#### Estereotipos



«Aquí también podemos ser muy ruidosos cuando visitamos a la familia. Es un estereotipo que hay de hecho, de la típica familia negra muy numerosa que llega a un lugar y empieza a armar jaleo».

### UNIDAD 8. Papeles mojados (inmigración)

#### Identidad



«La mayoría de la población de Barbados descendemos de africanos por lo que el 99% de la población es negra. En Trinidad y Tobago hay más mezcla».

#### Racismo



«Del mismo modo que los blancos usan términos despectivos como “nigga” para referirse a los negros, nosotros usamos palabras como “whitey” y “cracker” para los blancos».

### UNIDAD 9. Yo soy aquel negrito (racismo e identidad)

#### Estereotipos



*«En el Caribe también tenemos estereotipos sobre otras islas. Por lo general, se dice que la gente de Barbados y Bahamas son más arrogantes y que el acento de los jamaicanos es imposible de entender».*

## UNIDAD 10. Aquellos años locos (infancia)

### Nombres y apellidos



*«Los dos apellidos causan mucha confusión. Por ejemplo, ahora con la crisis del coronavirus tenemos el sistema alfabético para salir a comprar a los supermercados. Lo normal es que los hispanos consideren su primer apellido como el principal. Sin embargo, aquí es todo lo contrario. Si vemos que la persona tiene dos apellidos, consideraremos el segundo como el principal, y a ser posible, lo escribimos con el “hyphen” o guión (ej. Applewhaite-Carter)».*



*«Muchos nombres caribeños se componen del sonido “sh”, como por ejemplo, Donnisha, Kerrisha, Shonnay, Shane, Shanne, Shivani... pero muchos han adoptado nombres ingleses como Kevin, Michael, Arthur, etc.».*

### Halagos y cumplidos



*«Lo más normal es que digan ¡qué bebé más gordo! Con el adjetivo “chubby” en lugar de “fat”. Lo que le pasó a esa chica española durante su estancia no es lo normal».*

## UNIDAD 11. Ven a cenar conmigo

### Normas y comportamientos



*«Nosotros no insistimos tanto. Si la primera vez que ofrecemos más comida, nuestro invitado la rechaza, pues no seguimos insistiendo».*

## UNIDAD 12. Que Dios te bendiga (fiestas religiosas)

### Rituales y celebraciones



«Aquí nos encantan los “fêtes” o festejos, pero si se espera que asista mucha gente lo más normal es que se celebren al aire libre para poder bailar. Para una fiesta privada como una “baby shower”, lo normal sería invitar a un número reducido de entre 5 a 10 personas».

### Creencias



«Depende de la familia. Si son muy cristianos es posible que sí bendigan la mesa los domingos o antes de todas las comidas. Lo que sí es cierto es que la gente aquí va a misa con mayor regularidad».

## UNIDAD 13. ¡Qué fantástica esta fiesta! (fiestas laicas)

### Normas y convenciones



«Lo de abrir los regalos en frente de la persona depende del contexto. A veces preferimos abrirlo más tarde cuando la persona no está delante, pero lo que sí está claro es que no tenemos la costumbre de entregar un ticket regalo. Esa es una convención que aquí no está extendida y tampoco se ha desarrollado la infraestructura para ello».



«Para una fiesta lo normal sería traer buñuelos de pescado (fish cakes), bebidas, pizza, sándwiches, samosas de carne y verduras, etc., pero evidentemente nada parecido a embutidos o aceitunas, y mucho menos flores».



«Esa debe ser una costumbre muy francesa porque aquí felicitamos el mismo día por Instagram o Whatsapp y ya está».

## UNIDAD 14. MasterChef (gastronomía)

### Normas y convenciones



«Esto también dependerá del grupo de amigos y de la confianza que tienen entre sí. Lo normal sería que se dividiera la cuenta entre todos, pero si viene una familia y otra persona viene sola, se dividirá en función de quién haya traído más comensales o haya comido más».



«El concepto de “simpa” sería inconcebible, al menos en Barbados».

### Género e identidad



«Algo que sí ocurre aquí es que se da por sentado que el chico tiene que pagar siempre la cuenta de la chica cuando salen a comer fuera y muchas se aprovechan para comer aunque luego les den calabazas (risas)».

### UNIDAD 15. El algodón no engaña (hábitos de consumo)

#### Normas y convenciones



«A las personas que te ayudan con las bolsas se presupone que hay que darles propina, pero solo si te ayudan a llevar la compra hasta el coche. La verdad es que puede ser confuso para un extranjero».

### UNIDAD 16. Zapeando (medios de comunicación)

#### Normas y convenciones



«Aquí no vemos necesariamente las noticias mientras comemos y cada miembro de la familia come a la hora que le parezca, no todos juntos siempre».

### UNIDAD 17. Aquí no hay quien viva (vivienda)

#### Normas y convenciones



«No sé de dónde viene la costumbre de quitarse los zapatos, pero es verdad que siempre lo hacemos y yo pienso que es más higiénico. Además de esa manera puedes andar descalzo por la casa si hace calor».



«En el Caribe la gente se echa la siesta a cualquier hora del día si le apetece, así que supongo que evitaríamos llamar por la noche cuando ya es tarde, tipo 10 o así».

### UNIDAD 18. Callejeros viajeros (viajes)

#### Normas y convenciones



*«Yo también me sentiría incómoda si la madre de mi amigo entrara en mi habitación y tocara mis cosas, eso debe ser algo “muy hispano”».*

## UNIDAD 19. Hazte eco (medio ambiente)

### Servicios e infraestructura



*«Lo de las bolsas de plástico ya lo hemos cambiado porque es verdad que todo el mar se estaba llenando de plásticos. Ahora tenemos que llevar nuestra propia bolsa al supermercado».*



*«El tratamiento de la basura depende del país porque en TyT por ejemplo, sí que existe un horario para tirar la basura».*



*«Realmente todavía no disponemos de la infraestructura para reciclar. Hay algunos contenedores en la universidad, sobre todo para el vidrio, pero no para el papel».*



*«Si quieres reciclar tienes que llevar expresamente el material a la planta de reciclaje o ir al supermercado para devolver las latas de aluminio y las botellas de vidrio».*

## UNIDAD 20. Gym Tony (estilo de vida y apariencia física)

### Dieta y alimentación



*«En Barbados, la cadena de comida rápida Cheffete triunfó porque vendía pollo y a los barbadenses nos encanta. Igual pasó en TyT. Un KFC triunfó allí y es conocido en todo el Caribe».*



*«Yo creo que los genes tienen influencia en nuestra constitución física, sobre todo porque siempre se seleccionaban los mejores esclavos para el trabajo, pero también es cierto que cada vez hay más obesidad... Por eso se están lanzando campañas de concienciación en los colegios contra las bebidas con azúcar».*

### Apariencia física e imagen



«Es verdad que dedicamos mucho tiempo y dinero a nuestra imagen física y un reflejo de eso es la cantidad de mujeres que se hacen las uñas, las pestañas y las trenzas».

### UNIDAD 21. Las chicas del cable

#### Género e identidad



«Aquí los hombres no suelen ser muy discretos y si eres mujer te dicen cosas por la calle como “sweet girl” o “you need company?” y cosas así».



«Aquí también es común que te pregunten si estás casada y tienes hijos si ven que tienes 30 años».

#### Vestimenta



«El topless está prohibido en las playas al igual que el nudismo o la ropa militar o de camuflaje en todas las islas del Caribe. Se cree que esto es así para evitar que se confunda a la gente de a pie con el servicio militar, rebeldes o terroristas».

### UNIDAD 22. Comando actualizad

#### Juventud y cambio generacional



«Aquí los jóvenes también tardan en independizarse, pero la diferencia es que muchos padres construyen casas grandes con varias plantas pensando en sus hijos, y a menudo dejan que el hijo/a ocupe una de esas plantas vacías».



«Hay veces que las parejas quieren independizarse, pero los padres de la chica normalmente la obligan a ella y a su novio a que vivan con los padres de ella por un tiempo. Sí, sí, en la casa con los suegros (risas)».

### Consumo de drogas y alcohol



«En Jamaica y Trinidad y Tobago la tasa de criminalidad y violencia es un hecho, pero en Barbados ha impactado mucho el aumento de la criminalidad porque hasta hace muy poco se consideraba un país “pacífico”. Sin embargo, en enero de 2019 aumentó el número de asesinatos y tiroteos relacionados con las bandas y el narcotráfico, y la gente está muy preocupada».



«Todo el mundo sabe que aquí se consume marihuana, pero no está estigmatizada. Se sabe dónde hay cultivos y los rastafaris la consumen por culto, así que podría decirse que forma parte de la cultura».

### UNIDAD 23. Cuarto Milenio



«La mayoría de las iglesias son anglicanas como en otras partes del Reino Unido, pero la diferencia es que aquí se tiene más respeto y la gente no va al cementerio por diversión».

## 8.6. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LOS INSTRUMENTOS DE ENTREVISTAS

En este caso clasificamos los extractos de los comentarios vertidos en este apartado en función de las trazas que proponen Byram (2000) y Vinagre (2014) para identificar el grado de competencia intercultural<sup>553</sup>. Esta decisión fue tomada tras constatar que al tratarse de un formato escrito a modo de portafolio, nos resultaría más sencilla su clasificación en comparación con las muestras orales extraídas de *Anécdotas*:

- 1) *Actitudes de curiosidad y apertura;*
- 2) *Conocimiento de grupos sociales y sus productos;*
- 3) *Destrezas de descubrimiento e interacción;*

---

<sup>553</sup> En Vinagre (2014).

4) *Destrezas de interpretación y relación;*

5) *Conciencia cultural crítica.*

Como acto de mejora, decidimos añadir más objetivos a los esgrimidos por Vinagre (2014) basándonos en los conceptos que teorizaron Chen y Starosta (2000) (autoconcepto, apertura de mente, empatía, etc.) junto con los postulados del proyecto INCA (2004) (apertura, conocimiento, adaptabilidad) para denotar los componentes que definen a la competencia intercultural. De esta manera, analizamos el desarrollo de la CCI a partir de las trazas originales de Byram (1997) y Vinagre (2014), fusionadas a su vez con las del proyecto INCA:

Vinagre (2014)	Céspedes (2020)
1) Actitudes de curiosidad y apertura	1) Actitudes de curiosidad y apertura
2) Conocimiento de grupos sociales y sus productos	2) Conocimiento de grupos sociales y sus productos
3) Destrezas de descubrimiento e interacción	3) Destrezas de descubrimiento e interacción
4) Destrezas de interpretación y relación	4) Destrezas de interpretación y relación
5) Conciencia cultural crítica	5) Conciencia cultural crítica
	6) Autoconcepto y toma de conciencia hacia la propia identidad
	7) Empatía, tolerancia a la ambigüedad y actitud de no juzgar
	8) Estereotipos y rivalidades entre países

Tabla 39. Trazas interculturales (Byram, Vinagre, Céspedes)

### Objetivo 1. Actitudes de curiosidad y apertura<sup>554</sup>

Este objetivo prioriza sobre todo la disposición del aprendiz por entablar conversaciones y relaciones con los miembros de la cultura meta de manera que se «construya estratégicamente una interacción social cooperativa» (Vinagre 2008: 1031)<sup>555</sup>. Existe un deseo intrínseco por descubrir otros puntos de vista, incluso aquellos que podrían criticar algún aspecto de la C1. Vinagre aporta el ejemplo de varios estudiantes británicos que preguntaron abiertamente a los españoles qué pensaban del humor británico o de los consabidos estereotipos como el té de las

<sup>554</sup> Imitamos el formato que empleó Vinagre (2014).

<sup>555</sup> En Vinagre (2014).



cinco. Estos estudiantes les pidieron que por favor fueran sinceros, algo que implicaría una relativización de sus propios valores culturales.

En este caso el instrumento de *Entrevistas* funcionó a modo de portafolio en el que los estudiantes expresaron sus puntos de vista. Por consiguiente, no se estableció una interacción telecolaborativa como en el proyecto de Vinagre (2014). Esta interacción se limitó al entorno de clase, entre nosotros como docentes procedentes de la España peninsular, los nativos hispanos que invitamos a clase y el alumnado caribeño. No obstante, sí que les preguntamos constantemente acerca de sus opiniones en torno a diversos temas como la inmigración de otros pueblos del Caribe y cómo se comportaba la sociedad ante la llegada de estos individuos, percepciones que nos ayudarían a comprobar su grado de apertura y curiosidad:



«La sociedad barbadense es amigable y receptiva. A veces decimos, “Why you hay” (“Why are you here?”) pero no de forma maleducada, sino para entablar conversación con el extranjero».



«Para los inmigrantes de otras islas caribeñas es fácil integrarse en las islas vecinas ya que compartimos el clima, el idioma y la cultura».



«A veces sí que existe racismo hacia los guayaneses, porque se piensa que roban el trabajo a los locales y hacen los trabajos que los barbadenses no quieren hacer».



«Las mujeres de Trinidad y Tobago sienten que las inmigrantes venezolanas robarán sus empleos y sus maridos»<sup>556</sup>.

En estos extractos percibimos opiniones encontradas respecto al modo en que los caribeños reaccionarían ante otras nacionalidades. De todos modos, el objetivo no era generalizar y arrojar una verdad absoluta sobre su carácter como nación, sino

---

<sup>556</sup> Según nos comentaron varios amigos españoles en Trinidad, este es un fenómeno aparentemente extendido, cuestión que nos permitió hacer comparaciones con la situación de las inmigrantes rusas en El Ejido. Véase el artículo de El País: “Casados con Rusia”, disponible en: [https://elpais.com/diario/2004/11/07/espana/1099782021\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2004/11/07/espana/1099782021_850215.html) o este otro artículo de El Mundo: “Que vienen las rusas”, disponible en: [https://www.elmundo.es/elmundo/2005/08/12/blog\\_verano/1123845435.html](https://www.elmundo.es/elmundo/2005/08/12/blog_verano/1123845435.html)

simplemente mostrar el modo en que los alumnos perciben su propia C1 y cómo se sienten en contacto con otras comunidades.

Otra actividad en la que se aprecia cómo el alumno quiere hacer partícipe al interlocutor extranjero de su C1, sucede cuando nos adentramos en el mundo del cine. A través de cortometrajes representativos de su país, el estudiantado desea involucrar al espectador sobre su historia e idiosincrasia:



«Le recomendaría “Las historias del Canal”, que trata de la construcción del Canal de Panamá y su conexión con Barbados porque muchísima gente emigró allí para construirlo».



«Recomendaría ver “Hush-the end of silence”, porque trata del abuso sexual, las drogas o la violencia que se inflige sobre los jóvenes del Caribe».



«Recomendaría una película que se llama “Hit for Six”. Se trata de un jugador de cricket de las Indias Occidentales que se enfrenta a rivales de su pasado y transmite el valor de jugar al criquet».

Y por supuesto, cuando se les pregunta acerca de su gastronomía:



«Pelau es muy popular entre varias etnias y muchos restaurantes locales lo venden. Recomendaría a los turistas Doubles, Roti, Bake y Shark y Oil Down».



«En Guayana recomendaría Pepperpot. Tiene un origen amerindio también conocido como el plato de los esclavos».

## Objetivo 2. Conocimiento de grupos sociales y sus productos

Este conocimiento no solo implica el conocimiento declarativo, sino también el procedimental (cómo actuar en circunstancias específicas). Además, entraña saber que existen productos que tienen sus orígenes en creencias populares o en tradiciones ancestrales, por lo que el alumno debería analizar las razones detrás de semejantes prácticas. Esto conllevaría criticarlas o cuestionarlas. Como reivindica Byram (1997, p. 90), el aprendiz debe ser capaz de desarrollar «entendimiento

subyacente, meta-cognición y la habilidad para reflejar el pensamiento propio y responder a la experiencia»<sup>557</sup>. Dentro del conocimiento procedimental encontramos ideas y pensamientos que están engranados en el subconsciente colectivo por motivos históricos. Expertos dedicados al estudio de la CCI recomiendan que el interlocutor extranjero conozca esta información con antelación para evitar malentendidos. En los siguientes extractos, habría que tomar en consideración el trasfondo histórico de la población supeditada al patrón o *master* durante el periodo de esclavitud, el reconocimiento de su legado africano, junto al papel que juega la religión en su día a día:



«Compro en el mercado local de Cheapside en Bridgetown los sábados por la mañana. Massy es el supermercado de los blancos ricos».



«Yo no compro yogures, eso es comida de blancos».



«Barbados se encuentra en una zona geográfica a salvo de los huracanes. Por eso existe el dicho popular “God is Bajan” (Dios es barbadense)».



«El “pudding & souce” se servía en las plantaciones, pero la gente blanca obtenía las mejores partes del cerdo, mientras que la gente negra obtenía solo las partes malas como las orejas, la nariz, el hocico, etc., pero ahora el plato nos une porque lo disfrutamos y tiene una historia significativa».



«Nuestros antepasados trajeron la comida de “cou cou” de África, ya que era una comida común entre los esclavos».

Respecto al conocimiento declarativo, hemos extraído algunos de los datos que consideramos más relevantes para el lector extranjero:



«En Barbados tenemos una etnia minoritaria que se llaman los musulmanes o los indios. El hombre “coolie” o “vendedor indio” viajaba al campo en autobús con sus

---

<sup>557</sup> Citado en Vinagre (2014, p. 9).

artículos. Hoy en día muchos conducen sus furgonetas vendiendo muchos artículos para el hogar, como cortinas, sábanas, baterías de cocina y mucho más»<sup>558</sup>.



«En Barbados tenemos la leyenda del Burro de Acero. Surgió alrededor del siglo XX y es básicamente una maldición. Se describe como un burro con ojos como fuego, y que posiblemente podría respirar fuego, con cadenas de ruido. Mi abuela me dijo que si no pagaste al "hombre coolie" (un vendedor indio) te echaría el Burro de Acero y aterrorizaría tu casa hasta que pagaras».



«"Sweet sixteen" es una fiesta que los jóvenes celebran al cumplir los dieciséis años. La gente va a comer a algún restaurante de lujo con familiares o amigos. Las personas aquí no van a misa como en la quinceañera».



«El plato nacional de Santa Lucía es el pescado de sal y los plátanos verdes. Se originó durante la época de la esclavitud en el siglo XIX. Durante ese tiempo, los plátanos verdes abundaban en la isla, mientras que el pescado de sal se importaba de Canadá para usarlo como alimento para los esclavos».



«El plato típico es "jug jug" y es similar al plato escocés "haggis" por los inmigrantes escoceses en Barbados del siglo XVII».

En cuanto a la capacidad del estudiante para identificar productos culturales comunes y compararlos, encontramos un extenso listado de análisis contrastivos entre la C1 y la C2:




«En Barbados la navidad se celebra con un almuerzo el día 25, mientras que en España se cena el 24 por la noche».





«En mi país la navidad es una gran ocasión. Cambian las cortinas y pintan las paredes».


---


<sup>558</sup> Dimos retroalimentación a la alumna explicándole que en las Islas Canarias los hindúes también poseen sus propias tiendas y los artículos que venden son muy similares. Ahora en cambio, los inmigrantes chinos han tomado el relevo de estos pequeños negocios, al menos en Gran Canaria. También realizamos una comparativa con el mercado ambulante que tiene lugar en nuestra provincia (Almería) y que suele asociarse con la comunidad gitana.


 «La gente dice que la educación en Barbados es muy buena. Cuando los estudiantes de intercambio vienen a UWI, de Estados Unidos, por ejemplo, dicen que el nivel es más alto que en sus países de origen».


 «El Salvador tiene la Asociación demográfica Salvadoreña/Pro-Familia, mientras que Barbados tiene Barbados Family Planning Association (BFPA). Ambas tienen la misma meta, manejar problemas que se relacionan con la salud sexual y reproductiva, sobre todo de los más jóvenes».

 «En mi cultura no hay un alimento social tal como se hace en Argentina, pero se nota que “Pudding & Souce” es un plato típico de Barbados y algunas personas se reúnen en los “rum shops” (bares de ron) para comerlo los sábados».

 «Cuando alguien de aquí piensa en “fishcake” (buñuelos de pescado), piensa en un evento con la familia, una fiesta de cumpleaños, un evento social, etc., ya que es un plato fácil de hacer. No es exactamente como un asado o un mate pero quizás la idea es la misma».

 «No hay una figura como la del gaucho. Hay Mama Sally. Representa fertilidad y se originó en el siglo XIX».

 «El disfraz del carnaval de Crop Over cuesta alrededor de 800 dólares. Los trajes generalmente son muy coloridos, pero depende de los diseñadores de las bandas específicas a las que te unas como por ejemplo Zulu<sup>559</sup>».

 «Los mitos y los seres místicos de mi país no son exactamente iguales a los de la mitología chilena. Aquí la mayoría se asocia al diablo como el Steel Donkey, Heartman, Baccoo o Diabliesse».

### Objetivo 3. Destrezas de descubrimiento e interacción

---

<sup>559</sup> En función de la banda de Carnaval en la que el participante se inscriba, deberá llevar un traje con un diseño específico que la identifique. Comentamos al estudiante que esto sería equiparable a la adquisición de los trajes de flamenca para la Feria de abril de Sevilla, cuyo coste también suele ser elevado.

Byram (1997, p. 61) sostiene que este tipo de destrezas son las que se desarrollan en contacto directo con la C2 cuando se viaja por ejemplo al país objeto de estudio. Estas permiten conocer de primera mano prácticas culturales, connotaciones y fenómenos significativos (Byram, 1997, p. 38)<sup>560</sup>. En las siguientes opiniones nos consta que los alumnos habían viajado a los destinos mencionados:



«La mayoría de empresas están muy atrasadas en lenguas extranjeras. Hasta hace poco los jefes de mi empresa no eran conscientes de la necesidad de poseer un buen nivel en español, hasta que han tenido reuniones en Panamá y Costa Rica y se han dado cuenta de que no saben nada del idioma».



«Hay muchos barrios caribeños en EEUU. Por ejemplo, en el estado de Nueva York, específicamente en el Borough Brooklyn hay restaurantes de Guayana, Trinidad y Tobago y Jamaica».



«Al visitar Nueva York suelo viajar también a New Jersey dado que allí hay una zona de compras sin impuestos. Suelo comprar la ropa, los zapatos y otros artículos para la casa que son difíciles de encontrar en mi país».



«Es más fácil viajar a los Estados Unidos que a los países caribeños (esas aerolíneas son puntuales). Además, los precios de los billetes para viajar a los países internacionales son más baratos que los billetes para viajar a los países en mi región. De esta manera yo mantengo mucho el contacto con mi familia que vive en los EEUU».

#### Objetivo 4. Destrezas de interpretación y relación

Vinagre nos explica que estas destrezas suponen estar familiarizado con el conocimiento declarativo de una cultura y saber aplicarlo a sus productos culturales para evitar incidentes innecesarios. Por ejemplo, esta autora (2014, p. 10) ilustra el ejemplo de una alumna que pasó un tiempo enferma y no pudo contribuir al wiki colaborativo. Al volver pidió disculpas al resto de compañeros porque era consciente de que para las dos culturas implicadas, la prontitud al responder es un elemento que se valora y se tiene en alta estima. Por eso, cuando se preguntó a una alumna sobre la práctica del botellón en España, no critica esta costumbre a pesar

---

<sup>560</sup> En Vinagre (2014, p. 11).

de que en Barbados esta modalidad de sociabilización estaría mal vista. Por el contrario, recurre a los patrones de cortesía aprendidos en clase y suaviza su opinión en la medida de lo posible:



*«Pues si lo miro desde la perspectiva de mi cultura, mi respuesta sería que no, pero no quiero ser etnocéntrica. Estoy de acuerdo con algunas de las razones como que es la única manera de reunirse con sus amigos y es su forma de relacionarse. Es una norma en su cultura».*

En este otro caso, se pregunta a otra alumna si cree que se debería dar mayor visibilidad a las minorías étnicas en el Caribe a través de los medios de comunicación. La alumna es capaz de distanciarse de su propia cultura, superar el etnocentrismo y relativizar su C1:



*«Pienso que cuando una persona no entiende algo, le pone nerviosa o asustada. No quiero generalizar, pero este razonamiento se puede aplicar a los barbadenses porque cada nueva cosa o algo que no es bien entendido, suelen rechazarla sin tratar de investigarla. Ayudaría a erradicar el racismo, la discriminación y educar al público y al mismo tiempo a ganar audiencia».*

### Objetivo 5. Conciencia cultural crítica

Byram (1997) indica que un individuo habrá desarrollado su conciencia cultural crítica una vez que sea capaz de valorar productos, puntos de vista, prácticas y valores de la C1 y la C2 en documentos, páginas webs, obras de arte, eventos festivos, etc. Por ejemplo, en los siguientes extractos hallamos reflexiones acerca de algunos de los problemas, fenómenos o actitudes que manifiestan sus compatriotas:



*«Los jóvenes en Barbados son también el grupo poblacional más afectado por el desempleo<sup>561</sup>. No existen suficientes medidas ni iniciativas que incentiven el empleo o las prácticas entre los jóvenes. Tampoco hay demasiadas becas».*

---

<sup>561</sup> La corrupción política del partido anterior dejó una profunda brecha en la economía del país, que provocó entre otras cosas una fuga masiva de cerebros. Artículo relacionado disponible en: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-44254140>



«Barbados importa la mayoría de los productos porque la isla no tiene ni las fábricas ni los recursos naturales para fabricar los productos, razón por la que hay un alto nivel de importación de bienes».



«La gente de Barbados tiende a comprar fuera porque es mucho más barato y de mejor calidad».



«Las personas prefieren ahorrar dinero y tomar un viaje a los EEUU y comprar su ropa allí. Una camiseta que cuesta 10 dólares americanos, aquí cuesta unos 80 dólares barbadenses (40 USD). Realmente los precios altos no son el problema de las tiendas, sino el gobierno, porque hay demasiados impuestos en cada puerta de entrada».



«Crearía una estrategia para reducir el número de enfermeras barbadenses que salen de Barbados para trabajar en otros países»<sup>562</sup>.

#### Objetivo 6. Toma de conciencia hacia la propia identidad

A lo largo del presente trabajo verificamos la importancia de conocer primero la cultura de uno como paso previo para poder comprender la cultura ajena. Es por eso por lo que en el curso formativo incidimos significativamente en la toma de conciencia hacia su propia identidad y en su revalorización, o lo que es lo mismo, el conocimiento de sus productos para ser capaces de identificar y estimar el resto:



«Creo que un tiempo pasado de mi vida había deseado parecer “más americana” que tobaguense. No obstante, ahora que soy más grande intento estar orgullosa de mis raíces. Ya no creo que mis raíces africanas representen o signifiquen la pobreza sino más bien la riqueza cultural o un símbolo de la emancipación y la libertad».





«A diferencia de Barbados, Guayana tiene una población multiétnica. Hay los amerindios que se encuentran cerca de los bosques o los ríos, los indios, los africanos, los europeos, los chinos y los portugueses».


---

<sup>562</sup> Añadimos una nota al margen del escrito de la alumna, explicándole que algo similar ocurrió con las enfermeras españolas que emigraron en masa a Reino Unido durante el periodo de 2014-2018. En el Caribe por su parte emigran también a los Estados Unidos o Inglaterra, pero muchos suelen completar antes alguna residencia en Cuba, país con el que existe desde hace años un convenio.




 «También podemos preservar nuestra identidad, especialmente durante el festival de “Crop Over”, poniendo solo la música local en la radio. Hay demasiada música de fuera».


 «Para apoyar la economía local se podría comprar el “steel pan”, un instrumento que se creó en Trinidad o los trajes de carnaval».


 «Creo que si viviera en otro país mi acento puede cambiar un poco porque estaría escuchando el acento de ese país todo el tiempo, pero nunca perdería mi identidad. Estoy tan orgullosa de ser de B'dos y el Caribe. Creo que si estoy emocionada o molesta mis raíces caribeñas saldrán a la luz».


Dentro de esta sección, consideramos oportuno dedicar varios apartados a otros componentes que podrían contribuir a la formación de la identidad, y que suelen estudiarse comúnmente bajo el espectro de “contenidos transversales”. Al fin y al cabo, estos patrones también son distintivos de la conciencia general de una comunidad:


### Conciencia comunicativa y plurilingüe


 «El dialecto Bajan surgió entre los esclavos de las plantaciones de azúcar. Es una mezcla de inglés británico y lenguas varias de África Occidental. Un ejemplo es: “Gimme that” en lugar de “Give me that”».


 «Se dice que algunos barbadenses pronuncian la palabra “bag” como “beg”. Tengo una amiga que cree que el acento de ciertas partes del campo suena un poco más como el acento irlandés».

 «En mi país tenemos un plato que se llama “conkie” y que es similar al plato de Ghana que se llama “kenkey”. Originalmente se preparaban “conkies” el día de Guy Fawkes (el 5 de noviembre).


 «El Spanglish da más oportunidades de trabajo a personas que no saben el inglés o el español».


 «Me parece muy “chula” la influencia que tiene el inglés en los hispanohablantes en EEUU».

 «Mis amigos en Inglaterra tienen una mezcla del acento de Inglaterra y de Barbados, pero mi hermana no ha perdido su acento. Sus identidades no se han perdido. Un Bajan siempre será Bajan donde quiera que vaya».


 «Más o menos cuando pierden su acento los llamamos “bajan yankees” que significa que son barbadenses de nacimiento, pero debido a la emigración a EEUU hablan de manera diferente».

### Conciencia medioambiental


 «En Barbados no hay contenedores de reciclaje, entonces la gente no puede reciclar».

 «A veces la basura está muchos días sin recoger y huele mal porque no hay un horario específico para tirarla. Lo peor es que vengan las ratas».


### Género e igualdad

 «Definitivamente las mujeres tienen más acceso a la universidad en B'dos<sup>563</sup> y es evidente en la proporción de hombres frente a mujeres en las clases».

 «La madre y la abuela suelen preparar la mayoría de los platos navideños».

 «Me encanta el hecho de que Fernando Botero quiso retratar que las mujeres más grandes y más curvas también son hermosas porque como yo también estoy en el lado “chubby” (gordita) de la escala me encanta ver la representación que da a las mujeres más grandes. Las personas delgadas son hermosas, pero también las curvas».

### Creencias y religión

 «En mi opinión creo que aunque la religión es perseguida, la gente busca y encuentra comodidad en Dios más que en las deidades paganas. Especialmente en Barbados, se

---

<sup>563</sup> Esta abreviatura se usa a menudo junto a la abreviatura BIM para referirse coloquialmente a la isla de forma afectuosa. Existen varias teorías al respecto, aunque la más popular indica que el Reino Unido solía llamar a su colonia *Bimshire* y de ahí se acortó a Bim.

*considera una nación cristiana y aunque esos valores no son tan fuertes como solían ser, cuando la vida es difícil, la gente reza a Dios incluso si no van a iglesia los domingos».*



*«Yo creo que en Barbados la religión tiene más influencia porque la mayoría de los barbadenses fueron criados en la iglesia».*



*«Creo que ambos tienen mucha influencia. Sin embargo, lo que me preocupa personalmente es que en el mundo de hoy, la religión se ve muy afectada por las creencias y prácticas paganas. Para mí, no debería haber una mezcla de los dos, especialmente para quienes dicen que son cristianos o creen en la Biblia».*

### Objetivo 7. Empatía, tolerancia a la ambigüedad y actitud de no juzgar

Uno de los pilares básicos de esta competencia sería la empatía y la capacidad para ponerse en la piel del Otro. Este rasgo de la personalidad, tan difícil de desarrollar en la sociedad actual, conllevaría la capacidad de no juzgar aquello que nos resulta desconocido. Una sección que nos permitió conocer más acerca del grado de empatía de los alumnos fue aquella relacionada con las minorías étnicas y su reivindicación en los medios de comunicación:




*«Sí, porque la representación importa. Por siglos las etnias minoritarias han sido intimidadas, obligadas a adaptarse y asimiladas a la cultura de un grupo más fuerte. Debido a este problema, a veces las etnias minoritarias pierden sus identidades. La representación es una manera que puede influir y aumentar la autoestima».*




*«Pienso que esta iniciativa puede ayudar a erradicar el racismo y la discriminación. El racismo comienza por la falta de comprensión de otra cultura y creo que algo tan simple como ver personas distintas representadas en la TV, especialmente desde una edad temprana, cambia su perspectiva y ayuda a comprender bien las distintas culturas».*




*«Me encantaría. Hay muchos mitos y connotaciones negativas y estigmas sobre el grupo de los rastas. Al ver a una persona rasta en la tele, quizás las personas mayores dejarían de ser cerrados y puede educar al público más sobre su religión y su vida».*


 «Es muy complicado porque en TyT<sup>564</sup> hay algunas personas que piensan que los indios y los chinos son más favorecidos que los africanos y que los venezolanos roban los trabajos».


 «Yo pienso que ayudará a erradicarlo. Por ejemplo, una joven, Firhaana Bulbulia está sensibilizando. Ella comenzó un programa que se llama la Asociación de Damas Musulmanas de Barbados. El objetivo del programa es superar las barreras culturales y sociales a las que se enfrentan algunas niñas para acceder a la educación y obtener empleo».

### Objetivo 8. Estereotipos y rivalidades nacionales

Por último, a lo largo de la revisión bibliográfica se reiteraba la urgencia de combatir los estereotipos y desmentirlos, razón por la que ocuparon un lugar destacado dentro del curso:

 «No creo que exista una “rivalidad” entre nosotros y ninguna otra isla. La única cosa que se me viene a la mente es que se cree que nuestro acento y dialecto es difícil de entender y a veces hacen bromas. ¿Cómo pueden pensar que nuestro acento [bajan] es difícil de entender cuando hay el acento jamaicano?»

 «Los países caribeños tienen una rivalidad como hermanos. Nosotros luchamos entre nosotros. Sin embargo, a veces cuando un país extranjero ataca a la nación caribeña, nos unimos para luchar contra el mundo».

 «Definitivamente creo que existen rivalidades similares entre personas de mi país y otros países del Caribe. Diría que solemos juzgar el uno con el otro en términos de recursos del país o posiciones económicas o las personalidades y culturas de las personas y seguro por nuestros dialectos. Para mí es muy paradójico que las personas caribeñas tienen muchas faltas el uno con el otro mientras que los gobiernos empujan el movimiento de CSME (CARICOM) donde se promueve que somos unidos como uno».

---

<sup>564</sup> Iniciales de Trinidad y Tobago. También se les llama familiarmente “las islas gemelas”.

Analizados estos extractos observamos que habría material suficiente para abordar estos contenidos en el aula y aportar retroalimentación al alumno mediante anotaciones que el profesor escribiera al margen de sus escritos en calidad de diario o portafolio. Esto permitiría por un lado que el alumno incrementase sus conocimientos sobre la C2 de manera individualizada, y por otro, haría consciente al profesor sobre su estadio de desarrollo en términos de CCI. Eventualmente, el docente podría hacer un compendio de todos estos datos y retomarlos *a posteriori* durante sus clases para el conjunto del grupo.

## CAPÍTULO IX: LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En términos de limitaciones, es evidente que tras el proceso de revisión, vislumbramos algunos errores o defectos que trataríamos de enmendar en próximas investigaciones. Algunos de ellos se debieron fundamentalmente al planteamiento de algunas preguntas formuladas en las encuestas. Cuando se inquirió a los alumnos si sus profesores explotaban suficientemente el aspecto cultural, creemos que un 62,2% respondió que “sí” tomando como referencia nuestra actividad. No obstante, lo que aspirábamos a discernir más bien era si sus profesores pasados u otros actuales concedían un tiempo razonable a su transmisión. En estudios posteriores trataríamos de aclarar esta pregunta pues deseábamos indagar en la labor del profesorado caribeño respecto a la difusión del aspecto cultural desde la educación primaria y secundaria hasta la educación terciaria, para así poder trazar una tendencia o evolución desde la base a mayor escala. De hecho, la encuesta que dirigimos a profesores a nivel internacional proporcionó interesantes comentarios y percepciones sobre la competencia intercultural de manera global. No obstante, lo ideal sería acotar aún más las impresiones del sector docente caribeño y que estos realizaran una encuesta de manera independiente, algo que prevemos llevar a cabo durante el último año de doctorado.

Adicionalmente, desearíamos familiarizarnos con los exámenes CSEC y CAPE de español en mayor profundidad, pues su análisis permitiría averiguar también el peso que se concede realmente a las habilidades interculturales desde los manuales preparatorios para su superación. Todo ello nos ayudaría a determinar si abordan el elemento cultural de un modo inclusivo en consonancia con la realidad de este ámbito geográfico y con las vertientes metodológicas más actuales.

Respecto a la extracción de datos y el trabajo colaborativo con el campus de St. Augustine en Trinidad, consideramos que el alcance de la investigación se vería aún más respaldada si un compañero se ofreciera a impartir el curso formativo en dicha institución y distribuyera el mismo número de instrumentos. De esta manera se podría observar el modo en que responden ante él los alumnos y distinguir si existen diferencias sustanciales entre la metodología cultural aplicada en Trinidad y Tobago y el resto de islas del Caribe con menor presencia hispana. Lo mismo se aplica al campus de Mona en Jamaica. De haber contado con el apoyo de un segundo colaborador, habríamos podido coordinar y llevar a cabo un estudio de mayores proporciones, que sin embargo, no descartamos emprender en un futuro cercano.

En línea con lo anterior, de haber poseído un mayor equipamiento tecnológico en nuestro centro, habríamos confeccionado un mayor número de actividades en línea. No obstante, y tal y como mencionamos en capítulos anteriores, la falta de dispositivos electrónicos y conectividad en muchas aulas solía entorpecer tremendamente esta tarea. Es por eso por lo que confeccionamos el curso de modo que una gran parte de las actividades pudieran adaptarse, no solo a las plataformas educativas digitales de mayor renombre, sino también a otros contextos geográficos con características o circunstancias similares.

## **CAPÍTULO X: CONCLUSIONES**

Si atendemos a los objetivos generales y específicos que habíamos esbozado al inicio de la investigación, observamos que la mayoría se vieron cumplidos de manera satisfactoria. En primer lugar, el análisis de los manuales de reciente publicación

corroboró que existían pocos libros de texto que incluyeran la idiosincrasia del Caribe anglófono. A excepción de unos pocos, la mayor parte de ellos presentaban una visión eurocéntrica sesgada por el lugar de publicación. Además, si deseábamos transmitir una proporción equilibrada de las culturas caribeña, española e hispana, no disponíamos de manuales de lengua que logaran integrar de manera exhaustiva lengua y cultura con minúscula, y muchos menos instruir en la competencia intercultural que pretendíamos fomentar.

La toma en consideración de todas estas variables, junto con los resultados provistos en dos encuestas dirigidas a profesores y alumnos, facilitaron el diseño de un curso formativo de mejora. Este permitió por un lado incorporar el conocimiento de la cultura con minúscula que los alumnos habían demandado (83,3%), así como las actividades que los alumnos solían percibir como más útiles y ventajosas. Por otro lado, la propuesta permitió insertar las recomendaciones que los profesores avalaban desde un punto de vista didáctico y pedagógico e integrar al mismo tiempo los enfoques metodológicos más vanguardistas en la implementación de la competencia intercultural. Con vistas además a luchar contra la corriente tradicional que tiende a relegar la cultura a un segundo plano de manera anecdótica, en este caso tratamos de impregnar todas las páginas y todas las lecciones de algún aspecto cultural que hiciera consciente al alumno de su importancia cardinal.

Respecto a si la adquisición de la CCI es posible o no dentro del aula, observamos que la mayoría de los profesores opinó que sí frente a un elevado porcentaje de alumnos que se resistía todavía creer a en esta presunción, aludiendo a los programas de inmersión como su única fuente de asimilación (52,7%). No obstante, tras la realización del curso formativo, esta percepción se redujo significativamente quedando reflejada tanto en los resultados de las pruebas como en el cuestionario de sensibilidad intercultural. Por un lado, los resultados de las pruebas demostraron que una gran parte del grupo experimental había logrado interiorizar tanto los datos fácticos incluidos en las fichas de *Entrevistas* como aquellos rasgos prototípicos de la cultura con minúscula plasmados en *Anécdotas*. En efecto, un 44,4% del alumnado sentía que tras el curso había aprendido “mucho” sobre la Cultura con mayúscula y la cultura con minúscula de los países hispanohablantes.

En definitiva, el trabajo sistemático llevado a cabo con ambos instrumentos durante todo un curso académico confirmó que un 66,7% del estudiantado había logrado distanciarse “bastante” de su cultura y reconocer la existencia de aspectos que se podían cambiar, criticar o mejorar, contribuyendo así al proceso de relativización por el que tanto abogan los postulados interculturales. En este sentido, nos agradó constatar al mismo tiempo el proceso de introspección y el cambio de perspectiva manifestado por el alumnado a través de *Entrevistas*. Esta herramienta se prestó especialmente efectiva en tanto que alentó a los aprendices a dejar constancia de aspectos singulares de su C1, que más tarde contrastaban con un equivalente de la C2. La apreciación de la extensión en los extractos constituiría una señal inequívoca de la motivación que suscitó dicho instrumento, pues el alumnado tiende por lo general a responder de un modo más escueto. Recopilaciones de algunas de sus opiniones evidenciaron un desarrollo positivo de aspectos como la empatía (Neuner, 1997), la apertura de mente o la actitud de no juzgar (Chen y Starosta, 2000), lo cual ayudaría a promover el concepto de “aldea global” acuñado por estos dos últimos autores.

En lo que al cuestionario de sensibilidad intercultural se refiere, un 66,7% de los aprendices reconoció sentirse “bastante” orgulloso de su cultura de origen y de su identidad, a la par que un 72,2% de ellos había logrado comprender las razones detrás de determinados estereotipos y sentirse más propensos a negarlos y combatirlos. En aras de favorecer también la convivencia pacífica que patrocina el mundo plural de la actualidad, un 44,4% del alumnado manifestó haber adoptado una posición más empática y comprensiva hacia aspectos culturales que bien no comprendían o tendían a rechazar en el pasado. El mismo porcentaje (44,4%) se aplicó por extensión a una porción del alumnado que tras el curso admitía sentirse “bastante” capacitado para identificar hábitos y patrones culturales e intuir a su vez las razones particulares detrás de dichas acciones. Del mismo modo, un 88,9% admitió que el curso había logrado incentivar su interés por conocer e interactuar con miembros de la cultura hispana con mayor asiduidad, a lo que habría contribuido sin lugar a dudas el desarrollo de su capacidad para comparar tradiciones y productos culturales entre su C1 y su C2 (50%) con mayor criterio.



En cuanto a la extracción de datos entre el grupo experimental en Cave Hill y el grupo de control en St. Augustine, el análisis cualitativo y cuantitativo dejó entrever que si bien los alumnos de Trinidad habían obtenido peores resultados que los alumnos de Barbados por no haber sido expuestos a ellos explícitamente, en general poseían un conocimiento más acentuado de la cultura hispana, influido posiblemente por el contacto natural con un mayor índice de población hispana en su territorio, especialmente venezolana. En última instancia esta constatación confirmó la necesidad de transmitir en mayor medida todos estos aspectos en un contexto de no inmersión y con escasas posibilidades de movilidad estudiantil. Si a esto le sumamos el hecho de que un porcentaje de los estudiantes matriculados en Cave Hill solicitan con frecuencia puestos en embajadas e instituciones del sector turístico, la aportación de un curso específico en competencia intercultural en español proveería a los estudiantes de un valor añadido que podría retribuirles en su ejercicio profesional posterior.

Esto justificaría por otra parte la incorporación deliberada de un mayor contenido cultural sobre los países de Hispanoamérica. Esto respondió sin lugar a dudas a la propia petición de los alumnos que así lo habían solicitado con un 93,1% a favor de un mayor aprendizaje de esta variedad. Esta última petición ayudaría a esclarecer a su vez otro punto que nos habíamos propuesto revelar. Este versaba sobre un dilema que albergan muchos docentes a día de hoy, véase la necesidad de ser nativo de la lengua y la cultura para poder transmitirla fielmente. Tras nuestra experiencia confirmamos que como nativos de lengua hispana, es cierto que en ocasiones concurren aspectos de la cultura con minúscula y rasgos paralingüísticos concretos de un área geográfica que son difíciles de transmitir si no se ha disfrutado de estancias o no se han establecido contactos con los miembros de esa comunidad en particular. No obstante, la experiencia también nos permitió verificar que este desconocimiento puede contrarrestarse y/o compensarse con la correspondiente documentación por parte del docente. Esto implicaría un ligero aumento del volumen de trabajo. Sin embargo, el esfuerzo se ve ampliamente compensado una vez comprobamos que la propuesta metodológica surtió el efecto que deseábamos inculcar. De hecho, la apuesta por la transmisión de la teoría intercultural no supuso en ningún caso una carga lectiva inmensurable (Trujillo Sáez, 2005). La

disponibilidad de una hora de refuerzo o de trabajo individual en el currículo oficial facilitó enormemente esta tarea, que a día de hoy hemos atestiguado como tremendamente beneficiosa.

Esto se aplicaría por extensión al diseño de las propuestas didácticas y a los instrumentos de evaluación que evidenciaron la posibilidad de implementar una evaluación formativa y sumativa de la CCI a lo largo de los dos semestres. Pese a que esta evaluación se sumó sobre todo a los porcentajes de participación en comprensión y expresión oral designados para la evaluación oficial del curso, en ningún caso perjudicó a la nota final del alumno o a su rendimiento académico. En cualquier caso, demostró la viabilidad de aumentar el tiempo de exposición al componente cultural, así como el empleo de la cultura como vía para enseñar la segunda lengua. Lejos de interferir negativamente en el desarrollo del resto de destrezas lingüísticas, esta contribuyó al incremento de la motivación y en consecuencia, a una mayor práctica y consolidación de aspectos discursivos, gramaticales y lexicográficos por igual.

En lo que concierne al prestigio y al estatus del español a este lado del Atlántico, descubrimos que desde un punto de vista sociolingüístico la falta de contacto con la población hispana provoca que los alumnos de Barbados se vean superados en conocimientos por los alumnos en Trinidad, lo cual refuerza la hipótesis a favor de una mayor exposición a estos elementos socioculturales. Por su parte, los alumnos de Trinidad, pese a poseer muchos de estos conocimientos de forma inherente, en muchas preguntas también respondieron erróneamente, por lo que un refuerzo de estos contenidos constituiría una baza que contribuiría por un lado a minimizar la discriminación que se está vertiendo sobre los inmigrantes venezolanos en aquel país, y por otro, como vía para incentivar aún más la adquisición de este idioma, que aspira a intensificar su estatus como primera lengua extranjera desde hace varios años (Grau y Gea, 2006).

En el caso de Barbados, y pese a las ventajas que supondría acrecentar su enseñanza y su aprendizaje con vistas a expandir un mercado potencial con Latinoamérica, la realidad es que a día de hoy se advierte tan solo un lento y tímido acercamiento. La

interacción con alumnos de muy diversas edades hace patente la existencia de un interés creciente hacia el aprendizaje del español. No obstante, tal y como reivindicó Carter (1998) en la década anterior, todavía persiste un desequilibrio entre los intereses lingüísticos manifestados por la población y el apoyo logístico real que se brinda desde el marco institucional y gubernamental. Es más, de las encuestas repartidas se extrajo que un 73% del alumnado estudia español por un interés y una pasión intrínsecos hacia su aprendizaje. Sin embargo, solo un 20% desearía estudiar en un país de habla hispana, y esto se debe en parte a la escasez de convenios y acuerdos bilaterales. La misma situación se extrapola al plano laboral. La cifra se sitúa entre un reñido 47,3% que se sí se plantea trabajar en un país hispanohablante frente a casi más de la mitad (52,7%) para el que esta idea se presenta aún bastante remota.

Aparte de este condicionante, la falta de recursos, factores socioeconómicos y la larga tradición de relaciones más intensas con países angloparlantes como Estados Unidos, Reino Unido y Canadá tampoco favorece que el español goce en Barbados de la misma importancia de la que ya presume en Trinidad y Tobago. No obstante, esperamos francamente que la implementación de una política lingüística adecuada y consistente para este contexto provea en el futuro de los frutos que tanto se desean cosechar desde las embajadas y entidades hispanas. Estamos convencidos además de que de formalizarse la apertura del centro examinador del DELE en el campus de Cave Hill, se atraería a un mayor número de solicitantes, y por ende, se abriría la puerta a una cadena más fortalecida de cursos de español que acrecentaría la popularidad del idioma. Esperamos pues que el entusiasmo gubernamental e institucional manifestado en Barbados y Trinidad y Tobago facilite por fin el impulso que tanto reivindican.

Por consiguiente, estamos convencidos de que el curso formativo que elaboramos contribuiría a este proceso de consolidación pues favorece sin duda la comunicación intercultural. Pese a que suele afirmarse que esta es más fuerte y más reveladora cuando se descubren miembros de culturas muy dispares entre sí que «han de superar barreras personales y/o contextuales» (Vilà, 2007, p. 16), en este caso sería un error afirmar que todas las islas del Caribe son iguales. Aunque el idioma y el

común denominador sea en esencia bastante similar, es innegable que cada una de ellas es diferente, con unas costumbres que difieren notablemente en función de la ubicación, el clima, la lengua materna o su pasado colonial. Por tanto, el tipo de contacto que facilita este curso, favorece la pluriculturalidad y la reconstrucción de la identidad cultural del alumno (Sen Gupta, 2003, p. 159), que implica ser consciente de cómo se estructura la comunicación y participar activamente tanto dentro como fuera del aula de idiomas (Sánchez Sánchez, 2014, pp. 162-163). Así pues, creemos que por medio de los recursos y la metodología utilizados logramos atajar las carencias lingüísticas manifestadas por los aprendices, cumpliendo al mismo tiempo con los objetivos interculturales que nos habíamos propuesto acometer con la presente investigación.

## ***CONCLUSIONS***

Most of the goals outlined at the beginning of the research were thoroughly examined. First, the analysis of handbooks of recent publication confirmed the shortage of textbooks that managed to include the idiosyncrasy of the Anglophone Caribbean. Except for a few, most handbooks presented a Eurocentric vision influenced by the place of publication. Furthermore, if the primary goal was to pass on a balanced amount of the Caribbean, Hispanic and Spanish cultures, there were not enough language textbooks that integrated language and lowbrow culture in a comprehensive manner. Unfortunately, this circumstance also applied to the teaching of the intercultural competence.

The acknowledgement of all these circumstances along with the results obtained in two surveys addressed at both students and teachers prompted the creation of a formative course. On the one hand, this course facilitated the incorporation of the lowbrow culture as well as the most useful activities that students had explicitly demanded (83.3%). On the other hand, this proposal enabled the integration of methodological recommendations that teachers supported from a didactic and pedagogical view along with the most innovative methods in intercultural competence. Similarly, a significant amount of cultural aspects were deliberately

inserted in all pages to combat the traditional trend based on placing the culture as anecdotal in the background. By doing so, the formative course intended to make students aware of the great importance of the cultural component.

Regarding the question of whether intercultural competence acquisition is possible or not inside the classroom, most teachers agreed in comparison to a high percentage of students that were still reluctant to believe in this statement. Most of them thought that the ICC can be only acquired through immersion programmes (52.7%). Nevertheless, after the implementation of the course, this perception changed significantly. The results obtained from both the tests (*Pruebas*) and the questionnaire on intercultural sensitivity (*Cuestionario de sensibilidad intercultural*) displayed that most students from the experimental group had internalized both the factual knowledge showed in *Entrevistas* and the prototypical lowbrow aspects showed in *Anécdotas*. Indeed, 44.4% of them stated that they had learnt “a lot” about the highbrow and lowbrow culture of the Spanish speaking countries.

Furthermore, the systematic work carried out with both instruments throughout an academic year confirmed that 66.7% of students had managed to distant themselves “quite a lot” from their own culture, thus being able to identify those aspects that can be subject to change, criticism or improvement. This recognition would ultimately contribute to relativize their source culture, a process that has been largely defended by intercultural theories. By means of *Entrevistas* students had positively experienced an introspection process and a change of perspective. This tool turned out especially useful as it encouraged students to explain unique aspects of their source culture that were later compared to an equivalent aspect in their target one. The length and extension of students’ excerpts could be interpreted as a sign of the motivation that this instrument generated, as students tend to write short texts instead. Collections of these testimonials were also further evidence of a positive development of aspects such as empathy (Neuner, 1997), mind openness, tolerance and a positive attitude (Chen & Starosta, 2000), which would help to endorse the concept of “global citizenship” coined by the latter.

As for the questionnaire in intercultural sensitivity, 66.7% of learners acknowledged feeling “quite” proud of their source culture and identity. Likewise, 72.2% of them had understood the reasons behind certain stereotypes and were now more prone to reject them. In order to contribute to a peaceful coexistence, 44.4% of them confessed to having adopted a more sympathetic and understanding position toward cultural aspects that they did not understand or used to reject in the past. The same percentage (44, 4%) applied to a group of students that claimed to feel “quite” able to identify cultural habits and patterns and sense the reasons behind those actions. Correspondingly, 88.9% of them admitted that the course had increased their interest in getting to know and interacting more frequently with members of the Hispanic culture. Beyond any doubt, this students’ feeling benefited from an increased and developed capacity to compare traditions and cultural products between the source and target cultures with more judgement and criterion throughout the course.

In terms of data collection between the experimental group in Cave Hill (Barbados) and the control group in St. Augustine (Trinidad and Tobago), the quantitative and qualitative analysis indicated that although students in Trinidad had obtained worse results in comparison to students in Barbados, they possessed a greater knowledge of the Hispanic culture in general terms. This realization was relevant, as they had not been exposed to this knowledge as their classmates in Barbados beforehand. This verification also confirmed the necessity of transmitting all these cultural aspects more consistently and regularly. Moreover, the fact of studying in a non-immersion context and having few chances to travel abroad with mobility programmes stressed this necessity even more. It is worth mentioning that a high percentage of students enrolled in Cave Hill usually apply for job positions at embassies and tourist institutions. Therefore, offering a course on intercultural competence in Spanish would boost their professional careers in the near future.

This last result also led to greater inclusion of cultural aspects from Central and South America. This decision was made after witnessing students’ explicit demand for learning this cultural variety (93.1 %). This desire would also help to clarify another point stated at the beginning of the research. A significant number of

instructors tend to think that they have to be native speakers of the language and the culture to be able to transmit it. After the researcher's own experience, it would be fair to say that teachers sometimes encounter cultural aspects of the lowbrow culture and paralinguistic characteristics that are unique to a geographical area, and thus very difficult to transmit if they have not stayed there or have interacted with members of that particular community. However, experience also proved that this lack of knowledge could be compensated if teachers did some sort of research on these cultural aspects on their own. This would entail a slight increase in their workload. However, this effort would be soon compensated once the teacher realized that the methodology implemented took the effect intended in the first place. In fact, the application of the formative course proved that the transmission of the intercultural theory did not entail an unbearable volume of work (Trujillo Sáez, 2005). Having one hour of the official schedule at disposal was more than enough and contributed to the implementation of this cultural methodology, which has shown to be incredibly beneficial once again.

This positive result was also achieved by using the designed didactic proposals and assessment tools. Both proved that the implementation of a formative and summative evaluation is feasible over an academic year. Although this evaluation was added up to the official syllabus percentages for participation in listening comprehension and oral expression, it never affected students' academic general performance or final marks. Far from that, it attested the possibility of increasing time exposure to the cultural component as well as using the culture as a way to learn the second language. In other words, instead of interfering in the development of other language skills, the cultural teaching enhanced motivation and increased practice and consolidation of discursive, grammar and lexicon aspects alike.

Concerning the status and prestige of the Spanish language in this region, the lack of contact with the Hispanic population causes students in Barbados to have less cultural knowledge in comparison to their classmates in Trinidad. This reinforces the idea of exposing these students to a greater amount of cultural contents. Although it seems apparent that students in Trinidad possess this knowledge inherently, they also answered many questions incorrectly. Thus, reinforcement of

these contents would contribute to minimize the level of discrimination against Venezuelan immigrants in Trinidad, and on other hand, it would serve as a way to stimulate the acquisition of the Spanish language in this region. This is remarkable given that the government in Trinidad and Tobago established the study of Spanish as first foreign language and it has launched politics aimed at promoting its acquisition since a long time ago (Grau & Gea, 2006). Consequently, these kinds of projects would also contribute to its growth.

In Barbados on the contrary, and despite all the benefits that the learning of Spanish would bring for a potential market with Latin America, the reality is that the approach to the Spanish language is still timid and rather slow. Interaction with many students of different ages demonstrates a growing interest in its learning. However, as Carter (1998) stated a decade ago, there is still a wide gap between the language interests stated by the overall population and the actual support granted by government and institutions. In fact, 73% of students declared that they studied Spanish because they felt an intrinsic passion towards the language itself. Nonetheless, only 20% of them would like to study abroad in a Spanish speaking country and this is partially due to the shortage of bilateral agreements on students' mobility. The same circumstance applies to professional prospects. 47.3% of them do think about working in a Spanish speaking country. However, more than the half (52.7%) is not willing to embrace this idea yet.

The lack of resources, a series of socioeconomic factors and the long tradition of more intense relations with English speaking countries such as the United States, the United Kingdom and Canada does not contribute to the recognition of Spanish as much as it does in Trinidad and Tobago. However, as embassies and institutions have officially expressed, if a more suitable language policy were adopted in this context, there would be more chances of growth for the Spanish language. Indeed, if the DELE examiner centre that is expected to settle in Cave Hill, would finally open its doors in the coming years, there would be more candidates coming to Barbados to certify their level and thus, more Spanish courses would need to be offered, from simple language lessons to classes for specific purposes. Then, this sort of demand would strengthen the status of the language in the long term.



Bearing all this in mind, the formative course proposed in this research enriches intercultural communication. Although it is commonly stated that intercultural communication is stronger and more meaningful among members of different cultures as they have to «overcome personal and context barriers» (Vilà, 2007, p. 16), claiming that all islands on the Caribbean are the same would be a terrible mistake. Despite the language and the culture being similar among many of them, it is undeniable that their customs differ substantially depending on their location, climate, mother tongue or colonial past. Therefore, this formative course encourages a pluricultural vision together with students' reconstruction of their own identity (Sen Gupta, 2003, p. 159). This process entails being aware of how communication works as well as participating actively both inside and outside the classroom (Sánchez Sánchez, 2014, pp. 162-163). Considering all this, the resources and the methodology presented in this project proved extremely advantageous as they served to alleviate students' linguistic issues as well as to accomplish the intercultural goals originally pursued for this specific context.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- ACTFL Proficiency Guidelines. (1986). New York: ACTFL Materials Center.
- Acton, W. & Walter de Felix, J. (1986). Acculturation and Mind. En Valdés, J. M. (Ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44 (1), 3-10.
- Adler, P. S. (1975). The transition experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13-23.
- Adler, P. S. (1987). Culture Shock and Cross-Cultural Learning Experience. En L.F Luce & E. C. Smith (Eds.), *Towards internationalism: Reading un Cross-Cultural communication*. Cambridge: Newbury House Publications.
- Adler, P. S. (1997). Work organization: from Taylorism to teamwork. *Industrial Relations Research Association 50th Anniversary Magazine*, June, 61-65.
- Aguado, T. (1991). La educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M.C. Jiménez Fernández, *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dickinson.
- Aguado, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la enseñanza secundaria obligatoria. *REOP*, 11 (20), 187-198.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *XXI. Revista de Educación*, 7, 43-52.
- Aguado, T. (2008). Proyecto INTER: una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela. En J. Ipland García (Coord.), *La atención a la diversidad: diferentes miradas* (pp. 267-282). Huelva: Hergué.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, Beatriz., & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.
- Aguado, T., Gil Pascual, J.A., Jiménez Frías, R.A., & Sacristán Lucas, A. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo

de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 471-475. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/0569/d6c0639e8c99c3e8eea17a4f12b44255ef73.pdf>

Alarcón Pérez, C. (2005). *La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE* (Memoria de investigación). Universidad Alcalá de Henares, Madrid, España.

Alcaraz, C. (2008). Evaluación y motivación: una influencia recíproca En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 116-122). Alicante: Servicio de publicaciones.

Alonso Cortes, T. (2006). Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural. *Edinumen, Colección E, serie Recursos, MarcoELE*, 4, 1-3.

Alonso Cortes, T. (2006). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica* (Memoria de fin de máster). Universidad Internacional de Menéndez Pelayo e Instituto Cervantes, Santander, España.

Alred, G. (2003). Becoming a "Better Stranger": A Therapeutic Perspective on Intercultural Experience and/as Education. En G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 14-30). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Altshuler, L., Kachur, E., & Sussman, N. M. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using intercultural development. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 387-40.

Álvarez Baz, A. (2012). *Tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada, España.

Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y educación secundaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.

Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades de formación* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Aneas, A. (2009) Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. En E. Soriano, *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 151-175). Madrid: La Muralla.

Aranguren Gonzalo, L. A. & Sáez Ortega, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya.

Arasaratnam, L. A. (2008). Further testing of a new model of intercultural communication competence. *Communication Research Reports*, 23(2), 93-9.

Areizaga Orube, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, (11-12), 151-170.

Areizaga Orube, E. (2003). La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 34, 27-43.

Areizaga Orube, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural como línea de investigación en la enseñanza de lenguas. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27-46.

Argibay, M. (2003). Cultura, multicultural y pluricultural. *Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco* (en formato electrónico). Recuperado de: [http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%F3n\\_2\\_Sesi%F3n\\_1.pdf?revision\\_id=34450&package\\_id=34415](http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%F3n_2_Sesi%F3n_1.pdf?revision_id=34450&package_id=34415)

Ariza, M. (2008). *Insulte usted sabiendo lo que dice y otros estudios sobre el léxico*. Madrid: Arco Libros.

Arnold, J. & Fonseca, C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En S. Ruhstaller & F. Lorenzo Bergillos (Coords.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 45-61). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide y Editorial Edinumen.

Arnold, J. (Ed.). (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L.F. & Palmer, S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L.F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what count counts. *Language Testing*, 17 (1), 1-42.

Baliga G. M. & Barker, J. C. (1985). Multinational corporate policies for expatriate managers: selection, training and evaluation. *SAM Advanced Management Journal*, 50 (4), 31-38.

Barna, L. M. (1994). Stumbling blocks in intercultural communication. En L.A. Samovar & R.E. Porter (Eds.) (7th Ed.), *Intercultural Communication: A Reader* (pp. 337-346). Belmont, California: Wadsworth Inc.

Barna, L. M. (1998). Stumbling blocks in intercultural communication. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts in intercultural communication: Selected readings*. (pp. 173-189). Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

Barro, A., Jordan, S., & Roberts, C. (1998). Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. En Byram, M. & Fleming, M. (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (pp. 76-97). Cambridge: Cambridge University Press.

Barro, A., Jordan S., & Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En M. Byram & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 82-103). Madrid: Cambridge University Press.

Barros García, B. & Kharnásova, G. M. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 97-114.

Barros García, P. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En M<sup>a</sup>. I. Montoya Ramírez (Ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (pp. 9-29). Granada: Universidad de Granada.

Barros García, P., López García, M. P., & Morales Cabezas, J. (2002). La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. En M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso de la ASELE* (pp. 165-173). Murcia: ASELE.

Barros García, P., Van der Linden, M., & Van Esch, K. (Eds.). (2010). *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Vol. 3: Cultura y comunicación en el aula de ELE: tres unidades didácticas*. Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo: Ministerio de Educación, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo del Gobierno de España.

Barroso, C. (2002). Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de E/LE. En M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso de la ASELE* (pp. 174-179). Murcia: ASELE. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0174.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0174.pdf)

Bartol Martín, E. (2013). Los nuevos estudios sobre cortesía en el lenguaje. Una revisión del *Plan curricular*. En J. Santiago Guervós & Y. González Plasencia, *El español global. Actas del III Congreso de Castilla-La Mancha* (pp. 274-284). Castilla y León: Junta de Castilla y León.

Bartolomé, M. (1997). *Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa*. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 7-30.

Bartolomé, M., Cabrera, F., Del Campo, J., Espín, J.V., Marín, M.A., & Rodríguez, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M., Cabrera, F., Marín, M.A., Rodríguez, M., Sabariego, M., Sandín, M.P... Vilà, R. (2007). *Método Atman. Educación Intercultural no formal*. Madrid: Fundación Atman.

Bateson, G. (1951, trad. 1988). *Communication et société*. Paris: Seuil.

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli, M., Cuenat, F...Panthier, J. (2011). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (trad. de *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* du Conseil de l'Europe). Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>

Bennett, M. J. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.

Bennett, M. J. (1997). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Maine: Intercultural Press, Inc.

Berardo, K. (2005). *Intercultural competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. Londres: University of Luton Business School.

Bernabé Villodre, M.M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.

Bernardo Carrasco, J. & Calderero Hernández, J. F. (2000). *Apriendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.

Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A., & Trujillo Sáez, F. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de: [http://archive.ecml.at/documents/B2\\_LEA\\_E\\_web.pdf](http://archive.ecml.at/documents/B2_LEA_E_web.pdf)

Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185-206.

Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Bhawuk, D. P. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.

Blyth, C. (1995). Redefining the boundaries of language use: The foreign language classroom as a multilingual speech community. En C. Kramsch (Ed.), *Redefining the Boundaries of Language Study* (pp. 145-184). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482488.pdf>

Bolton, G. & Heathcote, D. (1998). Teaching culture through drama. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (pp. 158-177). Cambridge: Cambridge University Press.

Bordón, T. (2006). La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL/2 mediante cuadros o escalas de niveles. En E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, vol. 1 (pp. 97-112). Logroño: Universidad de la Rioja.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.

Bordón, T. (2007). La evaluación de adultos por medio de los cuadros propuestos en el PEL. *Carabela*, 60, 73-98.

Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 9-30.

Borrelli, M. (1990). *In other words*. Stanford: Stanford University Press.

Borrero, R. & Yuste, R. (2011). Digiculturalidad.com. Interculturalidad y TIC unidas en el desarrollo del Enfoque competencial del currículo. En R. Borrero & J. Leiva, *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de una escuela intercultural* (pp. 106-121). Barcelona: Octaedro.

Boudon, R. & Bourricaud, F. (1993). *Diccionario crítico de Sociología*. Buenos Aires: Edicial.

Brembeck, W. (1977). *The development and teaching of a college course in intercultural communication: readings in intercultural communication*. Pittsburgh, Pennsylvania: Sietar publications.

Brewster, C. (1991). *The management for expatriates*. Cranfield, Inglaterra: Institute of Technology.

Brislin, R.W. & Pedersen, P. (1976). *Cross-cultural orientation programs*. Nueva York: Gardner Press.

- Brislin, R.W., Landis, D., & Brandt, M. E. (1983). Conceptualisations of intercultural behavior and training. En D. Landis & R. Brislin (Eds.), *Handbook of Intercultural training: Vol. I. Issues in theory and design* (pp.1-34). Elmsford, New York: Pergamon.
- Brown, A. & Davis, N.E. (2004). Intercultural learning through digital media. En A. Brown & N. Davis (Eds.), *Digital technology, communities and education: World Yearbook in Education 2004* (pp. 234-247). London: Routledge.
- Brown, H. H. (2000). *Principles and language learning and teaching (4th ed.)*. White Plains, New York: Addison Wesley Longman.
- Brown, H.D. (1980). Learning a second culture. En J. Merrill Valdés, *Culture Bound. Bridging the cultural gap in the language teaching* (pp. 33-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: C.V.P.
- Bruen, J., Crosbie, E. V., & Pechénart, J. (2010). Learning to LOLIPOP: Developing an ePortfolio and integrating it into a First-Year Research and Study Skills Module. En D. Roisin, H. Jen, & K. O'Rourke, *Critical Design and Effective Tools for E-Learning in Higher Education: Theory into practice* (pp. 176-194). Irlanda: Dublin Institute of Technology.
- Bruner, J. S. (1987). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Burnett Tylor, E. (1871). *Primitive culture. Researches into developments of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom. Vol. 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. & Buttjes, D. (Eds.). (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Languages Education*. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa.



Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Coll. LAL. Hatier-Didier.

Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu (Ed.), *Intercultural Competence* (pp.53-67). Dinamarca: Aalborg University Press.

Byram, M. (1995). Defining and describing cultural awareness. *Language Learning Journal*, 12, 5-8.

Byram, M. (1995). Intercultural Competence and Mobility in Multinational Contexts: a European View. En M.L Tikoo (Ed.), *Language and Culture in Multilingual Societies: Viewpoints and visions* (pp. 21-36). Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters.

Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18, 6, 8-13.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching, A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>

Byram, M., Neuner, G., & Zarate G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16806ad0bf>

Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters.

Caballero Díaz, C. (2008). La evaluación de la competencia sociocultural: la cortesía. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Actas del XVIII congreso de la ASELE* (pp. 205-212). Alicante: ASELE.

Camilleri-Grima, A. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Campbell, R. & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 242-60). Harmondsworth, Inglaterra: Penguin.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. C. Richard & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). Londres: Longman.

Canale, M. (2000). *From communicative competence to communicative language pedagogy. Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa [Traducido por Lauerta, J].

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1 (1), 1-47.

Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro J-F., Lőrincz, I, Meißner, F-J,... Schröder-Sura, A. (2008). MAREP Marco de Referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>

Cárdenas Martínez, A. (2007). La fiabilidad de la prueba de comprensión auditiva en los DELE: de la " historia oficial" a la realidad. En E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, vol. 1 (pp. 393-406). Logroño: Universidad de la Rioja.

Carrera, M., Bonete, R. & Muñoz de Bustillo, R. (2007). *El programa ERASMUS en el marco del valor económico de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

Carter, B-A. (1998). *Myths and Reality in Foreign Language Policy in Trinidad and Tobago. Journals STA, Caribbean curriculum, 8, 1-13*. Recuperado de: <https://journals.sta.uwi.edu/cc/index.asp?action=abstractPermaLink&articleId=660>

Casmir, F. L. & Nobleza C, A. L. (1989). Intercultural Communication Revisited: Conceptualization, Paradigm Building, and Methodological Approaches. *Annals of the International Communication Association*, 12 (1), 278-309.

Casmir, F. L. (1993). Third-Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication. En S. A. Deetz, *Communication Yearbook/16* (pp. 407-428). Londres: SAGE.

Cassany, D. (2006). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia e Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural. *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.

Castro Viúdez, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso de la ASELE* (pp. 217-227). Murcia: ASELE.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, (6), 5-35.

Cenoz Iragui, J. (1997-2020). El concepto de competencia comunicativa. En Instituto Cervantes, *Antologías de textos de didáctica del español* (p. 1 en formato electrónico). Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm)

Cerezal Sierra, F. (1996). *Foreign Language Teaching Methods*. En N. McLaren & D. A. Madrid, *Handbook for TEFL* (pp. 161-186). Alcoy, Alicante: Marfil.

Céspedes Suárez, C. (2018). *Plan de Investigación para el programa de doctorado en Ciencias de la Educación, Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas* (Plan de investigación). Universidad de Granada, Granada, España.

Céspedes Suárez, C. (2020). Percepciones y actitudes de los aprendices de E/LE hacia la competencia intercultural en el caribe anglófono: una propuesta didáctica de mejora. *Tonos Digital*, 38, (formato electrónico). Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2396>

Chen, G.M. & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.

Chen, G.M. & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.

Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.

CIS. (1995). *Discurso de los Españoles sobre Extranjeros. Paradojas de la alteridad. Opiniones y actitudes núm. 8. Estudio 2.119*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.

Colectivo Amani. (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

Coleman, J. A. (2001). Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. En M. Byram & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 51-81). Madrid: Edinumen.

Collier, M. J. (1994). Cultural Identity and Intercultural Communication. En L. A. Samovar & R. E. Porter, *Intercultural Communication: A Reader* (pp. 36-44). Belmont, California: Wadsworth Publishing.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya.

Consejo de Europa. (2002). *Language policies for a multilingual and multicultural Europe. European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Consejo de Europa. (2007). *Autobiografía de encuentros interculturales*. Estrasburgo: Departamento de Educación. División de Política Lingüística. Recuperado de: <https://www.coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>

Consejo de Europa. (2009). *INCA project: Intercultural Competence Assessment*. Estrasburgo: Departamento de Educación. División de Política Lingüística. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment?lang=de>

Consejo de Europa. (2013). *Parrilla del perfil del profesor de idiomas EPG (European Profiling Grid). Guía del usuario en español*. Estrasburgo: Departamento de Educación. División de Política Lingüística. Recuperado de: <https://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-ES-web.pdf>

Coronado, M.L. (1996). Conflictos culturales en la Enseñanza de E/LE. *Frecuencia-L*, 2, 22-29.

Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2014). *Aula 3 Internacional. Curso de español*. Barcelona: Difusión.

Corros Mazón, F. J. (2008). La evaluación de la competencia intercultural. En S. Pastor Certeros & S. Roca Martín, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 234-239). Alicante: ASELE. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0579.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0579.pdf)

Costa, P. T. & R.R. McCrae. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessments Resources.

Cots Caimon, J. M. (1990). Aprender a utilitzar una llengua. *Sintagma: Revista de lingüística*, 2, 19-25.

Cots Caimon, J. M. (1994). Un enfoque sociopragmático en la enseñanza de una lengua extranjera. *Signos* (11), 46-51.

Craig, I. (2017). Translation Studies and Critical Global Citizenship Pedagogy in Contemporary Anglophone Caribbean Higher Education. *La traducción literaria en el Gran Caribe. Mutatis Mutandis*, 10, 1, 19-45.

Crawford, J. (1983). *Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura. Cuadernos A de Antropología*. Barcelona: Editorial del Hombre.

Cronbach, L. J. (1971). Test Validation. En R. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2<sup>nd</sup> edition) (p. 443). Washington DC: American Council on Education.

Damen, L. (1986). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Boston, Massachussets: Addison Wesley.

De Castro, M. (2009). Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. *Monográficos marcoELE. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua* (1999), 9, 67-86.

De Mingo Aguado, L. & Neila González, G. (2013). Aplicación del portfolio europeo de las lenguas en la evaluación general de la clase de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, 186-199. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/aplicacion-del-portfolio-europeo-de-las-lenguas-en-la-evaluacion-general-de-la-clase-de-ele.html>

De Santiago Guervós, J. (2012). Pragmática intercultural. Hacia una enciclopedia endocultural para la comunicación global (I y II). *Takushoku Language Studies*, 12, 127 (99-115) y 128 (95-116).

Deardorff, D. K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalism at Institutions of Higher Learning* (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Carolina del Norte, Carolina del Norte, Estados Unidos.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10 (3), 241-266.

Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. New directions for institutional research. *Wiley Periodicals, Inc*, 149, 65-79.

Deardorff, D. K. (2015). A 21st Century Imperative: integrating intercultural competence in Tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 135-147. Recuperado de: <http://www.tuningjournal.org/article/view/765/1088>

Demarchi, F. & Ellena, A. (1986). *Diccionario de sociología*. Madrid: Ediciones Paulinas.

Denis, M. & Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bélgica: De Boec & Larcier S.A.

Díaz, A. R. (2016). Developing Interculturally-Oriented Teaching Resources in CFL: Meeting the Challenge. En R. Moloney & H. L. Xu., *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language* (pp. 115-135). Singapur: Springer Singapore.

Dinges, N. G. (1983). Intercultural competence. En D. Landis & R. Brislin, *Handbook of Intercultural Training Issues in Theory and Design*. Vol. 116 (pp. 176-202). New York: Pergamon General Psychology Series.

Donoso, T. & Aneas, A. (2003). Multiculturalitat a l'empresa. Emergència de la formació intercultural. *Temps d'educació* (27), 105-119.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation*. New York: Routledge.

Ducasse, A.M. (2004). La autoevaluación como parte de la nota semestral. *Revista RedELE* (formato electrónico). Recuperado de: [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_09Ducasse.pdf?documentId=0901e72b80e0c741](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_09Ducasse.pdf?documentId=0901e72b80e0c741)

Duranti, A. (2004). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, Massachussets: Blackwell.

Eguiluz Pacheco, J. & De Vega Santos, C. M. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. Colección Expolingua 1996. *Monográficos MarcoELE*, 9, 75-90.

Escandell Vidal, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Escandell Vidal, M.V. (1998). Cortesía y relevancia. *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, 22, 7-24.

Esteban Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13 (44), 235-241.

Estévez Coto, M. (2009). La interculturalidad y el entorno en las clases de E/LE y español como segunda lengua. *MarcoELE, Colección Expolingua*, 8, 13-21.

Eurydice. (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Comisión europea y Dirección general de educación y cultura.

Fantini, A. & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*, 1, 1-75. Recuperado de: [https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning\\_publications](https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications)

Fantini, A. E. (1995). Language, Culture, and World View: Exploring the Nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143-153.

Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers Series*, 1, 25-42. Recuperado de: <https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=so>  
p

Fantini, A. E. (2009) Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. En K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 457-476). Estados Unidos: SAGE.

Fernández López, M.C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 715-734). Madrid: SGEL.

Fernández, A. & Sarramona, J. (1977). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.

Fernández, S. (2013). Spørgeskemaundersøgelse vedr. lærernes tanker om interkulturel kompetence i spanskundervisning. Universidad de Aarhus, Dinamarca [En prensa].

Fernández, S. S. & Pozzo, M. I. (2014). La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. *Diálogos Latinoamericanos*, 22, 27-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/162/16230854004/>

Fischer, R. (1997). Projects and other tools: some strategic remarks on intercultural learner competence. En M. Byram & G. Zarate (Eds.), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching* (pp. 73-82). Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Foncubierta Muriel, J.M. (2009). Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español. En A. Barrientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado Polo & M.I. Fernández Barjola (Coords.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 969-980). Extremadura: ASELE.

Fonseca Mora, M.C. (2001). La enseñanza de aspectos afectivos en el campo universitario. *Revista Enseñanza Universitaria*, nº extra, 83-96. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/54522/La%20ense%C3%B1anza%20de%20aspectos%20Nextra2001.pdf?sequence=1>

Freed, F. B. (Ed.). (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. Filadelfia: John Benjamins.

Freed, F. B. (2001). Language Learning and Study abroad. En B. Freed, *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 3-35). Filadelfia: John Benjamins.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: Ann Arbor University of Michigan Press.

Fritz, W., Möllenberg A., & Chen G-M. (2000). *Measuring intercultural sensitivity in different cultural context*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.

Gago, E. (2008). Permeabilidad y asimilación de contenidos socioculturales: evaluación. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua. Actas del XVIII Congreso de la ASELE*. (pp. 263-269). Alicante: ASELE. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0263.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0263.pdf)

Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en la clase de ELE. *AnMal Electrónica*, 29, 221-239.

Gago, E. (2013). *Construyendo culturas. Manual para el desarrollo de la competencia intercultural*. Madrid: Octaedro.

Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16 (1), 431-441.

Garant, M. D. (1997). *Intercultural teaching and learning: English as a foreign language education in Finland and Japan*. Jyväskylä, Finlandia: Jyväskylän yliopistopaino. Recuperado de: [https://www.academia.edu/17633053/Intercultural teaching and learning English as a foreign language education in Finland and Japan](https://www.academia.edu/17633053/Intercultural_teaching_and_learning_English_as_a_foreign_language_education_in_Finland_and_Japan). *Jyv%C3%A4skyl%C3%A4 Studies in Communication No. 8*. *Jyv%C3%A4skyl%C3%A4 University of Jyv%C3%A4skyl%C3%A4 Press*

García Balsas, M. (2015). La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes. En O. Cruz Moya, M.A. Lamolda & E. Balsameda (Eds.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 367-384). Granada: ASELE.

García Benito, A.B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado Polo, M.I. Fernández Barjola (Coords.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 493-506). Extremadura: ASELE.

García Castaño F.J., Pulido Moyano, R.A., & Del Castillo, Á. (1992). Educación multicultural y antropología de la educación. En P. Feroso (Ed.), *Educación Intercultural; la Europa sin fronteras* (pp. 35-69). Barcelona: Narcea.

García Castaño, F. J. & Barragán Ruiz-Matas, C. (2000). Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate. *Documentación Social*, 121, 209-232.

García Castaño, F. J. (1999). *Lecturas de educación intercultural*. Madrid: Trotta.

García Castaño, F.J., Granados Martínez, A., & García-Cano Torrico, M. (1999). Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de educación primaria. En F. J. García Castaño & A. Granados Martínez (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 169-208). Madrid: Trotta.

García Castaño, F.J., Pulido Moyano, R. A., & Del Castillo, Á. (2000). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista iberoamericana de Educación*, 13, 1-21.



García Martínez, A. & Pérez Sánchez, M. D. (1997). La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (formato electrónico). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783882>

García-Rincón de Castro, C. (2006). *Educación la mirada*. Madrid: Narcea.

García-Viñó, M. & Massó Porcar, A. (2006). Propuestas para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera. *RedELE* (7), 1-18.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Londres: Paladin.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.

Gaston, J. (1992). *Cultural Awareness Teaching Techniques*. Brattleboro, Estados Unidos: Pro Lingua Associates.

Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.

Geertz, C. (2000). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books [Edición original de 1983].

Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa [Edición original en inglés de 1973].

Gil Bürmann, M. & María Morón, S. (2011). Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión. *Cuadernos Comillas, Fundación Comillas*, 2, 19 -36. Recuperado de: <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernoscomillas/cuadernos/lexico/pdf/cuaderno.pdf>

Gil Bürmann, M. & León, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: Análisis de materiales. *REALE*, (9-10), 87-105. Recuperado de: [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7420/componente\\_gil\\_REALE\\_1998.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7420/componente_gil_REALE_1998.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Giménez Romero, C. (2004). Pluralismo. Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y Futuro*, 8 (revista electrónica).

Gimeno Sacristán, J. (1992). Currículum y diversidad cultural. *Educación Sociedad*, 11, 127-153.

Glaser, E., Guilherme, M., Méndez García, M.C., & Mughan, Terry. (2007). *Intercultural competence for professional mobility*. Estrasburgo: Consejo de Europa y Centro europeo de lenguas modernas.

Gómez Morón, R. (1997). La descortesía no intencionada y el discurso no cortés. *Grove: Working papers on English studies*, 3, 33-50.

González Blasco, M. (2008). Didáctica intercultural en el aprendizaje de idiomas. Propuestas para el aula de español como lengua extranjera (Memoria de Fin de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España [Publicado en *Dosieres segundas lenguas e inmigración*, 8, 1-258].

González Blasco, M. (2009). Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula. *Monográficos marcoELE. Didáctica del español como lengua extranjera. Colección Expolingua (1999)* (9), 109-127.

González Boluda, M. (2015). Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera (ELE). *Zona Próxima*, 22, 217-225.

González Di Pierro, C. (2008). ¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de e/le dentro de un contexto de inmersión? Una propuesta basada en el Marco común europeo de referencia de las lenguas. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Actas del XVIII Congreso de la ASELE* (pp. 299-305). Alicante: ASELE. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0299.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0299.pdf)

González di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto "cultura" en la didáctica de lenguas. *Revista de Investigación y Crítica Estética Cartaphilus*, 10, 84-108.

González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C., & Vez, J.M. (2010) *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

González Verdejo, N. (2003). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos. *Estudios humanísticos, Filología*, 25, 260-261 [reseña]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2959414>

Goodenough, W.H. (1971). Cultura, lenguaje y sociedad. En J. S. Kahn, *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales* [1975] (pp. 157-248). Barcelona: Anagrama.

Goodenough, W.H. (1957). Cultural Anthropology and Linguistics. *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, (9), 167- 173.

Grau Perejoan, M. & Gea Monera, M. P. (2006). El español en Trinidad y Tobago. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 209-2011). Madrid: Instituto Cervantes y Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_41.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_41.pdf)

Greene, J. (1986). *Language Understanding. A Cognitive Approach*. Londres: Milton Keynes, Open University Press.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.

Griffith, D.A. & Harvey, M. G. (2000). An intercultural communication model for use in the global interorganizational networks. *Journal on International Marketing*, 9 (3), 87-103.

Grupo CULTNET. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: an International Investigation*. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters.

Gudykunst, W. B. (1993). Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective. En R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence* (pp. 33-71). Londres: SAGE.

Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory: Current Status. En R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural Communication Theory* (pp. 8-58). Londres: SAGE.

Gudykunst, W. B. (Ed.) (2005). *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Gudykunst, W. B. & Hammer, M. (1984). Dimensions of Intercultural Effectiveness: Culture Specific or Culture General? *International Journal of Intercultural Relations*, 8, 1-10.

Gudykunst, W.B., Ting-Tommey, S., & Wiseman, R.L. (1991). Training the beast: designing a course in intercultural communication. *Communication Education*, 40, 272-285.

Guijarro Ojeda, J.R. (2004). *Transversalidad y educación axiológica en ELT: literatura, otredad y discursos de la diferencia* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.

Guillén Díaz, C. (2002). La dimensión cultural de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. En Instituto Superior de Formación del Profesorado, D.L. *Lenguas para abrir camino, aulas de verano* (pp. 193-22). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gallardo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. La enseñanza del español como segunda lengua (l2) y como lengua extranjera* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.

Gumperz, J. (1971). *Language in Social Groups*. Stanford, California: Stanford University Press.

- Gumperz, J. J. & Hymes, D.H. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Habermas, J. (1972). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Garden City, New York: Anchor Books.
- Halliday, M. (1977). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. New York: Elsevier North Holland, Inc.
- Halverson, R. J. (1985). *Culture and Vocabulary Acquisition: A Proposal*. Virginia: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Hammer, M. (2005) The intercultural Conflict Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 675-695.
- Hammer, M. R., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (2000). *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research*. Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.
- Hamp-Lyons, L. (2007). The Impact of Testing Practices on Teaching. En J. Cummins & C.H. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 487-504). Nueva York: Springer.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Herrero-Martín, R. (2019). *BeCariño. Con las manos en la masa. Cuaderno de comprensión escrita. ELE*. Barbados: Universidad de las Indias Occidentales.
- Hinojosa Mellado, M<sup>a</sup>. P. (2008). Reflexiones y propuestas en torno a la autoevaluación. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Actas del XVIII congreso de la ASELE* (pp. 352-356). Alicante: ASELE.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y Organizaciones. El Software mental. La Cooperación Internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Hofstede, G. (2005) Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes. *Revista Mon dialogo. Intercultural dialogue Exchange* (formato electrónico). Recuperado de: <http://www.mondialogo.org/27.html?&L=2>

Howard-Hamilton, M., Richardson, B., & Shuford, B. (1998). Promoting Multicultural Education: A Holistic Approach. *College Student Affairs Journal*, 18, 5-17.

Huelva Unternbaümen, E. & Suárez-Inclán, J. (2015). *Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza de Español LE. Colección complementos. Serie Cultura*. Brasilia, Brasil: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, Inglaterra: Penguin.

Ibarra, N., Ballester, J., & Romero, F. (2016). Investigación en la enseñanza de las lenguas y sus literaturas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1 (1), 1-277.

Iglesias Casal, I. (1998). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. En K. Alonso, F. Moreno Fernández & M. Gil Bürmann (Dir.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 463-472). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5-28. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/54/54\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/54/54_005.pdf)

Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 26, 67-69. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero26/ART5\\_Antonio%20Illescas.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART5_Antonio%20Illescas.pdf)

Imahori, T.T. & Lanigan, M. L. (1989). Relational Model of Intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 269-286.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes. Recuperado de: [https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf)

Ishihara, Noriko. & Cohen, A.D. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture meet*. Nueva York: Routledge.

Izquierdo Merinero, S. (1998). La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera. En M.A. Celís Sánchez & J.R. Heredia (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de la ASELE* (pp. 271-276). Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana y ediciones UNESCO.
- Janney, R. & Horst, A. (1992). Intracultural tact versus intercultural tact. En R. J. Watts, S. Ide., & K. Ehlich (Eds.), *Politeness in language* (pp. 21-41). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Jin, L. X. & Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier? En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 98-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jin, L. X. & Cortazzi, M. (2001). La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? En M. Byram & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 104-125). Madrid: Cambridge University Press.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative Learning: Resources for Teachers*. Laguna Niguel, California: Resources for teachers [edición de 1988].
- Kahn, J.S. (Comp.). (1975). *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Keesing, R. (1993). Teorías de la cultura. En H.M. Velasco (Comp.), *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas* (pp. 51-82). Madrid: UNED.
- Keller, G. (1964). Kulturkunde und internationale Erziehung im Dienste der Völkerverständigung. *DNS*, 63, 283-292.
- Keller, G. (1969). Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozess im kulturkundlichen Unterricht. *DNS*, 6, 68.
- Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching. 500 bc-1969*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Kemper, C.L. (2003). Edgewalking: The emerging new-century leadership paradigm. *Workforce Diversity Reader*, 1 (2).
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural Communication Competence. A Systems-Theoretic View. En S. Tingtoomey & F. Korzenny (Eds.), *Cross-cultural Interpersonal Communication* (pp.259-275). London: SAGE.
- Kim, Y.Y. (1995). Cross-Cultural Adaptation. An Integrative Theory. En R.L. Wiseman (Ed.), *Intercultural Communication Theory* (pp. 170-193). London: SAGE.
- Kim, Y.Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Filadelfia: Multilingual Matters.

- Kimball, M. (2005). Database e-portfolio systems: a critical appraisal. *Computers and Composition*, 22(4), 434-458. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755461505000605>
- King, P. M. & Baxter Magolda, M. B. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571-592.
- Klak, T. & Martin, P. (2003). Do university-sponsored international cultural events help students to appreciate "difference"? *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 445-465.
- Klenowski, V. (2012). *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles*. Oxford: Routledge Falmer.
- Kluckhohn, C. K. (1949). *Mirror for man: the relation of anthropology to modern life*. Berkeley, California: Whittlesey House.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Prentice Hall y Cambridge.
- Koester, J. & Olebe, M. (1988). The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- Kohonen, V. (2000). Student reflection in portfolio assessment: Making language learning more visible. *Babylonia, The Journal of Teaching and Learning*, 1, 1-6 (en formato electrónico). Recuperado de: [http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf\\_3-Portfolio\\_Assessment\\_V\\_Kohonen.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf_3-Portfolio_Assessment_V_Kohonen.pdf)
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikhonen., & P., Lehtivaara, J. (2001). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education.
- Kondo, C.M., Fernández, C., & Higuera, M. (1997). *Historia de la Metodología de Lenguas extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 33-34). Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramersch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 27-37). Madrid: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. K. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Massachussets: Peabody Museum.
- Kumper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Laca, F. (2008). Comunicación en conflictos interculturales. *Acta Universitaria*, 18 (1), 5- 14.
- Lakoff, G. (1985). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landis, D. & Brislin, R. (Eds.). (1983). *Handbook of intercultural training* (3 vols.). Elmsford, Nueva York: Pergamon.
- Landone, E. (2014). Más allá de la evaluación de la competencia lingüística en la acreditación. En J. De Santiago Guervós & Y. González Plasencia, *El español global. Actas del III Congreso Internacional del Español en Castilla y León, Salamanca* (pp. 112-123). Castilla y León: Junta de Castilla y León. Recuperado de [http://congresoеле2013.redhispanistas.es/images/stories/documentacion/acta\\_scongreso\\_elespanolglobal.pdf](http://congresoеле2013.redhispanistas.es/images/stories/documentacion/acta_scongreso_elespanolglobal.pdf)
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. En M.<sup>a</sup> Sagrario Salaberri (Ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar, Colección Aulas de verano* (pp. 83-93). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Larsen-Freeman, D. (1988). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Larson, D. & Smalley, W. (1972). *Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning*. New Canaan, Connecticut: Practical Anthropology.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei G. S., & Peck, C. (Eds.). (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators*. Estrasburgo: Consejo de Europa.



Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators? *Intercultural Education*, 13 (1), 37-48.

Leal Rodríguez, S. (2009). *Diseño de un examen de nivel de español para aprendices adultos inmigrantes* (Memoria de Fin de Máster). Universidad Nebrija, Madrid, España.

Leiva Olivencia, J.J. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red. *Revista DIM*, 25, 1-13.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. París: Plon.

Lewis, R. (1996). The Lewis Model [página web del propio autor]. Recuperado de <https://www.crossculture.com/the-lewis-model-dimensions-of-behaviour/>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Li, Y. (2018). Foreign Language Education Policy in the Commonwealth Caribbean and Proposals on Chinese Language Teaching. En R. Herrero-Martín & P. González García, *Hands on conference on foreign language teaching* [Presentación de PowerPoint en PDF, diapositivas 1-42]. Barbados: Universidad de las Indias Occidentales e Instituto Confucio.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.

Llovet Vila, X. (2006). El enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras (EICLE): un reto posible. En Skjær, S. (Ed.), *ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible*. Oslo: Universidad de Oslo.

López García, M<sup>a</sup>. P. (2000). *Relaciones lengua – cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada, España.

Lorenzo Bergillos, F. & García López, M. (2000). *Didáctica del inglés para profesores de Educación Secundaria*. Sevilla: MAD.

Lorenzo Zamorano, S. (2002). Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico. En M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso de la ASELE* (pp. 539-549). Murcia: ASELE. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0539.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0539.pdf)

Lorenzo-Zamorano, S. (2004). Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de E/LE: superando estereotipos. *Aula intercultural* (revista electrónica). Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2004/03/03/hacia-la-plasmacion-de-la-pedagogia-intercultural-en-la-ensenanza-de-ele-superando-estereotipos/>

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Nueva York: Gordon and Breach.

Lustig, M. W. & Koester, J. (1999). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures (3rd ed.)*. Nueva York: Longman.

Lyons, J. (1970). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: CUP.

Madrid, D. & García Sánchez, E. (2001). Content-based Second Language Teaching. En E. García Sánchez (Ed.), *Present and Future Trends in TEFL* (pp. 101-134). Almería: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Malinowski, B. (1931). La "cultura". En J. S. Kahn (Comp.) (1975), *El concepto de cultura: Textos fundamentales* (pp. 85-127). Barcelona: Anagrama.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. París: Universidad de la Sorbona.

Marsh, D., Malijers, A., & Hartiala, A. (Eds.). (2001). *Profiling European CLIL classrooms*. Finlandia: UniCOM, University of Jyväskylä.

Marsh, H. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107---123. Recuperado de: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2003\\_1](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2003_1)

Martín Morillas, J.M. & Pérez Rull, J. C. (1998). *Semántica cognitiva intercultural*. Granada: Método Ediciones.

Martín Morillas, J.M. (2001). La interculturalidad: Aspectos de su aprendizaje y educación desde la perspectiva de la interacción comunicativa. En E. García & S. Salaberri (Eds.), *Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Martin Peris, E. (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 27-44) Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Martín Sánchez. M.A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo, Didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 54-70.

Martínez Lamuela, S. (2011). La gestión del estudiante chino en el aula de ELE. *Suplemento MarcoELE*, 13, 1-52.

Masello, L. (2002). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Maya Jariego, I. (2002). Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 2, 91-108.

McLuhan, M. (1967). *The Medium is the Massage*. Nueva York: Bantam.

Mead, R. (1994). *International Management: Cross-Cultural Dimensions*. Cambridge: Blackwell Publisher.

Mejía, G. & Agray-Vargas, N. (2014). La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia. *Signo y pensamiento*, vol. XXXIII, (65), julio-diciembre, 104-117.

Mendoza Fillola, A. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

Merrill Valdés, J. (1986). *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Messick, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 13-104). Nueva York: Palgrave Macmillan.

Messina Albarenque, C. (2015). Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada. *Marcoele*, 20, 1-31. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia-intercultural.pdf>

Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Buttjes & M. Byram, *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). Inglaterra: Multilingual Matters Ltd. Recuperado de: [https://books.google.es/books/about/Mediating\\_Languages\\_and\\_Cultures.html?id=7RGKhexeoygC&redir\\_esc=y](https://books.google.es/books/about/Mediating_Languages_and_Cultures.html?id=7RGKhexeoygC&redir_esc=y)

Ministry of Education, Youth Affairs and Culture. (2000). *Education in Barbados. Information Handbook. The Planning and Research Section*. Barbados: Ministry of Education. Recuperado de: [https://mes.gov.bb/Download.ashx?file=Attachments%2FEducation\\_in\\_Barbados.pdf&name=Education+In+Barbados+Information+Handbook](https://mes.gov.bb/Download.ashx?file=Attachments%2FEducation_in_Barbados.pdf&name=Education+In+Barbados+Information+Handbook)

Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Redele*, 0, 1-13. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5-24.

Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En I. Sánchez Gargallo & J. Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 511-532). Madrid: SGEL.

Mira Giménez, M.J. (2017). Evaluación de la competencia intercultural a través de las TIC: e-PEL para el aprendizaje de idiomas. *International Journal Of Research And Innovation*, 7, 103-107. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2306/1934>

Mohan, B. & Van Naerssen, M. (1997). Understanding Cause-Effect: Learning through language. *Forum* 35 (4). Recuperado de: <http://eca.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p22.htm>

Moreno García, C. (2000). Conocerse para respetarse. Lengua y Cultura ¿elementos integradores? *Revista de Estudios Literarios: Espéculo* (formato electrónico). Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

Morgan, C. (1998). Cross-cultural encounters. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (pp. 224-241). Cambridge: Cambridge University Press.

Nauta, J. P. (1992). ¿Qué cosas, y con qué palabras? En busca de una competencia cultural. *Cable*, 10, 10-14.

Navas, M., Rojas, A J., García, M., & Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the relative acculturation extended model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 67-86.

Neuner, G. (1992). Language and Culture Learning for European Citizenship. *Language and Education*, 6, 165-176.

Neuner, G. (1997). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. En M. Byram, G. Zarate & G. Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 45-107). Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

Níkleva, D. G. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, 29-40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800815>

Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 25, 165-188. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4102084>

North, B. (2002). A CEF-based self-assessment tool for university entrance. En J.C. Alderson (Ed.), *Case studies of the use of the Common European Framework* (pp. 146-166). Estrasburgo: Consejo de Europa.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oberg, K. (1958). *Culture shock and the problem of adjustment to new cultural environments*. Washington D.C.: Department of State (FSI).

Oberg, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.

OCDE. (2003). *Informe DeSeCo. La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <https://www.campuseducacion.com/blog/wpcontent/uploads/2017/04/Deseco.pdf>

Oliveras Vilaseca, À. & Llobera, M. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio de los choques culturales y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Oller, J.W. (1979). *Language Tests at School*. Londres: Longman.

Olson, C. L. & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.

Ortega Olivares, J. (1995). Evaluación en el aula de español LE: algunas consideraciones generales. En M. Rueda., E. Prado., J. Le Men., & F. J. Grande (Eds.), *Tendencias actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 19-34). León: Universidad de León y ASELE.

Ortí Teruel, R. (2004). Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes. *Tonos digital*, 8 (formato electrónico). Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/16-publicroberto.htm>

Osam, U.V. & Balbay, S. (2004). Investigating the decision-making skills of cooperating teachers and student teachers or English in a Turkish context. *Teaching and Teacher Education*, 7(20), 745-758.

Pandolfi, M. (2012). La interculturalidad en los manuales de español lengua extranjera. En VV.AA, *Congreso Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Buenos Aires, Argentina: Publicaciones de la Universidad del Salvador. Recuperado de: <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/pandolfi.pdf>

Paricio Tato, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero21/14%20%20Silvina.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf)

Parrondo, J. R. (2004). Modelos, tipos y escalas de evaluación. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 967-981). Madrid: SGEL.

Pastor Cesteros, S. (2003). La evolución del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En M<sup>a</sup> V. Reyzábal Rodríguez (Ed.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 503-514). Madrid: Consejería de Educación.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Patten, M. (2007). *Understanding Research Methods. An overview of the Essentials (6<sup>th</sup> ed.)*. California: Pyrczak Publishing.

Pelissier-Chaze, S. (2013). Cómo contribuir al desarrollo de la educación estética en la clase de E/LE. Utilización de la pintura hispánica como soporte pedagógico. En J. De Santiago Guervós & Y. González Plasencia, *El español global. Actas del III Congreso Internacional del español en Castilla y León, Salamanca* (pp. 510-518). Castilla y León: Junta de Castilla y León. Recuperado de [http://congresoеле2013.redhispanistas.es/images/stories/documentacion/acta\\_scongreso\\_elespanolglobal.pdf](http://congresoеле2013.redhispanistas.es/images/stories/documentacion/acta_scongreso_elespanolglobal.pdf)

Pérez Ruiz, J. (2013). Análisis de la percepción de los exámenes DELE A1 realizada por estudiantes taiwaneses de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 15, 1-120. Recuperado de: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/209>

Porcher, L. (1986). *La civilisation*. París: Clé International.

Pottinger, P. S. (1979). Competence Assessment: Comments on Current Practices. En P. S. Pottinger & J. Goldsmith (Eds.), *Defining and Measuring Competence*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal (I)*. Madrid: Istmo.

Prevosti Pelegrín, A. (1993). Evolución. En A. Aguirre Baztán (Ed.), *Diccionario Temático de Antropología, 2<sup>a</sup> Edición. Colección "Historia de la Antropología Española" (3)* (pp.307-313). Barcelona: Macombo, S.A.

Py, B. & Jeanneret, R. (Eds.).(1989). *Minorisation linguistique et interaction*. Ginebra: Droz.

Qarmoudi, L. (2007). ¿Cómo enseñar cultura para evitar los malentendidos y fomentar la interculturalidad? En M. Roldán Romero, *Cuadernos de Rabat 19: Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos* (pp. 23-26). Marruecos: Consejería de Educación en Marruecos y Embajada de España.

Raga Gimeno, F. (2006). Comunicación intercultural y mediación en el ámbito sanitario. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 217-230.

Raga Gimeno, F. (2007). Conversaciones interculturales: algo más que palabras. En Grupo CRIT, *Culturas Cara a Cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural* (pp. 1-13). Madrid: Edinumen.

Ramírez García, A. S. & Ramírez García, M.A. (2014). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural de los asistentes de lenguas extranjeras* (Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación con Énfasis en Didáctica de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.

Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, 7, 254-266.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Regueiro Rodríguez, M. L. (2008). La evaluación por claves como parte del proceso de aprendizaje de la expresión escrita. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Actas del XVIII congreso de la ASELE* (pp. 511-526). Alicante: ASELE.

Revilla Castaño, I. (2007). Contextualización de los contenidos socioculturales de los materiales de ELE. En M. Roldán Romero, *Cuadernos de Rabat 19: Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos* (pp. 53-58). Marruecos: Consejería de Educación en Marruecos y Embajada de España.

Richards, J. C. & Lockhart, C.H. (1997). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (Second edition). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.

Rico, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarium*, 3, 79-94.

Rienecker L. & Jörgensen P.S. (2003). The (IM)Possibilities in Teaching University Writing in the Anglo-American Tradition When Dealing with Continental Student Writers. En L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, & P.S. Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education. Studies in Writing*, vol. 12 (pp. 101-112). Dordrecht, Países Bajos: Springer.

Ríos Rojas, A. & Ruiz Fajardo, G. (Eds.). (2008). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. En VV.AA., *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* (p. 6 en formato electrónico). Madrid: Biblioteca de ELE del Instituto Cervantes. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/didactica\\_inmigrantes/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/default.htm)

Rizo García, M. (2009). Intersubjetividad y comunicación intercultural. Reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología. *Revista Perspectivas de la Comunicación*, 2(2), 52.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Roldán Romero, M. (Dir.). (2007). Conceptos fundamentales sobre competencia cultural e interculturalidad en lengua extranjera. En M. Roldán Romero, *Cuadernos de Rabat 19: Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos* (pp. 9-19). Marruecos: Consejería de Educación en Marruecos y Embajada de España.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

Russell, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la "enseñanza de la cultura". *Didáctica de la lengua y la literatura*, 23.

Salaberri, S.M. (2007). Competencia comunicativa intercultural. *Abaco porlet*, 3, 61-72. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abacoportlet/content/c2b277de-963f-49cc-9c12-21a553f80247>

Salom Carrasco, A. (2008). Evaluación de los componentes culturales del currículum: hacia una definición de cultura mediante el diálogo con los alumnos. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 559-565). Alicante: ASELE.

Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Sánchez Martín, E. (2011). En búsqueda de la evaluación válida y objetiva. *MarcoELE*, 13, 1-13.

Sánchez Sánchez, G. (2014). *Estudio de la Competencia Intercultural en Estudiantes Universitarios de Magisterio Lengua Extranjera (Inglés). Propuestas Didácticas para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia, España.

Sánchez Trujillo, M.A. (2017). La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. *MarcoELE*, 24, 1-15.

Sanhuenza Henríquez, S., Frano Paukner, N., San Martín, V., & Friz Carrillo, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios, Segunda época*, 36, 131-151.

Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español l2/le: una propuesta didáctica* (Tesis doctoral inédita). Universidad Carlos III de Madrid, Getafe, España.



Santos Guerra, M.A. (1990). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Algibe.

Sapir, E. (1933). La réalité psychologique des phonèmes. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 30, 247-265.

Sarbaugh, L.E. (1979). *Intercultural Communication*. New Brunswick, Estados Unidos: Transaction publishers.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Saville, N. (2003). The process of test development and revision within UCLES EFL. In C. J. Weir & M. Milanovic (Eds.), *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913–2002, Studies in Language Testing*, vol. 15 (pp. 57-120). Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.

Schumann, J.H. (1978). *The pidginisation Process: A Model for Second Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Schumann, J. H. (1975). The Acculturation Model for Second Language Acquisition. En R. Gingras (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.

Scollon, R. & Scollon, S. (2001). *Intercultural Communication: a discourse Approach*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Seeyle, H.N. (1997). *Teaching culture strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.

Selinker, Larry. (1969). Language transfer. *General Linguistics* 9, 67-92.

Selinker, Larry. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (2), 209-231.

Sen Gupta, A. (2003). Changing the Focus: A Discussion of the Dynamics of the Intercultural Experience. En G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.). *Intercultural Experience and Education* (pp. 155-178). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Sercu, L. (2001). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de la competencia intercultural. En M. Byram & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 254-286). Madrid: Cambridge University Press.

Sercu, L. (Ed.). (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters.

- Singelis, T. M. & Brown, W. J. (1995). Culture, self, and collectivist communication. Linking culture to individual behaviour. *Human Communication Research*, 21 (3), 354-389.
- Singerman, A. J. (1996). *Acquiring Cultural Competence: Four Stages for Students of French*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
- Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies*, 26 (1), 1-58.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Cambridge, Massachusetts: Appleton-Century.
- Skinner, B. F. & Ardila, R. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Soriano Ayala, E., González Jiménez, A.J., & Zapata Boluda, R. M. (2011). *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada*. Almería: Universidad de Almería.
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 1-52). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, California: SAGE.
- Spolsky, B. (1976). Bilingualism. En D. Brown & R. Warhaugh (Eds.), *A survey of applied linguistics* (pp. 100-118). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Spychala, M. (2008). La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera. En S. Pastor Certeros & S. Roca Marín, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE. / Segunda Lengua* (pp. 579-586). Alicante: ASELE. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0579.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0579.pdf)
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sun, A. (2004). Importancia de la evaluación en la enseñanza del español: El DELE y sus resultados. En VV.AA, *Actas del VII congreso de didáctica del español en la República de China* (pp. 13-36). Taiwán: Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.

- Sun, A. (2008). Enseñanza de la gramática del ELE en Taiwán partiendo del Diploma de Español como Lengua Extranjera. En *XLII Congreso Internacional de la AEPE* (pp. 59-70). Santander, España: AEPE y Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Taft, R. (1981). The Role and Personality of the Mediator. En S. Bochner (Ed.), *The Mediating Person: Bridges between Cultures* (pp. 53-88). Cambridge, Massachusetts: Schenkman.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Ting-Toomey, S. & Kurogi, A. (1998). Facework Competence in Intercultural Conflict: An Updated Face-Negotiation Theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 187-225.
- Trujillo Sáez, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. En F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero & J. M. Roa Venegas (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 407-418). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Recuperado de: <https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318>
- Trujillo Sáez, F. (2006). La cultura en la enseñanza de idiomas: de la teoría a la práctica a través del PEL. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 39, 49-55.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- University of the West Indies. (2018). *FHE Undergraduate handbook 2018/2019*. Barbados: Universidad de las Indias Occidentales, Campus de Cave Hill.
- Vacas Lobato, T. (2007). Trabajando estereotipos. En M. Roldán Romero, *Cuadernos de Rabat 19: Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos* (pp. 45-52). Marruecos: Consejería de Educación en Marruecos y Embajada de España.
- Van Dijk, T. (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. *BELIAR (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos)*, Año 2(6). Recuperado de: <http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analisis%20critico%20del%20discurso.html>
- Van Ek, J. & Alexander L.G. (1980). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon.

Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Van Hooft, A., Korzilius, H., & Planken, B. (2002). La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la "conciencia intercultural"? En M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso de la ASELE* (pp. 52-77). Murcia: ASELE. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0052.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0052.pdf)

Veiz, J. M., Guillén, C., & Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.

Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: [www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX\\_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX12161051353\\_29](http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX12161051353_29)

Vilà Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 353-372.

Vilà Baños, R. (2007). *Comunicación intercultural: Materiales para Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Narcea.

Vilà Baños, R. (2008) ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. *Revista de Estudios de Juventud*, 80, 77-93.

Vilà Baños, R. (2008). La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Tercer premio de la convocatoria de premios de investigación educativa 2006, *Centro de Investigación y documentación educativa*, 182, 1-187.

Villaume, W.A. & Cegala, D.J. (1988). Interaction involvement and discourse strategies: the patterned use of cohesive devices in conversation. *Communication Monographs*, 55, 22-40.

Vinagre Laranjeira, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *Revista de Educación a Distancia*, 41, 1-22.

Vívelo, F.B. (1978). *Cultural Anthropology Handbook: a Basic Introduction*. Nueva York: McGraw-Hill.

- Vogt, K. (2006). Can you measure attitudinal factors in intercultural communication? Tracing the development of attitudes in e-mail projects. *ReCall*, 18 (2), 153-173.
- VV.AA. (1995). Educación Intercultural (Monográfico). *Revista de Educación*, 307, 1-447.
- VV.AA. (1996). *La educación Intercultural a Prueba*. Granada: Ministerio de Educación y Laboratorio de Estudios Interculturales y Universidad de Granada.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wagner, C. (1989). *Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello y Universidad Austral de Chile.
- Wang, C. L., Bristol, T., Mowen, J.C., & Chakraborty, G. (2000). Alternative Modes of Self-Construal: Dimensions of Connectedness-Separateness and Advertising Appeals to the Cultural and Gender-Specific Self. *Journal of Consumer Psychology*, 9, 107-114.
- Welman, C., Kruger, F., & Mitchell, B. (2005). *Research methodology*. Oxford: Oxford University Press.
- Wessling, G. (1994). Conocimiento intercultural del país en la enseñanza de idiomas. *El alemán como lengua extranjera* [Colección Expolingua]. Madrid: Fundación Actilibre.
- Wessling, G. (1999). Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. *Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua, MarcoELE*, 267-281. Recuperado de: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.wessling.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wessling.pdf)
- Whyte, G. (1995). Toward a policy on foreign language study for the Commonwealth Caribbean. *Caribbean Journal of Education*, 17 (1), 79-93.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer, *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.
- Wright, S. (1995). Language planning and policy-making in Europe. *Language Teaching*, 28 (3), 148-159.

Yagüe Barredo, A. (2010). Examinando exámenes. *MarcoELE*, 10, 1-53.

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.....	10
Tabla 2. Uso del lenguaje en la enseñanza de lenguas (Trujillo Sáez, 2002).....	29
Tabla 3. Definición de competencia sociolingüística (Van Ek, 1986).....	45
Tabla 4. Componentes de la competencia sociolingüística (MCER, 2002).....	49
Tabla 5. Saberes de Byram y MCER (1995; 2002).....	60
Tabla 6. Capacidades y habilidades para la CCI (Deardorff y Gudykunst).....	64
Tabla 7. Modelos de la CCI (Varios autores).....	68
Tabla 8. Modelo de la CCI (Chen y Starosta, 1998).....	68
Tabla 9. Componentes y funciones de la comunicación (Raga Gimeno, 2007).....	83
Tabla 10. Ejemplos de diálogos en español (Moreno García, 2000).....	84
Tabla 11. Percepciones entre noruegos y españoles (González Blasco, 2008).....	85
Tabla 12. Habilidades del profesor intercultural (García Benito, 2009).....	139
Tabla 13. Objetivos del programa intercultural (Seeyle, Areizaga y González Blasco).....	173
Tabla 14. Pautas para un programa intercultural prototípico (Omaggio, 1986; Serco, 1998) .....	184
Tabla 15. Actividades prototípicas para el aprendizaje sociocultural (González Blasco, 2008) .....	186
Tabla 16. Elementos implícitos de la cultura (Baralo, 2003).....	187
Tabla 17. Tipos de evaluación del MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 183).....	201
Tabla 18. Descriptores para la evaluación de la CCI (García Benito, 2009).....	204
Tabla 19. Evaluación de los saberes (González Blasco, 2008; Lázár <i>et al.</i> , 2007).....	210
Tabla 20. Equivalencias entre el MCER y el PCIC (Landone, 2014).....	227
Tabla 21. Rúbrica para la cortesía verbal (Caballero Díaz, 2008).....	232
Tabla 22. Posibles actividades derivadas del e-PEL (Trujillo Sáez, 2006).....	235
Tabla 23. Planificación del curso formativo.....	245
Tabla 24. Cursos de español en UWI.....	310
Tabla 25. Motivos para estudiar español.....	312
Tabla 26. Motivos para estudiar cultura de área geográfica.....	314
Tabla 27. Otras actividades culturales útiles.....	317
Tabla 28. Causas de choque cultural.....	320
Tabla 29. Manuales de español comúnmente empleados.....	329
Tabla 30. Razones para enseñar cultura de un área geográfica.....	332
Tabla 31. Razones para rechazar curso de CCI.....	335
Tabla 32. Otras actividades culturales recomendadas.....	336
Tabla 33. Otras pautas metodológicas culturales.....	338
Tabla 34. Desequilibrio entre intereses alumnos y profesores.....	343
Tabla 35. Disposición a tomar un curso en CCI (alumnos y profesores).....	345
Tabla 36. Sistema de evaluación de <i>Anécdotas</i> .....	391
Tabla 37. Sistema de evaluación de <i>Entrevistas</i> .....	393
Tabla 38. Aspectos socioculturales que te sorprendieron.....	413
Tabla 39. Trazas interculturales (Byram, Vinagre, Céspedes).....	425

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Las doce uvas y las campanadas de fin de año (Miquel, 2004).....	24
Figura 2. Las competencias generales en el MCER.....	37
Figura 3. Las competencias comunicativas en el MCER.....	37
Figura 4. Competencia lingüística (Chomsky, 1965).....	39
Figura 5. Competencia comunicativa (Canale, 1983).....	42
Figura 6. Modelo de la CCI (Byram, 1995).....	59
Figura 7. Dimensiones de la CCI (Chen y Starosta, 1996).....	61
Figura 8. Modelo de la CCI (Neuner, 1997).....	62
Figura 9. Modelo de la CCI (Chen y Starosta, 2000).....	63
Figura 10. Subcompetencias de la CCI (Sánchez Sánchez, 2014).....	64
Figura 11. Teorías de la CCI (Gudykunst, 2005).....	67
Figura 12. Pautas de percepción intercultural (Keller, 1964).....	72
Figura 13. Periodos de la CCI (Schumman y Brown).....	73
Figura 14. Etapas de aculturación (Oberg y Adler).....	74
Figura 15. Etapas de adquisición del componente sociocultural.....	75
Figura 16. Fases de desarrollo de la CCI (Denis y Matas, 2002).....	75
Figura 17. Niveles de la CCI (Meyer, 1991).....	77
Figura 18. Tipos de culturas (Raga Gimeno, 2007).....	86
Figura 19. Niveles de comunicación intercultural (Iglesias Casal, 2003).....	87
Figura 20. Astérix y Obélix (García Benito, 2009, p. 496).....	109
Figura 21. Enfoque holístico (Ramírez y Ramírez, 2014).....	162
Figura 22. Currículum multidimensional de Stern (1983, 1992).....	171
Figura 23. Preguntas comodín para la confección de actividades interculturales.....	179
Figura 24. Cultura en movimiento (Vacas Lobato, 2007, p. 48).....	189
Figura 25. Herramientas directas e indirectas (Deardorff, 2011).....	217
Figura 26. Preferencias en herramientas de evaluación (Messina, 2015).....	218
Figura 27. Producciones escritas interculturales (Vinagre, 2014).....	225
Figura 28. Descriptores de interculturalidad en el e-PEL (Consejo de Europa, 2002).....	234
Figura 29. Explorando actitudes hacia las lenguas y las culturas.....	237
Figura 30. Descriptores del proyecto MAREP/CARAP (Candelier <i>et al.</i> , 2008).....	243
Figura 31. Estructura del sistema educativo en Barbados.....	256

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Primer idioma en Barbados (Li, 2018).....	257
Gráfico 2. Importancia de LE en Trinidad y Tobago (Carter, 1998).....	259
Gráfico 3. Habilidades en LE en Trinidad y Tobago (Carter, 1998).....	260
Gráfico 4. Evolución del epsaañol en UWI (Grau y Gea, 2006).....	261
Gráfico 5. Matriculaciones en español y francés en UWI ( <i>FHE Handbook</i> , 2013-2019).....	262
Gráfico 6. Matriculaciones en SPAN 1001 y 1002 ( <i>FHE Handbook</i> , 2014-2019).....	263
Gráfico 7. Uso de materiales socioculturales complementarios.....	266
Gráfico 8. Ámbito cultural manuales.....	300
Gráfico 9. Lugar del componente cultural en la unidad.....	301
Gráfico 10. Soporte gráfico.....	302
Gráfico 11. Soporte cultural complementario.....	303
Gráfico 12. Modalidad de cultura.....	304

Gráfico 13. Contenido pragmático .....	305
Gráfico 14. Metodología cultural.....	306
Gráfico 15. Contenido cultural .....	307
Gráfico 16. Razones para estudiar español .....	311
Gráfico 17. Cultura de área geográfica.....	313
Gráfico 18. Tipología de actividades culturales .....	316
Gráfico 19. Significado CI (Alumnos).....	317
Gráfico 20. Influencia de aprendizaje cultural sobre lengua.....	318
Gráfico 21. Modalidad de cultura (Mayúscula vs. minúscula) .....	319
Gráfico 22. Frecuencia de exposición a conocimientos culturales.....	319
Gráfico 23. Curso en competencia intercultural .....	321
Gráfico 24. Curso de CCI en el aula .....	322
Gráfico 25. Conocimiento de otras lenguas .....	324
Gráfico 26. Países en los que ha enseñado español.....	326
Gráfico 27. Formación específica en ELE.....	327
Gráfico 28. Significado CI (Profesores).....	329
Gráfico 29. Actitudes hacia la CCI .....	330
Gráfico 30. Enseñanza cultura de un área geográfica .....	331
Gráfico 31. Cantidad de contenidos culturales en el manual .....	333
Gráfico 32. Uso de materiales culturales complementarios .....	333
Gráfico 33. Inclusión de recursos socioculturales en el manual .....	334
Gráfico 34. Frecuencia de uso de actividades culturales.....	335
Gráfico 35. Metodología cultural.....	337
Gráfico 36. Evaluación diagnóstica 1. Cave Hill .....	396
Gráfico 37. Evaluación diagnóstica 1. St. Augustine .....	396
Gráfico 38. Evaluación diagnóstica 2. Cave Hill.....	398
Gráfico 39. Evaluación diagnóstica 2. St. Augustine .....	399
Gráfico 40. Cuestionario de sensibilidad intercultural.....	412



## ANEXOS

## ANEXO 1. RÚBRICAS PARA MANUALES

AUTOR/ES: Corpas, Jaime., Garmendia, Agustín., &amp; Soriano, Carmen.

TÍTULO: Aula Internacional 3

EDITORIAL: Difusión

AÑO: 2014

CIUDAD: Barcelona

NIVEL: B1

ÁMBITO CULTURAL: España e Hispanoamerica

Nº PÁGINAS: 246

SOPORTE: CD de audio

## Descripción Material

## Soporte material 1

Manual de lengua  
Manual de cultura o civilización

## Soporte material 2

Libro del alumno  
Cuaderno de actividades

## Ámbito cultural

España 3 abundante/excelente  
Hispanoamérica 2 bastante/alta  
Mixto con correlación 1 poco/correcta  
Mixto sin correlación 1 poco/correcta

## Lugar del componente cultural en la unidad

Al inicio 3 abundante/excelente  
En medio 3 abundante/excelente  
Al final 3 abundante/excelente

## Apartado específico

Nombre del apartado:

Número de páginas:

## Soporte gráfico

Índices temáticos 3 abundante/excelente  
Cuadros cronológicos 0 inexistente/baja  
Sumarios de la unidad 3 abundante/excelente  
Resúmenes de historia 0 inexistente/baja  
Repertorio de vocabulario 1 poco/correcta  
Textos literarios 2 bastante/alta  
Poemas 1 poco/correcta  
Crónicas 0 inexistente/baja  
Fragmentos narrativos/cuentos 2 bastante/alta  
Fragmentos de teatro 0 inexistente/baja  
Ensayos 0 inexistente/baja  
Material periodístico 0 inexistente/baja  
Direcciones web 0 inexistente/baja  
Canciones 0 inexistente/baja

## Soporte cultural complementario

Plataforma de aprendizaje en línea 0 inexistente/baja  
Video/documental 3 abundante/excelente  
Infografías 0 inexistente/baja  
Podcasts/audiciones 3 abundante/excelente  
PowerPoints 0 inexistente/baja  
Enlaces a recursos externos en línea 0 inexistente/baja  
Fichas de observación 0 inexistente/baja  
Diarios de aprendizaje/portfolios 0 inexistente/baja  
Ficha de autoevaluación 1 poco/correcta

## Tipología de actividades culturales

Exposición de aspecto cultural de la C2 sin reflexión 1 poco/correcta  
Preguntas de reflexión sobre actitudes y comportamientos de la C1 1 poco/correcta  
Preguntas de reflexión sobre actitudes y comportamientos de la C2 2 bastante/alta  
Preguntas de reflexión sobre lenguaje de la C1 0 inexistente/baja  
Preguntas de reflexión sobre lenguaje de la C2 0 inexistente/baja  
Preguntas de reflexión sobre comunicación no verbal de la C1 0 inexistente/baja  
Preguntas de reflexión sobre comunicación no verbal de la C2 0 inexistente/baja  
Actividad de observación en entorno real de la C1 0 inexistente/baja  
Actividad de observación en entorno real de la C2 0 inexistente/baja  
Actividad a través de imágenes (fotografías, cómics, infografías, escenas) 0 inexistente/baja  
Actividad a través de sonidos (canciones, podcasts, radio...) 1 poco/correcta  
Análisis contrastivo de materiales auténticos con alto contenido cultural 2 bastante/alta  
Análisis contrastivo de instituciones/entidades homólogas 0 inexistente/baja  
Debates/discusiones abiertas 2 bastante/alta  
Exposición/presentación cultural 0 inexistente/baja  
Comentario de texto/escritura reflexiva 0 inexistente/baja  
Análisis de un problema/conflicto cultural 0 inexistente/baja  
Actividad sobre anécdotas/experiencias personales en relación con la cultura 1 poco/correcta  
Role-plays/simulaciones/dramatizaciones 0 inexistente/baja  
Actividad con expresiones idiomáticas 0 inexistente/baja  
Tratamiento de temas polémicos 0 inexistente/baja  
Actividad de afirmaciones verdaderas o falsas 0 inexistente/baja  
Entrevista con nativos cara a cara 0 inexistente/baja  
Interacción con nativos a través de medios telemáticos 0 inexistente/baja

## Estructura de actividades

Precalentamiento y contextualización 1 poco/correcta  
Preguntas para implicar al alumno 1 poco/correcta  
Preguntas para comparar C1 y C2 1 poco/correcta  
Ejercicio de práctica lingüística 1 poco/correcta  
Ejercicio de reflexión/conclusión 1 poco/correcta

## Contenido cultural

## Vida diaria

Comida y bebida, horas de comidas, modales 0 inexistente/baja  
Días festivos 0 inexistente/baja  
Horas y prácticas de trabajo 0 inexistente/baja  
Actividades de ocio 1 poco/correcta

## Condiciones de vida

Niveles de vida 0 inexistente/baja  
Condiciones de la vivienda 0 inexistente/baja  
Medidas y acuerdos de asistencia social 0 inexistente/baja

**Modalidad de cultura**

Cultura con mayúsculas	3 abundante/excelente
Cultura con minúscula	2 bastante/alta
Cultura de las 4 efes (food, festivities, folklore and fashion)	1 poco/correcta
Cultura popular/cultura con k	3 abundante/excelente

**Contenido pragmático**

Códigos sociales y normas de conducta	1 poco/correcta
Paralenguaje	0 inexistente/baja
Kinésica	0 inexistente/baja
Cronémica	1 poco/correcta
Proxémica	0 inexistente/baja
Actos de habla	1 poco/correcta
Turnos de palabra	1 poco/correcta
Análisis del discurso	1 poco/correcta
Estereotipos	1 poco/correcta
Malentendidos y choques culturales	1 poco/correcta

**Lenguaje corporal**

Gestos	0 inexistente/baja
Acciones paralingüísticas	1 poco/correcta

**Convenciones sociales**

Regalos	1 poco/correcta
Puntualidad	1 poco/correcta
Vestimenta	1 poco/correcta
Bebidas y comidas	1 poco/correcta
Convenciones y tabúes	1 poco/correcta
Saludos y presentaciones	1 poco/correcta
Despedidas	1 poco/correcta
Invitaciones	1 poco/correcta
Duración de la estancia	1 poco/correcta

**Comportamiento ritual**

Ceremonias y prácticas religiosas	1 poco/correcta
Nacimiento, matrimonio, muerte	0 inexistente/baja
Celebraciones, festividades, bailes	3 abundante/excelente

**Metodología cultural**

Investigar aspecto cultural fuera del aula	0 inexistente/baja
Tratar aspecto cultural dentro del aula	2 bastante/alta

**Papel del docente/discente**

Requiere la figura del docente	1 poco/correcta
Promueve el aprendizaje autónomo	1 poco/correcta

**Relaciones personales**

Estructura social y las relaciones personales	0 inexistente/baja
Relaciones entre sexos	1 poco/correcta
Estructuras y relaciones familiares	0 inexistente/baja
Relaciones en situaciones de trabajo	0 inexistente/baja
Relaciones con la autoridad, la Administración...	0 inexistente/baja
Relaciones de raza y comunidad	0 inexistente/baja
Relaciones entre grupos políticos y religiosos	0 inexistente/baja

**Valores, creencias y actitudes**

Clase social	0 inexistente/baja
Grupos profesionales	0 inexistente/baja
Riqueza	0 inexistente/baja
Instituciones	0 inexistente/baja
Tradición y cambio social	1 poco/correcta
Historia	1 poco/correcta
Minorías étnicas y religiosas	0 inexistente/baja
Identidad nacional	0 inexistente/baja
Países, estados y pueblos extranjeros	1 poco/correcta
Política	1 poco/correcta
Artes (música, pintura, literatura, teatro...)	3 abundante/excelente
Religión	0 inexistente/baja
Humor	0 inexistente/baja

**Otros contenidos**

Geografía	1 poco/correcta
Clima	0 inexistente/baja
Fauna y flora	0 inexistente/baja
Economía	0 inexistente/baja
Agricultura	0 inexistente/baja
Ganadería	0 inexistente/baja
Caza y pesca	0 inexistente/baja
Industria y energía	0 inexistente/baja
Empresas	0 inexistente/baja
Comercio	0 inexistente/baja
Transportes	1 poco/correcta
Turismo	1 poco/correcta
Población	0 inexistente/baja
Emigración	0 inexistente/baja
Famosos	3 abundante/excelente
Medios de comunicación y redes sociales	0 inexistente/baja
Cine y TV	3 abundante/excelente
Deportes	0 inexistente/baja
Filatelia y numismática	0 inexistente/baja

ANEXO 2. CORRESPONDENCIA DEL CURSO CON AULA INTERNACIONAL 3

AULA INTERNACIONAL 3	TEMÁTICA UNIDAD	ENTREVISTA	TEMÁTICA ENTREVISTA		CURSO FORMATIVO
<b><u>UNIDAD 1. Volver a empezar</u></b>  3 semanas	Trabajo  Mundo laboral  Rutina	<b><u>Entrevista con Hispanos en EEUU</u></b> (00:00-02:24) Fuente del vídeo: Portafolio	<i>#Familia #Identidad #Emigración #Cultura #Bilingüismo #Lengua #Relaciones personales #Igualdad de género</i>	<i>#Tareas domésticas #Estilo de vida #Religión #Valores #Festividades #Folclore #Geografía #Rituales</i>	<b><u>UNIDAD 3. Los Serrano y los Alcántara</u></b>
		<b><u>Entrevista con México</u></b> (00:00-02:32) Fuente del vídeo: Portafolio	<i>#Emigración #Geografía</i>	<i>#Economía #Infraestructura</i>	<b><u>UNIDAD 8. Papeles mojados</u></b>
		<b><u>Entrevista con Honduras</u></b> (00:00-02:08) Fuente del vídeo: YouTube	<i>#Empleo #Educación superior #Discriminación laboral #Emprendimiento</i>	<i>#Política #Economía #Instituciones #Servicios</i>	<b><u>UNIDAD 6. Camera Café</u></b>
<b><u>UNIDAD 2. Mañana</u></b>  3 semanas	Medio ambiente  Estilos de vida futuros	<b><u>Entrevista con Guatemala</u></b> (00:00-03:23) Fuente del vídeo: YouTube	<i>#Estilo de vida #Geografía #Medio ambiente #Reciclaje #Política #Justicia</i>	<i>#Instituciones #Autoridad #Comercio #Emprendimiento #Costumbres #Tradiciones</i>	<b><u>UNIDAD 17. Aquí no hay quien viva</u></b>
		<b><u>Entrevista con Costa Rica</u></b> (05:05-07:27) Fuente del vídeo: YouTube	<i>#Medio ambiente #Biodiversidad #Geografía #Fauna #Flora</i>	<i>#Voluntariado #Economía #Instituciones #Servicios #Emprendimiento</i>	<b><u>UNIDAD 19. Hazte Eco</u></b>
		<b><u>Entrevista con Puerto Rico</u></b> (00:00-03:23) Fuente del vídeo: YouTube	<i>#Catástrofes naturales #Personajes #Música #Medio ambiente</i>	<i>#Valores #Emigración #Política #Identidad</i>	<b><u>UNIDAD 7. Hospital Central</u></b>

			#Voluntariado #Cooperación	#Vivienda #Infraestructura	
<b>UNIDAD 3. Prohibido prohibir</b>  3 semanas	Costumbres y tradiciones	<b>Entrevista con España</b> (00:00-02:29)  Fuente del vídeo: YouTube	#Ocio #Drogas #Salud #Costumbres #Juventud #Educación superior #Conflicto generacional #Familia	#Derechos #Libertades #Deberes #Política #Instituciones #Autoridad #Servicios #Economía	<b>UNIDAD 13. Qué fantástica esta fiesta</b>
	Festividades				
	Códigos sociales				
	Normas y prohibiciones	<b>Entrevista con Cuba</b> (00:00-02:26)  Fuente del vídeo: Portafolio	#Festividades #Infancia #Rituales #Folclore #Religión #Superstición #Comida	#Tradiciones #Costumbres #Vivienda #Familia #Estaciones #Geografía	<b>UNIDAD 12. Que Dios te bendiga</b>
		<b>Entrevista con Guinea Ecuatorial</b> (11:55-14:49)  Fuente del vídeo: YouTube	#Infancia #Lengua #Identidad	#Educación #Estereotipos	<b>UNIDAD 10. Aquellos años locos</b>
<b>UNIDAD 4. Va y le dice</b>  2 semanas	Medios de comunicación	<b>Entrevista con Argentina</b> (00:00-03:08)  Fuente del vídeo: Portafolio	#Símbolos #Geografía #Lengua #Costumbres #Infraestructura #Demografía #Identidad #Estilo de vida	#Danza #Música #Ocio #Comida #Bebida #Indígena #Agricultura	<b>UNIDAD 1. Españoles en el mundo</b>
	Cine y TV				
		<b>Entrevista con Uruguay</b> (06:44-09:07)  Fuente del vídeo: YouTube	#Medios de comunicación #Cine #Economía #Infraestructura #Geografía	#Sostenibilidad #Cultura #Emprendimiento #Ocio #Convivencia	<b>UNIDAD 16. Zapeando</b>

			#Medio ambiente	#Familia	
		<b>Entrevista con Paraguay</b> (00:00-03:43) Fuente del vídeo: YouTube	#Tradición oral #Lengua #Costumbres #Cine #Indígena #Folclore	#Familia #Empleo #Emigración #Geografía #Educación secundaria	<b>UNIDAD 2. First dates</b>
<b>UNIDAD 5. Busque y compare</b>  3 semanas	Hábitos de consumo  Comercios y establecimientos  Horarios	<b>Entrevista con República Dominicana</b> (00:00-02:12) Fuente del vídeo: Portafolio	#Hábitos de consumo #Comercio #Costumbres #Infraestructura #Comida #Agricultura #Cultura	#Gastronomía #Cocina #Identidad #Lengua #Historia #Emigración	<b>UNIDAD 15. El algodón no engaña</b>
		<b>Entrevista con Venezuela</b> (00:00-01:52) Fuente del vídeo: Portafolio	#Horarios #Costumbres #Gastronomía #Cocina #Comida #Identidad	#Festividades #Tradiciones #Familia #Lengua #Indígena	<b>UNIDAD 4. Hoy no me puedo levantar</b>
		<b>Entrevista con Nicaragua</b> (00:00-01:51) Fuente del vídeo: YouTube	#Identidad #Cultura #Hábitos de consumo #Vestimenta #Comercio	#Economía #Geografía #Medios de comunicación	<b>UNIDAD 9. Yo soy aquel negrito</b>
<b>UNIDAD 6. ¡Basta ya!</b>  3 semanas	Problemas sociales  Reivindicaciones	<b>Entrevista con El Salvador</b> (00:00-02:47) Fuente del vídeo: YouTube	#Política #Emprendimiento #Voluntariado #Juventud #Delincuencia #Educación	#Lengua #Emigración #Economía #Salud #Geografía	<b>UNIDAD 22. Comando actualidad</b>
		<b>Entrevista con Bolivia</b> (00:00- 01: 31) / (03:14-04:20) Fuente del vídeo: YouTube	#Igualdad de género #Identidad #Valores #Indígena	#Educación superior #Medios de comunicación #Horarios #Geografía	<b>UNIDAD 21. Las chicas del cable</b>

			#Lengua #Vestimenta		
<b>UNIDAD 7. Mensajes</b>  2 semanas	Formatos y vías de comunicación	<b>Entrevista con las Islas Canarias</b> (0:42 -02:25) Fuente del vídeo: CVC. Catálogo de voces hispánicas	#Educación superior #Igualdad de género #Identidad #Convivencia	#Familia #Empleo #Economía #Geografía	<b>UNIDAD 5. Física o Química</b>
		<b>Entrevista con Ecuador</b> (02:00-05:06) Fuente del vídeo: YouTube	#Gastronomía #Emigración #Lengua #Identidad #Convivencia #Cocina	#Ocio #Emprendimiento #Comida #Bebida #Personajes #Música	<b>UNIDAD 11. Ven a cenar conmigo</b>
<b>UNIDAD 8. El turista accidental</b>  3 semanas	Viajes y turismo  Medios de transporte	<b>Entrevista con Colombia</b> (01:14-03:43) Fuente del vídeo: CVC. Catálogo de voces hispánicas	#Apariencia e imagen #Artes plásticas #Pintura #Personajes #Identidad #Familia	#Infancia #Vestimenta #Ocio #Geografía #Infraestructura	<b>UNIDAD 20. Gym Tony</b>
		<b>Entrevista con Perú</b> (00:00-02:21) Fuente del vídeo: YouTube	#Gastronomía #Cocina #Historia	#Ejército #Igualdad de género #Identidad	<b>UNIDAD 14. MasterChef</b>
		<b>Entrevista con Panamá</b> (01:33-06:20) Fuente del vídeo: YouTube	#Turismo #Comercio #Economía #Hábitos de consumo #Horarios	#Transporte #Infraestructura #Relaciones internacionales #Geografía	<b>UNIDAD 18. Callejeros viajeros</b>
<b>UNIDAD 12. Misterios y enigmas</b>  Una semana	Fenómenos paranormales	<b>Entrevista con Chile</b> (00:00-02:56) Fuente del vídeo: YouTube	#Superstición #Mitología #Nacimiento y muerte #Tradición oral	#Religión #Identidad #Geografía #Náutica	<b>UNIDAD 23. Cuarto Milenio</b>

### ANEXO 3. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS DEL CURSO FORMATIVO

UNIDAD	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS Y DISCURSIVOS	EXPRESIONES HECHAS/IDIOMÁTICAS
Unidad 1. Españoles en el mundo	<p><b>Presente de indicativo</b> (ej. un español te invita a una fiesta, llegas a las 23:30h) (p. 15)</p> <p><b>Pronombres de OD y OI</b> (ej. Lo abres delante de la persona, les enseñas todas las habitaciones) (p. 15)</p> <p><b>Adverbios temporales</b> (ej. durante la comida..., al día siguiente, por primera vez) (p. 15)</p> <p><b>Imperativo afirmativo y negativo</b> (ej. ¡corta el rollo!, no interrumpas) (p. 19)</p>	<p>¡Hala! (p. 17)</p> <p>Venga, nos vemos (p. 17)</p>	<p><b>Ir por buen camino</b> (p. 16)</p> <p>¡Estoy hartol!, te lo juro, esto me huele mal (p. 19)</p>
Unidad 2. <i>First dates</i>	<p><b>Pretérito perfecto simple e imperfecto</b> (ej. estudié inglés, daba la mano) (p. 25)</p> <p><b>Verbos recíprocos y pronominales</b> (ej. nos besamos, se quedaban) (p. 25)</p> <p><b>Comparativos y superlativos</b> (ej. los del norte son más fríos) (p. 26)</p> <p><b>Verbo soler + infinitivo</b> (ej. suele decirse que existen culturas...)</p>	<p>Proxémica, tocones (p.26)</p> <p>Plantar un beso (p. 25)</p>	<p><b>Rozar la imprudencia</b> (p. 23)</p>
Unidad 3. Los Serrano y los Alcántara	<p><b>Pretérito perfecto simple e imperfecto</b> (ej. me alojé, no contestaba) (p. 33)</p> <p><b>Conectores temporales</b> (ej. a continuación, al principio...)</p>	<p>Matriarca, patriarca (p. 31)</p> <p>Familia reconstituida, ensamblada, homosexual, monoparental (p. 32)</p>	<p><b>Familia no hay más que una</b> (p. 31)</p>

<b>Unidad 4. Hoy no me puedo levantar</b>	<b>Llevar + periodo de tiempo</b> (ej. llevo dos años en Alemania) (p. 41)  <b>Pronombre “se” impersonal</b> (ej. se envuelve en la hoja de banana)	Quehaceres (p. 41)	<b>Cada persona es un mundo</b> (p. 39)
<b>Unidad 5. Física o Química</b>	<b>Expresiones de obligación + subjuntivo</b> (ej. queremos que, exigimos que...) (p. 50)	Protestas, manifestaciones, pancartas (p. 50)	
<b>Unidad 6. Camera Café</b>	<b>Por y para</b> (ej. emigran para buscar trabajo, se contabilizan por hora) (p. 55)  <b>Adverbios acabados en -mente</b> (ej. generalmente, normalmente) (p. 55)	Horas extra, incentivos, conciliación familiar (p. 54)  Fuga de cerebros, ETT, brecha salarial (p. 55)	<b>¿Estudias o trabajas?</b> (p. 54)  <b>Las damas primero</b> (p. 56)
<b>Unidad 7. Hospital Central</b>	<b>Condicional</b> (ej. ¿te animarías a ser sanitario?) (p. 61)  <b>Imperativo formal con usted</b> (ej. siéntese y sea paciente) (p. 61)	Homologar el título (p. 61)  Receta, ayuda de dependencia, copago, residencia médica, tarjeta sanitaria (p. 62)  Dar el alta (p. 63)	
<b>Unidad 8. Papeles mojados</b>	<b>Pronombres de OD y OI con “se”</b> (ej. se la puedes comprar...) (p. 69)  <b>Para + infinitivo y para que + subjuntivo</b> (ej. para que nos ayude...) (p. 69)  <b>Si + imperfecto de subjuntivo + condicional</b> (ej. si tuvieras que emigrar, ¿qué llevarías?) (p. 71)	Indocumentados (p. 68)  Patera, moro, <i>top manta</i> , payo, emigrantes económicos (p. 69)  Güero, prieto (p. 70)  Tren de la muerte, coyote (p. 72)	
<b>Unidad 9. Yo soy aquel negrito</b>	<b>Pretérito perfecto compuesto</b> (ej. hemos adoptado otras culturas) (p. 80)	Decoloración (p. 75)  Niche (p. 76)	<b>Tener el sambenito</b> (p. 76)
<b>Unidad 10. Aquellos años locos</b>	<b>Pretérito pluscuamperfecto</b> (ej. le habíamos hecho en las orejas) (p. 84)	Mocoso (p. 82)  Infancia (p. 85)	



	<b>Verbo soler en pasado + infinitivo</b> (ej. ¿solías...? (p.85))		
<b>Unidad 11. Ven a cenar conmigo</b>	<b>Expresiones hechas con subjuntivo</b> (ej. ¡Qué aproveche!)	Anfitriones, recetas, cocinillas (p. 88)  Comida chatarra (p. 92)	<b>Hacer la sobremesa</b> (p. 91)  <b>Con la comida no se juega</b> (p. 92)
<b>Unidad 12. Que Dios te bendiga</b>	<b>Expresiones hechas con subjuntivo</b> (ej. que dios te bendiga, que cumplas muchos más) (p. 94)	Bautizo, rituales, rito de iniciación (p. 96)  Bendecir la mesa (p.97)  Vocación, fe (p. 98)	<b>¡Que baje Dios y lo vea!</b> (p. 96)  <b>¡Tierra trágame!</b> (p. 97)
<b>Unidad 13. ¡Qué fantástica esta fiesta!</b>	<b>Repaso de pronombres de OD y OI con pronombre “se”</b> (ej. cuando se lo di...) (p. 102)  <b>Para que + imperfecto de subjuntivo</b> (ej. le pedí eso para que me lo devolviera) (p. 102)	Pagano (p. 102)  Botellón, borrachera, copas, garrafón, mayoría de edad (pp. 104-105)	<b>Tener puente</b> (p. 102)
<b>Unidad 14. Master Chef</b>	<b>Unidades de medida</b> (ej. ½ kg de papa amarilla, ¾ de jugo de limón) (p. 111)	Cocina fusión, repostería, franquicia, especialidad del día, menú (p. 106)	<b>Entre fogones</b> (p. 106)
<b>Unidad 15. El algodón no engaña</b>	<b>Expresiones de parecer + presente de subjuntivo</b> (me sorprende que..., me asombra que...) (p. 114)	Eslogan, campaña publicitaria (p. 112)  Ticket de compra, caja, horario comercial (p. 114)  Hábitos de consumo, competencia, grandes almacenes, ultramarinos, macro establecimientos (p. 116)	<b>Bueno, bonito y barato</b> (p. 112)  <b>Hacer el agosto</b> (p. 115)
<b>Unidad 16. Zapeando</b>	<b>Pretérito perfecto simple + pretérito imperfecto de subjuntivo</b> (me sorprendió que mi familia comiera, me impactó que hubiera enviado...) (p. 119)	Zapeando, plataforma de <i>streaming</i> , concursos, <i>reality shows</i> , debates deportivos (p. 118)  Telediario, postales, la arropa (p. 119)	<b>Estar enganchado</b> (p. 118)

		<p>Tertulianos (p. 120)</p> <p>Democratización de la cultura (p. 121)</p> <p>Industria cinematográfica, cine independiente, cortometrajes, cineastas (p. 122)</p>	
<b>Unidad 17. Aquí no hay quien viva</b>	<b>Condicional de cortesía</b> (¿podría...?, ¿sería tan amable de...?)	Vivienda unifamiliar, bloque de pisos, apartamento, complejo residencial (p. 123)	<b>Como en casa en ningún sitio</b> (p. 123)
<b>Unidad 18. Callejeros viajeros</b>	<b>Estructuras para contar un relato</b> (resulta que..., por si esto fuera poco...) (p. 131)	<p>Turismo rural, gastronómico, de fiesta, de aventura, coche compartido, autostop (p. 129)</p> <p>Subte (p. 130)</p> <p>Pueblerino, guiri, choque cultural (p.131)</p> <p>Imitaciones, falsificaciones, al detal, marcas de importación, presupuesto (p. 133)</p>	<p><b>Sin gastarse un duro</b> (p. 128)</p> <p><b>Todos los caminos conducen a Roma</b> (p. 128)</p>
<b>Unidad 19. Hazte eco</b>	<p><b>Depende de (+ sustantivo)</b></p> <p><b>Depende de si (+ presente de indicativo)</b> (ej. ¿cómo vas a la universidad?--&gt; depende del tiempo/depende de si mi padre me puede llevar en coche) (pp. 137-138)</p>	<p>Eco, madre tierra (p. 134)</p> <p>Basura de un solo uso (p. 135)</p> <p>Plantas de reciclaje, vertedero, sustancias tóxicas (p. 136)</p> <p>Bombillas de bajo consumo (p. 137)</p> <p>Conciencia medioambiental, medioambientalista, especies endémicas, especies en peligro de extinción (p. 138)</p> <p>Turismo comunitario, asociaciones de conservación, flora y fauna (p. 140)</p>	<p><b>Verde que te quiero verde</b> (p. 134)</p> <p><b>Reusa, reduce, recicla</b> (p. 135)</p>
<b>Unidad 20. Gym Tony</b>	<b>Si + imperfecto de subjuntivo + condicional</b> (si yo tuviera dinero, montaría un negocio de...) (p. 145)	Mantenerse en forma (p. 141)	<b>A pleno rendimiento</b> (p. 141)

		<p>Atleta de élite, superación, competitividad, rivalidad (p. 141)</p> <p>Operación bikini, anorexia, bulimia, vigorexia, físico, dieta equilibrada, dietas milagro, comida rápida, estilo de vida, genética (p. 142)</p> <p>Comida orgánica, batidos de proteínas, cosméticos naturales (p. 143)</p>	<p><b>Para presumir hay que sufrir</b> (p. 142)</p>
<p><b>Unidad 21. Las chicas del cable</b></p>	<p><b>Repaso si + imperfecto de subjuntivo + condicional</b> (si no fuera por ellos, no podría...) (p. 149)</p>	<p>Brecha salarial, violencia de género, relaciones tóxicas, empoderamiento, minorías (p. 146)</p> <p>Infravalorar, discriminar, feminicidio (p. 147)</p> <p>Piropos, códigos de vestimenta, minifalda, toples, violencia doméstica, violencia machista (p. 148)</p> <p>Discriminación positiva, baja por maternidad (p. 149)</p>	<p><b>Mujer tenía que ser</b> (p. 146)</p> <p><b>Se te va a pasar el arroz</b> (p. 148)</p> <p><b>Mujeres de armas tomar</b> (p. 150)</p>
<p><b>Unidad 22. Comando actualidad</b></p>	<p><b>Gráficos y porcentajes</b> (ej. el 48, 8% se muestra preocupado por..., menos de la mitad, la mayoría, etc.).</p>	<p>Noticias falsas, corrupción política, desigualdad, falta de oportunidades (p. 152)</p> <p>Independizarse (p. 153)</p> <p>Arcas públicas, clase política, colectivo LGTB, acoso escolar (p. 154)</p> <p>Maras, bandas criminales, caravana de emigrantes, sueño americano (p. 155)</p> <p>Subvención, campaña política, alcaldía (p. 156)</p>	<p><b>Al rojo vivo</b> (p. 152)</p>
<p><b>Unidad 23. Cuarto milenio</b></p>	<p><b>Duda y negación + subjuntivo:</b> no creo que..., dudo que..., es poco probable que..., lo más seguro es que...</p>	<p>Velatorio, fenómenos paranormales, lloronas, plañideras, corona de flores (p. 157)</p>	<p><b>Con la piel de gallina</b> (p. 157)</p>

	(ej. no pienso que exista vida en otros planetas) (p. 157)	<p>Funerales, lápidas, cementerios, duelo, testamento vital, donación de órganos, velorio (p. 158)</p> <p>Condolencias, pésame, fallecido (p. 159)</p> <p>Leyenda urbana, crimen, relato de terror, ritos satánicos, conventos encantados, almas errantes (p. 160)</p> <p>Entes mitológicos (p. 161)</p> <p>Chamanes, hechiceros, brujos, eternidad, fantasmas, mitología (p. 162)</p>	<b>Poner los pelos de punta</b> (p. 160)
--	--	--	--

#### ANEXO 4. OBJETIVOS Y CONTENIDOS SOCIOCULTURALES DEL CURSO FORMATIVO

TÍTULO DE LA UNIDAD	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS	CONTENIDOS CULTURALES Y ELEMENTOS TRANSVERSALES	
			SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES	REFERENTES Y SÍMBOLOS CULTURALES
<b>1. Españoles en el mundo</b>	Comportamientos sociales y lenguaje no verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contextualizar e introducir al alumno en aspectos generales del mundo hispano</li> <li>✓ Activar conocimientos previos mediante potentes imágenes, algunas de ellas portadoras de estereotipos</li> <li>✓ Exponer al alumno a comportamientos prototípicos de la cultura española</li> <li>✓ Comenzar las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invitaciones</li> <li>• Puntualidad</li> <li>• Agradecimientos</li> <li>• Rituales (pagar la cuenta, enseñar la casa)</li> <li>• Regalos</li> <li>• Despedidas</li> <li>• Vestimenta</li> <li>• Conducción</li> <li>• Horarios comerciales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Personajes:</u> <i>Bob Marley, Rihanna</i></li> <li>❖ <u>Tradiciones:</u> <i>Corridos de toros</i></li> <li>❖ <u>Símbolos:</u> <i>tango, asado, mate, gaucho</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ comparaciones entre la C1 y la C2</li> <li>✓ Realzar la importancia de la comunicación no verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decoloración de la piel</li> <li>• Lengua (tono y volumen)</li> <li>• Ocio (cultura de bar)</li> <li>• Saludos y fórmulas de cortesía (buenos días, buenas noches)</li> <li>• Lenguaje no verbal</li> <li>• Estilo de vida</li> <li>• Agricultura</li> <li>• Pesca</li> <li>• Economía</li> </ul>	
<b>2. First dates</b>	Saludos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Destacar la variedad de saludos y fórmulas de despedida entre las diferentes comunidades hispanohablantes</li> <li>✓ Llamar la atención sobre la cortesía y el modo en que varían los saludos en función del sexo o la edad, así como los malentendidos que pueden derivarse de una elección incorrecta de un determinado saludo</li> <li>✓ Familiarizar a los alumnos con la disciplina de la “proxémica” y con lo que este concepto conlleva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludos (besos, dar la mano)</li> <li>• Saludos y fórmulas de cortesía (buenos días, buenas noches)</li> <li>• Proxémica (culturas de contacto y de no contacto)</li> <li>• Lengua y tradición oral indígenas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Cine</u>: <i>Ocho apellidos vascos, Cool runnings,</i></li> <li>❖ <u>Tradición oral</u>: <i>Jasy Jatere</i></li> </ul>
<b>3. Los Serrano y los Alcántara</b>	Familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hacer conscientes a los estudiantes del valor que ocupa la familia en el sentir hispano</li> <li>✓ Exhibir los diferentes modelos de familias que están surgiendo en la actualidad</li> <li>✓ Destacar el valor y el respeto que se profesa a los miembros de mayor edad</li> <li>✓ Mostrar ejemplos de adecuación al discurso, como la ausencia de “por favor” y “gracias” en situaciones informales y de mayor familiaridad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de familias (hispana, española y caribeña)</li> <li>• Modalidades de familias (monoparental, reconstituida)</li> <li>• Figura de los abuelos</li> <li>• Disculpas</li> <li>• Tuteo y usted</li> <li>• Temas tabúes (vida privada)</li> <li>• Nombres y apellidos</li> <li>• Costumbres y tradiciones familiares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Televisión</u>: <i>Los Serrano, Los Alcántara</i></li> <li>❖ <u>Identidad</u>: abuelos centenarios en el Caribe, <i>los dreamers</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informar sobre determinados temas tabú entre distintas culturas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad bicultural y emigración</li> <li>• Bilingüismo</li> <li>• Rituales de iniciación</li> </ul>	
<b>4. Hoy no me puedo levantar</b>	Rutina diaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Analizar cómo la climatología y la diferencia horaria influyen sobre nuestros hábitos y nuestra rutina diaria</li> <li>✓ Determinar la personalidad de una persona en función de sus hábitos</li> <li>✓ Contrastar horarios típicos de un estudiante en diferentes regiones del planeta</li> <li>✓ Comparar hábitos y tipos de comida según la hora del día (más o menos copiosa, alimentos e ingredientes autóctonos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Horarios entre países</li> <li>• Hábitos y rutina (siesta)</li> <li>• Cambio de hora (verano, invierno)</li> <li>• Estaciones (dos, cuatro)</li> <li>• Conductas y descansos en el trabajo</li> <li>• Horarios y comidas típicas</li> <li>• Festividades (Navidad)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Música</u>: <i>Mecano</i></li> <li>❖ <u>Gastronomía</u>: <i>hallaca, arepas, pabellón criollo, tequeños</i></li> </ul>
<b>5. Física o química</b>	Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparar la vida estudiantil a nivel de menús de la cafetería, alojamientos y planes educativos</li> <li>✓ Analizar las diferentes actitudes de los estudiantes en función de su origen y nacionalidad (más tímidos, participativos, puntuales, etc.)</li> <li>✓ Ahondar en las actitudes típicas de los estudiantes, como el hecho de ser más o menos reivindicativos</li> <li>✓ Indagar en las posibles rivalidades que persisten entre pueblos o países vecinos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juventud (etapas vitales)</li> <li>• Educación (instituto)</li> <li>• Menús y residencias estudiantiles</li> <li>• Intercambios de estudiantes</li> <li>• Disciplina las aulas</li> <li>• Turnos de palabra y solapamientos en español</li> <li>• Lenguaje no verbal (asentir para mostrar comprensión)</li> <li>• Hábitos de estudiantes (fumar, ver la TV...)</li> <li>• Educación e igualdad de género</li> <li>• Rivalidad entre pueblos</li> <li>• Empoderamiento femenino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Educación</u>: <i>Plan Bolonia y seguridad en los campus</i></li> <li>❖ <u>Salud</u>: <i>juventud y tabaco</i></li> <li>❖ <u>Género</u>: <i>mujeres y universidad</i></li> </ul>

6. Camera Café	Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Analizar conceptos relacionados con el mundo del trabajo y discernir si estos existen en los tres contextos geográficos que nos ocupan</li> <li>✓ Comprobar si las prioridades laborales difieren significativamente de un contexto geográfico a otro</li> <li>✓ Comentar actitudes y comportamientos dentro del entorno laboral</li> <li>✓ Debatir sobre la falta de oportunidades o la discriminación en el mundo del trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cortesía</li> <li>• Halagos</li> <li>• Rutinas y descansos</li> <li>• Derechos y prestaciones en el trabajo</li> <li>• Desempleo</li> <li>• Discriminación laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Rutina:</u> <i>el café de las once</i></li> <li>❖ <u>Actitudes:</u> <i>el cotilleo</i></li> <li>❖ <u>Trabajo:</u> <i>ETT, oposiciones, enchufe, fuga de cerebros, brecha salarial, contratos basura</i></li> </ul>
7. Hospital central	Salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparar sistemas sanitarios: ventajas y desventajas de cada uno</li> <li>✓ Analizar comportamientos y actitudes en los centros sanitarios (respeto a la figura del médico, cortesía)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecimientos</li> <li>• El concepto de ruido y el tono de voz</li> <li>• Palabras malsonantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Salud:</u> <i>médico de familia, residencia médica en Cuba, copago farmacéutico, tarjeta sanitaria, receta XXI, MIR</i></li> <li>❖ <u>Educación:</u> <i>universidades off-shore</i></li> <li>❖ <u>Medio ambiente:</u> <i>huracán María</i></li> <li>❖ <u>Instituciones:</u> <i>Cruz Roja, Feeding America</i></li> <li>❖ <u>Identidad:</u> <i>boricuas</i></li> <li>❖ <u>Inmigración:</u> <i>puertorriqueños en EEUU</i></li> </ul>

				❖ Lengua: <i>Spanglish</i>
<b>8. Papeles mojados</b>	Inmigración	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sensibilizar hacia los fenómenos migratorios más actuales (Mar Mediterráneo, frontera entre México y EEUU, refugiados en Europa)</li> <li>✓ Concienciar sobre la identidad racial y los insultos despectivos asociados a determinadas etnias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inmigrantes económicos</li> <li>• Situación irregular</li> <li>• Identidad interracial</li> <li>• Insultos raciales</li> <li>• Racismo y xenofobia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Inmigración</u>: <i>paterna, los sin papeles, valla de Ceuta y Melilla, inmigración venezolana en el Caribe, el tren de la muerte, los coyotes</i></li> <li>❖ <u>Lengua</u>: <i>moro, top manta, guiri, güero, prieto, indio</i></li> <li>❖ <u>Salud</u>: <i>albinismo</i></li> </ul>
<b>9. Yo soy aquel negrito</b>	Racismo y estereotipos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Llamar la atención sobre las ideas preconcebidas que se suelen asociar al color de la piel y a determinadas etnias</li> <li>✓ Crear conciencia acerca de las expresiones que refuerzan estereotipos en el lenguaje habitual</li> <li>✓ Combatir prejuicios asociados a ciertas nacionalidades mediante la alusión de personajes célebres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Color de la piel y colorismo</li> <li>• Insultos raciales</li> <li>• Expresiones y estereotipos con nacionalidades</li> <li>• Homosexualidad</li> <li>• Discapacidad</li> <li>• Globalización y pérdida de identidad</li> <li>• Artesanía local</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Publicidad</u>: <i>Yo soy aquel negrito</i></li> <li>❖ <u>Lengua</u>: <i>negrito, negrata, sudaca, niche, maricón</i></li> </ul>
<b>10. Aquellos años locos</b>	Infancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Analizar cómo viven los niños en otras partes del mundo en términos de ocio, salud o educación</li> <li>✓ Observar el valor que se concede a la infancia y la importancia que esta tiene en el desarrollo posterior del individuo</li> <li>✓ Destacar costumbres y hábitos para con los infantes que difieren en cada país</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos y rutina durante la infancia</li> <li>• Estética femenina (agujeros en las orejas)</li> <li>• Halagos y cumplidos hacia el aspecto físico</li> <li>• Principio de cooperación</li> <li>• Problemas de los países desarrollados y subdesarrollados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Identidad</u>: <i>los dos apellidos</i></li> <li>❖ <u>Literatura</u>: <i>Mafalda, Manolito Gafotas</i></li> <li>❖ <u>Educación</u>: <i>analfabetismo infantil</i></li> </ul>



				❖ <u>Salud</u> : <i>sedentarismo y obesidad infantil</i>
<b>11. Ven a cenar conmigo</b>	Ocio	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mostrar algunos comportamientos que se consideran educados en la mesa en el mundo hispano y en otros países nos hispanohablantes</li> <li>✓ Identificar los alimentos que forman parte esencial de la dieta de los países que nos ocupan</li> <li>✓ Resaltar el valor de la gastronomía como vía para mantener el contacto con las raíces y los orígenes individuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bendecir la mesa</li> <li>• Buenas maneras</li> <li>• Insistir y rechazar</li> <li>• Elogios</li> <li>• Inmigración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Gastronomía</u>: <i>huevos fritos, fruta del pan</i></li> <li>❖ <u>Rituales</u>: <i>la sobremesa, un brindis</i></li> <li>❖ <u>Identidad</u>: <i>pérdida del acento en inmigrantes de segunda generación</i></li> </ul>
<b>12. Que Dios te bendiga</b>	Religión y fiestas religiosas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Debatir sobre la pérdida de la fe y la permanencia o el abandono de ciertas prácticas religiosas</li> <li>✓ Conocer los rituales y objetos que se asocian a cada festividad de carácter religioso</li> <li>✓ Mostrar las diferentes concepciones en torno al concepto de “ceremonia religiosa” (lo que implica o lo que denota)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invitaciones</li> <li>• Ofrecimientos</li> <li>• Rezos</li> <li>• Ritos de iniciación</li> <li>• Ceremonias religiosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Música</u>: <i>Feliz en tu día</i></li> <li>❖ <u>Personajes</u>: <i>Celia Cruz</i></li> <li>❖ <u>Festividades</u>: <i>Hosay, Inti Raymi, el carnaval</i></li> <li>❖ <u>Rituales</u>: <i>la quinceañera, baby shower</i></li> </ul>
<b>13. ¡Qué fantástica es la fiesta!</b>	Folclore y fiestas laicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ahondar en los orígenes o el significado de ciertos festejos laicos</li> <li>✓ Identificar las causas o las características que hacen que un festejo se convierta en un evento popularmente conocido</li> <li>✓ Investigar sobre cómo diferentes países conciben sus festejos y ceremonias y cómo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paganismo, laicismo y ateísmo</li> <li>• Regalos</li> <li>• Invitaciones</li> <li>• Puntualidad</li> <li>• Cronémica</li> <li>• Drogas, alcohol y juventud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Festividades</u>: <i>Holi, San Juan, Feria de las flores</i></li> <li>❖ <u>Ocio</u>: <i>el botellón</i></li> </ul>

		esperan que sus invitados se comporten en ellos		
<b>14. MasterChef</b>	Gastronomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realzar el potencial de la gastronomía para reavivar el sentimiento de identidad y pertenencia a una comunidad</li> <li>✓ Discernir si existen comidas o alimentos sagrados en función de la cultura de procedencia</li> <li>✓ Asociar alimentos a determinados recuerdos, emociones y acontecimientos históricos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos de ocio (comer fuera)</li> <li>• Gestos y lenguaje no verbal</li> <li>• Pagar la cuenta</li> <li>• Invitaciones</li> <li>• Gastronomía e identidad</li> <li>• Historia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Gastronomía</u>: <i>el menú del día, tapas y raciones, cou cou y pez volador, la causa peruana</i></li> <li>❖ <u>Ocio</u>: <i>la cultura de bar</i></li> <li>❖ <u>Actitudes</u>: <i>hacer un simpa</i></li> <li>❖ <u>Literatura</u>: <i>como agua para chocolate</i></li> </ul>
<b>15. El algodón no engaña</b>	Hábitos de consumo y publicidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Detectar si los hábitos de consumo, la manera de comprar y los establecimientos habituales de compra difieren significativamente entre los países analizados</li> <li>✓ Valorar la importancia que se concede a la publicidad y a las campañas publicitarias,</li> <li>✓ Identificar los productos y servicios que disfrutan de una mayor presencia o repercusión en estos países</li> <li>✓ Observar el repertorio de campañas de concienciación que suelen lanzar algunos países como reflejo de los problemas o preocupaciones que afectan en mayor medida a sus grupos poblacionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anuncios populares</li> <li>• Supermercados</li> <li>• Campañas publicitarias</li> <li>• Vida activa</li> <li>• Alimentación sana</li> <li>• Conducción y accidentes de tráfico</li> <li>• Drogas</li> <li>• Violencia de género</li> <li>• Acoso escolar</li> <li>• Horario comercial</li> <li>• Unidades de medida</li> <li>• Halagos y elogios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Unidades de medida</u>: <i>la unidad, docena, libras, etc.</i></li> <li>❖ <u>Actitudes</u>: <i>dejar propina</i></li> <li>❖ <u>Consumo</u>: <i>ultramarinos, mercados ambulantes, mercadillos</i></li> <li>❖ <u>Gastronomía</u>: <i>la bandera nacional</i></li> </ul>
<b>16. Zapeando</b>	Medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Verificar si las tendencias de consumo audiovisual son similares entre los países involucrados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plataformas de <i>streaming</i></li> <li>• Canales de TV regionales y nacionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Viajes</u>: <i>enviar postales</i></li> <li>❖ <u>Lengua</u>: <i>la ñe y la arroba</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Averiguar si el uso de las redes sociales y los medios de comunicación es libre o si existe cierta censura sobre ellos</li> <li>✓ Comprobar si existen ciertos temas tabús en los medios de comunicación y abordar la cuestión de la libertad de expresión</li> <li>✓ Constatar si el acceso a la cultura o a Internet es fácil o no en determinadas zonas de sus países de origen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de TV</li> <li>• Correo postal</li> <li>• Redes sociales</li> <li>• Sostenibilidad energética</li> <li>• Cine</li> </ul>	
<b>17. Aquí no hay quien viva</b>	Vivienda	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexionar sobre las variedades arquitectónicas de las viviendas en función de cuestiones como la climatología o la orografía del terreno</li> <li>✓ Analizar qué comportamientos y actitudes son sinónimo de buena educación y garantía de una buena convivencia en sus países</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buenas maneras</li> <li>• Horarios</li> <li>• Relaciones sociales (vecinos)</li> <li>• Mercados locales</li> <li>• Medio ambiente (basura, plástico, aguas contaminadas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Vivienda</u>: casas <i>chattel</i> y plantaciones</li> <li>❖ <u>Rutina</u>: la siesta</li> </ul>
<b>18. Callejeros viajeros</b>	Viajes y transporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sondar cuáles son las modalidades de viaje y de turismo más habituales</li> <li>✓ Examinar cómo son sus sistemas de transporte y si existen preferencias hacia el transporte público o privado, así como las causas detrás de dichas preferencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos de viaje</li> <li>• Concepto de espacio vital y privacidad</li> <li>• Piropos</li> <li>• Choques culturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Viajes</u>: <i>mochilero, Blablacar, autostop</i></li> <li>❖ <u>Hábitos de consumo</u>: <i>turismo comercial</i></li> </ul>
<b>19. Hazte eco</b>	Medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tantear el grado de concienciación hacia el cuidado del medio ambiente</li> <li>✓ Investigar sobre el valor que se concede a la protección y conservación de su biodiversidad, flora y fauna</li> <li>✓ Descubrir si existen iniciativas no lucrativas o de voluntariado en sus países</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducción de plásticos</li> <li>• Reciclaje</li> <li>• Tratamiento de residuos</li> <li>• ONG medioambientales</li> <li>• Cambio climático y calentamiento global</li> <li>• Flora y fauna</li> <li>• Biodiversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Instituciones</u>: parques nacionales de Costa Rica</li> </ul>

20. Gym Tony	Deportes, aspecto físico y vida sana	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exponer a los alumnos a temas como la obsesión con la imagen y la apariencia física y a enfermedades derivadas de ellas</li> <li>✓ Indagar en las rutinas de ejercicio físico y dieta de los grupos implicados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos saludables</li> <li>• Trastornos alimenticios</li> <li>• Dieta y ejercicio físico</li> <li>• Obsesión por la imagen</li> <li>• Restaurantes de comida rápida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Deportes:</u> liga de <i>criquet del Caribe</i></li> <li>❖ <u>Personajes:</u> <i>Usain Bolt, Roberto mano de piedra Durán</i></li> <li>❖ <u>Salud:</u> <i>operación bikini</i></li> <li>❖ <u>Pintura:</u> <i>Fernado Botero</i></li> </ul>
21. Las chicas del cable	Igualdad de género, minorías y discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dar visibilidad a temas controvertidos como violencia de género, discriminación positiva, empoderamiento femenino, acoso laboral, etc.</li> <li>✓ Descifrar si existe discriminación o rechazo a ciertas minorías</li> <li>✓ Traer a colación el tema de la discapacidad y la dependencia y discernir si existen asociaciones, leyes o subsidios que tengan en cuenta el bienestar de estas personas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empoderamiento femenino</li> <li>• Mujeres y política (techo de cristal)</li> <li>• Violencia de género</li> <li>• Relaciones interpersonales</li> <li>• Piropos sexistas</li> <li>• Códigos de vestimenta</li> <li>• Razas y etnias</li> <li>• Lenguas indígenas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Género:</u> <i>movimiento ni una más, el número 016</i></li> <li>❖ <u>Trabajo:</u> <i>discriminación laboral positiva, baja de maternidad</i></li> <li>❖ <u>Discapacidad:</u> <i>la ONCE</i></li> <li>❖ <u>Lengua:</u> <i>lengua aymara, quechua</i></li> <li>❖ <u>Identidad:</u> <i>mujer de pollera</i></li> </ul>
22. Comando actualidad	Política, economía y actualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sacar a relucir problemas y preocupaciones que les afectan en mayor medida (desempleo, independencia de los padres, corrupción política, acoso escolar, etc.)</li> <li>✓ Sacar a colación si sus países tienen fama de ser conformistas o más o menos reivindicativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempleo</li> <li>• Preocupaciones sociales</li> <li>• Seguridad ciudadana</li> <li>• Corrupción política</li> <li>• Educación (coste de matrícula)</li> <li>• Reivindicaciones del colectivo LGTB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Medios de comunicación:</u> <i>noticias falsas (fake news)</i></li> <li>❖ <u>Juventud:</u> <i>millenials, manifestaciones</i></li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Criminalidad:</u> <i>las maras</i></li> <li>❖ <u>Emigración:</u> <i>caravana hacia EEUU</i></li> </ul>
<b>23. Cuarto Milenio</b>	Creencias, religión y actividad paranormal	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indagar en los fenómenos paranormales, mitos y leyendas que forman parte de su idiosincrasia</li> <li>✓ Preguntar sobre el modo en que conciben la muerte (tema tabú, tristeza, eutanasia, suicidio, etc.) y si existen rituales y ceremonias particulares asociados a ella</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenómenos y seres paranormales</li> <li>• Velatorios</li> <li>• Cortesía (pésame y condolencias)</li> <li>• Mitología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <u>Rituales:</u> <i>las plañideras, el luto, vestir de negro</i></li> <li>❖ <u>Mitología:</u> <i>la pincoya, el Millalobo</i></li> </ul>

## ANEXO 5. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 1, PRUEBA DE LENGUAJE NO VERBAL Y EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2

### EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 1



¿Estás listo para viajar, estudiar o trabajar en España o en un país hispanohablante? Completa el siguiente test para comprobar tus conocimientos. Versión en línea: <https://www.educaplay.com/learning-resources/4793844-evaluacion-diagnostica-1.html>

A. Di si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas:

	V/F
1. En España, es común saludar dando dos besos	
2. Cuando un español llega media hora tarde a una cita se disculpa	
3. Un español cena pronto y poco	
4. Los españoles dan los buenos días, buenas tardes y buenas noches a todo el mundo, incluso a los desconocidos por la calle	
5. Los españoles se despiden de forma breve y directa	
6. Hablar del salario es un tema tabú	
7. Tras una comida en casa de unos amigos, los españoles llaman por teléfono para dar las gracias	

A. Say if these statements are true or false:

	T/F
1. <i>It is common to greet somebody giving two kisses</i>	
2. <i>A Spaniard always apologizes when s/he is 30 minutes late</i>	
3. <i>Spaniards have an early and light dinner</i>	
4. <i>Spaniards say "good morning", "good afternoon" and "good evening" to everyone, even if s/he is a stranger in the street</i>	
5. <i>Spaniards say goodbye to each other straight and short</i>	
6. <i>Talking about the salary is a taboo topic</i>	
7. <i>After having been invited to dinner, Spaniards call the day after to say thank you</i>	

## PRUEBA DE LENGUAJE NO VERBAL (GESTOS)



B. ¿Qué significan estos gestos? Relaciona cada gesto con su significado o expresión en español.  
 Versión en línea: <https://www.educaplay.com/learning-resources/4796835-gestos.html>

*B. What do these gestures mean? Match each gesture with their meaning or Spanish expression:*



1. ¡Estoy harto!	7. ¡Corta el rollo!
2. No tengo dinero	8. Esto me huele mal
3. Está borracho	9. Voy a estudiar
4. Está muy delgado	10. Hay mucha gente
5. ¡Vámonos!	11. ¿Estás loco?
6. Te lo juro	12. ¡A pagar!

*ActiEspaña 12. Marta López Pérez, 2008.*

## EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2



C. Imagina que estás en un país hispanohablante. ¿Cómo reaccionarías en las siguientes situaciones?  
Versión en línea: <https://www.educaplay.com/learning-resources/4791079-anecdotas.html>

*C. Imagine that you are in a Spanish speaking country. How would you react in every situation?*



1. Te dan un regalo:

- a) lo abres delante de la persona que te lo ha dado.
- b) lo abres más tarde en casa.

1. You receive a gift:

- a) you open it in front of the person that gave you the gift.
- b) you open it later at home.



2. Te dicen: “¡Qué zapatos más chulos llevas!”.  
Respondes:

- a) Ah nada, me costaron baratísimos.
- b) ¿A qué sí? Gracias.

2. Someone tells you “Your shoes are so cool!”. You answer:

- a) nah, they were really cheap.
- b) I know, right? Thanks.



3. Das un regalo y dices:

- a) es solo un “detalle”.
- b) me ha costado mucho encontrarlo así que espero que te guste.

3. You give a gift to someone:

- a) it's nothing really.
- b) it took me ages finding it so I truly hope you like it.



4. Estás en la cocina y le dices a tu padre:

- a) ¿Me podrías abrir esa lata, por favor?
- b) ¿Me abres la lata?

4. You are in the kitchen and you ask your father to open a can for you:

- a) could you open me the can, please?
- b) do you open it?





5. Te invitan a comer:

- a) Rechazas varias veces y aceptas a la tercera.
- b) Dices que no, pero inventas una buena excusa. No quieres parecer desagradecido.

6. En una tienda dices:

- a) "Buenas tardes, ¿podría ponerme dos kilos de tomates, por favor?"
- b) "Hola, dos kilos de tomates y luego me pones también un kilo de pepinos".

7. La madre de tu amigo español quiere servirte más comida en el plato. Respondes:

- a) "sí, un poco más por favor" para mostrar que te gusta mucho su comida.
- b) "está bien así, gracias".

8. Unos amigos españoles te invitan a comer (ellos pagan):

- a) insistes varias veces en que pagas tú.
- b) dejas que paguen ellos ya que no quieres parecer desagradecido.

5. You are invited to have lunch with a Spaniard:

- a) you reject several times but accept the third time.
- b) You refuse, but make up a good excuse so you do not seem ungrateful.

6. In a shop you say:

- a) "Good afternoon, could I have two kilos of tomatoes, please?"
- b) Hi, two kilos of tomatoes and one kilo of cucumbers.

7. Your Spanish friend's mother wants to put more food on your plate. You answer:

- a) "yes, a little bit more" (so you show that you like the food).
- b) it's enough, thank you.

8. Some Spanish friends invite you to eat (they pay):

- a) you insist on paying yourself several times.
- b) you let them pay as you do not want to seem ungrateful.

## ANEXO 6. PRUEBA 1. ANÉCDOTAS

First name and last name: _____ Choose the correct answer based on what you learnt throughout the semester: Spanish and Hispanic traditions, customs, attitudes and beliefs.	
<b>1. In Spain, you say “perdón”, “gracias” and “por favor”:</b> *  a) never b) only when the other person makes some sort of effort c) all the time in order to be polite d) a, b and c are correct	<b>11. When faced with praise and compliments, a Spaniard:</b>  a) says "many thanks" b) tries to downplay the compliment bows with her/his hands to show gratitude
<b>2. "Usted" is used when you talk to:</b>  a) a doctor or lawyer b) a stranger c) an elderly person	<b>12. If many Spaniards gather together in the same place, it is possible that:</b>  a) everyone speaks with a low voice so they can understand each other b) everyone waits for the strangers to leave so they can speak comfortably c) everyone speaks loudly
<b>3. In Spain as well as in other Spanish speaking countries, it is common to bring up these topics for small talk (2 answers are correct):</b>  a) family , relatives, ... b) health, work, .. c) weather, traffic...	<b>13. In general, Spaniards and Latin Americans:</b>  a) are known for being racist b) live with minorities but still with some prejudices and rejection are all tolerant and hospitable, regardless of the minority
<b>4. Spaniards usually hang out to discos and clubs:</b>  a) from 10 pm onwards b) from 11 pm onwards c) from 12 am onwards	<b>14. Spanish speakers usually:</b>  a) avoid the word "negro" b) use the word "negro" openly c) it depends on the geographical location
<b>5. In a typical class in Spain, it is common that the teacher:</b>  a) asks you questions on your personal life b) touches your shoulders to give you permission to talk addresses you with "usted"	<b>15. Many stereotypes are based on negative assumptions. For example, people tend to say that people from Madrid (central Spain) are:</b>  a) lazy b) whining

	c) arrogant
<p><b>6. If a teacher asks a question in class, Spanish students will:</b></p> <p>a) respond the question promptly b) remain silent and looking down volunteer to explain the answer</p>	<p><b>16. Up to how many first names and last names can an average Spanish/Hispanic person have?</b></p> <p>a) 2 first names and 2 last names b) 1 first name and 1 last name c) 2 first names and 1 last name</p>
<p><b>7. In a typical class in Spain, it is common that the teacher:</b></p> <p>a) asks you constantly to check that you are following up asks you constantly if you finished your homework b) asks you to please not to interrupt him/her with while s/he is explaining</p>	<p><b>17. What kind of praise will be most welcome among Spaniards and Latin Americans?</b></p> <p>a) Wow! You look better now after you gained some weight! b) Wow! You lost so much weight! c) Wow! You got so tanned!</p>
<p><b>8. If a conversation turns really engaging and interesting between two Spaniards (two answers):</b></p> <p>a) they decide to take a seat to talk about it without rush b) they decide to postpone the chat for later c) they stop and stand up several times along the walk</p>	<p><b>18. In a meal with Hispanic people, they ask you if you want more food:</b></p> <p>a) you accept and say yes quickly to show good manners b) you decline and say "no, thanks" so you do not seem to be that hungry c) you refuse twice and let the host/ess insist a third time</p>
<p><b>9. In a conversation, a Spaniard:</b></p> <p>a) lets the other person talk first and then takes the turn to speak b) interrupts all the time c) nods with the head to show that s/he is listening</p>	<p><b>19. In a meal with Spaniards, it is normal:</b></p> <p>a) to praise the food b) eat everything and not to leave leftovers on the plate c) burp at the end of the meal to show that you liked the food and are satisfied</p>
<p><b>10. In a conversation, a Spaniard:</b></p> <p>a) makes lots of positive compliments to the other person b) remains silent listening c) looks fixedly at the other person and gets closer in order to hear him/her better</p>	<p><b>20. If someone is going to serve you more food, you say:</b></p> <p>a) it's alright. I will grab more later I got enough, thanks b) thank you, a little bit more please</p>

## ANEXO 7. PRUEBA 1. ENTREVISTAS

Name and last name: _____ Answer according to what you learnt in <i>Entrevistas</i> .	
1. La palabra "gringo" viene de la expresión en inglés: _____	7. Los jóvenes en España hacen botellón en las calles porque ( dos respuestas válidas):  a) es más barato que comprar la bebida en la discoteca b) su casa es demasiado pequeña para reunir a tantos amigos es una buena manera de socializar c) sus padres les prohíben salir de fiesta
2. El guía que ayuda a los inmigrantes a cruzar la frontera entre EEUU y México recibe el nombre de un animal. ¿Cómo se llama?	8. En Cuba hay una tradición que consiste en dar vueltas a un árbol llamado Ceiba. Supuestamente trae buena suerte.
3. Las empresas en Honduras NO suelen contratar a personas:  a) menores de 18 años b) menores de 30 años c) mayores de 30 años	9. En Guinea Ecuatorial todavía se habla español porque en el pasado Guinea fue una colonia española:
4. El lago Atitlán en Guatemala está muy contaminado, por lo que el alcalde del municipio ha impuesto una medida contra un material. ¿Cuál?	10. Argentina posee 4 símbolos nacionales: una bebida, una comida, un baile y un vaquero/cowboy. Escribe sus nombres:
5. El Parque Nacional de Corcovado ayuda a preservar la biodiversidad, la flora y la fauna de Costa Rica.	11. En Uruguay hay muchas zonas rurales. Ecocinema surgió como una iniciativa para acercar _____ a los pueblos uruguayos a través de una furgoneta con un panel solar:  a) la comida b) la cultura c) los medios de comunicación
6. Daddy Yankee ayudó con un tipo de catástrofe natural en Puerto Rico, ¿cuál?	12. El Jasy Jatere es el personaje de un de la comunidad indígena guaraní:

<ul style="list-style-type: none"> <li>a) terremoto</li> <li>b) tsunami</li> <li>c) huracán</li> <li>d) incendio forestal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) evento histórico</li> <li>b) poema</li> <li>c) cuento</li> </ul>
--	--

## ANEXO 8. PRUEBA 2. ANÉCDOTAS

First name and last name: _____ Choose the correct answer based on what you learnt throughout the semester: Spanish and Hispanic traditions, customs, attitudes and beliefs.	
<b>1. Hispanic people say grace on the table:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>a) all the time.</li> <li>b) on special occasions only if they are religious</li> </ul>	<b>11. You enter the house of a Spaniard/Hispanic. Do you take your shoes off?</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>a) yes</li> <li>b) no</li> </ul>
<b>2. In Latin America, someone decides to throw a party. S/he invites:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>a) 5 people</li> <li>b) 10 people</li> <li>c) more than 15 people</li> </ul>	<b>12. You need to call a Spanish friend. What is the best time to do so?</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>a) 3-5 pm</li> <li>b) 4-5 pm</li> <li>c) 5-6 pm</li> </ul>
<b>3. A Hispanic offers you some crisps. You refuse and say that you do not want, but s/he keeps insisting. What do you think?</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>a) s/he is such a pain. If I want crisps, I can buy them myself</li> <li>b) poor thing, s/he did not get a word of what I just said</li> <li>c) although I do not fancy the crisps, I will grab a few</li> </ul>	<b>13. You want to visit some friends:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>a) you let them know with two days notice.</li> <li>b) you let them know with two weeks notice.</li> <li>c) you let them know with two hours notice.</li> </ul>
<b>4. It's your Spanish teacher's birthday so you buy him/her a bottle of a very expensive wine. Your teacher replies several times: "You shouldn't have bought anything". What do you think?</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>a) s/he is very ungrateful</li> <li>b) s/he did not like my gift.</li> <li>c) s/he feels bad because s/he is aware that I am a student and I am broke</li> </ul>	<b>14. A bricklayer makes a flirtatious comment to a woman as she passes by in the street:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>a) the woman smiles at him</li> <li>b) the woman insults him</li> <li>c) the woman pretends she did not hear it</li> </ul>

<p><b>5. Some Hispanic friends invite you to lunch. What would you bring?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) flowers as centerpiece for the table</li> <li>b) some olives</li> <li>c) some fresh fruits as appetizers or for dessert</li> </ul>	<p><b>15. You are on holidays in Spain and you need to take the trash out. What time is the best?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) 4-6 pm</li> <li>b) 6-8 pm</li> <li>c) 8-11 pm</li> </ul>
<p><b>6. You go out for dinner with your Spanish friends. When it comes to paying the bill:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) you pay your meal separately</li> <li>b) you split up the bill and you all pay the same amount equally</li> <li>c) you split up the bill but if you ate more or less, you pay the difference accordingly</li> </ul>	<p><b>16. Latin American and Spanish women care about their look and appearance (hair, nails, eyelashes...):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) a great deal</li> <li>b) just a bit</li> <li>c) not at all</li> </ul>
<p><b>7. You go out to have dinner with someone that is 60 years old. Who pays the bill?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) the young person</li> <li>b) the old person</li> </ul>	<p><b>17. In Spain topless is allowed on most public beaches:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) true</li> <li>b) false</li> </ul>
<p><b>8. Shops and supermarkets in Spain and Latin America open on Sundays:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) true</li> <li>b) false</li> </ul>	<p><b>18. If a Spanish woman is already 35 years old and she is neither married nor has she children:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) she feels the pressure from society as in the past</li> <li>b) people respect her decision</li> <li>c) times have changed a lot</li> </ul>
<p><b>9. A Spanish friend tells you: "I love your shoes, they are so cool!". You answer:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) yes, right? thanks</li> <li>b) they were really cheap</li> </ul>	<p><b>19. In general terms, Spanish youngsters usually become independent of their parents when they turn:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) 18-20 years old</li> <li>b) 25-30 years old</li> <li>c) 30-35 years old</li> </ul>
<p><b>10. Spanish usually have their lunch while they watch:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) sports</li> <li>b) the soap opera t</li> <li>c) he news</li> </ul>	<p><b>20. In most Hispanic countries, death is seen as:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Another life stage as any other</li> <li>b) A taboo topic</li> </ul>

## ANEXO 9. PRUEBA 2. ENTREVISTAS

Name and last name: _____ Answer according to what you learnt in <i>Entrevistas</i> .	
<p><b>1. La bandera nacional es el plato típico de República Dominicana. Tiene influencias_____:</b></p> <p>a) inglesas, holandesas y francesas. b) españolas, inglesas y francesas. c) españolas, alemanas y francesas.</p>	<p><b>6. En las Islas Canarias siempre ha habido rivalidad entre:</b></p> <p>a) los habitantes de Lanzarote y Fuerteventura b) los habitantes de Tenerife y Gran Canaria</p>
<p><b>2. En Venezuela lo normal es levantarse a las _____ de la mañana:</b></p> <p>a) 5 am b) 6 am c) 8 am</p>	<p><b>7. Los ecuatorianos que inmigran a España normalmente pierden:</b></p> <p>a) el contacto con sus familiares y amigos b) sus remesas de dinero y su patrimonio c) su acento</p>
<p><b>3. ¿Los nicaragüenses están a favor o en contra de la globalización y la comercialización de productos extranjeros en _____ sus mercados?</b></p> <p>a) a favor b) en contra</p>	<p><b>8. Al pintor y escultor colombiano Fernando Botero le fascinan:</b></p> <p>a) las personas finas y delgadas b) las personas esbeltas y voluminosas</p>
<p><b>4. En la actualidad, El Salvador está tratando de reducir los niveles de delincuencia a manos de las bandas criminales, también llamadas "m_____".</b></p>	<p><b>9. El ingrediente básico de la "causa peruana" es la p_____, un alimento típico de Sudamérica que los conquistadores llevaron al resto de Europa.</b></p>
<p><b>5. La lengua aymara y la mujer de pollera son dos de los símbolos de la cultura indígena boliviana. ¿A qué parte de la vestimenta de la mujer hace referencia la "pollera"?</b></p> <p>a) camiseta b) pantalón c) falda</p>	<p><b>10. La isla de Chiloé en Chile es conocida por sus leyendas e historias p_r_n_m_l_s.</b></p>

## ANEXO 10. CUESTIONARIO DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

<p>1. After the course, I have learnt more about my own culture.</p> <p>1. 1. If possible, give an example of a cultural aspect that you researched or found out and you did not know before taking the course. Something that impressed or surprised you.</p>	<p>6. I have strengthened my identity and I feel more proud of my country and my culture. I do not feel ashamed of being Caribbean. I like my accent and I am fond of my African legacy and roots. E.g., I do not need to look North American or talk like one. *</p>
<p>2. After the course, I have learnt more about the lowbrow culture (customs and traditions) and the highbrow culture (history, politics) of Latin America. E.g., Socioeconomic reasons that force Mexicans to migrate to the United States.</p>	<p>7. I can put some distance between myself and my culture/country and acknowledge that there are also aspects that are worth criticizing, changing or improving. E.g. high prices in Barbados or lack of infrastructure to recycle. *</p>
<p>3. I can identify habits and behavioural patterns of Hispanic people and understand the reasons beyond those actions. E.g. insisting many times when you are inviting someone (hospitality) or downplay a compliment someone makes about your clothes (being humble).</p>	<p>8. I am able to relativize and identify what works better or worse in the Spanish speaking countries in comparison to the Caribbean and vice versa. E.g., there is a serious brain drain in Spain or many indigenous minorities are still discriminated in countries like Bolivia o El Salvador, so no country is perfect.</p>
<p>4. I am now more empathetic and understanding towards cultural aspects that I did not get to understand or rejected in the past. E.g. Venezuelan women that migrate to Trinidad and Tobago and seem to “seduce” Trinitarian men as a way of survival. *</p>	<p>9. I can compare traditions and cultural products between the Caribbean culture and the Hispanic one. E.g., “pastelle” in Trinidad might be the equivalent to the “hallaca” in Venezuela.</p>
<p>5. I have understood that stereotypes are mechanisms that we conceive to understand other cultures different from our own. However, we should discard or combat them whenever possible.</p>	<p>10. After the course, I am more interested in travelling, studying or working in a Spanish speaking country and learning the language so I can interact with members of their community.</p>

## ANEXO 11. CURSO FORMATIVO





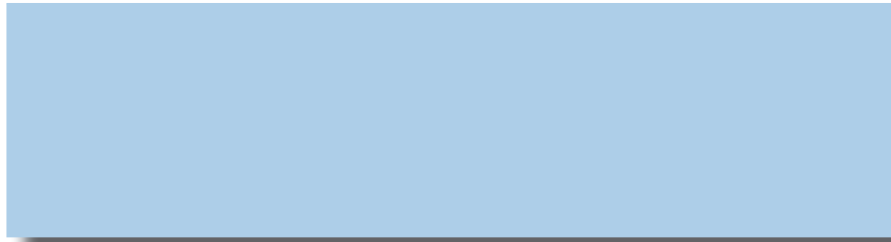
# ¡ACÉRCATE!

CURSO DE ESPAÑOL

NIVEL B1

Carmen Céspedes Suárez





## CÓMO ES ¡ACÉRCATE!

*¡Acércate!* se dirige a estudiantes universitarios que estudian español como lengua extranjera **E/LE** en el **contexto caribeño**, de acuerdo con los parámetros establecidos para el nivel intermedio (**B1**).

Su objetivo es ampliar el conocimiento de los estudiantes en torno a la **cultura hispana y caribeña**, sus códigos sociales, normas, tradiciones y costumbres, permitiéndoles así incrementar su **competencia intercultural** y su adecuación a distintos marcos comunicativos mediante vívidos análisis contrastivos y comparaciones entre las dos culturas en contacto.

### FORMATO

**1. Exposición** comienza con un popular programa o serie de televisión a modo de introducción relacionado con la temática que se estudiará a lo largo de la unidad.

**2. Análisis** profundiza en algún aspecto particular de la cultura meta por medio de una imagen, canción o videoclip.

**3. Reflexión** plantea al alumno preguntas de contextualización destinadas a hacerle recapacitar sobre determinados comportamientos o actitudes.

**Anécdotas** muestra rasgos paralingüísticos, costumbres o comportamientos sociales típicos de Hispanoamérica, España y el Caribe.

**4. Actuación** solicita al alumno que ponga en práctica su creatividad, a la vez que consolida contenidos vistos con anterioridad a lo largo de la unidad.

**Casi vecinos** muestra un programa de televisión de Hispanoamérica para reforzar la temática estudiada en la unidad y reforzar el conocimiento audiovisual del alumno.

Por último, **Entrevistas** analiza la realidad social de los 21 países hispanohablantes.

**¡Gracias por confiar en nuestro curso!**

# ÍNDICE

- 1. Españoles en el mundo** -Comportamientos sociales y lenguaje no verbal
- 2. First dates** -Saludos y despedidas
- 3. Los Serrano y los Alcántara** -Familia
- 4. Hoy no me puedo levantar** -Rutina diaria
- 5. Física o química** -Educación
- 6. Camera Café** -Trabajo
- 7. Hospital central** -Sanidad
- 8. Papeles mojados** -Inmigración
- 9. Yo soy aquel negrito** -Racismo y estereotipos
- 10. Aquellos años locos** -Infancia
- 11. Ven a cenar conmigo** -Ocio
- 12. Que Dios te bendiga** -Religión
- 13. ¡Qué fantástica es la fiesta!** -Folclore y fiestas laicas
- 14. MasterChef** -Gastronomía
- 15. El algodón no engaña** -Hábitos de consumo y publicidad
- 16. Zapeando** -Medios de comunicación
- 17. Aquí no hay quien viva** -Vivienda
- 18. Callejeros viajeros** -Viajes y transporte
- 19. Hazte eco** -Medio ambiente
- 20. Gym Tony** -Deportes, aspecto físico y vida sana
- 21. Las chicas del cable** -Igualdad de género, minorías y discapacidad
- 22. Comando actualidad** -Política, economía y actualidad
- 23. Cuarto Milenio** -Creencias, supersticiones y actividad paranormal

•Personajes: Bob Marley, Rihanna •Tradiciones: Corridos de toros •Símbolos: tango, asado, mate, gaucho

•Cine: Ocho apellidos vascos, Cool runnings •Tradición oral: Jasy Jatere

•Televisión: Los Serrano, Los Alcántara •Identidad: abuelos centenarios en el Caribe, los dreamers

•Música: Mecano •Gastronomía: hallaca, arepas, pabellón criollo, tequeños

•Educación: Plan Bolonia y seguridad en los campus •Salud: jóvenes y tabaco •Género: mujeres y universidad

•Rutina: el café de las once •Actitudes: el cotilleo •Trabajo: ETT, oposiciones, enchufe, fuga de cerebros, brecha salarial, contratos basura

•Salud: médico de familia, residencia médica en Cuba, copago farmacéutico, tarjeta sanitaria •Medio ambiente: huracán María •Instituciones: Cruz Roja •Identidad: boricuas en EEUU •Lengua: Spanglish

•Inmigración: patera, los sin papeles, valla de Ceuta y Melilla, inmigración venezolana en el Caribe, el tren de la muerte, los coyotes •Lengua: moro, top manta, guiri, güero, prieto, indio

•Publicidad: Yo soy aquel negrito •Lengua: negrito, negrata, sudaca, niche, maricón

•Identidad: los dos apellidos •Literatura: Mafalda, Manolito Gafotas •Educación: analfabetismo infantil •Salud: sedentarismo y obesidad infantil

•Gastronomía: huevos fritos, fruta del pan •Rituales: la sobremesa, un brindis •Identidad: pérdida del acento en inmigrantes

•Música: Feliz en tu día •Personajes: Celia Cruz •Festividades: Hosay, Inti Raymi •Rituales: la quinceañera

•Festividades: Holi, San Juan, Feria de las flores •Ocio: el botellón

•Gastronomía: el menú del día, tapas y raciones, cou cou y pez volador, la causa peruana •Ocio: la cultura de bar •Actitudes: hacer un simpa •Literatura: como agua para chocolate

•Unidades de medida: la unidad, docena, libras •Actitudes: dejar propina •Consumo: ultramarinos, mercados ambulantes •Gastronomía: la bandera nacional

•Viajes: enviar postales •Lengua: la eñe y la arroba

•Vivienda: casas chattel y plantaciones •Rutina: la siesta

•Viajes mochilero, Blablacar, autostop •Hábitos de consumo: turismo comercial

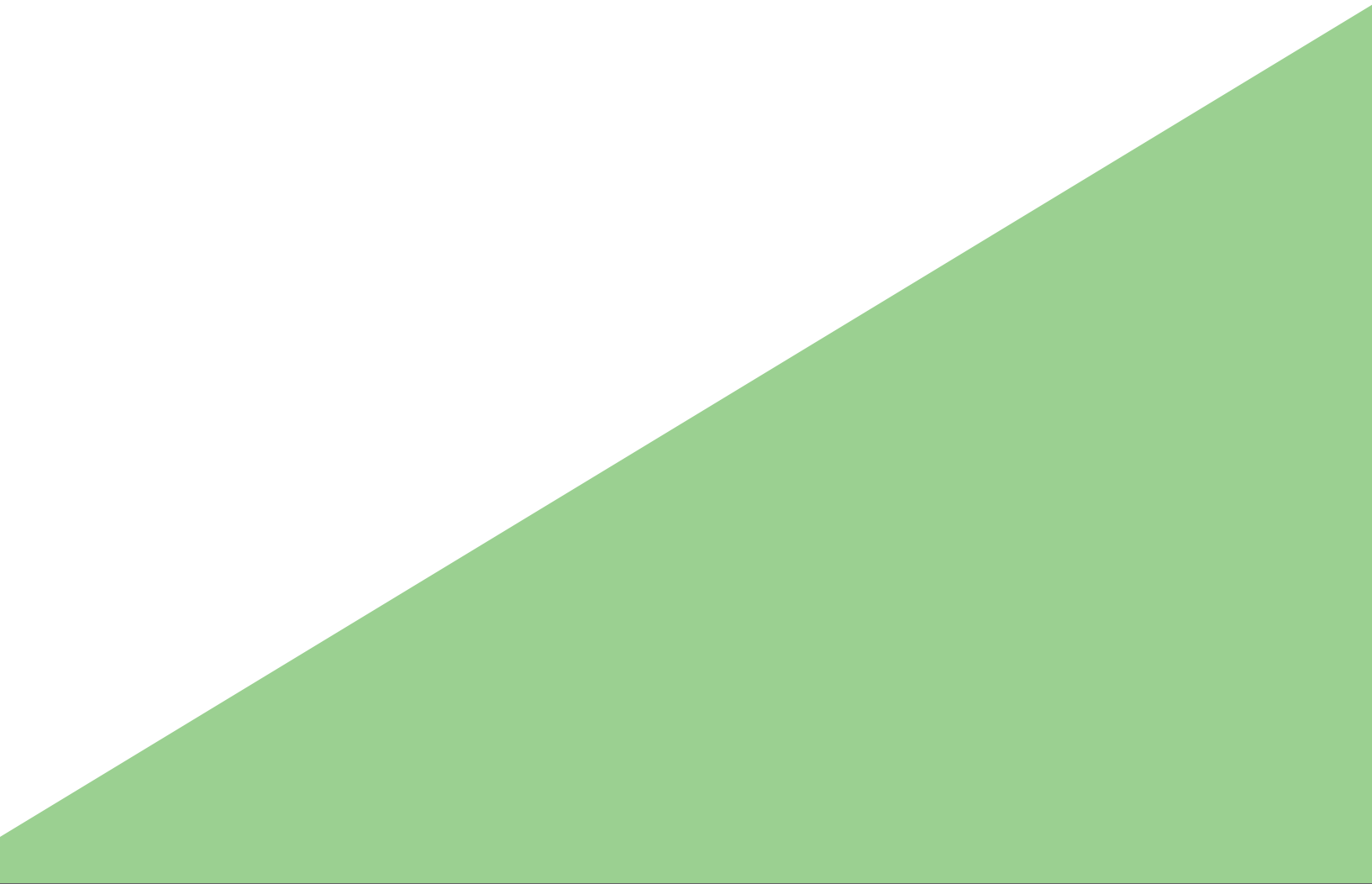
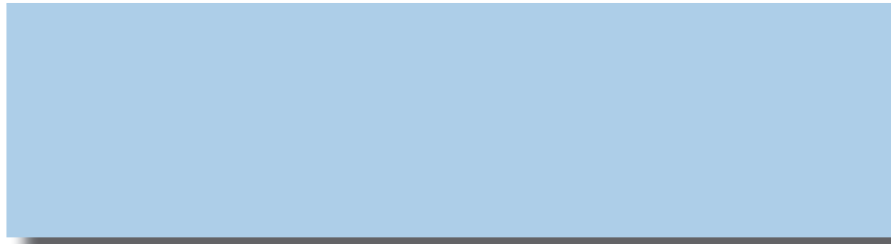
•Instituciones: parques nacionales de Costa Rica

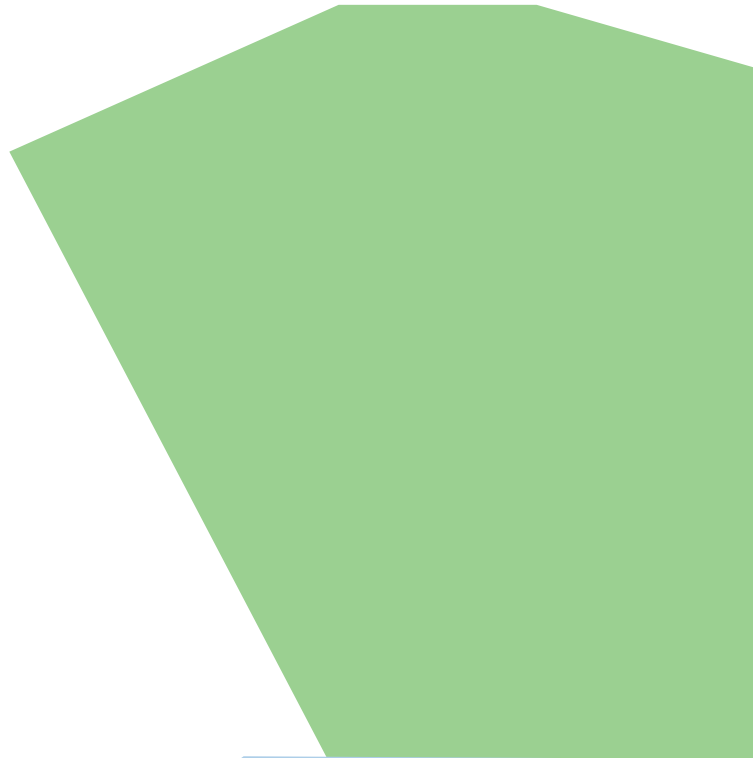
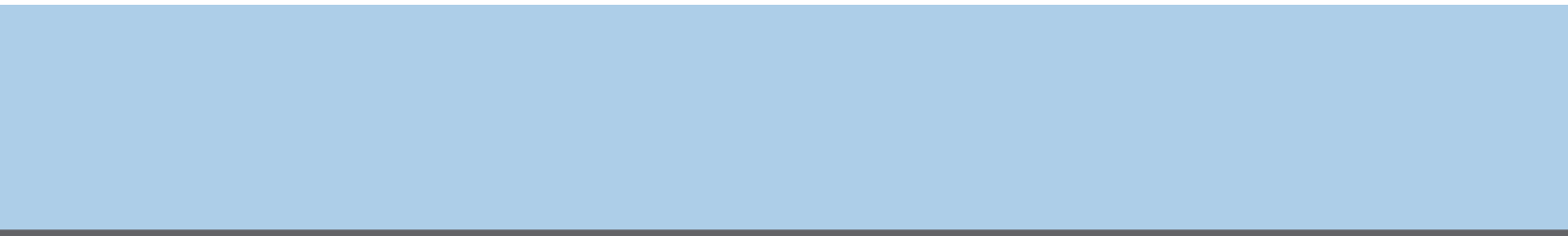
•Deportes: liga de criquet del Caribe •Personajes: Usain Bolt, Roberto mano de piedra Durán •Salud: operación bikini •Pintura: Fernando Botero

•Género: movimiento ni una más, el número 016 •Trabajo: discriminación laboral positiva, baja de maternidad •Discapacidad: la ONCE •Lengua: lengua aymara, quechua •Identidad: mujer de pollera

•Medios de comunicación: noticias falsas (fake news) •Juventud: millenials, manifestaciones •Criminalidad: las maras •Emigración: caravana hacia EEUU

•Rituales: las plañideras, el luto, vestir de negro •Mitología: la pincoya, el Millalobo













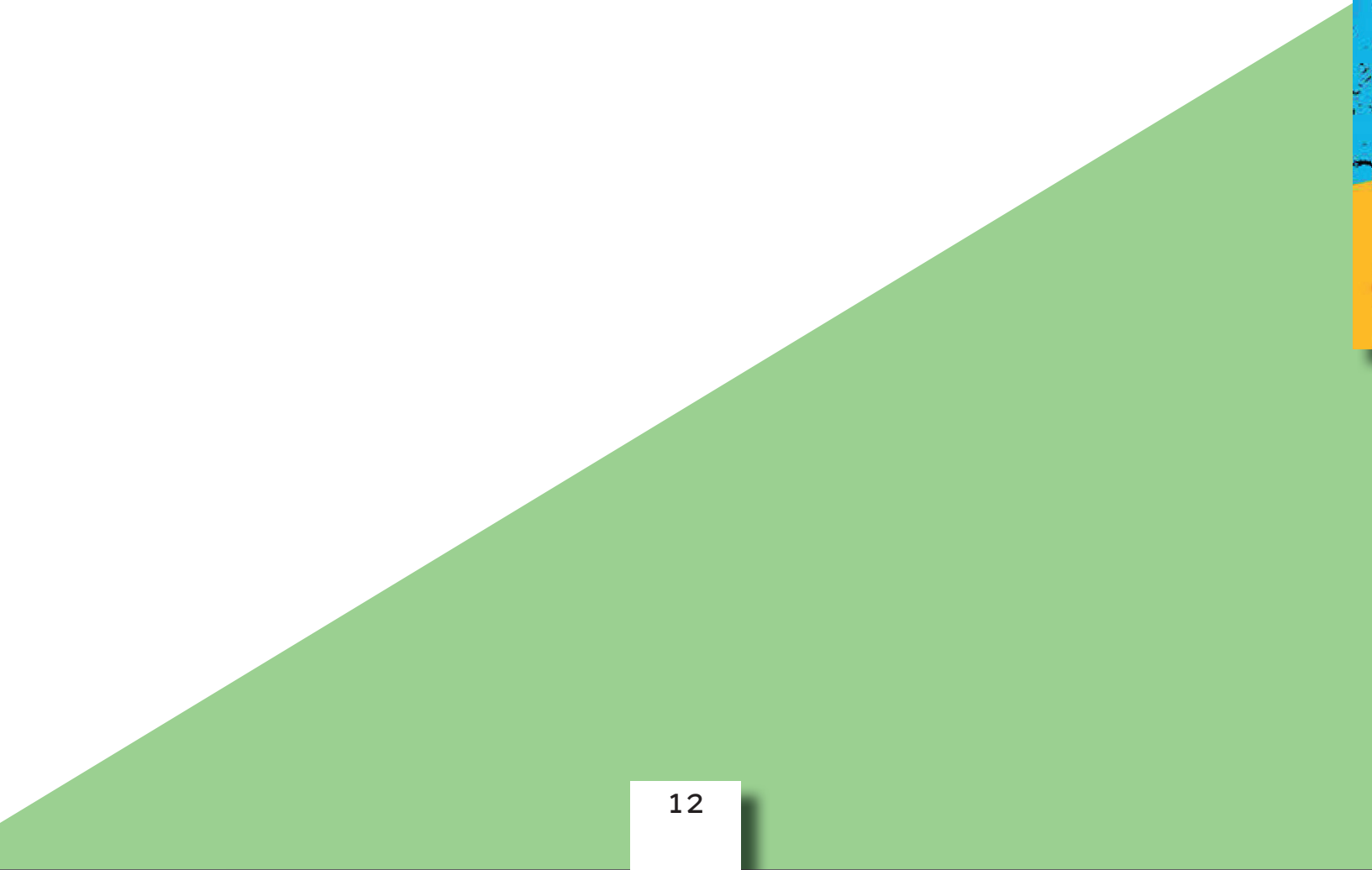
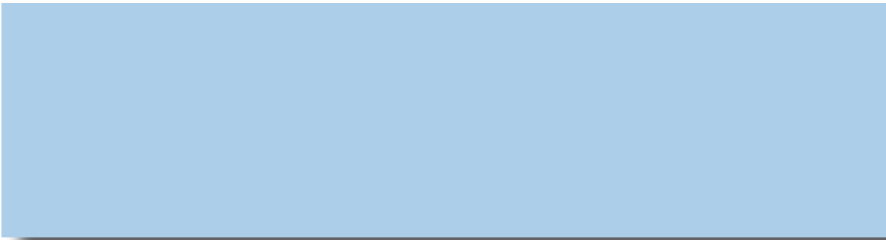
# MAPA DE ESPAÑA

## Político









# 1. ESPAÑOLES EN EL MUNDO

## 1. EXPOSICIÓN

En España es popular un programa de TV sobre ciudadanos españoles que viven y trabajan en lugares de todo el mundo, incluido el Caribe. ¿Crees que es fácil para los hispanos vivir en el Caribe o la cultura es muy diferente?



**EM**  
TRINIDAD Y TOBAGO  
**RAÚL  
POLANCO**  
28 AÑOS  
ALAR DEL REY, PALENCIA  
2 AÑOS EN TRINIDAD  
INGENIERO



**EM**  
TRINIDAD Y TOBAGO  
**MARÍA  
LANDA**  
32 AÑOS  
HUESCA  
2 AÑOS EN TRINIDAD  
PROFESORA DE ESPAÑOL



**EM**  
TRINIDAD Y TOBAGO  
**EDUARDO  
GAMERO**  
34 AÑOS  
SEVILLA  
2 AÑOS EN TRINIDAD  
EMPRESARIO





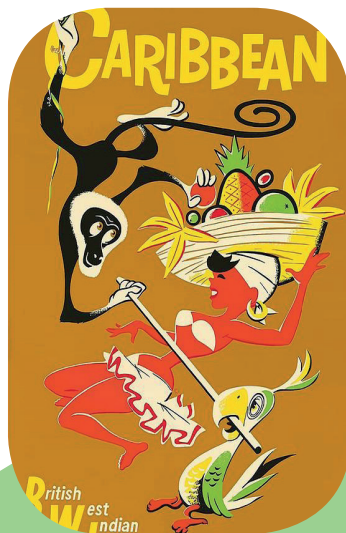
**A. Visualiza un país hispano por un momento. ¿Qué ideas o iconos te vienen a la mente?**



**B. Ahora haz lo mismo con el Caribe. ¿Qué ideas o iconos te evoca?**


a) ¿Creéis que en ambos casos se trata de estereotipos?

b) ¿Qué imagen creéis que tiene el resto del mundo sobre el Caribe?



Postales con estereotipos

## 2. ANÁLISIS

 A. ¿Qué crees que hacen los españoles en estas situaciones? Completa el cuestionario:

### Cómo relacionarse en España y salir airoso...

1. Un español te invita a una fiesta. Te ha dicho que empieza a las 23h.

- a) Llegas antes de las 23h.
- b) Llegas a las 23:30h.
- c) Llegas a las 23h.

2. Unos amigos te han invitado a comer en su casa.

- a) Al día siguiente llamas por teléfono para dar las gracias.
- b) Durante la comida, dices que todo está muy rico, y al despedirte propones cenar en tu casa la próxima vez.
- c) Al despedirte, dices "muchas gracias por la cena".

3. Vas a un restaurante con tres amigos españoles. A la hora de pagar...

- a) Pedís la cuenta por separado y cada uno paga lo que ha tomado.
- b) Dividís la cuenta en cuatro partes, pero si alguien ha comido menos, paga un poco menos.
- c) Dividís la cuenta en cuatro partes y todo el mundo paga equitativamente, independientemente de si ha comido más o menos.

4. Unos amigos españoles van por primera vez a tu casa.

- a) Les enseñas las habitaciones solo si te lo piden.
- b) Les enseñas todas las habitaciones.
- c) Los llevas al salón o al comedor y no les enseñas nada más.

5. Es tu cumpleaños y un amigo español te hace un regalo.

- a) Lo guardas y lo abres en otro momento.
- b) Lo abres y dices que te gusta mucho.
- c) Lo abres y dices que ya tienes algo parecido y preguntas si lo puedes devolver con el ticket regalo.

6. Has estado cenando con unos amigos y se te ha hecho muy tarde.

- a) Te levantas y dices: "me voy".
- b) Te levantas, pero sigues hablando un rato más hasta la puerta.
- c) Dices que es muy tarde, te levantas, dices adiós y te vas.



**B. Ahora comprueba tus respuestas. Coméntalas con tu profesor y con tus compañeros.**

● **Mayoría de A:**

*¡Todavía te falta mucho por aprender!*

● **Mayoría de B:**

*¡Enhorabuena! ¡Estás listo para viajar a un país hispano!*

● **Mayoría de C:**

*Vas por buen camino. Sigue investigando.*





### 3. REFLEXIÓN



#### A. ¡Hala!:

A) ¿Conocías alguna de estas normas o comportamientos sociales? ¿Cuál?



#### ANÉCDOTAS



B) ¿Qué comportamiento te ha sorprendido más? ¿Por qué? ¿Qué haces tú en su lugar?

*Durante un tiempo trabajé como niñera en Barbados. Al final del primer año, la gente me preguntó qué es lo que me había sorprendido más de la cultura "bajan", y con mucha sinceridad respondí:*

1. La prohibición de enseñar los hombros en lugares públicos.
2. Que los coches piten para dar las gracias.
3. La impuntualidad.
4. El horario de algunas tiendas y cafeterías.
5. La decoloración de la piel.

**Ibeth, colombiana, 25 años.**




*Hace dos años me mudé a Tenerife para buscar trabajo. Ya me he adaptado, pero al principio me sorprendían mucho algunas cosas de los españoles:*

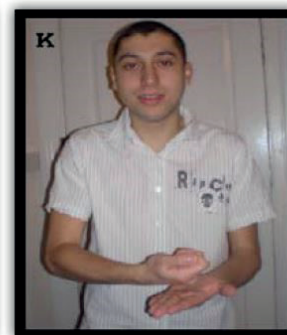
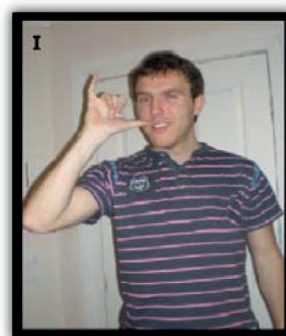
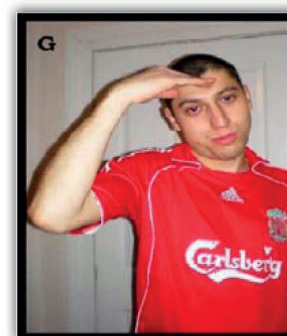
1. La forma rápida, ruidosa y brusca al hablar.
2. La cultura de bar.
3. La formalidad al quedar en las casas.
4. La ausencia de gracias, por favor o perdón.
5. Expresiones como "venga, ya nos vemos".

**Jennifer, argentina-estadounidense, 18 años.**

C) ¿Estás de acuerdo con Ibeth y con Jennifer o piensas que tienen una imagen errónea de la cultura del Caribe y de la española?

## 4. ACTUACIÓN

 A. ¿Qué significan estos gestos? Primero intenta adivinar su significado con un compañero.





B. Ahora intenta relacionarlo con las siguientes expresiones:

1. ¡Estoy harto!		7. ¡Corta el rollo!	
2. No tengo dinero		8. Esto me huele mal	
3. Está borracho		9. Voy a estudiar	
4. Está muy delgado		10. Hay mucha gente	
5. ¡Vámonos!		11. ¿Estás loco?	
6. Te lo juro		12. ¡A pagar!	



C. ¿Coinciden estos gestos con los de tu cultura? Enséñales a tus compañeros el gesto que utilizas para expresar el mismo significado o similar:



La barbadense Rihanna haciendo un gesto internacional



D. Imagina que un hispano se muda a tu ciudad como en "Españoles en el mundo". Haz una lista con los trucos sociales que puede utilizar para relacionarse adecuadamente con la gente de tu país:

Ej. No interrumpas, no toques demasiado a la otra persona, deja cierto espacio entre ambos, etc.



Normas sociales, Espacio joven 360, Edinumen

Cinco comportamientos de buena educación en España.

- Utilizar expresiones de cortesía.
- No comer hasta que todos los comensales hayan recibido su comida.
- Taparse la boca al toser o estornudar.
- No abrir la boca al comer.
- Comer con cubiertos.



# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON ARGENTINA

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

En el programa *Españoles en el mundo*, los hay que prefieren irse a vivir al **campo** o la **ciudad**. En Argentina se puede elegir entre zonas rurales como Bahía Blanca y zonas muy urbanas como Buenos Aires. ¿y tú? ¿Prefieres una vida **contemplativa** en el campo o necesitas el aire **cosmopolita** de la ciudad?



Bahía Blanca



Buenos Aires

## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=--CbIx-Mcww&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjsTy](https://www.youtube.com/watch?v=--CbIx-Mcww&list=PLK8W-X-NZbE_zjsTy)



A. Escucha la entrevista y rodea la respuesta correcta:

1. ¿De dónde es?

- a. De un pueblo.
- b. De una ciudad.
- c. De la capital.

2. ¿Cómo es su ciudad?

- a. Es una ciudad muy cosmopolita.
- b. Es una ciudad cerrada y provincial.
- c. Es una ciudad muy transitada.

3. ¿De qué sector económico se mantiene su ciudad?

- a. De la minería
- b. De la agricultura y la ganadería.
- c. De la pesca

4. ¿En qué se diferencia su ciudad de Buenos Aires, la capital?

- a. Buenos Aires tiene más oferta cultural.
- b. Los edificios de Buenos Aires son más grandes que en Bahía Blanca.
- c. A y B son verdaderas.

5. ¿Cuál es el principal símbolo de Argentina?

- a. El mate.
- b. El asado.
- c. El tango.

6. ¿Quién baila el tango hoy en día?

- a. Las clases bajas
- b. La clase media
- c. Todas las clases



### 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las preguntas con sentido crítico:



1. El mate y el asado tienen una connotación social. ¿Existe algún alimento social similar en tu cultura?

---

---

---



2. ¿Hay alguna figura parecida a la del gaucho?

---

---

---



3. ¿Hay estereotipos entre la gente del campo y la ciudad? ¿Se comportan o hablan de una forma diferente?

---

---

---





## 2. FIRST DATES

### 1. EXPOSICIÓN

La serie *First dates* invita a parejas a conocerse. Cuando llegan al programa por primera vez muchos concursantes no saben bien cómo saludar. Y tú, ¿cómo saludas? ¿das un beso, tres besos, solo la mano...?



A. **¿Me das un besito?** Debatid las siguientes cuestiones en clase:


a) ¿En qué situaciones besas?

b) ¿El beso está tan extendido en tu país como en España y Latinoamérica? ¿Está bien visto?

c) El beso a veces "roza la imprudencia". ¿Es posible que un error a la hora de saludar produzca conflictos graves entre personas de diferentes culturas?



## 2. ANÁLISIS

 A. Acabas de leer un texto sobre las despedidas, pero ¿cómo te presentas a una persona la primera vez?

1. Un amigo te presenta a un amigo por primera vez (chico-chico):



- a) le das la mano.
- b) le das dos besos.
- c) le das un abrazo.
- d) Otro: \_\_\_\_\_.

2. Un amigo te presenta a una amiga por primera vez (chico-chica):



- a) le das la mano.
- b) le das dos besos.
- c) le das un abrazo.
- d) Otro: \_\_\_\_\_.

3. En un primer encuentro con amigos de amigos a los que no conoces:

- a) te presentas a ti mismo.
- b) esperas a que un amigo te presente.

 B. Compara tus respuestas con las del compañero. ¿Coincide la forma en que os presentáis?



¿CÓMO ACTUAR?





*En el entorno laboral esto puede variar. Si la mujer o el hombre se presentan por primera vez, es posible que ambos den la mano tanto a hombres como a mujeres por igual.*



## ANÉCDOTAS



*Durante un año estudié inglés en Escocia. Al final de mi estancia, fui a despedirme de mi vecino Kevin.*

*Al despedirnos, Kevin se inclinó para darme un beso, y yo sin querer le "planté" dos besos.*

*Resultado: sin querer nos besamos en la boca.*

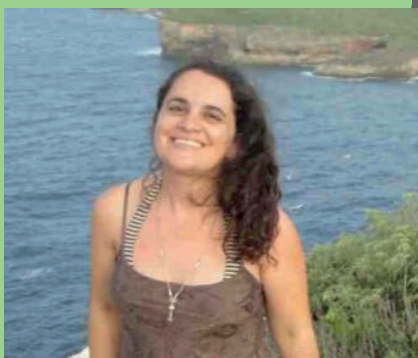
**Silvia, española, 28 años.**



*Cuando recién llegué a España, siempre que iba a saludar a alguien le daba la mano y los españoles se quedaban extrañados.*

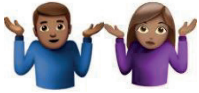
*Resultado: mi mano siempre se quedaba en el aire, y los españoles inclinados con la intención de darme un beso. Me llevó algo de tiempo, pero al final acabé acostumbrándome...*

**Pavel, búlgaro, 29 años.**



*Los caribeños siempre dicen buenos días, buenas tardes y buenas noches, aunque seas un desconocido. En las grandes ciudades se ha perdido esa costumbre, aunque en algunos pueblos las personas mayores aún lo hacen.*

**Rosana, española, 42 años.**



### A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?



### ¿CÓMO ACTUAR?

La **proxémica** es la disciplina que analiza la comunicación no verbal, el **espacio personal** y la distancia que mantenemos al hablar. Suele decirse que existen culturas de contacto (Caribe, España, Italia) y culturas de no **contacto** (Noruega, Reino Unido, Alemania). Se dice por ejemplo que "los del norte son más fríos" o que los españoles son muy "tocones". ¿Estás de acuerdo?



Películas con estereotipos de españoles y jamaicanos



## 4. ACTUACIÓN



A. Imagina que perteneces a una tribu indígena. Vives en la selva amazónica y la deforestación te obliga a desplazarte a otra zona desconocida. De repente, te encuentras con otra tribu vecina e intentáis establecer contacto.

Grupos indígenas de Paraguay



Durante el encuentro, se une una expedición de antropólogos. Formad dos grupos para cada tribu e inventad varios saludos y despedidas disparatados. Representadlos. Un tercer grupo de antropólogos tiene que averiguar si se trata de un saludo o de una despedida.



CASI VECINOS



En la serie *La Casa de las Flores*, el actor Paco León interpreta a un abogado español en México. Se confunde todo el tiempo y dice que no se acostumbra a dar solo un beso. Esto ocurre porque en España se dan dos besos, mientras que en otros países de Hispanoamérica se da uno solamente.

# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON PARAGUAY

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

Antes hemos visto que algunas culturas poseen formas de saludar completamente distintas. Esto forma parte de la riqueza cultural de una comunidad, al igual que lo son sus **cuentos** e historias. Para que no se pierda esta rica **tradición oral**, un joven paraguayo ha creado un cortometraje de animación sobre Jatere, un personaje de la mitología **guaraní**. Escucha su testimonio.



Mito Jasy Jatere



Niño guaraní

## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=NTuPOU5iCto&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=14](https://www.youtube.com/watch?v=NTuPOU5iCto&list=PLK8W-X-NZbE_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=14)

 A. Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde vive actualmente Gabriel Arrellaga?:

- a) Australia
- b) Canadá
- c) Estados Unidos

2. ¿Qué tipo de contenido audiovisual ha creado Gabriel?

- a) una película
- b) un cortometraje
- c) un videoclip

3. Esta película le gusta sobre todo a los:

- a) niños
- b) jubilados
- c) emigrantes

4. La cinta tiene subtítulos en:

- a) español
- b) guaraní
- c) inglés

5. La cinta ha sido seleccionada en festivales:

- a) 5
- b) 6
- c) 8

6. ¿Gracias a qué persona, Gabriel consiguió llegar a Toronto?

- a) su maestro de dibujo
- b) su maestra de inglés
- c) su profesor de música

### 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:



1. ¿Te gustaría ver cortometrajes sobre cuentos y fábulas de tu país?

---

---

---

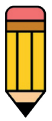


2. ¿Qué te parece la idea de hacer el cortometraje en versión original (lengua guaraní)?

---

---

---



3. ¿Recuerdas algún cuento de tu infancia? Resume aquí su argumento.

---

---

---



# 3. LOS SERRANO Y LOS AL- CÁNTARA

## 1. EXPOSICIÓN

Ambas familias retratan a la típica familia española de clase media, desde la abuela viuda que ejerce de matriarca hasta las amistades entre primos. Sin embargo, *Los Alcántara* representan a la familia nuclear y tradicional, mientras que *Los Serrano* representan a una familia reconstituida.



Los Alcántara, 1936-1975



Los Serrano, 2000



A. **Familia no hay más que una.** Pregunta las siguientes preguntas a un compañero:

a) ¿Se parece alguna de las dos familias a tu familia? ¿En qué se diferencian?

b) ¿Qué importancia tiene tu familia en tu vida? ¿A quién le cuentas tus problemas o le pides consejo?



Familia de la isla de Granada

## 2. ANÁLISIS



A. Relaciona cada imagen con el tipo de familia al que corresponde:

Reconstituida

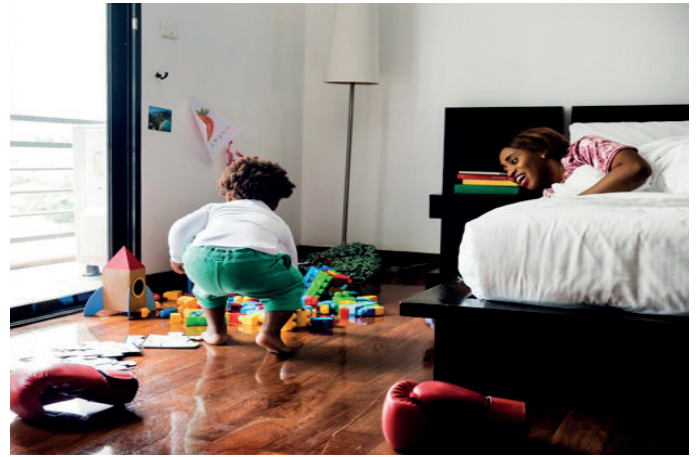
Adoptiva

Monoparental

Homoparental



1. \_\_\_\_\_



2. \_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_



### 3. REFLEXIÓN

- a) ¿Existen este tipo de familias en tu país? ¿Están aceptadas?
- b) ¿Crees que el modelo de familia tradicional ha cambiado en los últimos años en el Caribe? ¿De qué manera?
- c) ¿Qué papel juegan los abuelos en la educación de los nietos?



Abuelos centenarios de St. Kitts y St. Nevis



#### ANÉCDOTAS



*Trabajé un año en EEUU y una familia que conocí me invitó a su casa por unos días. Cuando coincidíamos en la cocina, siempre decía "sorry" cuando me chocaba con alguien. Al cabo de un tiempo dejé de decir "sorry", pero a veces veía que me ponían cara rara. Igual me pasó con "por favor" y "gracias".*

**Juanma, español, 30 años.**



*Hace muchos años hice mi Erasmus en Italia y aproveché para viajar a España. Me alojé en casa de unos amigos y la abuela siempre me decía que la tutease.*

*Es un poco complicado saber cuándo utilizar "tú" o "usted", y ¡qué te digo ya del "vos"!*

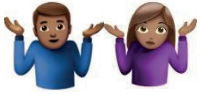
**Francisco, estadounidense, 31 años.**



*Recuerdo que una vez una mujer marroquí se sentó a mi lado en la parada de autobús. A continuación, llegó una mujer española.*

*Esta última empezó a preguntarle cosas a la mujer marroquí sobre su vida, si tenía hijos, si estaba casada, etc. Al principio la mujer marroquí contestaba, pero pasado un tiempo dejó de hacerlo y se hizo un silencio incómodo.*

**María del Mar, española, 33 años.**



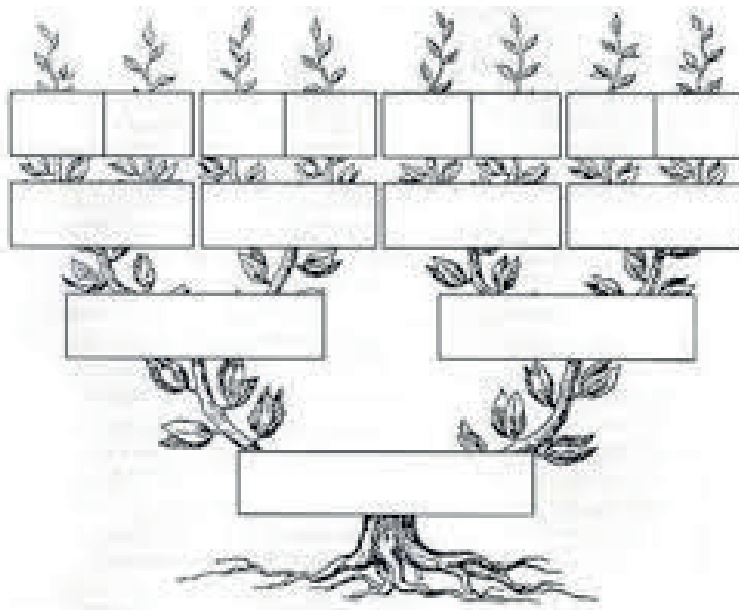
A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

## 4. ACTUACIÓN



A. ¿Cómo describirías a tu familia? Dibuja tu árbol genealógico y compáralo con el de tu compañero.



B. ¿Qué similitudes o diferencias encuentras entre ambos? ¿Más miembros, más personas divorciadas, familias ensambladas...?



## CASI VECINOS



Amarte así Frijolito



Modern Family



Día a Día

Las series televisivas también reflejan el cambio en la familia tradicional hispana.

Sin embargo, hay algo que no cambia, los dos apellidos, los nombres compuestos (María José), las abreviaciones afectivas (Toni, Pepe) o reciclar el nombre del abuelo y de la abuela.

La serie *Día a Día*, lo refleja en varios de sus episodios.



# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON HISPANOS EN EEUU

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

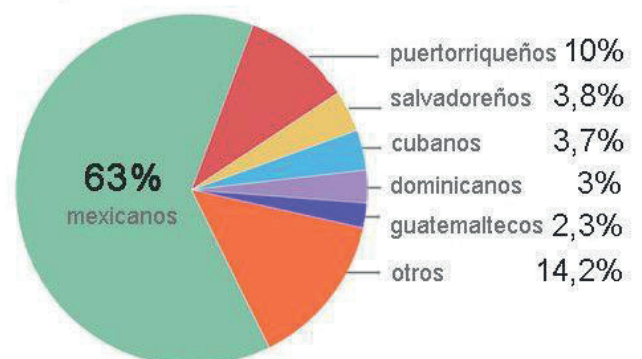
### 1. EXPOSICIÓN

La **familia** es muy importante para los hispanos y es algo que conservan a pesar de estar lejos de casa. Algunos mantienen sus tradiciones por influencia de sus familias, mientras que otros prefieren adoptar las **costumbres** del **país receptor**. Otros muchos sienten que son individuos con una **identidad bicultural**. Escucha su testimonio.



Los "dreamers"  
o soñadores latinos

### Origen de hispanos en Estados Unidos



Fuente: Pew Research Center

## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=CqmvhbKpFFw&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=20](https://www.youtube.com/watch?v=CqmvhbKpFFw&list=PLK8W-X-NZbE_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=20)



A. Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Te consideras mexicana o estadounidense?

- a) Más estadounidense
- b) Más mexicana
- c) Ambas por igual

2. ¿Cómo es ser bicultural?

- a. Es bastante interesante porque puedo tener dos culturas sin problemas.
- b. Es difícil porque mis padres son demasiado estrictos con las tradiciones mexicanas.
- c. Ni A ni B son verdaderas.

3. ¿Qué conflictos personales recuerdas?

- a. Para mí era difícil porque por ser chica tenía que ayudar a mi familia.
- b. Para mi hermano era más fácil por ser chico.
- c. A y B son verdaderas.

4. ¿Cómo es la celebración de los quince años?

- a. Normalmente es una fiesta grande con mucha música y bailes.
- b. Solamente se celebra con una misa.
- c. Es una celebración bastante normal, con tarta de cumpleaños y regalos.

5. ¿Por qué es una celebración importante para los jóvenes?

- a. Porque los padres preparan una misa en la iglesia para dar gracias por su hija.
- b. Porque las chicas se sienten ya mujeres
- c. A y B son verdaderas

6. ¿Cómo celebraste tus quince años?

- a. Fue una fiesta bastante grande con todos mis amigos y parientes.
- b. Fue una fiesta pequeña porque mis padres no pudieron hacer una fiesta más grande.
- c. Fue una fiesta demasiado pequeña. No me gustó, no fue especial para mí.

### 3. REFLEXIÓN



A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Tienes amigos de otras culturas que emigraron a otros países de pequeños? ¿Los identificas con la protagonista del vídeo?

---

---

---



2. ¿Es buena idea que los padres obliguen a sus hijos a mantener sus tradiciones o es mejor que adopten las nuevas costumbres?

---

---

---



3. ¿En tu país existe algún rito de iniciación similar a la quinceañera? ¿Cómo se celebra?

---

---

---

# 4. HOY NO ME PUEDO LEVANTAR

## 1. EXPOSICIÓN

La frase de la canción "Hoy no me puedo levantar" del grupo Mecano refleja el cansancio tras una fiesta o un intenso fin de semana.

Y tú, ¿cómo te levantas? ¿trasnochadas, madrugadas, te levantas con el pie izquierdo quizás...?



**A. Cada persona es un mundo.** Pregunta al compañero qué tipo de persona es:



## 2. ANÁLISIS



A. Compara tu horario con el horario de esta estudiante universitaria. Escribe lo que hace en cada una de estas horas.



RUTINA 24 HORAS | Universidad, prácticas, organización...



- 07:15 → \_\_\_\_\_.
- 08:20 → \_\_\_\_\_.
- 15:00 → \_\_\_\_\_.
- 16:30 → \_\_\_\_\_.
- 18:00 → \_\_\_\_\_.
- 20:30 → \_\_\_\_\_.
- 23:30 → \_\_\_\_\_.



### 3. REFLEXIÓN

- a) ¿Encuentras muchas diferencias con tu horario?
- b) ¿Crees que la gente en el Caribe aprovecha más el día?
- c) La protagonista menciona la influencia del cambio de hora en su rutina. Esto suele ocurrir en aquellos países con cuatro estaciones o con dos periodos estivales. ¿Y en el Caribe? ¿también se cambia la hora según sea verano o invierno?



#### ANÉCDOTAS



*Nuestros amigos ingleses no terminan de acostumbrarse a nuestros horarios. A veces cenamos a las diez de la noche, y claro, por eso salimos también muy tarde, de las doce en adelante.*

**Abenchara y Dácil, españolas, 29 y 33 años.**



*Llevo ya dos años en Alemania y echo mucho de menos el sol. A las cuatro de la tarde ya ha oscurecido y no me apetece salir de casa.*

**Sara, española, 28 años.**



*Me da la sensación de que en Sudamérica y en el Caribe el ritmo es más lento, pero también siento que, al haber más horas de luz, tengo más tiempo para hacer mis quehaceres. Me levanto pronto y me acuesto tarde.*

**Andrea, ecuatoriana, 34 años.**

## 4. ACTUACIÓN



A. Ahora describe tu rutina diaria por medio de este horario. Puedes incluir también tus planes de ocio durante el fin de semana.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							



### CASI VECINOS



El cambio de hora es común en muchos países hispanos aunque varía en función del país. En Chile se cambia en abril y agosto, mientras que Argentina canceló el cambio durante un tiempo.

En la serie Camera Café, Jesús se queja del cambio de hora y de sus dificultades para habituarse a su nueva rutina.

## ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

### ENTREVISTA CON VENEZUELA

Nombre y apellido(s):

---

---

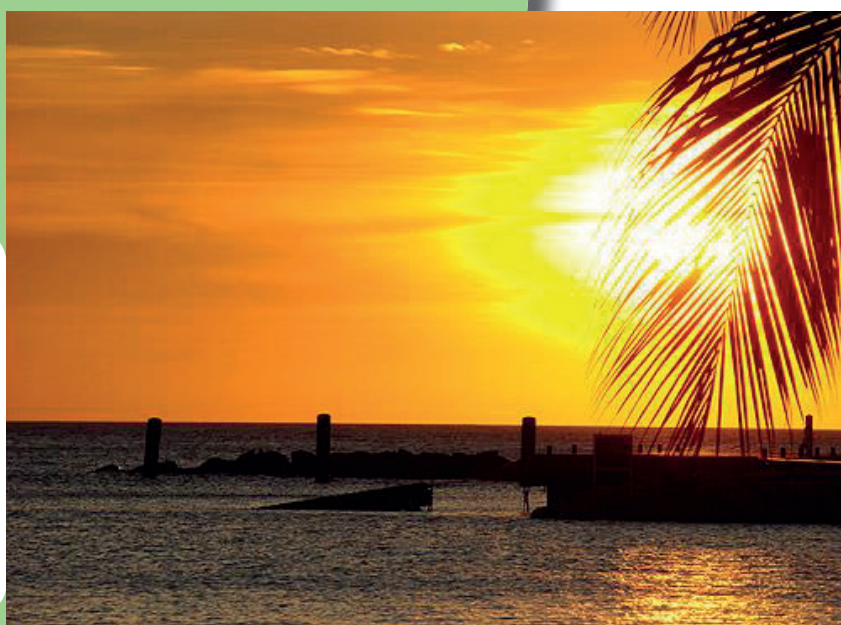
---

### 1. EXPOSICIÓN

Como vimos en esta unidad, la **rutina diaria** varía entre países en función de las **horas de sol** que reciben. Igualmente la hora de las comidas también influye en la manera en la que organizamos nuestros **quehaceres**. Observa cómo organiza su día una típica venezolana.




Isla Margarita en  
el Caribe venezolano



## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=fivboVZcGxk&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=18](https://www.youtube.com/watch?v=fivboVZcGxk&list=PLK8W-X-NZbE_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=18)

 A Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el plato favorito de Patricia? ¿De qué está compuesto?

---

---

---

2. ¿Qué segundo alimento típico menciona?

---

3. ¿De qué está hecho este plato navideño? ¿Cómo se prepara? Sintetízalo en varios pasos.

Primero se \_\_\_\_\_

---

Después se \_\_\_\_\_

---

A continuación se \_\_\_\_\_

---

Por último se \_\_\_\_\_

---



### 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Coinciden los horarios de los venezolanos con tu rutina? Indica tus horarios y lo que comerías en cada ocasión:

Horario Venezolano

6- 8 am

9 am  
12-2 pm

6 pm  
8 pm

Comida

Desayuno [arepas]



Almuerzo [pabellón criollo]



Cena [tequeños]



Tu horario

Comida



# 5. FÍSICA O QUÍMICA

## 1. EXPOSICIÓN

La serie Física o Química relata las vidas de unos adolescentes rebeldes en el instituto. Discuten con los profesores, con sus padres y con la sociedad en general.

¿Recuerdas esa etapa de tu vida? ¿Cómo te sentías?



Universidad de St. Augustine  
Trinidad y Tobago



Universidad Mona Jamaica

## 2. ANÁLISIS



A. En este caso hemos expuesto la vida en el instituto, pero ¿cómo es tu día a día en la universidad? Pregunta las siguientes preguntas a un compañero:

¿Qué estudias?	
¿Cuántos años dura	tu carrera?
¿Cuántos cursos tienes	este semestre?
¿Qué cursos te gustan	más? ¿y los que menos?
¿Cómo vas a la universidad?	
¿Dónde vives mientras	estudias?
¿Dónde comes normalmente?	



Menú universitario en España



Menú universitario en el Caribe



Residencias estudiantiles en Santander, España



Residencias estudiantiles en St. Augustine, Trinidad





## ANÉCDOTAS



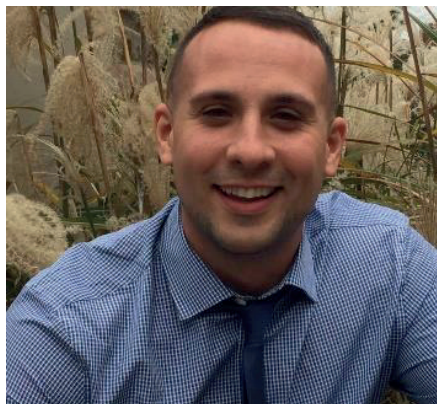
*En mi primer año como profesora en EEUU, me chocó bastante que los estudiantes comieran en clase. En otros países está totalmente prohibido.*

**Davinia, española, 28 años.**



*Recién acababa de llegar a México y me apunté a clases de español para extranjeros. Los primeros días la profesora me hacía muchas preguntas personales y yo no respondía. Me pareció demasiado cotilla.*

**Michal, polaco, 26 años.**



*Algo que me impresiona de los estudiantes hispanos es la falta de participación en clase. Cuando un profesor pregunta algo a los alumnos nadie contesta. O no estudian nada o son tímidos, pero esto último me extraña porque por lo general son muy habladores...De hecho, isiempre me interrumpen cuando les hablo!*

**Andrew, estadounidense, 32 años.**



*Un día estaba dando clases a alumnos inmigrantes y me desesperé un poco. No sabía si me estaban entendiendo o no. No hacían ningún gesto con la cabeza para mostrar si me seguían y tampoco decían nada...*

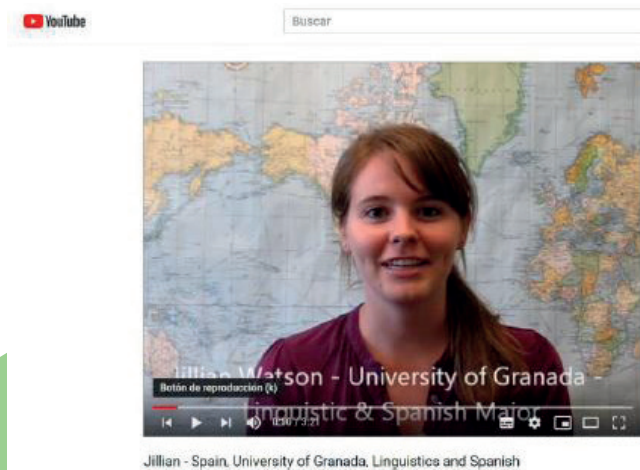
**Laura, española, 30 años.**



### 3. REFLEXIÓN



A. Escucha el siguiente vídeo sobre una estudiante americana de intercambio en Granada. Ella habla sobre sus clases y sobre sus compañeros de piso.



B. **iMenudo choque!** Responde a las siguientes preguntas de reflexión:

- ¿Qué te parecen sus impresiones?
- ¿Estudias en otro país o isla del Caribe? ¿Por qué?
- ¿Has sufrido algún choque cultural con compañeros de otras islas o de otros países?
- ¿Te gustaría participar en un programa de intercambio como el de Jillian? ¿En algún país hispanohablante quizás?



Estudiantes del campus Cave Hill.  
Curso de inmersión en la UIMP,  
Santander

## 4. ACTUACIÓN



A. ¿Qué crees que necesita mejorar tu universidad? ¿Asignaturas, profesorado, transporte, aulas, cafetería...? Imagina que te eligen representante estudiantil de tu universidad. Con ayuda de tus compañeros escribe una pancarta reivindicando aquello que debe mejorarse.



Protestas en el campus de St. Augustine, Trinidad, a favor de más seguridad, 2018



Manifestaciones en contra del plan educativo europeo "Plan Bolonia", 2009



PHOTO: KEYON MITCHELL

Presidente del Consejo estudiantil (*Guild*) tras ganar las elecciones

Queremos que + subj.  
Exigimos que + subj.  
Necesitamos que + subj.



CASI VECINOS

Los programas sobre adolescentes suelen tener mucho éxito. Varios países hispanos cuentan con una versión similar. En Argentina por ejemplo se emitió *Rebelde Way*, mientras que en México se hizo popular *Rebelde*.





# ¡ACERCÁOS ISLAS CANARIAS!

## ENTREVISTA CON LAS ISLAS CANARIAS

Nombre y apellido(s):

---

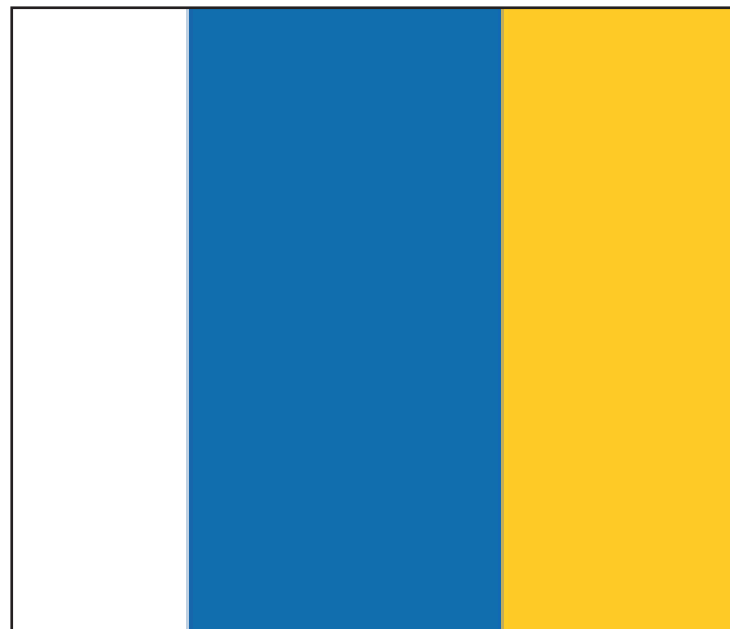
---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

Pese a ser un **archipiélago** alejado de Sudamérica y Centroamérica, la forma de hablar de los canarios guarda mucha relación con la del continente **americano**, sobre todo en el **seseo** y el uso del pronombre **“ustedes”**. Por medio de este vídeo podrás apreciar estas similitudes y aprender más sobre el sistema universitario en en Tenerife y Gran Canaria.



## 2. ANÁLISIS



[https://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/espana/las\\_palmas.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/espana/las_palmas.htm)

A. Escucha la entrevista y responde:

1. ¿A qué universidad fue Clara? ¿Por qué a esa universidad y no a otra?

---

2. Clara menciona que en su época solo había una universidad. ¿Esto tenía un efecto positivo o negativo?

---

3. ¿Por qué se abrió otra universidad en Las Palmas?

---

## 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Tú estudias en un país diferente al tuyo? ¿por qué?

---

2. Clara menciona que existían rivalidades entre los estudiantes. Esto se refiere a la conocida rivalidad entre la gente de Tenerife "chicharreros" y la gente de las Palmas. ¿Existen rivalidades similares entre las personas de tu país o de otros países? Explícalas.

---

3. Clara comenta también que «había mujeres que no estudiaban porque sus padres no les permitían marcharse a otra isla para estudiar». ¿Conoces algún caso similar? ¿Sigue ocurriendo esto en la actualidad o las mujeres tienen hoy en día más acceso a la universidad?

---

# 6. CAMERA CAFÉ

## 1. EXPOSICIÓN

La serie de televisión *Camera Café* muestra las alocadas vidas de los trabajadores de una oficina.

En ella es habitual que los empleados tomen largos descansos junto a la máquina de café y cotilleen sobre el resto de sus compañeros.



A. **¿Estudias o trabajas?** Comenta las siguientes preguntas con el compañero:

- ¿Cómo es la situación laboral en tu país?
- ¿Disfrutan los trabajadores de muchos derechos prestaciones?
- ¿Qué derechos suelen reivindicar los trabajadores en tu región? ¿Pago de horas extra, aumento de sueldo, incentivos, vacaciones, conciliación familiar...?



## 2. ANÁLISIS



A. Relaciona los conceptos con su definición:

Ni Ni Salario mínimo interprofesional

Oposiciones Fuga de cerebros Enchufe

ETT Contratos basura Brecha salarial

(1) \_\_\_\_\_ En España es de 900 € desde julio de 2018.



(2) \_\_\_\_\_ Profesionales cualificados que emigran para buscar trabajo en el extranjero.

(3) \_\_\_\_\_ Contratos temporales y precarios. Normalmente se contabilizan por hora y están mal pagados.

(4) \_\_\_\_\_ Prueba selectiva que te permite aspirar a un puesto de trabajo, generalmente en la Administración pública.



(5) \_\_\_\_\_ Un conocido, familiar o amigo te consigue un puesto de trabajo mediante favoritismos o influencias.

(6) \_\_\_\_\_ Empresa que actúa como intermediario para ayudarte a encontrar trabajo.

(7) \_\_\_\_\_ Persona que ni estudia ni trabaja.

(8) \_\_\_\_\_ Diferencia entre el salario medio entre hombres y mujeres.

### 3. REFLEXIÓN

B. ¿Existen estos conceptos en tu país? Coméntalos con tus compañeros.



#### ANÉCDOTAS



*Un día tuve una reunión de trabajo con una delegación internacional. Al entrar por la puerta nos chocamos un compañero español, otro compañero inglés y yo. El español me indicó con un gesto que pasara yo primero por eso de "las damas primero", mientras que el inglés trató de pasar él antes que yo, así que inos volvimos a chocar!*

**Mariana, italiana, 30 años.**



*Impartía clases de inglés en una academia y decidí salir a dar un paseo con una compañera española para tomar el aire. Me di cuenta de que cada vez que la conversación se animaba y hablábamos de algo interesante, ella se paraba en medio de la calle, y así hasta icuatro veces!*

**Gemma, inglesa, 36 años.**



*En Noruega monté una start up de comida saludable y a veces me reunía con un socio español para importar aceite de oliva y otros productos "latinos". Cada vez que nos reuníamos, no me dejaba hablar y hacía demasiados cumplidos. A veces, me daba la sensación de que no decía la verdad...*

**Aksel, noruego, 31 años.**



A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?



## 4. ACTUACIÓN



A. Establece tu escala de prioridades en el trabajo:

- importante = 1 + importante = 5

- a) Muchas vacaciones y días para asuntos propios
- b) Mucho dinero e incentivos
- c) Prestigio profesional y posibilidad de ascenso
- d) Buen ambiente de trabajo y buena relación con los compañeros
- e) Prestaciones sociales (ej. seguros médicos)

5.

4.

3.

2.

1.

a) ¿Coincide con la opinión de tus compañeros?

b) ¿Crees que coincidiría con la escala de prioridades de un español o un hispano?



CASI VECINOS

En Latinoamérica a veces encontramos que las condiciones laborales también son algo precarias. En la serie peruana *Soltera codiciada*, la protagonista está harta de los comentarios machistas y desalentadores de su jefe.



# ¡ACÉRCATE HISPANOAMERICA!

## ENTREVISTA CON HONDURAS

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

Al igual que ocurre en otros muchos países, Honduras sufre una importante **crisis laboral**. La **falta de empleo** entre los jóvenes es notable, incluso entre aquellos que tienen estudios y una buena formación. Escucha su testimonio.



Colas de desempleados



Manifestaciones contra el desempleo

## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=-mFYvcDXLFs&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=13](https://www.youtube.com/watch?v=-mFYvcDXLFs&list=PLK8W-X-NZbE_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=13)



A. Escucha el vídeo hasta el final y responde a las siguientes preguntas:

1. En Honduras, ¿qué dos obstáculos dificultan el acceso al empleo?

- a) la falta de vacantes
- b) la falta de estudios superiores
- c) la falta de experiencia y la edad

2. ¿Qué opina Jensy Pérdomo sobre la falta de experiencia de los jóvenes?

- a) las empresas deberían prestar atención a otros méritos
- b) se trata de un círculo vicioso
- c) la mayoría de los jóvenes ya tiene suficiente experiencia

3. ¿Qué le pide Jensy al presidente?

- a) que mejore las condiciones laborales
- b) que conceda más becas a los jóvenes
- c) que promueva más políticas de empleo

4. ¿Qué rangos de edad son las menos contratadas en Honduras?

- a) de 30 a 45 años
- b) de 35 a 60 años
- c) de 18 a 30 años

5. Según el Servicio Nacional de Empleo, ¿por qué motivo los candidatos no pasan las entrevistas?

- a) no presentan un buen CV
- b) no traen consigo cartas de recomendación
- c) no se visten adecuadamente

### 3. REFLEXIÓN



A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Es difícil encontrar trabajo en tu país? ¿Qué perfil de persona está más en el paro?

---



---



---



2. ¿Hay mucho desempleo juvenil entre los jóvenes de tu región? ¿Qué políticas pueden adoptar las empresas para incentivar el empleo entre los jóvenes (becas, pasantías...)?

---



---



---



3. ¿Conoces a alguien que esté sobrecualificado (maestría, doctorado...) y que a pesar de ello esté desempleado?

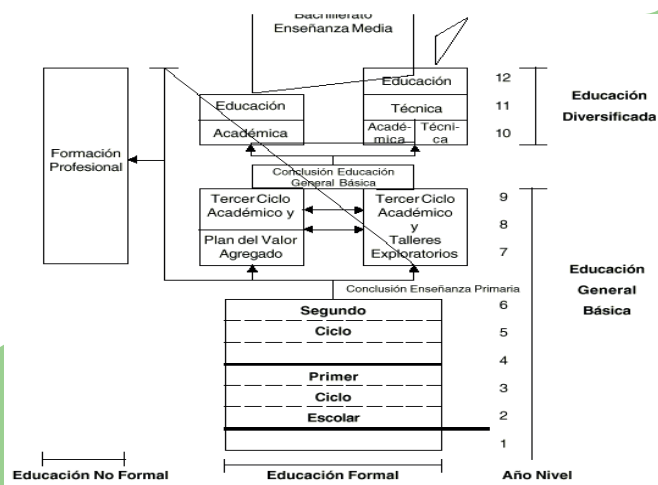
---



---



---



Estructura del sistema educativo en Centroamérica

# 7. HOSPITAL CENTRAL

## 1. EXPOSICIÓN

Las series sobre temas de salud tienen mucha acogida entre los espectadores. Estas tres series anteriores retratan el sistema sanitario a nivel farmacéutico, de medicina general y hospitalario. Y tú, ¿te animarías a ser sanitario?



Farmacia de guardia (1991)



Médico de familia (1995)

Ross University School of Medicine es un ejemplo de universidad "offshore" en Barbados



Hospital Central (2000)



A. **Siéntese y sea paciente.** Comenta las siguientes cuestiones con el compañero:

- ¿Crees que el sistema sanitario en tu país funciona bien o presenta algunas deficiencias?
- ¿Los médicos de tu país también emigran al extranjero?
- Muchos estudiantes de medicina en el Caribe hacen su residencia en Cuba. Cuando regresan a sus países de origen, ¿pueden ejercer con su título o necesitan homologarlo?



## 2. ANÁLISIS



A. ¿Existen equivalentes en tu región? Busca estos términos en un diccionario y si existen, escribe su traducción:

Receta: \_\_\_\_\_

Copago: \_\_\_\_\_

Residencia médica: \_\_\_\_\_

Tarjeta sanitaria: \_\_\_\_\_

Ayuda de dependencia: \_\_\_\_\_



### 3. REFLEXIÓN

a) ¿Existen estos conceptos en tu país?



#### ANÉCDOTAS



*Pasé tres días en un hospital de Málaga por gastroenteritis y la verdad es que mi médico se portó muy bien. Cuando me dieron el alta me pasé a saludarle y le agradecí varias veces el tratamiento recibido. Él decía que no era nada, que era su trabajo, y yo seguía dándole las gracias más y más. Creo que al final se sintió un poco incómodo...*

**Zoltan, húngaro, 28 años.**



*Estaba de vacaciones con mi familia en Nueva York. Un día mi abuela se cayó y la tuvieron que ingresar en el hospital. Recuerdo que compartíamos habitación con unos hispanos, creo que de El Salvador. El paciente no paraba de recibir visitas de familiares y amigos. Hablaban demasiado alto y no dejaban descansar a mi abuela... ¡Parecía que estuviéramos en un bar!*

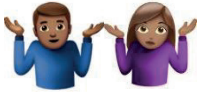
**Peter, polaco, 29 años.**



*Varias amigas mías mexicanas viven en el Caribe anglófono como yo y dieron a luz acá.*

*Unas dicen que el personal sanitario fue muy anti-pático y muy brusco en el trato. Otras en cambio, dicen que el parto les fue muy bien y lo recuerdan como una buena experiencia, así que no sé qué haré si decido tener otro hijo lejos de casa.*

**Mariel, mexicana, 33 años.**



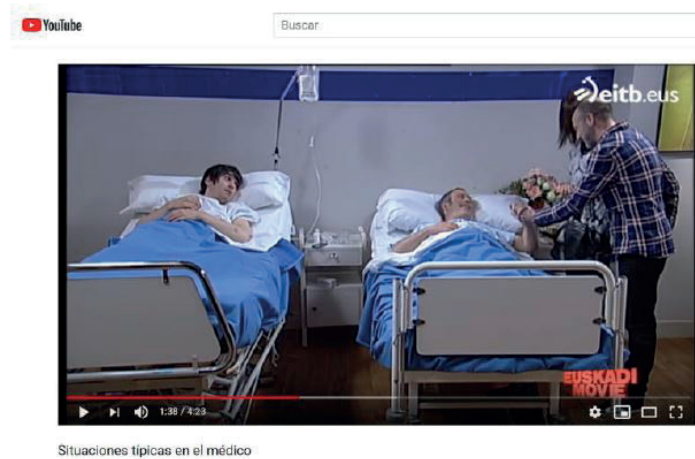
A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

## 4. ACTUACIÓN



A. Ve este vídeo sobre "Situaciones típicas en el médico" (01:36-03:20). Fíjate en los insultos y en las palabras mal sonantes (palabrotas).



B. En las comedias hispanas al igual que en las anglófonas se suelen usar muchas palabrotas para dar mayor expresividad a los diálogos.

- a) ¿Aprendiste algún insulto o expresión coloquial nueva a través del vídeo?
- b) ¿Se parecen a los que usas tú en tu día a día?



CASI VECINOS

Cuba es un país muy conocido por formar a muy buenos médicos en sus universidades. En la serie Centro Médico, Amaury Reinoso es un médico cubano que debe volver a hacer la residencia para poder ejercer como médico en el país receptor.





¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

**ENTREVISTA CON PUERTO RICO**

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

**1. EXPOSICIÓN**

Cada vez que ocurre una **catástrofe** natural los hospitales se desbordan y el personal sanitario no da abasto. Esto fue lo que pasó en Puerto Rico cuando fue **víctima** del **huracán** María en septiembre de 2018. En medio de esta **devastación** fueron muchos los artistas que trataron de ayudar a la causa. Escucha su testimonio



## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=SjwAp3uhoUU&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=SjwAp3uhoUU&list=PLK8W-X-NZbE_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=3) (00:00- 03:27)



A. Escucha la entrevista y responde a las siguientes preguntas:

*Según la reportera, dos de los problemas principales que sufre la isla son la falta de acceso a servicios básicos y el hecho de que no están recibiendo las donaciones, por lo que se espera una oleada de emigración a los Estados Unidos.*

1. El reggaetonero Daddy Yankee menciona otro problema principal, ¿de qué se trata?

- a) falta de luz.
- b) falta de agua.
- c) falta de gasolina.

2. ¿Cuántos millones ha donado ya el cantante?

- a) 10 millones
- b) 100 millones
- c) 1 millón

3. ¿A qué dos organizaciones ha donado ya una parte?

---

---

---

4. ¿Qué artistas van a participar en el concierto que va a organizar?

---

---

---

5. Daddy Yankee hace un llamamiento a los "boricuas" que viven en EEUU. ¿Qué les pide?

- a) que viajen a Puerto Rico para comprobar la devastación.
- b) que envíen suministros y víveres para los damnificados.
- c) que metan presión a sus congresistas. PR también es parte de EEUU.

### 3. REFLEXIÓN



A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Tu país ha sufrido alguna vez una catástrofe natural similar a la de Puerto Rico? ¿Cuándo?

---

---

---



2. ¿La gente se movilizó para ayudar? ¿Qué hicieron? ¿Recibió tu país algún tipo de donación del exterior o de personas famosas?

---

---

---



3. Por último, ves que Daddy Yankee está influenciado por el idioma inglés. Él dice, por ejemplo:

a) levantar fondos (*raise funds*) --> recaudar fondos

¿Qué te parece este Spanglish? ¿En tu país hay una mezcla de idiomas similar?

---

---

---

---

---

---

---



# 8. PAPELES MOJADOS

## 1. EXPOSICIÓN

Con la canción "Papeles mojados", la cantante La Mari del grupo Chambao denuncia la situación de miles de inmigrantes indocumentados que cruzan el Mar Mediterráneo en busca de una vida mejor en Europa.



Migrantes venezolanos en Trinidad y Tobago

Migrantes marroquíes en Ceuta y Melilla, España

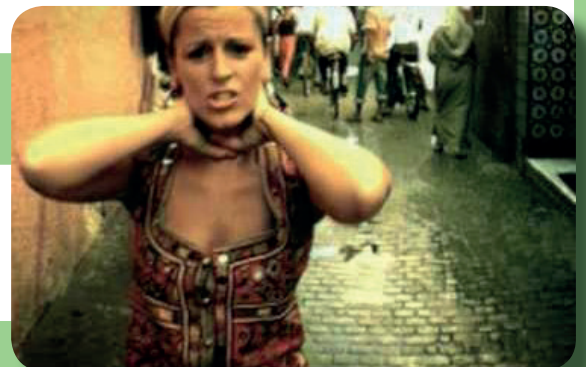


A. **El emigrante errante.** Pregunta estas cuestiones al compañero:

- ¿Has vivido en otro país alguna vez? ¿Durante cuánto tiempo?
- ¿Cómo fue la experiencia?
- ¿Tuviste problemas para entrar al país?



B. Ve el videoclip de la canción "Papeles mojados" y presta atención a la letra. ¿Qué emociones sientes al escucharla?





## 2. ANÁLISIS



A. Intenta adivinar primero qué significan los siguientes términos:

**Patera**

**Moro**

**Top manta**

**Payo**



B. Ahora completa los huecos con los términos en su contexto:

El otro día estábamos en la playa y de repente llegó una \_\_\_\_\_ llena de senegaleses.

Mi prima se ha casado con un \_\_\_\_\_ y el patriarca no lo acepta.

Hemos metido a un \_\_\_\_\_ a trabajar en el invernadero para que nos ayude con los pimientos.

¿Para qué vas a descargar la película si se la puedes comprar más barata a un \_\_\_\_\_?



Las 3.000 viviendas, Sevilla

Alicante, Comunidad Valenciana



Tenerife, Islas Canarias

Almería, Andalucía



### 3. REFLEXIÓN

- a) ¿Existen conceptos similares en tu país?  
b) ¿Crees que implican connotaciones negativas o peyorativas?



#### ANÉCDOTAS



*No sé por qué hay tanto racismo contra los marroquíes si en el fondo muchos españoles descendemos de árabes y judíos. A mí de hecho muchas veces me dicen que parezco marroquí y me hace gracia.*

**David, español, 31 años.**



*En México hay expresiones negativas con la palabra "güero" o "prieto" para referirse a las personas de color. También hay muchas expresiones negativas con la palabra "indio", que normalmente denotan que los indígenas son menos inteligentes o inferiores.*

**Eri, mexicana, 34 años.**



¿TE SORPRENDE?

### 4. ACTUACIÓN



A. Imagina que eres un emigrante. ¿Por qué razones y bajo qué circunstancias abandonarías tu país?:

- Trabajo
- Amor
- Pobreza
- Guerra
- Persecución política
- Mejor educación
- Persecución religiosa
- Inseguridad y criminalidad





Muchos albinos son perseguidos en África por el color de su piel



Emigrantes sin billete de vuelta



Turistas con billete de ida y vuelta

- a) Si tuvieras que emigrar y solo pudieras llevar contigo un único objeto, ¿qué llevarías?
- b) ¿Y si pudieras llevar a una sola persona contigo, a quién elegirías? ¿Por qué?



### CASI VECINOS

En Centroamérica los emigrantes hispanos intentan cruzar la frontera entre México y Estados Unidos a través del desierto. Utilizan el Tren de la Muerte y los Coyotes, algo que muestra muy bien la película *¿Quién es Dayani Cristal?*



¡ACÉRCATE HISPANOAMERICA!

**ENTREVISTA CON MÉXICO**

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

**1. EXPOSICIÓN**

Como vimos a lo largo de esta unidad, **emigrar** no es fácil, y si no que se lo pregunten a los hispanos que emigran a EEUU a través de la **frontera**. Cruzan el desierto a pie con la ayuda de un "coyote", subidos al "tren de la muerte" o **escondidos** dentro de algún vehículo. Los más afortunados logran alcanzar suelo americano mientras que otros mueren en la **travesía**. Escucha su testimonio.



El "tren de la muerte"



"Coyote" guiando a los inmigrantes



## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=fEYKHOWz4hA&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=21](https://www.youtube.com/watch?v=fEYKHOWz4hA&list=PLK8W-X-NZbE_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=21)

 A. Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿De dónde eres?

- a. Nací en Los Ángeles, Estados Unidos.
- b. Nací en Buenos Aires, Argentina.
- c. Nací en Tijuana, México.

2. ¿Por qué vinieron tus padres a Estados Unidos?

- a. Para estudiar en una universidad estadounidense.
- b. Para encontrar trabajo.
- c. Para viajar por placer.

3. ¿Y cómo llegaron?


- a. Por las montañas de la frontera de México.
- b. Por el mar, en barcos o "pateras".
- c. Por la carretera, en coche, tren o autobús.

4. Y tú, ¿cómo llegaste?

- a. Para cruzar la frontera, tardé tres días.
- b. El grupo nos perdimos por el camino.
- c. A y B son verdaderas.

5. ¿Cómo es Tijuana?

- a. Es un destino típico para los turistas en México.
- b. Es una ciudad típica de México.
- c. Es una ciudad para los inmigrantes antes de cruzar la frontera.

 B. Escucha el vídeo una vez más y responde a las preguntas:

1. ¿Qué es un "coyote" en este contexto?

---

2. ¿Fue un viaje fácil para Yolanda o más bien una odisea? Menciona 2 cosas que experimentó.

---

### 3. REFLEXIÓN



A. Responde a las preguntas con sentido crítico:

1. ¿Muchos migrantes inmigran a tu país por razones laborales como emigrantes económicos? ¿Qué nacionalidades son las más comunes?

---

---

---



2. ¿Cómo y por dónde llegan?

---

---

---



3. En tu opinión, ¿crees que los inmigrantes se integran y son bienvenidos en tu comunidad o existen casos de racismo?

---

---

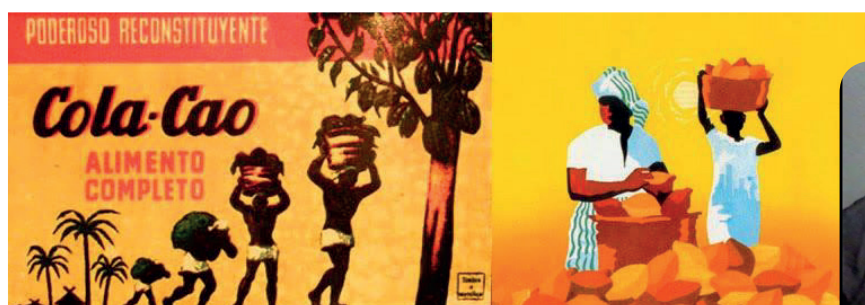
---

---

# 9. YO SOY AQUEL NEGRITO

## 1. EXPOSICIÓN

En 1955 se emitió por primera vez en la radio la canción "Yo soy aquel negrito" de la marca Cola Cao. Este cacao en polvo se hizo inmensamente popular a través de su anuncio. Sin embargo, hoy en día sería muy controvertido. ¿Crees que este tipo de anuncio tiene tintes racistas?



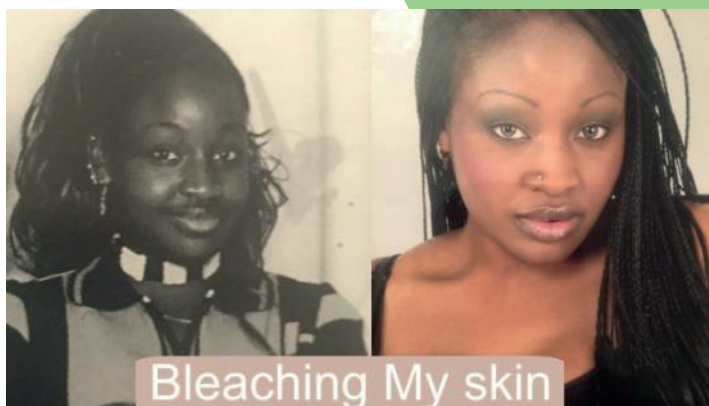
Anuncio de 1988. Futbolistas Rivaldo, Roberto Carlos y Denilson



A. **Blanco o negro.** Comenta con tus compañeros las siguientes cuestiones:

- a) ¿Crees que existe racismo o xenofobia en tu país? ¿Contra quién?
- b) ¿La gente trata a las personas de forma distinta por su color de piel?
- c) ¿Ser blanco o tener la piel más clara implica tener más privilegios u oportunidades?

Blanqueo o decoloración de la piel



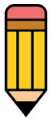


## ¿CÓMO ACTUAR?

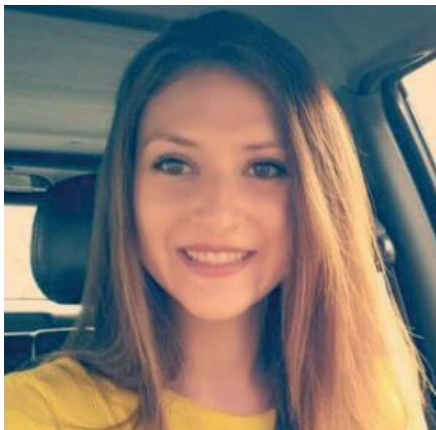
En algunos países hispanohablantes se utiliza la palabra "negrito" o "persona de color" para referirse a las personas de raza negra. "Negrito" es un eufemismo. Se usa el diminutivo "ito" para implicar afecto o reducir la carga negativa del término. Por el contrario, con el aumentativo "aca" en "negrata" o "sudaca" se crean insultos despectivos.



A. Analiza estas expresiones idiomáticas en español. ¿Qué crees que significan? Busca su significado en Internet.



B. Incluye al menos dos de estas expresiones en un breve diálogo. Después compáralo con el de tus compañeros y decidid entre todos cuál es el más original.



## ANÉCDOTAS

*En Colombia hay un gran porcentaje de población negra y mestiza. A las personas de raza negra se les llama "niche" de forma afectuosa y no es despectivo decirle a alguien negro como sí ocurre en otros países de lengua hispana.*

**Erika, colombiana, 27 años.**



*En Sudamérica y Centroamérica cada país tiene su "sambenito". Se dice que los chilenos somos muy patriotas y conformistas. De los argentinos se dice que son muy arrogantes. Los mexicanos tienen fama de ser perezosos y los uruguayos de ser muy quejicas...*

**Constanza, chilena, 26 años.**



*Yo soy madrileña y de nosotros suelen decir que somos unos "chulos" o arrogantes. Hay otros estereotipos también como que los andaluces son unos vagos y los catalanes unos tacaños.*

**Marga, española, 36 años.**



¿TE SORPRENDE?

### 3. REFLEXIÓN



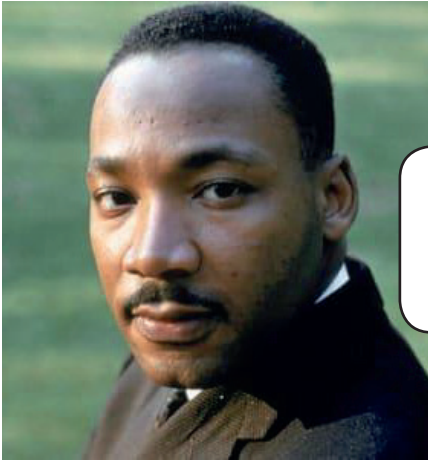
**A. Escucha el siguiente anuncio titulado "¿Acaso te crees mejor que estas personas?". Después anota los insultos que les dirigen:**



Racismo y xenofobia ¿Acaso te crees mejor que estas personas?

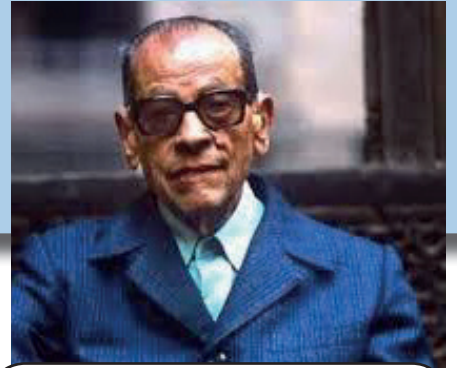
a) ¿Qué te parecen todos estos prejuicios? ¿los habías oído alguna vez?





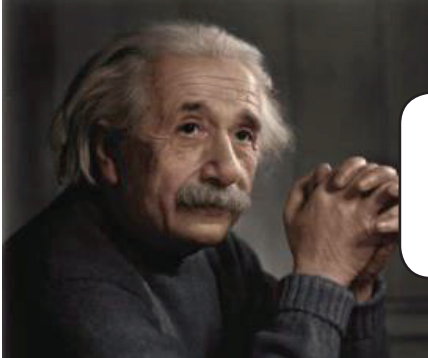
**Martin Luther King**

*Estadounidense  
Nobel de la Paz*



**Naguib Mahfouz**

*Egipcio  
Nobel de Literatura*



**Albert Einstein**

*Alemán  
Nobel de Física*



**Oscar Wilde**

*Irlandés  
Escritor*



**Jorge Valdano**

*Argentino  
Campeón del Mundo  
de Fútbol*



**Carmen Amaya**

*Española  
Bailaora*



**Stephen Hawking**

*Inglés  
Físico y matemático*

#### 4. ACTUACIÓN



A. Imagina que eres un inmigrante de esta nacionalidad y escuchas estos comentarios en un viaje a un país hispanohablante.

*Lee cada uno de ellos y di si en tu país se producen situaciones similares.*

### A.

A un inmigrante ecuatoriano en el centro de salud.

a) Esta gente viene y empieza a tener hijos como conejos. Reciben ayudas del gobierno y ¿quién las paga? ¡Pues con nuestro bolsillo y con el dinero de todos!



### B.

A una inmigrante rumana en el metro.

a) Ten cuidado que ahí veo a dos rumanas acercándose. Seguro que te roban la cartera al menor despiste.



### C.

A una inmigrante china en una calle comercial.

a) Estos chinos nos van a invadir ¿eh? Abren sus tiendas y no hay quien compita con ellos. Si hasta abren los domingos y los días de descanso. ¡Así es imposible!



### D.

A un inmigrante marroquí en una plaza.

a) No puedo con estos moros. Están ahí todos en la calle y cuando pasa una mujer le empiezan a decir cosas. Son unos machistas.



### E.

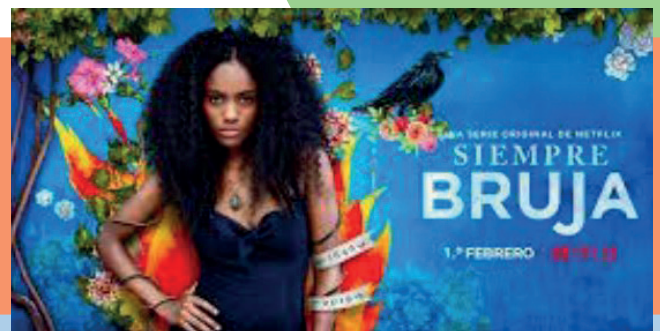
A un inmigrante senegalés en la carretera.

a) Ten cuidado que vas a atropellar a esa bicicleta.  
b) ¡Qué quieres que haga! si es que es tan negro que no se le ve. Ya podría ponerse un chaleco reflectante.



## CASI VECINOS

En la serie *Siempre bruja*, la protagonista representa a una esclava de otra época que viaja a la actualidad para deshacer un hechizo y recuperar a su amor interracial.



# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON NICARAGUA

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

La **pérdida de identidad** no solo les ocurre a los migrantes cuando trabajan en el exterior. También hay pueblos que sienten que pierden su identidad por influencia de la **globalización**, las marcas y los productos **extranjeros**. Escucha u testimonio.



### 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=2oFy8s0N2B4&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=2oFy8s0N2B4&list=PLK8W-X-NZbE_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=1)



A. Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas:

Reportera: la \_\_\_\_\_(1) cultural de nosotros, los nicaragüenses es algo que se ha ido perdiendo con el pasar de los años. Hemos adoptado otras culturas y menospreciamos nuestras \_\_\_\_\_(2) que nos identifican tales como las hermosas carteras, los llamativos bolsos, las tradicionales \_\_\_\_\_(3) y los bonitos vestidos.

Vendedora: la cultura de nosotros, de lo nuestro, pensamos que no tiene tanto valor como lo hecho afuera. Entonces, esa parte de enfocarse hacia afuera, de tener un \_\_\_\_\_(4) hacia afuera y no hacia lo nuestro, sobre lo propio, entonces, como que nuestra cultura, nuestros propios \_\_\_\_\_(5),



Joel: he logrado sentirme identificado con mi nación, con mi gente y con mis \_\_\_\_\_(8) a través de estas cosas, y utilizo mis zapatos, los compro en Masaya, a veces en Granada, porque considero que como \_\_\_\_\_(9) lo primero que tenemos que hacer es consumir lo nuestro para después conocer lo extranjero porque ahora estamos tan influenciados por la televisión y por todas estas \_\_\_\_\_(10) que nos olvidamos de nuestros valores culturales, de que hay gente en Masaya, de que hay gente en San Juan de Oriente, de que hay gente en todo el territorio nicaragüense que elabora ropa, que trabaja en \_\_\_\_\_(11) y que hace cosas bonitas, y que ha sobresalido a través de los tiempos y se ha mantenido esa cultura.

### 3. REFLEXIÓN



A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Crees que las personas de tu país también tienden a comprar ropa y productos de fuera? ¿Por qué?

---

---

---



2. ¿Qué productos podrías comprar tú para contribuir a preservar la identidad de tu comunidad?

---

---

---



3. ¿Crees que la globalización, la TV y los medios de comunicación han provocado una pérdida de tus valores y costumbres culturales? ¿Por qué sí o por qué no? Explica.

---

---

---

# 10. AQUELLOS AÑOS LOCOS

## 1. EXPOSICIÓN

Toda una generación recuerda estos dibujos animados. Y tú, ¿recuerdas algún dibujo en particular?



A. Escucha esta canción del Canto del Loco "Aquellos años locos". ¿Te invade alguna emoción?:

YouTube

Buscar



aquellos años locos el canto del loco



B. **iMenudo mocososo!**. Ahora comenta las siguientes cuestiones con tus compañeros:

- ¿Cuál es el momento más inolvidable de tu infancia?
- ¿Qué te encantaba y qué detestabas?
- ¿A quién admirabas?



## 2. ANÁLISIS



A. Haz un tic sobre la frecuencia con la que realizabas las siguientes actividades cuando eras pequeño. Después realiza la misma encuesta a un compañero:

	Siempre		A veces		Nunca	
	Yo		Yo		Yo	
¿Tenías juguetes en tu habitación?						
¿Cuidabas alguna mascota?						
¿Hacías actividades extraescolares con algún grupo como el club de los Boy Scouts?						
¿Te disfrazabas a menudo cuando eras pequeño?						
¿Practicabas algún deporte o tocabas algún instrumento?						
¿Ayudabas en casa?						
Después del colegio, ¿ibas a casa con tus padres o con tus abuelos?						
¿Veías mucho la TV?						
¿Jugabas en la calle?						
Otra: _____						



Escolares en Guayana

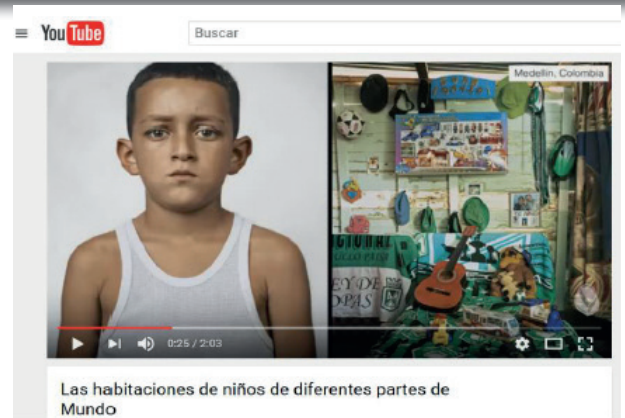


Escolares en Bahamas

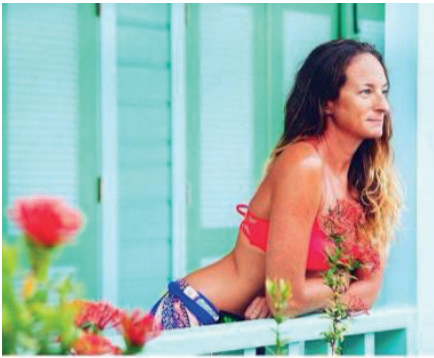
### 3. REFLEXIÓN



A. Ve el vídeo titulado “Las habitaciones de niños de diferentes partes del mundo” y analiza cómo viven sus protagonistas. Compáralo con el modo en que tú viviste tu infancia.



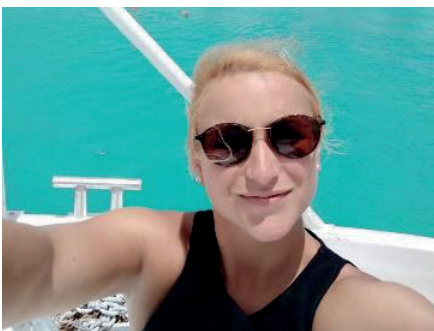
ANÉCDOTAS



*Cuando tuve a mi hija en Barbados muchas madres de la isla se sorprendían por los agujeros que le habíamos hecho a mi hija en las orejas. Es una costumbre muy hispana, pero en otros países se hace más tarde cuando la niña es mayor.*

*Otro motivo de sorpresa ocurrió cuando tuvimos que registrar al nombre del bebé. ¡Qué lío se hacen el extranjero cuando ven el nombre, el segundo nombre y los dos apellidos!*

**Paula, española, 39 años.**



*Normalmente cuando la gente ve un bebé le dice cumplidos y muchos halagos del tipo “¡Qué bebé más guapo!”, “¡Qué niña más linda!”, etc. En el Caribe a mi bebé le dijeron “¡Qué bebé más gordo!” y me extrañó un poco...*

**Irene, española, 33 años.**



*Un día fui a la guardería de mi hija. Avisé a la profesora de que llegaría tarde a recoger a mi hija. La profesora me advirtió de que la guardería cerraba. Me preguntó si se debía a citas médicas y yo no le contesté porque me parecía un asunto muy privado. Noté cómo ella continuaba haciendo preguntas y se enfadaba cada vez más.*

**Andrei, lituano, 36 años.**





#### A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

## 4. ACTUACIÓN



A. Busca a una persona de origen hispano y hazle una entrevista sobre su infancia (5 preguntas):

*Después graba la entrevista en vídeo o transcríbela en un papel. Por último, escribe una conclusión sobre por qué elegiste a esa persona.*

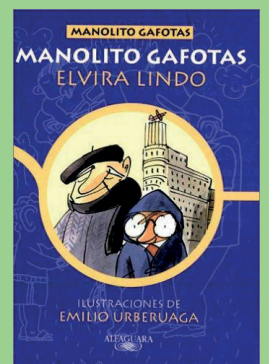
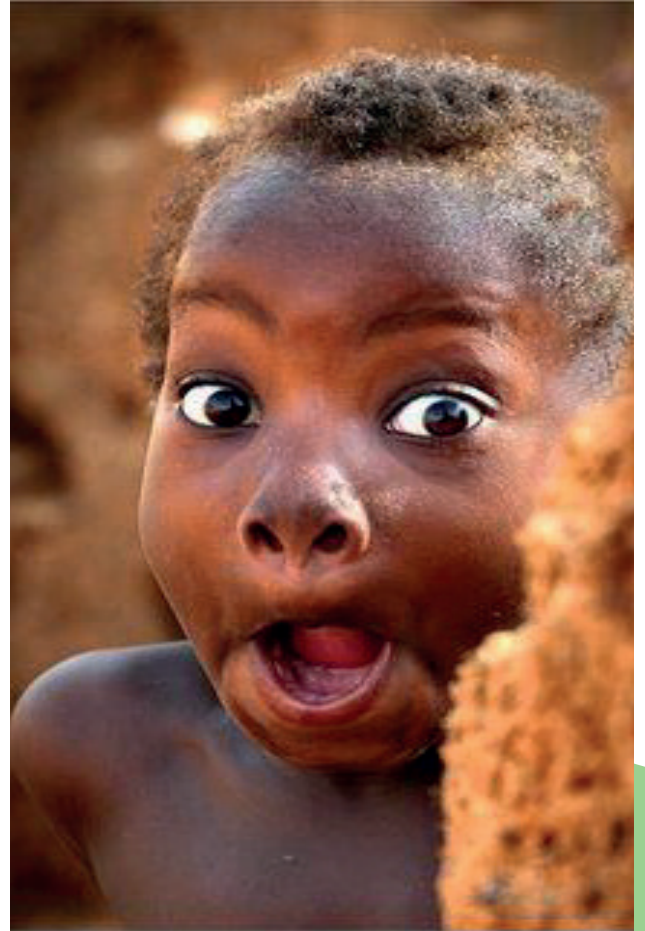
*\* Si no conoces a nadie intenta entrevistar a una persona mayor de tu comunidad.*

a) ¿Cómo fue tu infancia? ¿Qué momento inolvidable recuerdas? ¿Qué te gustaba y qué no te gustaba? ¿Quién era para ti la persona más importante?...

¿Cuándo eras pequeño, solías + infinitivo?



CASI VECINOS



A los niños de todo el mundo les gusta leer libros sobre otros niños que viven aventuras. Algunos personajes de ficción traspasan el papel y llegan a la gran pantalla como *Manolito Gafotas*. Otros unca crecen pese a cumplir 50 años como *Mafalda*.

¡ACÉRCATE GUINEA!

## Entrevista con Guinea Ecuatorial

Nombre y apellido(s):

---

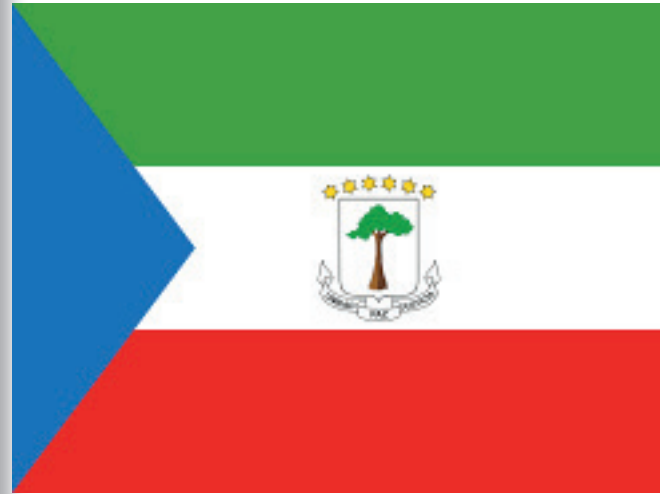
---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

El español no solo se habla en España e Hispanoamérica. También hay regiones en las que la población aún conserva algo de conocimiento del idioma debido a su pasado como **colonia** española. Escucha el testimonio de una profesora de **español** en Guinea Ecuatorial.



### 2. ANÁLISIS

<https://www.youtube.com/watch?v=IxbAGvxNIis&t=781s>

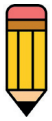
👂 A. Fíjate en los títulos que aparecen en el vídeo y completa:

Además del español, también son lenguas oficiales, el \_\_\_\_\_, el francés y el portugués.

La tasa de \_\_\_\_\_ en guinea está en torno al 42 por mil.

Alrededor del 80% de la población adulta del país está \_\_\_\_\_.

### 3. REFLEXIÓN



A. Responde a estas preguntas sobre tu infancia:

1. ¿Con quién pasabas más tiempo, con tus padres, tus abuelos, tus hermanos...?

---

2. ¿Tenías muchos deberes o tenías tiempo para jugar en la calle?

---

3. ¿Cómo crees que es la educación en tu país? ¿Es de calidad? ¿Los estudiantes tienen un buen nivel y sacan buenas notas? ¿Hay muchos exámenes?

---

4. ¿Qué problemas crees que preocupan más a los niños en estos países?

- Malnutrición      Sin techo
- Obesidad      Sedentarismo      Explotación infantil
- Materialismo      Consumo      Pobreza      Analfabetismo infantil
- Exceso de deberes      No acceso a la escuela      Malas notas

Países desarrollados	Países subdesarrollados

# 11. VEN A CENAR CONMIGO

## 1. EXPOSICIÓN

En *Ven a cenar conmigo* varios comensales desconocidos se reúnen y se preparan para probar los platos que les ofrecen sus anfitriones, desde menús típicos y antiguas recetas familiares hasta platos improvisados.

Y tú, ¿te atreverías a cocinar algo para unos extraños?



B. **iMenudo cocinillas!**. Debate las siguientes cuestiones con tu compañero:

- En tu cultura, ¿qué comportamientos se consideran de mala educación en la mesa? ¿eructar, comer con las manos, no bendecir...?
- ¿En tu casa sigues algún ritual o norma en las comidas? ¿Cuál?
- ¿Qué alimentos no pueden faltar en tu mesa?



Vieja friendo huevos de Velázquez



Mujer caribeña friendo fruto del pan





## ANÉCDOTAS



*Recuerdo que un día la madre de acogida en EEUU me preguntó "¿quieres más comida?" y yo le respondí que "no" porque en España estamos acostumbrados a rechazar todo la primera vez y dejar que la otra persona insista. Total que ella no insistió una segunda vez y me quedé muerta de hambre.*

**Belén, española, 28 años.**



*Cuando fuimos al pueblo de mi amigo hicimos una comida familiar. Todo el mundo estaba elogiando las cerezas que había en la mesa con expresiones como ¡qué ricas!, ¡qué sabrosas!, ¡qué frescas! así que fui yo y dije:*

*¡Qué redondas!*

*Todo el mundo se empezó a reír...*

**Bart, polaco, 28 años.**



*Mi abuelo me contó que un día fue a comer a casa de los padres de su novia. La madre le preguntó si quería un huevo o dos huevos fritos. Como no quería parecer demasiado hambriento respondió: "medio huevo solo"...*


**Francisco, español, 25 años.**



A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

## 2. ANÁLISIS

 A. Hoy en *Ven a cenar conmigo*, tus amigos hispanos te invitan a cenar a casa. ¿Sabes cómo debes actuar? Haz el cuestionario y comprueba tus conocimientos (algunas preguntas admiten dos respuestas).



*Perfectos desconocidos*  
de Álex de la Iglesia

### Ven a cenar conmigo

1. ¿Qué llevas?

- a) bebidas y piscochabis
- b) flores para la mesa
- c) postre y dulces

2. Antes de empezar a cenar:

- a) pides permiso para empezar a comer
- b) empiezas a comer porque la comida se enfría
- c) esperas a que estén todos los comensales

3. Durante la cena:

- a) hablas cuando te preguntan directamente
- b) hablas según la interacción de los otros comensales
- c) comes en silencio porque es de mala educación hablar con la boca llena

4. Te quedas con un poco de hambre:

- a) preguntas si puedes repetir.
- b) no preguntas nada y te aguantas el hambre.
- c) empiezas a comer los piscochabis que quedan en la mesa

5. Los anfitriones te ofrecen más comida, pero estás lleno:

- a) la aceptas a la primera, haces el esfuerzo y te la comes. No quieres parecer maleducado.
- b) la rechazas educadamente
- c) les sugieres que te la pongan en un táper para después

6. Durante la velada ¿cómo actúas respecto a la comida?

- a) Dices que todo está muy rico
- b) Das las gracias varias veces
- c) No dices nada pero te lo comes todo para indicar que te ha gustado mucho

7. ¿Qué haces con el plato?

- a) dejas mucha comida en el plato
- b) dejas un poco
- c) no dejas nada

8. Al terminar:

- a) das las gracias y te vas
- b) te despides de todos uno por uno
- c) te quedas charlando un rato

9. ¿Te quedas un poco más para ayudar a recoger?

- a) Sí
- b) No
- c) Depende de si me lo pide el anfitrión o no

10. A la hora de salir:

- a) coges tus cosas y te vas
- b) te quedas hablando un poco más en la mesa
- c) te quedas hablando un poco más cerca de la puerta



Respuestas:

1a y c 2 c 3b 4a 5b 6a 7c 8c 9a 10c



B. Ahora compara cada respuesta y debate cómo lo harías tú:



Programa "The dinner table" con foco en la gastronomía caribeña



Alimentos caribeños



¿CÓMO ACTUAR?

En toda mesa hispana es costumbre hacer la sobremesa. Consiste en pasar tiempo charlando alrededor de la mesa cuando terminas de comer. Puede prolongarse una hora o incluso ivarias horas!



### 3. REFLEXIÓN



A. **Con la comida no se juega.** Lee este breve texto sobre buenos modales en otras partes del mundo:

*En Rusia: No apoyes las manos en la mesa*

*En Etiopía: Comparte tu plato con los demás*

*En China: No le des la vuelta al pescado y deja sobras en el plato*

*En Tailandia: No utilices el tenedor, solo la cuchara*

*En Portugal: No pidas sal y pimienta*

*En Italia: No pidas más queso*

*En Chile y Brasil: No toques la comida chatarra con las manos*

*En India y Oriente Próximo: Come solo con la mano derecha*

*En Japón: Haz un poco de ruido al comer*

*En Francia: Deja el pan para el postre y no propongas pagar la cuenta a medias*

Texto adaptado de Normas de educación en la mesa. [Huffingtonpost.es](http://Huffingtonpost.es)



a) ¿Tienes alguna normal similar?

b) ¿Qué crees que pasaría si rompieras alguna de estas normas en alguno de estos países?



## 4. ACTUACIÓN



Y tú ¿cómo dices estas expresiones en tu lengua?, ¿haces algún gesto?

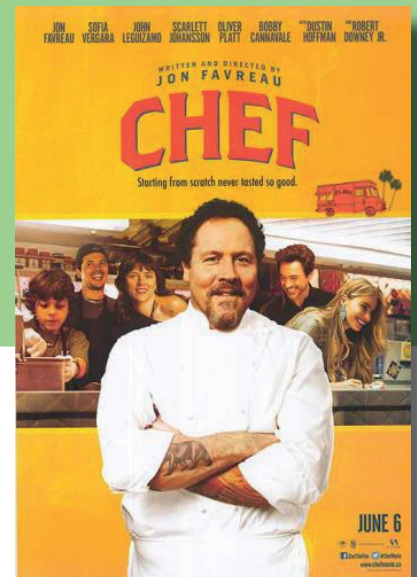


CASI VECINOS



La comida puede unir a las personas e incluso reconciliarlas.

De esto precisamente tratan las películas *Fuera de carta* y *Chef*, en las que los protagonistas aprenden que a veces es más importante la familia que la fama o el éxito.



# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON ECUADOR

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---


### 1. EXPOSICIÓN

Comer y cocinar los **platos típicos** de nuestros países de origen es una sencilla forma de mantener el contacto con nuestras **raíces**. Esto fue precisamente lo que animó a un inmigrante **ecuatoriano** a abrir un restaurante de comida típica en **Barcelona**. Escucha su testimonio.



### 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=PAbiZVVIQAA&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=15](https://www.youtube.com/watch?v=PAbiZVVIQAA&list=PLK8W-X-NZbE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=15)

 A. Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama familiarmente el barrio en el que viven muchos ecuatorianos en Barcelona?

---

2. Aparte de platos típicos ecuatorianos, ¿tienen contacto con su cultura por medio de otras actividades? ¿Cuáles?

---

3. ¿Qué palabras se mencionan en el vídeo que son diferentes entre España y Ecuador?

---

### 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:



1. ¿Hay un barrio específico al que emigran las personas de tu país como en Barcelona el barrio Guayaquil chiquito?

---

---

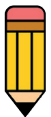
---



2. ¿Mantienes el contacto con tus familiares y amigos que están fuera? ¿Crees que han perdido su acento y su identidad?

---

---



3. ¿Qué te parece esta pérdida de sus raíces? ¿Crees que tú te mantendrías fiel a tu acento o lo perderías con el paso del tiempo?

---

---

---

---



# 12. QUE DIOS TE BENDIGA

## 1. EXPOSICIÓN

Toda celebración que se precie merece tener su propia canción, de ahí que la cantante cubana Celia Cruz dedique una animada canción a todos los que celebran su santo. ¿Pero en qué consiste exactamente esta celebración?



**Feliz En Tu Día**  
Celia Cruz

- + Feliz, feliz en tu día
- AA Amiguito que dios te bendiga
- 🎸 Que reine la paz en tu vida
- 🎧 Y que cumplas muchos más



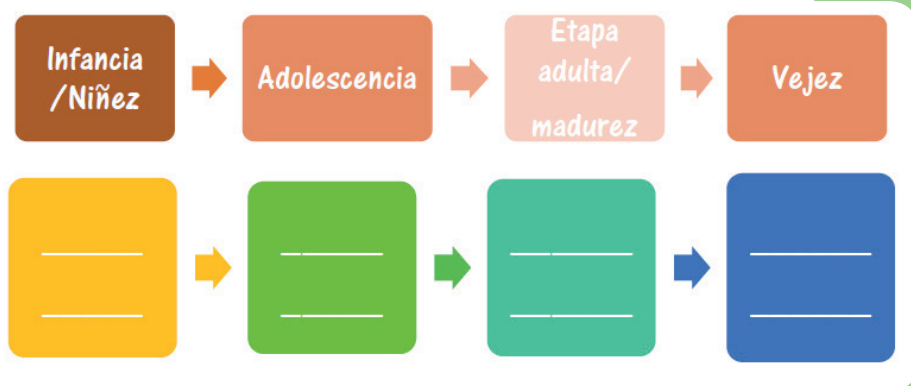
A. **¡Que baje Dios y lo vea!** Debate con tus compañeros las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la religión mayoritaria en tu país? ¿Tú también la practicas?
- ¿Existen muchas festividades religiosas en tu país? Piensa en dos o tres ejemplos.
- ¿La gente mantiene estas tradiciones o prefiere festejar fiestas laicas?

## 2. ANÁLISIS



A. Añade los rituales que celebras en tu cultura y/o religión en cada etapa vital. Pueden ser de origen religioso o un rito de iniciación (ej. Bautizo, quinceañera, kwanzaa, etc.).





### 3. REFLEXIÓN

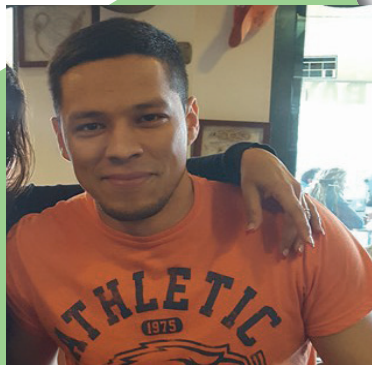
- ¿Qué objetos asocias con cada ceremonia?
- ¿La gente continúa asistiendo a estas ceremonias o solo al banquete o la celebración posterior con comida?
- ¿Crees que la gente de tu alrededor está perdiendo la fe en general?



#### ANÉCDOTAS

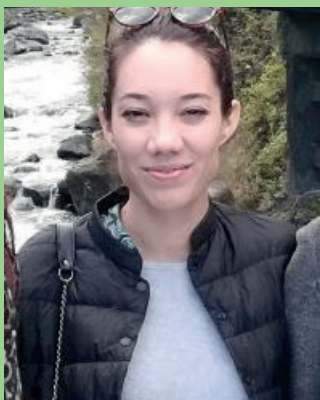
*La novia venezolana de nuestro amigo se quedó embarazada y decidí organizarle una baby shower. Pensé en una fiesta pequeña con 5 personas o así. De todos modos, para confirmar le pregunté a nuestra amiga cuántas personas vendrían y me dijo que "unos pocos, unas 32 personas". En ese momento pensé "tierra, trágame ..."*

**Kanako, japonesa, 29 años.**



*Recuerdo que uno de los momentos más embarazosos de mi vida me pasó con mi compañero de piso marroquí. Me invitó a comer con su familia ... Durante una de las comidas, se pusieron a bendecir la mesa y yo no supe bien qué hacer...*

**Guille, brasileño, 30 años.**



*Un día compré una bolsa de patatas fritas para llevarla a una fiesta y comencé a ofrecérselas a mis amigos americanos. Yo creo que debí insistir mucho porque me dijeron: "Si queremos patatas, pues las compramos nosotros mismos. ¿Es que no te gustan?"*

**Elisabeth, española, 28 años.**



#### A. ¿QUÉ HA PASADO?

- ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- ¿Cómo reaccionaste?
- ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

## 4. ACTUACIÓN



A. Imagina que un grupo de estudiantes de habla hispana llega a tu universidad y su estancia coincide con una festividad religiosa en tu país.

*Decides hacerles un tour y elaborar una pequeña ficha con la información más relevante para poder responder a sus preguntas.*

*Ejemplo:*

¿Cómo se llama?

¿Dónde?

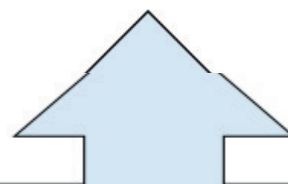
¿Cuándo?

¿Por qué?

¿Qué se hace?

¿Qué se come?

¿Cómo se decora?



Tiene lugar en...

Se celebra durante ...

La fiesta data del siglo...

La gente suele...



Festividad de *Inti Raymi*, Perú



CASI VECINOS



Ya sea por vocación o para escapar de unos malhechores, estas dos comedias te ayudarán a entender el poder de la fe.



# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON CUBA

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

En esta unidad hemos visto las **festividades** de carácter **religioso**. En esta entrevista escucharás a Eduardo, un cubano que recuerda las **tradiciones** que celebraba **de niño**. Escucha su testimonio.



Celebraciones en la Habana

### 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=sDus9W8KUWc&list=PLK8W-X-NZ-bE\\_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=9](https://www.youtube.com/watch?v=sDus9W8KUWc&list=PLK8W-X-NZ-bE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=9)

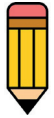


A. Escucha la entrevista y responde con la respuesta correcta:

- ¿Qué fiesta recuerdas de tu niñez?  
a. La fiesta de inicio de año b. La fiesta de fin de año
- ¿Qué otras fiestas recuerdas?  
a. Los carnavales en Cuba, durante diez días en febrero.  
b. Las navidades en Cuba, durante cinco días en diciembre.
- ¿Se celebraban fiestas religiosas?  
a. Sí, rituales católicos y judíos.  
b. Sí, rituales católicos y africanos.
- ¿Qué otras costumbres recuerdas?  
a. El ritual del lago para tener buena suerte.  
b. El ritual del árbol para tener buena suerte.



### 3. REFLEXIÓN



A. En Tenerife y Gran Canaria (Islas Canarias) también se celebra un importante Carnaval.

1. ¿Hay algún carnaval famoso en tu país? ¿En qué fecha se celebra?

---

---

---

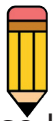


2. ¿Tú lo celebras? ¿De qué te sueles disfrazar?

---

---

---



3. ¿Existe alguna otra fiesta que te guste especialmente? ¿Cómo se llama? ¿Qué se hace normalmente?

---

---

---



Carnaval de  
*Crop Over*,  
Barbados



# 13. ¡QUÉ FANTÁSTICA ESTA-FIESTA!

## 1. EXPOSICIÓN

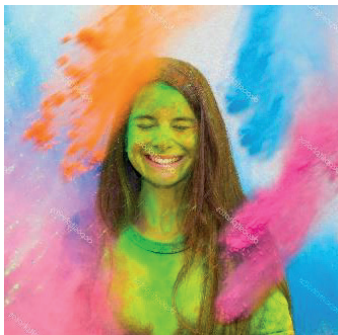
Leo Harlem dedica un monólogo a las fiestas de los pueblos en el programa el *Club de la Comedia*.

Con mucha ironía habla sobre la abundancia de comida y bebida, actividades, así como de visitantes y turistas, que a veces pagan las consecuencias de ser novatos en este tipo de festejos.



A. **¡De parranda!** Pregunta al compañero:

- a) ¿Tu pueblo celebra alguna fiesta popular? ¿En qué fecha?
- b) ¿Qué se hace exactamente?
- c) ¿Se come alguna comida en particular?



Festival de Holetown, Barbados



Festival de Holi, Trinidad y Tobago

## 2. ANÁLISIS



A. Todas las fiestas suelen tener un elemento que las identifica a nivel internacional. Debate con tus compañeros qué elementos caracterizan algunas de las fiestas más representativas de tu país.



Fuego. San Juan en España (junio)



Flores. Feria de las Flores en Colombia (agosto)

### 3. REFLEXIÓN

- ¿Crees que estos elementos tienen algún origen pagano?
- Cuando la gente de tu país tiene un puente o día libre, ¿prefiere salir fuera o quedarse en casa?
- Si tienes que elegir entre hacer planes y quedar con la familia o con los amigos, ¿a quién das prioridad y por qué?



#### ANÉCDOTAS



*Mi profesor de español me invitó a su fiesta de cumpleaños. Llevé una botella de vino de regalo. Cuando se lo di, empezó a decirme: "ay Chie, no tenías que haberte molestado. Seguro que te has gastado una pasta...".*

*Me sentí un poco mal porque no le había gustado, así que le pedí por favor que me lo devolviera...*

**Chie, japonesa, 33 años.**



*Fui a celebrar la fiesta de despedida de un amigo. Para la cena todo el mundo trajo embutidos como jamón, queso, y aperitivos como frutos secos, bebidas, aceitunas...Yo sin embargo traje un ramo de flores. Todo el mundo me miró muy raro.*

**Mannes, holandés, 31 años.**



*Hice mi Erasmus en Birmingham y con motivo de mi cumpleaños decidí invitar a amigos internacionales y a los pocos españoles que había conocido hasta ese momento.*

*Lo pasamos genial en la fiesta, y aunque muchos llegaron tardísimo, les perdoné el retraso. Sin embargo, al día siguiente nadie me llamó para felicitar-me ni darme las gracias. Eso sí que me molestó.*

**Elsa, francesa, 33 años.**



#### A. ¿QUÉ HA PASADO?

- ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- ¿Cómo reaccionaste?
- ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?





## ¿CÓMO ACTUAR?

Dependiendo de nuestra cultura, tenemos una percepción del tiempo diferente, algo que se conoce como **cronémica**. Por ejemplo, la mayor parte de países hispanos son sociedades policrónicas, en la que se da mucho valor al componente social pero no tanto a la prontitud o a la **puntualidad**. Esto explica que expresiones como las siguientes causen tanta confusión entre los extranjeros:

*Ahora, ahorita, ya, ya casi estoy, estoy llegando, está al caer...*

## 4. ACTUACIÓN



A. Señala en un calendario las fechas en las que se celebran fiestas populares en tu región. Después explica a tus compañeros el origen o significado de esa festividad.

ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL
.....	.....	.....	.....
MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO
.....	.....	.....	.....
SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DECIEMBRE
.....	.....	.....	.....

\*Podéis trabajar en grupos o en parejas.

Podéis trabajar sobre un mes en concreto o sobre varios meses del año.

enero 2020	febrero 2020	marzo 2020
lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
abril 2020	mayo 2020	junio 2020
lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
julio 2020	agosto 2020	septiembre 2020
lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
octubre 2020	noviembre 2020	diciembre 2020
lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	lu ma mi ju vi sa do 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

Al principio de...      Por estas fechas...

Durante...              A lo largo del...

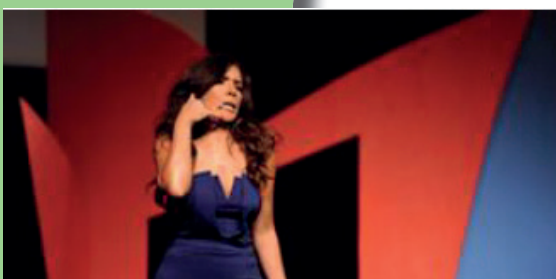
día/mes...

En este día...          Al final del...



## CASI VECINOS

La colombiana Paula Arcila es una monologuista que trabaja en varios programas de comedia, entre ellos *Comedy Central Stand Up*. En uno de sus monólogos hace chistes sobre cómo celebran los colombianos la fiesta de Fin de Año y otras fiestas importadas de EEUU como Halloween.



¡ACÉRCATE ESPAÑA!

## ENTREVISTA CON ESPAÑA

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

El **botellón** es un fenómeno social muy extendido en España. Cada fin de semana cientos de jóvenes se reúnen para beber y charlar. El valor de la **bebida** como símbolo **social** y el buen clima favorecen este ambiente de distensión. No obstante, no todo el mundo está a favor. Escucha sus testimonios.



Jóvenes haciendo botellón

### 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=T-OqavFZTn4&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=7](https://www.youtube.com/watch?v=T-OqavFZTn4&list=PLK8W-X-NZbE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=7)

A. Escucha el vídeo y responde a las preguntas:

1. La chica menciona que tuvo su primera **borrachera** con:

- a) 13 años
- b) 14 años
- c) 15 años

4. La chica menciona que el **garrafón** le produce:

- a) insomnio
- b) ansiedad
- c) resaca

2. Según la joven, ¿cuánto cuestan dos **copas** normalmente?

- a) 13 euros
- b) 12 euros
- c) 11 euros

5. Una **multa** puede costar:

- a) 15 euros
- b) 50 euros
- c) 500 euros



3. ¿En qué **establecimientos** se adquiere el alcohol típicamente?

- a) En los centros comerciales
- b) En los chinos y supermercados
- c) En los bares

6. Las **razones** detrás del botellón son:

- a) Falta de locales
- b) Alto precio de las bebidas
- c) Ruido de las discotecas
- d) Forma de relacionarse
- e) Todas son correctas.

### 3. REFLEXIÓN



1. ¿Existe esta práctica en tu país o está prohibida?

---

---

---



2. ¿A qué edad empezaste a beber alcohol? ¿Hay una mayoría de edad?

---

---

---



3. ¿Piensas que es necesario consumir alcohol u otras drogas para pasarlo bien?

---


---

---

---



# 14. MASTER CHEF

 B. Como en los bares siempre suele haber mucha gente y mucho ruido, a veces es necesario recurrir a la comunicación no verbal. Relaciona cada gesto con su significado e indica los que podrían usarse en el contexto de un bar. Después gesticula el gesto que utilizarías tú en tu país.



Ejercicio de Aula América 2. Editorial Edinumen

- |   |                                       |   |   |
|---|---------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> La cuenta, por favor | <input type="checkbox"/> ¿Yo?         | <input type="checkbox"/> Tengo sueño.     | <input type="checkbox"/> Te llamo por teléfono. |
| <input type="checkbox"/> ¿Vamos a comer?      | <input type="checkbox"/> Tengo calor. | <input type="checkbox"/> Hay mucha gente. | <input type="checkbox"/> Fíjate bien.           |

## CULTURILLA GENERAL

La cultura del bar sorprende mucho a los extranjeros. En ellos puedes tomarte un café, un vino, una copa o una cerveza a cualquier hora del día, por lo que es el lugar más popular para cualquier encuentro social. ¿Existe un equivalente en tu país?



## 3. REFLEXIÓN

B. **La comida es sagrada.** Observa la siguiente imagen y responde a las preguntas:

- ¿Cuáles son las tres comidas más populares en tu país?
- Hay culturas en las que es normal comer caballo, perros o caracoles. ¿Hay algún alimento de tu dieta que sorprenda a los extranjeros?
- ¿Existen leyes en tu país que prohíben ciertos alimentos como el cerdo en Oriente Medio o la vaca en la India?







## ANÉCDOTAS



*Empecé a trabajar en una academia de idiomas como profesor de alemán y un día me fui a cenar con los colegas del trabajo.*

*Yo pedí menos comida que los demás, así que a la hora de pagar la cuenta, pedí pagar mi parte por separado. Mis compañeros me miraron con mala cara...*

**Jan, alemán, 30 años.**



*Estaba haciendo un curso de inglés en Inglaterra. Al final de mi estancia le dije a la señora con la que me hospedaba que la invitaba a cenar fish and chips. Le dije que yo pagaba la cena y ella me respondió "okay" a la primera. Me pareció un poco tacaña la verdad...*

**Irene, española, 24 años.**



*Acababa de llegar a Sevilla y la universidad organizó una reunión informativa para todos los estudiantes internacionales. Tres españoles vinieron como 'mentores' y trajeron a algunos amigos suyos. El caso es que fuimos a tapear.*

*Cuando terminamos de comer, dos de ellos dijeron que iban al baño y el otro dijo que iba a fumar. Me quedé solo y ninguno de ellos volvió. Tuve que pagar yo toda la cuenta...*

**Eric Yong, malasio, 31 años.**



A. ¿QUÉ HA PASADO?

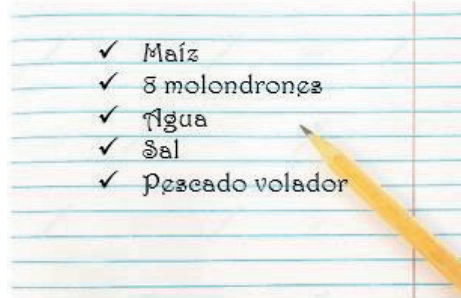
- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

## 4. ACTUACIÓN

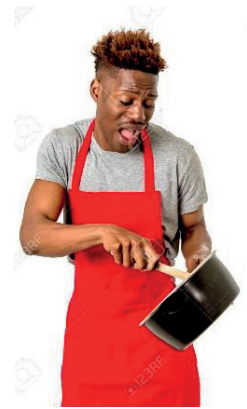


A. El programa MasterChef está recogiendo recetas a nivel internacional para incluirlo en un libro recetario de comidas caseras. Si participas puedes ganar varios vales para gastarlos en restaurantes famosos de todo el mundo.

Escribe una receta familiar o la receta de un plato típico de tu comunidad.

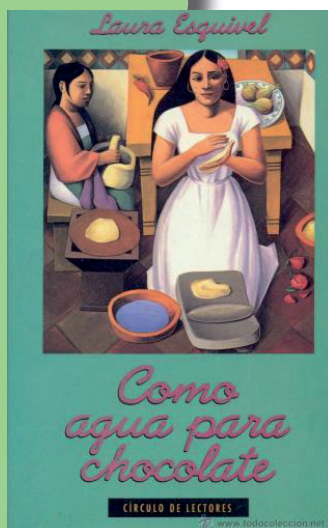


Receta del plato caribeño "cou cou" y pez volador



### CASI VECINOS

La comida está presente en la mayoría de eventos sociales hispanos, pero también influye sobre las emociones y los sentimientos. *Como agua para chocolate* es un libro (y también película) que nos traslada a la gastronomía mexicana, a sus sabores, texturas, recetas y tradiciones milenarias.



# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON PERÚ

Nombre y apellido(s):

---

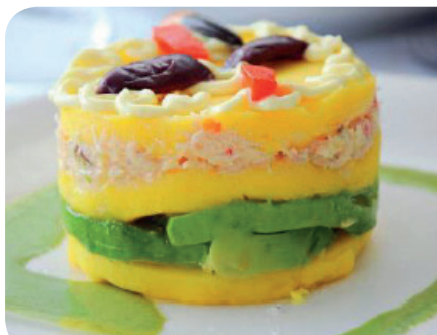
---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

Cada país suele tener un **plato estrella**. En Perú por ejemplo es la "causa", un plato típico de su **gastronomía**. Escucha cómo surgió.



#### Ingredientes:

- ¾ kilogramo de Papa blanca
- ½ kilogramo de Papa amarilla
- ¼ unidad de **cebolla**
- ½ taza de Aceite
- 1 cucharada sopera de Aji amarillo (licuado con aceite y algunas pepitas)
- ¾ taza de Jugo de limón
- 1 pizca de Sal y pimienta
- 1 unidad de **lechuga** (crespa o americana)
- 6 unidades de Aceitunas de botija
- 2 unidades de Huevos

### 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=InxSxngjk9E&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=InxSxngjk9E&list=PLK8W-X-NZbE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=2)

🗣️ A. Completa los huecos con las palabras que faltan:

Reportera:

[...]

Las mujeres que acompañaban al ejército libertador, las llamaron las "ra-bonas", pues andaban detrás de los soldados haciendo labores de enfermería, \_\_\_\_\_ (1) y hasta financieras buscando fondos con la venta de comida por la \_\_\_\_\_ (2) independentista.

[...]

Así nació la "causa", como \_\_\_\_\_ (3) popular vendido entre familiares y amigos del ejército libertador. Ahora, 190 años después, esta comida en base a \_\_\_\_\_ (4) se convirtió en la preferi-da en cualquier \_\_\_\_\_ (5).

[...]

Con el boom \_\_\_\_\_ (6) en el Perú, los cocineros han perfeccionado la preparación de este plato dándole rienda suelta a la \_\_\_\_\_ (7).

[...]

Al igual que el \_\_\_\_\_ (8), la causa se ha convertido en una comida de exportación con mucho más derecho a llevar el símbolo de plato de \_\_\_\_\_ (9) que cualquier otro.

### 3. REFLEXIÓN



**A.** Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Hay algún plato en tu país que tenga un origen histórico al igual que la "causa peruana"?

---

---

---



2. ¿Cómo surgió? Explica su origen histórico.

---

---

---

3. ¿Podrías enumerar sus ingredientes básicos y explicar brevemente cómo se cocina la receta ?



---

---

---



# 15. EL ALGODÓN NO ENGAÑA

## 1. EXPOSICIÓN

Con el eslogan “el algodón no engaña” se anunciaba una empresa de detergentes en los años ochenta. Simple, corto y pegadizo. Hoy todo el mundo lo conoce y lo usa en España al hablar de las tareas domésticas, ¿y tú, recuerdas algún anuncio en especial?



A. **Bueno, bonito y barato.** Pregunta las siguientes cuestiones al compañero:

- ¿Dónde sueles comprar comida, en supermercados o mercados locales?
- ¿Cuál es tu tienda de ropa favorita?
- ¿Sueles comprar por internet? ¿Qué tipo de artículos exactamente?



Supermercado Sirena en República Dominicana



Supermercado Jordan's en Barbados

## 2. ANÁLISIS



A. ¿Qué anuncian? Clasifica las siguientes campañas publicitarias según su contenido:

1. Salud mental 2. Protección de datos 3. Educación vial 4. Educación sexual

5. Actividad física 6. Vacunación 7. Acoso infantil 8. Solidaridad



a) \_\_\_\_\_



b) \_\_\_\_\_



c) \_\_\_\_\_





d) \_\_\_\_\_



e) \_\_\_\_\_



f) \_\_\_\_\_



g) \_\_\_\_\_



h) \_\_\_\_\_

### 3. REFLEXIÓN

A. ¿Existen campañas similares en tu país? ¿Recuerdas su eslogan? Busca en internet y elige una campaña que te guste. A continuación, enséñasela a tu profesor y al resto de tus compañeros.

- a) ¿Qué te parece el eslogan? ¿Original, soso, aburrido, convincente...?
- b) ¿Qué opinan tus compañeros?



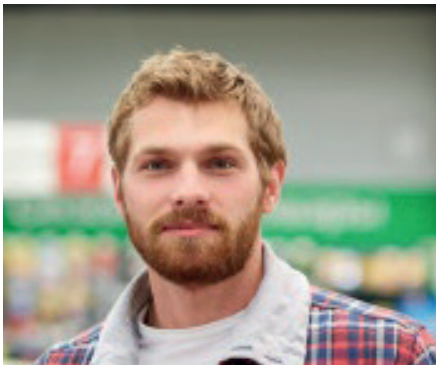
## ANÉCDOTAS



*Me asombra que vendan el papel higiénico en unidades individuales y no en paquetes grandes en algunas tiendas del Caribe.*

*Otra cosa son las personas que están en caja y te ayudan a colocar la compra dentro de las bolsas. Nunca sé si debo dejarles propina o no...*

**Olga, rusa, 37 años.**



*Me sorprende que en el Caribe a veces el guardia de seguridad te revise el ticket de la compra antes de salir.*

*También me costó acostumbrarme al horario comercial, ya que muchas tiendas cierran a las 4:30pm entre semana. Menos mal que algunas abren los domingos para compensar.*

**Jeff, canadiense, 31 años**



*Me molesta que algunos españoles tengan la "costumbre" de robar pequeños artículos cuando viajan al extranjero, sobre todo en Reino Unido.*

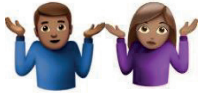
*Y es que en Inglaterra los comercios confían en la honestidad de la gente y exponen sus productos en la calle sin apenas seguridad.*

**Cathy, inglesa, 40 años.**



*En EEUU solemos decir cumplidos todo el tiempo, como "me encanta tu camiseta" o "¡qué casa más linda!" y la gente te responde "gracias" y ya está. En España me asombra decirle a alguien "¡Qué zapatos más chulos!", y que te respondan con comentarios del tipo, "ah, nada, los compré baratísimos" o "cuando quieras te los presto" o "son de hace mil años" y así todo el tiempo.*

**Christa Marie, estadounidense, 24 años.**



#### A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

## 4. ACTUACIÓN



Diseña una campaña de concienciación como las que vimos en el apartado 2. de ANÁLISIS. Puede ser de temas similares o de otros diferentes. Lo importante sobre todo es crear un buen diseño y un eslogan pegadizo. Trata de usar adjetivos calificativos positivos.



#### CASI VECINOS

Durante las fiestas todas las empresas tratan de "hacer el agosto", por lo que gastan mucho dinero en marketing y publicidad. Algunos anuncios pasan a formar parte de la memoria colectiva de un país, como el de la marca *Ferrero Rocher* en España o el de la marca *Noel* en Perú.



"La expresión del buen gusto",  
*Ferrero Rocher, España*



"¡Qué dulces son los niños",  
*Dulces Noel, Perú*



# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON REPÚBLICA DOMINICANA

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

Los hábitos de consumo están cambiando en todo el mundo. Los **grandes almacenes** amenazan con terminar con los tradicionales **mercados ambulantes** y los **ultramarininos** (tiendas de barrio). No obstante, los dominicanos parecen resistirse a esta tendencia. Escucha su testimonio.



Mercado local vs. supermercado

## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=UIGIT1lkXJ0&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=19](https://www.youtube.com/watch?v=UIGIT1lkXJ0&list=PLK8W-X-NZbE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=19)



A. Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué frutas y vegetales se ven en estos mercados? Trata de anotarlos todos.

6 frutas:


5 vegetales:


2. ¿Qué tres influencias tiene la cocina dominicana?

---

3. ¿Hay un plato nacional? ¿Qué ingredientes contiene?

---

## 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Compras en mercados locales? ¿Dónde y qué día se instala este mercado?

---

2. ¿La gastronomía de tu país tiene algún tipo de influencia extranjera o de otras culturas?

---

3. Si es así, ¿es fácil encontrar los ingredientes exóticos? ¿Dónde los puedes adquirir?

---



Ingredientes de la Bandera Nacional

# 16. ZAPEANDO

## 1. EXPOSICIÓN

La palabra "zapeando" viene del término inglés "zapping", y sirve para referirse a la acción rápida de cambiar de canal en la TV. De la misma forma, el programa *Zapeando* nos presenta los temas de mayor actualidad con muchas bromas e mucha ironía.



A. **Enganchados.** Pregunta las siguientes cuestiones al compañero:

- ¿Has estado "enganchado" a alguna serie últimamente?
- ¿Ves más la TV o plataformas de *streaming* como Netflix, HBO, Amazon prime ...?
- ¿Puedes ver una película entera sin comprobar las notificaciones del móvil?



Canales nacionales de Barbados, Jamaica y Bahamas

## 2. ANÁLISIS

A. Intenta adivinar de qué tratan estos programas de TV:

Total Mensual Acumulado Programa impacto social		
Programa	Comentarios	
Gran Hermano Catorce	1.926.171	
Splash	554.022	
Mujeres y Hombres y Viceversa	275.871	
Hermano Mayor	223.648	
Punto Pelota	182.953	
El Hormiguero	162.743	
Mira Quién Salta	143.922	
Salvados	122.690	
LaNoche de Jose Mota	116.174	
Fórmula 1	116.064	

Fuente: Global In Media

B. Ahora búscalos en Internet. ¿Coinciden con lo que pensaste al principio?

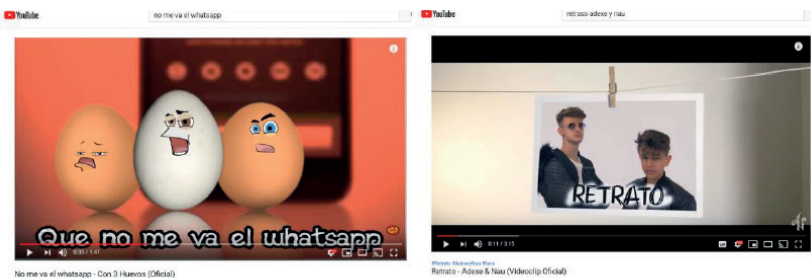
- ¿Existe algún programa o serie de TV similar en tu país? ¿Cómo se llama?
- ¿Qué tipo de programas suelen tener más éxito en tu región: concursos, *reality shows*, debates deportivos...?

### 3. REFLEXIÓN



A. Escucha estas dos canciones. No importa si no entiendes toda la letra. Solo intenta captar el mensaje:

- ¿Qué problemas denuncian?
- ¿Piensas que son exageradas o muestran la realidad?

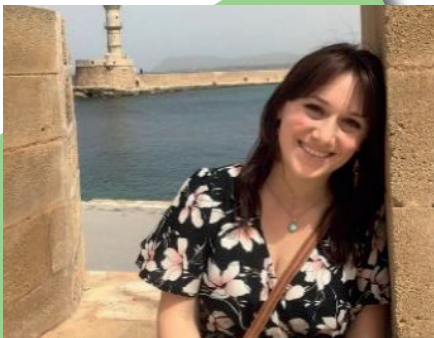


"Que no me va el Whatsapp"

"Retrato" de Adexe y Nau



ANÉCDOTAS



*Durante mi estancia en España me sorprendió mucho que mi familia de acogida española comiera siempre viendo el telediario, a las 3 de la tarde y a las 9 de la noche.*

*Luego veían una película a las 10:30 de la noche y se acostaban sobre las 12:30. ¡Yo no podía aguantar tantos anuncios!*

**Shannon, estadounidense, 24 años.**



*Desde siempre me ha gustado enviar postales desde los lugares a los que viajo.*

*Un día me impactó mucho que hubiera enviado una postal desde Miami a Marruecos y tardara como dos meses en llegar. Con tanto jaleo, no me extraña que la gente haya dejado de usar el correo postal.*

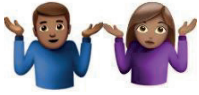
**Dean, marroquí, 40 años.**



*Durante mi año Erasmus en Inglaterra conocí a varios bolivianos. Me asombró realmente que una vez tuviera que utilizar el ordenador de uno de ellos y tardara como dos minutos en encontrar la "ñ" y el signo de la arroba @.*

**Clémence, francesa, 30 años.**





A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

## 4. ACTUACIÓN



A. Entrevista a un amigo de otro país y pregúntale las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué redes sociales se emplean con con más frecuencia en tu país?
- b) ¿Para qué las utilizas?
- c) ¿Son gratuitas o de pago?
- d) ¿Existe alguna censura o limitación sobre ellas?



CASI VECINOS

Los programas en los que varios tertulianos comentan los temas de actualidad son muy habituales, sobre todo por las mañanas.



En México es famoso *Hoy*



En Chile es popular *Hola Chile*



# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON URUGUAY

Nombre y apellido(s):

---

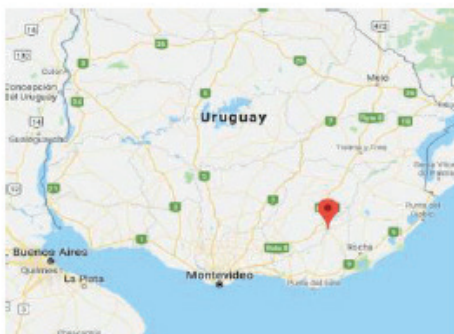
---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

Aunque solemos pensar que la televisión, el cine y los medios de comunicación están en todas partes, esto no siempre es así. En Uruguay muchas **zonas rurales** no tienen **acceso** a películas o cines de calidad. Con objeto de acercar la **cultura** a estos lugares remotos surge Ecocinema, una furgoneta que recorre Uruguay con un **panel solar**. Escucha el testimonio de sus creadores.



Aiguá, Uruguay



Ejemplo de democratización de la cultura

## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=8DSy279bMXk&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=12](https://www.youtube.com/watch?v=8DSy279bMXk&list=PLK8W-X-NZbE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=12)

A. Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas con verdadero o falso.

	V o F
El pueblo de Aiguá cuenta con un cine permanente	
Ecocinema utiliza la energía acumulada en el panel solar para la proyección de las películas	
Los espectadores tienen que pagar el precio de la entrada	
Los vecinos creen que esta iniciativa no beneficia a los más pequeños	
Ecocinema promueve las producciones de cine independiente	

B. Ahora corrige las respuestas falsas.

## 3. REFLEXIÓN

1. ¿Existen iniciativas similares en tu país? ¿Qué te parecen?

2. El cine es un gran educador y transmisor de valores. ¿Qué película o director de tu país recomendarías a un extranjero?

3. ¿Cómo es la situación de la industria cinematográfica en tu región? ¿Se promueven el cine independiente y los contrometrajés de pequeños cineastas?



Del director barbadense,  
Menelik Shabazz



De la directora trinitaria  
Mary Wells

# 17. AQUÍ NO HAY QUIEN VIVA

## 1. EXPOSICIÓN

El vecino que escucha música a todo volumen, las vecinas cotillas que hablan de ventana a ventana, la ama de casa que pasa la aspiradora a las 7 de la mañana...

Si crees que convivir es difícil, te recomendamos que veas la serie "Aquí no hay quien viva", donde conocerás a unos vecinos de lo más pintorescos.



A. **Como en casa en ningún sitio.** Pregunta las siguientes cuestiones al compañero:

- ¿En qué tipo de vivienda vives? ¿unifamiliar, bloque de pisos, apartamento, complejo residencial, urbanización...?
- ¿Conoces a tus vecinos?
- ¿Cómo describirías tu relación con ellos?



Chattel house en Barbados



Plantation house en St. Kittes and Nevis

## 2. ANÁLISIS



A. ¿Dónde crees que se encuentran este tipo de viviendas?







### 3. REFLEXIÓN

- a) ¿Se parecen al tipo de viviendas que hay en tu barrio?
- b) ¿Cómo describirías la casa típica de tu región?
- c) ¿Por qué crees que tiene esa estructura? ¿Por el clima o por la orografía del terreno?



#### ANÉCDOTAS



*Me comentaron que antes de entrar a las casas, los barbadenses se quitan los zapatos. No les importa andar descalzos.*

*En Uruguay y otros países del mundo hispano solemos cambiarnos los zapatos de calle por zapatillas de andar por casa, pero los invitados siempre mantienen su calzado.*

**Karen, uruguaya, 33 años.**



*Yo no sé cómo será en tu país, pero en España la hora de la siesta es sagrada. La gente intenta no llamar por teléfono ni molestar entre las 3 y las 5 de la tarde.*

**Marko, belga, 26 años.**



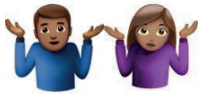
*Recuerdo que una vez cociné con especias que había traído de Marruecos. Al día siguiente vino la vecina y se quejó del olor. ¡Qué difícil resulta a veces la convivencia!*

**Saffa, marroquí, 28 años.**



*A los argentinos nos encanta reunirnos en las casas de familiares y amigos de una manera bastante informal. En España en cambio hay algunas casas que tienen una sala de estar separada para los invitados, que siempre está presentable y ordenada para las visitas.*

**Eric, argentino, 31 años.**



### A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?



Un poquito de por favor, no?

Conserje de la serie

*Aquí no hay quien viva*

## 4. ACTUACIÓN



A. Imagina que vives en un bloque de pisos como en "Aquí no hay quien viva". Tus vecinos te molestan y les pides que por favor cambien sus hábitos.

Ejemplo: las estudiantes del tercer piso caminan con tacones y te despiertan por la noche. Pídeles educadamente que respondan a tus peticiones.

¿Podría... (+ infinitivo)?

¿Sería tan amable de... (+ infinitivo...)?

Le pido por favor que ...(+ presente de subjuntivo)

Le ruego por favor que ...(+ presente de subjuntivo)



### CASI VECINOS

Si te gustó *Aquí no hay quien viva*, no te puedes perder *Noche de buenas*, una serie mexicana sobre unos variados vecinos.





# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON GUATEMALA

Nombre y apellido(s):

---

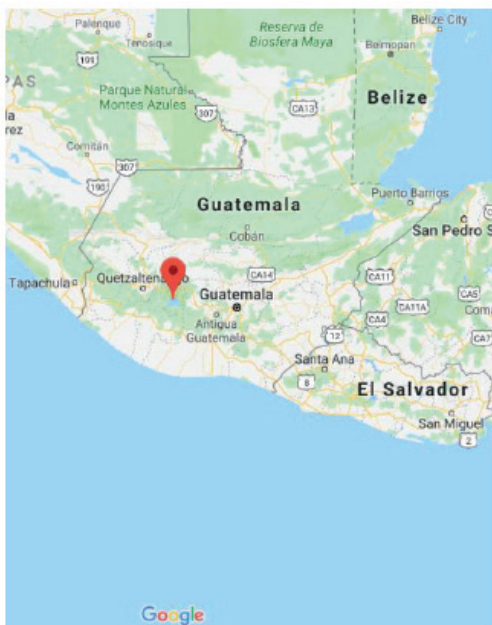
---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

A veces no son los vecinos los que nos molestan sino factores externos como el ruido o la **contaminación**. Esto último es precisamente lo que afecta a los vecinos del **municipio** guatemalteco de San Pedro la Laguna. Su pueblo vive del **lago**, pero está muy contaminado. Escucha su testimonio.




Lago Atitlán y San Pedro de la Laguna



## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=nC9lXoRzxrE&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=6](https://www.youtube.com/watch?v=nC9lXoRzxrE&list=PLK8W-X-NZbE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=6)

 A. Escucha el vídeo y responde a las siguientes preguntas. Después corrige las respuestas falsas:

	V o F
1. La basura suele terminar en el vertedero.	
2. Reducir los tres productos es clave para salvar el planeta.	
3. El alcalde busca sustituir las bolsas de plástico por empaques más naturales.	
4. A todos los vendedores les gusta la idea.	
5. Algunos vendedores utilizan cada vez más hojas de machán.	
6. La Comisión de plásticos ganó la batalla a favor del plástico en el municipio.	
7. En cada casa, las familias reciclan.	
8. En la planta de tratamiento los materiales se queman o incineran.	
9. Muchos clientes han retomado la tradición de usar la servilleta.	

## 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Cómo se trata la basura en tu barrio? ¿Se quema o se deposita en un vertedero sin más?

---

2. ¿Existe alguna zona especialmente contaminada en tu ciudad?

---

3. ¿Qué medidas crees que se podrían adoptar para reducir este deterioro medioambiental?

---

# 18. CALLEJEROS VIAJEROS

## 1. EXPOSICIÓN

¿Te gustaría viajar por todo el mundo desde casa y sin gastarte un duro? El programa *Callejeros Viajeros* te lo pone fácil. Lo mejor de Tailandia, San Francisco, Madagascar o Trinidad en un solo clic.



A. **Todos los caminos llevan a Roma.** Pregunta las siguientes cuestiones al compañero:

- ¿A dónde viajaste la última vez?
- ¿Con quién fuiste? ¿Cómo lo pasaste?
- ¿Qué medio de transporte utilizaste?



Caribbean airlines

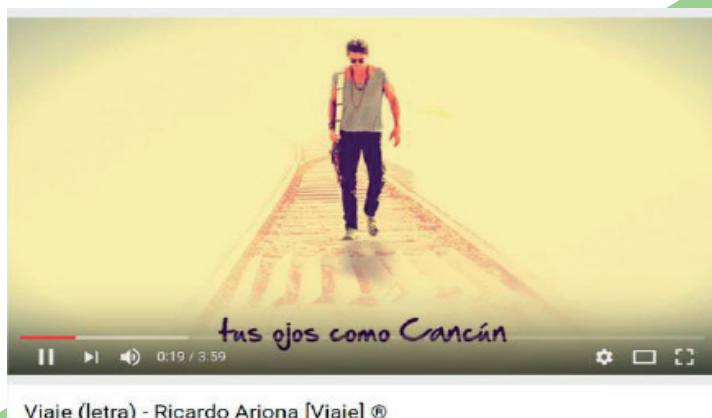


Liat airlines

## 2. ANÁLISIS



A Escucha la canción "Viaje" del guatemalteco Ricardo Arjona. Apunta los lugares que menciona. ¿Cuáles de ellos pertenecen al mundo hispano? ¿Sabrías situarlos en un mapa?







B. La plataforma de viajes Skyscanner está muy interesada en conocer las preferencias de viajes de turistas de todo el mundo. ¿Qué tipo de turismo suelen hacer tus compañeros?

Tacha la modalidad más habitual basándote en las respuestas de tus compañeros y ganarás una práctica tienda de campaña:



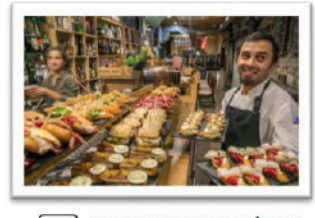
TURISMO DE CIUDAD



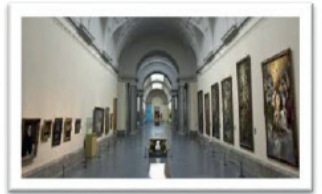
TURISMO RURAL O CAMPING



TURISMO DE SOL Y PLAYA



TURISMO GASTRONÓMICO



TURISMO CULTURAL



TURISMO DE AVENTURA



TURISMO DE FIESTA



TURISMO COMERCIAL

### 3. REFLEXIÓN



A. Observa las siguientes imágenes. ¿Usarías algunos de estos medios de transporte?



Coche compartido



Autostop



## ANÉCDOTAS



*Participé en un campamento de verano con alemanes y paraguayos. Cuando salían los dos grupos juntos, los paraguayos solían pagar todo e invitar a los alemanes todo el tiempo, pero luego mis compatriotas no devolvían la invitación porque pensaban que era un gesto de generosidad. Al final todos acabamos enemistados.*

**Bastian, alemán, 31 años.**



*Un verano fui a conocer a la familia de mi novia. Un día volví a la habitación y la madre había entrado en mi cuarto sin mi permiso. ¡Me pareció un atentado contra mi intimidad!*

**Collin, estadounidense, 32 años.**



*Cada vez que usaba el subte en Buenos Aires, todo el mundo me miraba fijamente y me hacía sentir incómoda.*

*Mis compañeros de clase me dijeron que era normal porque era rubia, alta y muy atractiva. Me aconsejaron que llevara un libro o un móvil para disimular, pero aun así me pareció una actitud muy descarada.*

**Sarah, austríaca, 30 años.**



A. ¿QUÉ HA PASADO?

- ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- ¿Cómo reaccionaste?
- ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

## 4. ACTUACIÓN



A. La plataforma de viajes y restaurantes Tripddvisor está sorteando un viaje a Colombia. Para entrar en el sorteo, solo debes escribir una anécdota o una experiencia de un viaje.

\*Puede ser un malentendido, un choque cultural o un estereotipo que confirmaste o desmentiste al viajar a otro país.



No me vas a creer...  
Resulta que...  
Por si esto fuera poco...



"Pueblerino"



"Guri"



CASI VECINOS

La familia Rubio Cucalón gana un viaje a Miami y causa estragos durante su estancia. La película *El Paseo 4* muestra algunos de los choques culturales que sufren los colombianos, y por extensión, muchos hispanos en territorio anglófono.





# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON PANAMÁ

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

Hacer turismo no solo implica visitar monumentos, también los hay que desean comprar y encontrar excepcionales ofertas, ahorrar en productos exóticos o adquirir **artículos libres de impuestos** (*duty free*). Escucha el vídeo de este vlogger sobre el **turismo comercial** en Panamá.




Entrada a la Zolicol o ZLC



Marcas de importación

## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=ZdSvKYJYE4g&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=8](https://www.youtube.com/watch?v=ZdSvKYJYE4g&list=PLK8W-X-NZbE_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=8)

 A. Escucha el vídeo hasta el final y relaciona las cifras:

2500	turistas
450	empresas
8%	dólares
2000	hectáreas
250.000	PIB

B. Ahora completa las frases:

1. El vlogger advierte a los turistas de tres aspectos:

a) Los turistas solo tienen que presentar su p\_\_\_\_\_ en la Zona Libre.

b) Los turistas deben comprobar que los productos se ande marcado \_\_\_\_\_ y no imitaciones o falsificaciones.

c) Los turistas deberían revisar si las tiendas venden al detal (por unidad) o al por m\_\_\_\_\_.

2. El Puerto de Colón:

a) es uno de los \_\_\_\_\_ más importantes de Latinoamérica.

b) aquí llegan todos los c\_\_\_\_\_ de las diversas empresas.

c) en las tiendas de muestras se exponen todas las m\_\_\_\_\_.

## 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. Cuando viajas, ¿dedicas uno o varios días a comprar recuerdos y souvenirs o prefieres emplear más días en visitar monumentos?

---

2. ¿Destinas parte de tu presupuesto a las compras? ¿Cuánto aproximadamente?

---

3. ¿Qué te parece este turismo comercial? ¿Piensas que contribuye a la economía local o a las empresas extranjeras en su lugar?

---

# 19. HAZTE ECO

## 1. EXPOSICIÓN

Con este juego de palabras se anuncia una campaña a favor de la protección del medio ambiente. Y tú, ¿te consideras una persona "eco"?



A. **Verde que te quiero verde.** Pregunta las siguientes cuestiones al compañero:

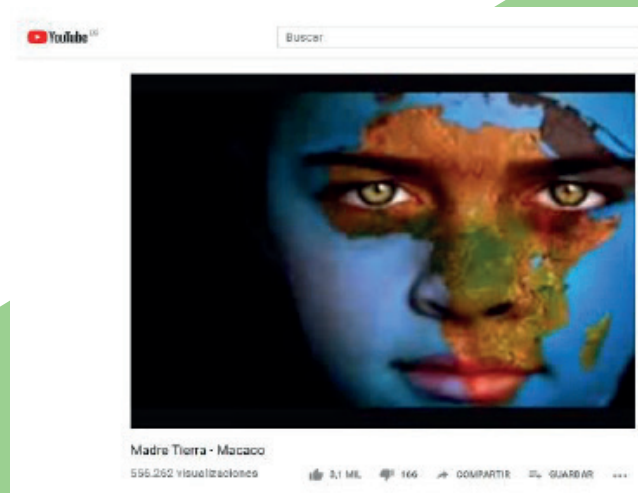
- ¿Reciclas con frecuencia? ¿Qué materiales?
- ¿Tratas de ahorrar luz y agua en casa?
- ¿Crees que los gobiernos hacen suficiente para proteger el medio ambiente?




Medidas contra el plástico en Jamaica, Bahamas y Barbados

## 2. ANÁLISIS

 A. Escucha atentamente la canción "Madre tierra" del cantante barcelonés Macaco. ¿Qué mensaje transmite?



### 3. REFLEXIÓN

 A. ¿Qué te parece este titular? ¿Vuestro país también ha lanzado una iniciativa similar?



B. **Reusa, recicla y reduce.** Debatid en clase las siguientes cuestiones.

- ¿Recordáis haber ido a la playa alguna vez y encontrar mucha basura de un solo uso?
- ¿La recogisteis y la tirasteis al contenedor o la dejasteis en el suelo?



Logo de la tienda Natura





## ANÉCDOTAS

*Cada vez que voy a un supermercado en el Caribe me dan demasiadas bolsas de plástico. A veces gastan una bolsa entera para un pequeño artículo e incluso dos bolsas. Me parece un pelín exagerado.*

**Desirée, venezolana, 30 años.**



*A veces he caminado por las calles en el Caribe y la basura permanece en el contenedor por varios días sin que nadie la recoja... Además, los contenedores están abiertos, huelen mal y eso atrae a las ratas. Tampoco hay un horario concreto para arrojar la basura y con el calor que hace todo el día, se convierte en un problema de salud.*

**Lybron, barbadense, 32 años.**



*Varios turistas extranjeros me comentaron que echaban de menos poder reciclar. Aún no disponemos de suficientes plantas de reciclaje y gran parte de la basura se almacena en un vertedero. Luego las sustancias tóxicas se filtran al suelo y al agua que bebemos.*

**Junaid, barbadense, 42 años.**



A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?



## 4. ACTUACIÓN



A. La asociación *WWF ADENA*, está recopilando datos sobre la conciencia medioambiental de los habitantes de tu país. Si participas, te regalarán dos vasos con forma de piña para no contaminar en la playa.

**Encuesta**



**¿Cómo de eco eres?**



Edad: \_\_\_\_\_.

Género: Hombre  Mujer

Nombre del centro y lugar: \_\_\_\_\_.

Fecha de realización: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

1. ¿Cómo vas a la universidad? ¿En coche, en autobús, en bicicleta o a pie?
2. ¿Qué materiales reciclas? ¿Orgánico, plástico, papel o vidrio?
3. ¿Llevas tus propias bolsas al supermercado?
4. ¿Apagas las luces cuando abandonas una habitación?
5. ¿Enciendes el aire acondicionado a la máxima potencia?
6. ¿Dejas el grifo abierto mientras te lavas las manos o te lavas los dientes?
7. ¿Arrojas basura al suelo?
8. ¿Tiras las pilas en el contenedor adecuado?
9. ¿Utilizas bombillas de bajo consumo?

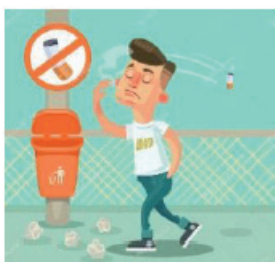
- a) en coche o moto.
  - b) en autobús.
  - c) En bicicleta o a pie.
- a) nada.
  - b) solo un material o dos.
  - c) Todos.
- a) Nunca, siempre pido bolsas de plástico.
  - b) A veces, cuando me acuerdo
  - c) Siempre llevo una o dos bolsas conmigo.
- a) Nunca.
  - b) A veces.
  - c) Siempre.
- a) Nunca.
  - b) A veces.
  - c) Siempre.
- a) Nunca.
  - b) A veces.
  - c) Siempre.
- a) Nunca.
  - b) A veces.
  - c) Siempre.
- a) Nunca.
  - b) A veces.
  - c) Siempre.
- a) Nunca.
  - b) A veces.

10. ¿Alguna vez has visitado una granja ecológica?

11. ¿Alguna vez has hecho compost?

12. ¿Alguna vez has plantado un árbol?

- c) Siempre.
- a) No.
- b) No, pero me gustaría.
- c) Sí.
- a) No.
- b) No, pero me gustaría.
- c) Sí.
- a) No.
- b) No, pero me gustaría.
- c) Sí.



Si obtuviste mayoría de **a)** ¡ponte las pilas ya!



Si obtuviste mayoría de **b)** vas por el buen camino.



Si obtuviste mayoría de **c)** eres oficialmente un medioambientalista.



## CASI VECINOS

Encontramos también otras asociaciones y ONG en América Latina que tratan de proteger el medio ambiente, así como a sus especies endémicas en peligro de extinción, entre ellas, *ATALC*, que comprende a todos los países de Latinoamérica, la colombiana *Fundación Natura*, la boliviana *Lidema* o la peruana *Fondo verde*.



¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON COSTA RICA

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---


### 1. EXPOSICIÓN

Costa Rica figura como uno de los países con mayor **biodiversidad** del planeta. Sin embargo, fenómenos como el cambio climático o el calentamiento global amenazan con destruir sus paisajes y sus **especies**. Escucha el testimonio de la persona encargada de proteger un **parque nacional** costarricense.



## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=d\\_8RJZvdZQo&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=d_8RJZvdZQo&list=PLK8W-X-NZbE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=5)

 A. Escucha el vídeo y relaciona las cifras con los logros conseguidos hasta la fecha:

60%	tortugas nacidas
18	parques nacionales
3 millones	especies depredadas
3000	niños instruidos en formación ambiental
500	proyectos ejecutados
22	beneficiarios de turismo comunitario
900	años dedicados a la fundación
6 millones	voluntarios

## 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las preguntas con sentido crítico:

1. ¿Tu país tiene tanta biodiversidad como Costa Rica? ¿Qué especies de flora y fauna son las más representativas?

---

2. ¿Hay asociaciones de conservación o medidas específicas para proteger sus hábitats naturales?

---

3. ¿Te gustaría participar en algún proyecto de turismo comunitario? ¿Qué tipo de proyectos te gustaría llevar a cabo?

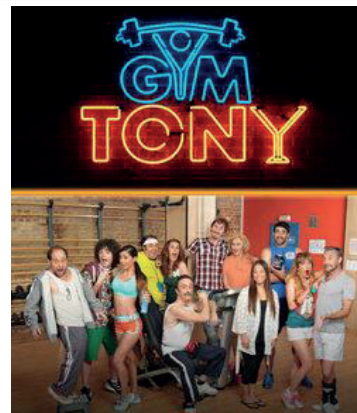
---



# 20. GYM TONY

## 1. EXPOSICIÓN

En el gimnasio de Tony (o Antonio), sus usuarios tratan de cuidarse y hacer ejercicio regularmente. Y tú, ¿te mantienes en forma?



A. **A pleno rendimiento.** Pregunta las siguientes cuestiones al compañero:

- a) ¿Haces algún tipo de ejercicio físico? ¿Cuántas veces a la semana?
- b) ¿Entrenas en un gimnasio, al aire libre o en casa?
- c) ¿Prefieres entrenar solo o con gente?



Jugadores de cricket de la Primera Liga del Caribe



Usain Bolt, atleta de élite jamaicano




## 2. ANÁLISIS

A. Escucha la canción "La Copa de la Vida" del puertorriqueño Ricky Martin. Si analizas la letra, ¿qué sentimientos te inspira? ¿Esfuerzo, sacrificio, superación, competitividad, rivalidad, fuerza de voluntad...?

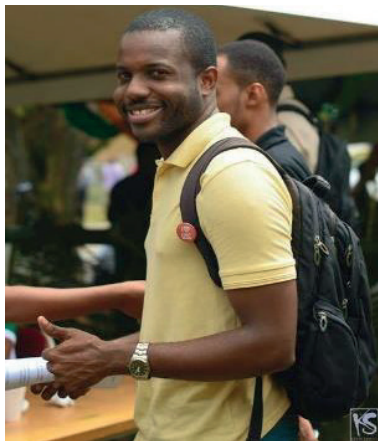


Ricky Martin - La Copa de la Vida (Spanish Video Remastered)

### 3. REFLEXIÓN

 A. Observa el titular del artículo y responde a las preguntas:

- La obsesión por la imagen y el aspecto físico lleva a muchos a padecer enfermedades como la anorexia, la bulimia o la vigorexia (adicción al ejercicio físico). ¿Cómo te sientes tú respecto a tu físico? ¿Te sientes bien contigo mismo/a?
- ¿Consideras que sigues una dieta equilibrada o deberías aumentar la ingesta de ciertos alimentos?
- ¿Crees en las famosas dietas milagro para adelgazar?



#### ANÉCDOTAS

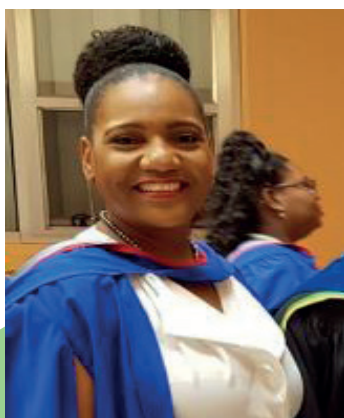
*Desde siempre me ha sorprendido que McDonald's no tenga ningún restaurante en Barbados. La cadena de comida rápida Chefette es la más popular allí, y el pollo, su comida estrella. Desconozco si la comida es muy sana o no, pero a los niños les encanta.*

**Jamaal, barbadense, 35 años.**



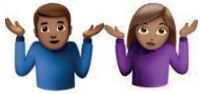
*Puede ser que influyan aspectos como el clima, la genética o el estilo de vida, pero creo que la mayor parte de la población caribeña está en buena forma. Ya sea haciendo surf, pescando o caminando por los "gullies" o barrancos, la mayor parte de la gente es bastante activa.*

**Jeremy, barbadense, 33 años.**



*Creo que la mujer caribeña hace muchos esfuerzos por cuidar su imagen. Dedicamos muchas horas al lavado y peinado del cabello, así como a las uñas. También invierten en la compra de pelucas y otros accesorios para el pelo. La mayoría se queja del tiempo que requiere todo este cuidado y por desgracia confirman el dicho, "para presumir hay que sufrir".*

**Tracy, santalucense, 35 años.**



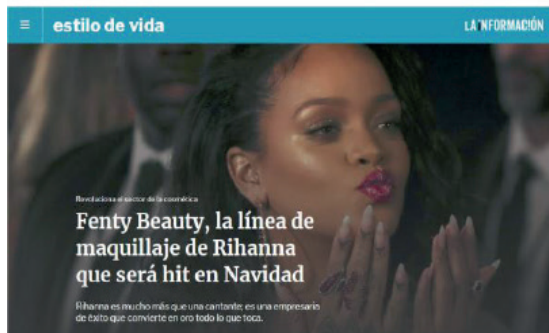
A. ¿TE SORPRENDE?

## 4. ACTUACIÓN



A. Imagina que quieres abrir un negocio. Antes de pedir un préstamo al banco debes hacer un estudio de mercado. Piensa qué tipo de negocios saludables hacen falta en tu comunidad.

Ejemplo: comida orgánica, batidos de proteínas, escuela de yoga, cosméticos naturales, etc.



Línea de maquillaje para personas de color de Rihanna

Si pudiera, yo abriría una tienda de...

Si tuviera dinero, yo montarías un negocio de...



CASI VECINOS

En 2016 se estrenó la película sobre la vida del boxeador mexicano Roberto, "mano de piedra" Durán. Pese a cosechar cientos de títulos, la presión de la fama hace que muchos deportistas descuiden su alimentación y su estado físico, y en el peor de los casos a cometer excesos con el consumo de drogas y alcohol.





# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON COLOMBIA

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

Hoy en día muchas personas están obsesionadas con estar delgadas o musculosas. Frente a esto, el artista colombiano Fernando **Botero** (1932-) reivindica la **belleza** de las **curvas** y la voluminosidad. Escucha el testimonio de la directora de su museo en Medellín.



La Familia



Pedrito



## 2. ANÁLISIS

[https://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/colombia/medellin.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/colombia/medellin.htm)

 A. Escucha la entrevista y responde:

1. ¿Qué dos rasgos pictóricos caracterizan a las obras de Botero?

V \_\_\_\_\_ y G \_\_\_\_\_

2. ¿Cómo son sus obras en general? Menciona 4 adjetivos.

3. ¿Qué personajes suelen tener una apariencia especial?

4. A la directora del museo le cuesta mucho elegir una obra en particular. Busca una obra de Botero en Internet. Indica aquí su nombre y por qué la has elegido.

## 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Conoces a algún artista representativo de tu país? ¿Qué tipo de arte realiza?

2. ¿Por qué te gustan sus obras? ¿Tienen algún contenido o crítica social como las obras de Botero?

3. ¿Qué te parece el canon de belleza que propugna Botero? ¿Crees que solo las personas delgadas son hermosas o las curvas también pueden ser un sinónimo de belleza?

# 21. LAS CHICAS DEL CABLE

## 1. EXPOSICIÓN

En 1928 una moderna empresa de telecomunicaciones abre su sede en Madrid. A partir de ahí, la vida de cuatro mujeres jóvenes cambia drásticamente. El vínculo que mantenían con sus familias, con sus parejas, e incluso con su pasado, nunca volverá a ser el mismo.



**A. Mujer tenía que ser.** Pregunta las siguientes cuestiones al compañero:

- ¿Las mujeres de tu familia cobran lo mismo que sus compañeros masculinos o existe cierta brecha salarial?
- ¿A qué se dedican?
- En general, ¿crees que la posición de la mujer ha mejorado en tu país en los últimos años o aún queda mucho camino por recorrer?

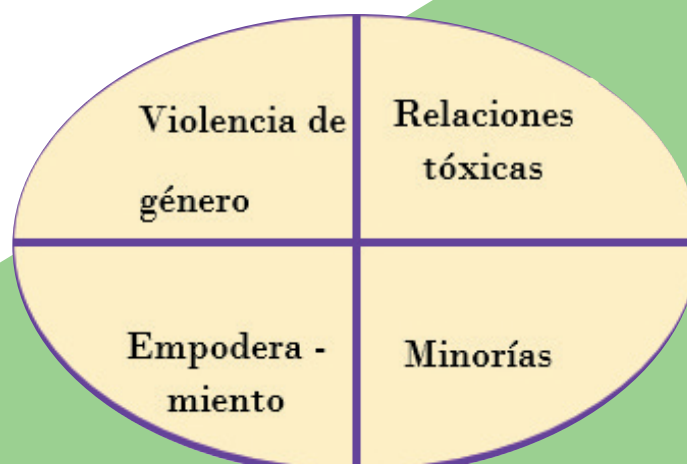


Mia Mottley, Primera Ministra de Barbados, 2018



## ANÁLISIS

A. Escucha los fragmentos de estas cuatro canciones en español. Relaciona la canción con el tema que denuncian:



 <p>Hoy vas a descubrir que el mundo es solo para ti Que nadie puede hacerte daño Nadie puede hacerte daño Hoy vas a comprender que el miedo Se puede romper con un solo portazo</p> <p><b>Título:</b> Ella <b>Artista:</b> Bebe, España </p>	 <p>Porque sé que me espera algo mejor Alguien que sepa darme amor De ese que endulza la sal Y hace que salga el sol Yo que pensé nunca me iría de ti</p> <p><b>Título:</b> Me voy <b>Artista:</b> Julieta Venegas, México </p>
 <p>La gente me señala me apuntan con el dedo susurra a mis espaldas y a mi me importa un bledo. que mas me da si soy distinta a ellos</p> <p><b>Título:</b> A quién le importa <b>Artista:</b> Alaska, España </p>	 <p>Eres la manzana que no quiero ni morder No me digas que pretendes ser mi amante Yo no necesito ningún vigilante Para ti yo soy mucha mujer.</p> <p><b>Título:</b> Ni rosas ni juguetes <b>Artista:</b> Paulina Rubio, México </p>

### 3. REFLEXIÓN



A. Analiza el siguiente titular:

- ¿Hubo movimientos similares en tu país? ¿Cuáles fueron las causas?
- ¿Alguna vez te has sentido infravalorado/a? ¿Qué pasó?
- ¿Alguna vez has presenciado cómo discriminaban a alguien cerca de ti?



La Jornada  
Miércoles, 17 de Julio de 2019

Inicio Economía Mundo Estados Capital Sociedad Opinión Cultura Espectáculos Deportes Autos Tecnología Multimedia Blog

**Al grito de "ni una más", marchan contra feminicidio en CDMX**

Ana Langner | viernes, 02 nov 2018 20:37

ÚLTIMAS NOTICIAS

2200485 Vigilantes de plaza comercial de Tijuana agreden a reportero

203237 Más de 1.5 millones de personas jalan para "bravido" el Arca 21

2022008 En libertad bajo fianza, dueño de NUBSA se enfrenta a juzgado o litigio

## CULTURILLA GENERAL

Desgraciadamente, el número de violaciones en grupo ha aumentado considerablemente en los últimos años. Por su parte, la **violencia de género**, doméstica y machista continúa ocupando los titulares de las noticias muchos países hispanos. La cifra de mujeres y hombres maltratados o asesinados por sus parejas no ha dejado de crecer.



Número contra el maltrato de género en España



## ANÉCDOTAS



*Fui de viaje a Miami en primavera y recuerdo que un día iba caminando por la calle y unos obreros cubanos me empezaron a decir piropos. Algunos me dijeron cosas bonitas, pero otros eran muy obscenos.*

**Aba, 23 años, ghanesa-estadounidense.**



*Yo personalmente estoy a favor del toples en la playa y la minifalda y las camisetas de tirantas en el entorno de trabajo. Algunos códigos de vestimenta son absurdos y restan mucha libertad a la mujer.*

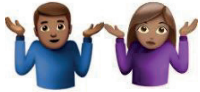
**Liz, estadounidense, 25 años.**



*En el autobús me he encontrado de todo. El típico hombre pesado que te pregunta ¿estás sola? e intenta ligar contigo. También a la típica mujer cotilla que te pregunta: ¿Estás casada? ¿tienes hijos? Respondes que no y te dice: Ah pues no sé a qué esperas, a este paso se te va a pasar el arroz.*

**Melissa, española, 28 años.**





### A. ¿QUÉ HA PASADO?

- a) ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
- b) ¿Cómo reaccionaste?
- c) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

## 4. ACTUACIÓN



A. Carta al director. En el magacin XL Semanal, muchos lectores denuncian situaciones injustas. Únete a ellos poniéndote en la piel de estas personas. Responde a uno de los cuatro lectores.

# XL Semanal

Lucas, 33 años. Llevo varios años en la misma empresa. Pronto mi jefe me iba a ascender. Sin embargo, el puesto se lo han dado a una mujer con menos experiencia y formación que yo. Solo por ser mujer y por la política de discriminación positiva.

Alba, 29 años. En varias entrevistas de trabajo me han preguntado por mi situación personal. Cuando les digo que quiero ser madre, piensan automáticamente en la baja por maternidad y prefieren contratar a un hombre antes que a mí.

Mari Luz, 48 años. Cuando busco trabajo, las empresas siempre miran la dirección de mi casa (las 3000 viviendas en Sevilla) y no me contratan. Siempre me dicen “ya te llamaremos” y al final nunca llaman.

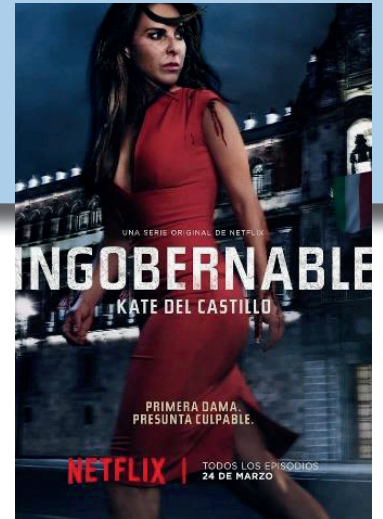
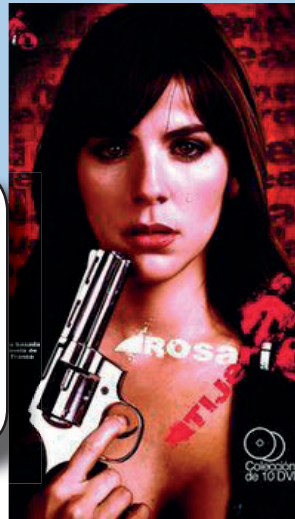
Yvonne, 22 años. Hoy día trabajo gracias a la organización de la ONCE. Si no fuera por ellos, no podría ser independiente, ganar mi propio sueldo... La realidad es que las empresas apenas contratan a personal con discapacidad, aunque digan que luchan por la igualdad.





## CULTURILLA GENERAL

Si te gustan las series con mujeres en papel protagonista te presentamos dos series con dos chicas de armas tomar. *Rosario Tijeras* en Colombia e *Ingobernable* en México. Dos mujeres valientes en un ambiente de desafíos y violencia.



## ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

### ENTREVISTA CON BOLIVIA

Nombre y apellido(s):

---

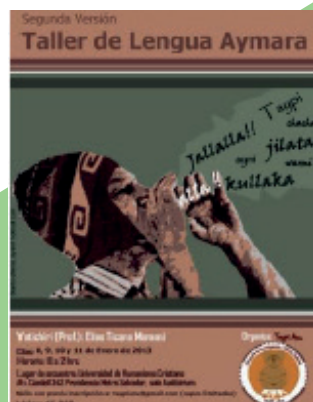
---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

En Bolivia la lengua **aymara** es la segunda lengua indígena más hablada por detrás del quechua. Este idioma, junto con la **mujer de pollera**, representan dos de los iconos más importantes de la cultura **indígena** boliviana. Por eso el canal nacional de Bolivia contrató a una típica mujer indígena para presentar las noticias. Escucha su testimonio.



Mujer de pollera (falda)

## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=NTeGFHXgYxI&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=NTeGFHXgYxI&list=PLK8W-X-NZbE_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=4)



A. Escucha la entrevista y responde:

1. ¿A qué se dedican los padres de Roxana?
  - a) Son artesanos.
  - b) Son mineros.
  - c) Son campesinos.
2. ¿Qué estaba estudiando Roxana antes de dedicarse al periodismo?
  - a) Magisterio.
  - b) Enfermería.
  - c) Administración.
3. ¿Qué tres frases le decía su mamá en lengua aymara? Escríbelas en español.

---

---

---

## 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Hay una comunidad indígena o una etnia minoritaria en tu país? ¿Cómo se llaman?

---

2. ¿Te gustaría ver a un representante de su cultura en la TV de tu país? ¿Por qué?

---

3. ¿Ayuda esto a erradicar el racismo y la discriminación o es solo una iniciativa para ganar audiencia?

---

# 22. COMANDO ACTUALIDAD

## 1. EXPOSICIÓN

Hoy en día es fácil estar informado de los asuntos de mayor actualidad, pero ¿crees que es verdad todo lo que transmiten en las noticias?



A. **Al rojo vivo.** Pregunta las siguientes cuestiones al compañero:

- ¿Lees, ves o escuchas las noticias a través de algún medio?
- En general, ¿qué problemas preocupan más a los jóvenes de tu país?
- ¿Crees que estos problemas tienen solución?



Fake news o noticias falsas

## 2. ANÁLISIS

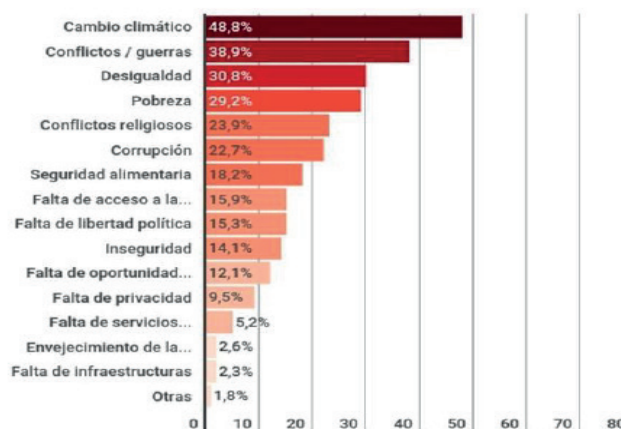


A. Observa el siguiente gráfico extraído de una macroencuesta realizada a jóvenes "millennials" de 186 países.

- ESTÁN MUY PREOCUPADOS POR EL CAMBIO CLIMÁTICO
- NO CONFÍAN EN LOS MEDIOS, NI EN LAS GRANDES EMPRESAS NI EN LOS GOBIERNOS
- NO SON PEREZOSOS. TIENDEN A SER 'ADICTOS AL TRABAJO'
- APUESTAN POR LA TECNOLOGÍA
- SON SOLIDARIOS
- CREEN EN LA IGUALDAD DE GÉNERO

Texto adaptado de Europapress.com.  
5 de septiembre de 2017

¿Cuál es el principal problema del mundo?



Fuente: Global Shapers / Foro Económico Mundial



### 3. REFLEXIÓN



**No me doy por vencido/a.** Debatid entre todos las siguientes cuestiones.

- ¿Hubo movimientos similares en tu país? ¿Cuáles fueron las causas?
- ¿Alguna vez te has sentido infravalorado/a? ¿Qué pasó?
- ¿Alguna vez has presenciado cómo discriminaban a alguien cerca de ti?

#### CULTURILLA GENERAL

La preocupación número uno de muchos países en Latinoamérica es la delincuencia y la falta de seguridad, seguidas muy de cerca por la corrupción, la ausencia de oportunidades laborales y la desigualdad.



#### ANÉCDOTAS

*Recuerdo que hasta hace pocos años un amigo mío italiano que conocí en Pensilvania vivía con sus padres. En mi país si tienes más de 30 años, se ve muy raro que no te hayas independizado ya.*

**Aymen, iraquí, 26 años.**

*Hace un mes me robaron en el metro y a mis amigas hace poco les robaron el móvil en una discoteca. Me asusta esta falta de seguridad generalizada.*

**Sandra, española, 31 años.**

*Digan lo que digan, el consumo de drogas está a la orden del día. Nuestros compañeros de clase siempre compraban marihuana cerca del instituto. Quedaban con un camello por SMS y así de fácil. Ahora será incluso más rápido a través de Whatsapp.*

**Amada y Juan, españoles, 28 años.**



¿TE SORPRENDE?

## 4. ACTUACIÓN



A. Diseña una pancarta de una sola frase para cada uno de estos grupos.

\*Si crees que en tu país existe un problema más grave que merece la pena denunciar, diseña una pancarta sobre él.

GOBIERNO. Acabas de perder tu empleo y estás en el paro. Pagas tus impuestos, y sin embargo, la clase política sigue robando dinero de las arcas públicas. Te manifiestas en contra de la corrupción de los partidos políticos.

EDUCACIÓN. Vas a pasar a tu segundo año de universidad y el gobierno anuncia que va a aumentar las tasas de la matrícula. Te manifiestas en contra de este aumento injustificado.

LGTB. El pasado domingo agredieron a una pareja de homosexuales en el autobús. Te manifiestas para reivindicar la libertad sexual del colectivo LGTB.

ACOSO ESCOLAR. En lo que va de año, dos niños de 10 y 13 años se han suicidado por el acoso escolar que sufrían en el colegio. Te manifiestas para que las instituciones educativas tomen medidas para detectar los casos a tiempo.



CASI VECINOS

Si estás cansado del modo en que trabajan las instituciones de tu país, deberías ver *Relatos Salvajes*. En ella se denunciaban problemas como la corrupción en el sistema judicial o el poder abusivo del gobierno.



¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

**ENTREVISTA CON EL SALVADOR**

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

**1. EXPOSICIÓN**

Las noticias sobre El Salvador suelen estar relacionadas con la delincuencia, la corrupción política, las **maras** (bandas criminales) o la **caravana de emigrantes** hacia Estados Unidos.

Sin embargo, aquí escucharás una **noticia positiva**. Ninguno de los habitantes de este pueblo salvadoreño piensa en el "sueño americano". Escucha su testimonio.



Mara Salvatrucha



Caravana de emigrantes

## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_X0c1KHQkOs&list=PLK8W-X-+NZ-bE\\_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=10](https://www.youtube.com/watch?v=_X0c1KHQkOs&list=PLK8W-X-+NZ-bE_zjsTy687PLkqJG0NNWxdP&index=10)



A. Escucha la entrevista y responde:

1. ¿Qué ofrece la alcaldía de Nuevo Cuastlán?

---

2. ¿Cuál es el requisito para obtener esta subvención?

---

3. Además de la beca, ¿qué otras tres iniciativas ha puesto en marcha el alcalde? Menciona 3.

---

4. ¿Los vecinos ven bien o mal esta campaña política?

---

## 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las preguntas con sentido crítico:

1. ¿Conoces algún pueblo en tu región en el que la alcaldía haya tomado alguna medida similar? ¿Dónde? Explícala.

---

2. ¿Te parecen positivas y efectivas?

---

---

3. ¿Crees que los políticos tienen realmente buenas intenciones o se trata solo de una campaña para ganar votos?

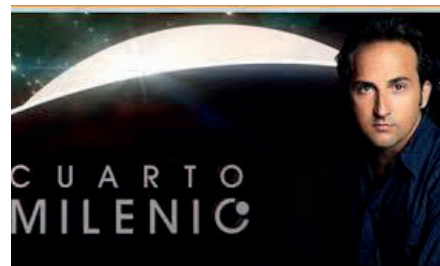
---



# 23. CUARTO MILENIO

## 1. EXPOSICIÓN

Si te atraen los fenómenos paranormales, *Cuarto Milenio* es tu programa. Extraterrestres, espíritus y misterios sin resolver que te dejarán helado.



- A. **Con la piel de gallina.** Pregunta las siguientes cuestiones al compañero:
- ¿Piensas que hay vida en otros planetas?
  - ¿Te atraen los fenómenos paranormales o te causan miedo más bien?
  - ¿Qué fenómeno paranormal te parece más interesante o espeluznante a nivel mundial?



Cementerio de Lapeyrouse  
en Trinidad y Tobago



Velatorio en Santa Lucía

## 2. ANÁLISIS



- A. Observa ambas imágenes. ¿Encuentras similitudes con la forma en que se vela a los difuntos en tu país?



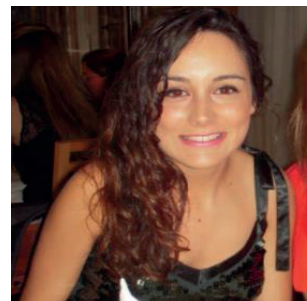
Lloronas o plañideras



Corona de flores

## CULTURILLA GENERAL

A excepción de México, en la mayor parte de Hispanoamérica la **muerte** se concibe como algo triste y desagradable. Es un **tema tabú** y apenas se habla de ello, por lo que los funerales suelen ser bastante discretos. Se sigue enterrando en cementerios al aire libre, pero cada vez hay más personas que optan por la incineración.



## ANÉCDOTAS

*En Escocia por ejemplo es muy común ir al cementerio como quien va al parque. La gente pasea junto a las tumbas e incluso hace picnic encima de las lápidas.*

**Alicia, española, 28 años.**

*Mi madre me dijo una vez "Carmen, sabes que te haces mayor cuando empiezas a ir a duelos y funerales cada dos semanas".*

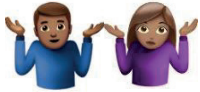
**Carmen, española, 28 años.**

*En las noticias siempre dicen que España es líder en donación de órganos, pero la verdad es que no mucha gente deja escrito un testamento vital. Es algo que hay que hacer, pero los jóvenes suelen ver la muerte como algo muy lejano.*

**Katerina, ucraniana, 31 años.**

*Yo soy musulmán y no sé cómo funcionan los velatorios en otras religiones. Si estuviera en un país extranjero me asustaría asistir a un velorio porque no conozco sus normas y convenciones y es un evento muy delicado.*

**Shahid, barbadense, 30 años.**



¿TE SORPRENDE?

### 3. REFLEXIÓN



A. Lee el siguiente texto sobre cómo comportarse en un funeral en España y en otros países del mundo hispano:

#### **1. Llegar puntual**

La puntualidad es la primera muestra de respeto hacia los familiares.

#### **2. La asistencia no es "obligatoria"**

Lo más correcto es que al velatorio acudan solo las personas más próximas a la persona y sus familiares, pues es un momento muy íntimo. No es adecuado acudir para "dejarse ver". Sin embargo, al funeral sí que pueden acudir todos aquellos que lo sientan de corazón, o deseen apoyar a la familia.

#### **3. Las condolencias**

Es más delicado enviar un mensaje de texto que llamar al móvil de la persona. Un mensaje de texto puede ser más impersonal, pero se puede leer en el momento que la persona lo considere oportuno. Si no se puede ir al funeral, mandar una corona o ramo de flores es la mejor opción.

#### **4. El pésame**

Se puede dar de manera física, por llamada o mensaje. Lo mejor es ser breve y sencillo. Si hay suficiente cercanía, lo mejor es un abrazo sincero. También da mucho consuelo recordar a la familia aspectos positivos de la persona fallecida.

#### **5. Presentarse si no nos conocen**

Si la familia no nos conoce, hay que presentarse con nombre y apellidos, y dejar clara cuál era nuestra relación con el fallecido.

#### **6. Permanecer un tiempo prudente**

Estar horas y horas no va a hacer que la gente piense que sientes más o menos la ausencia.

#### **7. Evitar los clichés**

Evitar frases como "siempre se van los mejores", pues estas pueden caer mal a los familiares.

#### **8. Llamar en los meses siguientes**

Es de gran cortesía llamar a la familia pasado un tiempo prudencial para preguntar si necesitan algo o para saber cómo se sienten.

texto adaptado de ABC. Maira Álvarez. 6 de octubre de 2015.



¿TE SORPRENDE?

**B. Principio y fin:**

- a) ¿Cómo afronta la muerte tu comunidad? ¿Se mantiene el luto durante mucho tiempo?
- b) ¿Es la muerte un tema tabú en tu cultura?
- c) ¿Existe algún ritual concreto en los funerales de tu país? ¿Por ejemplo, velar el cuerpo, rezar junto al féretro, etc.?

## 4. ACTUACIÓN



A. Imagina que un amigo tuyo de otro país viene a visitarte. Quieres enseñarle tu ciudad y organizas dos tours. Uno por el día y otro por la noche.

Para el tour nocturno decides investigar sobre un fenómeno paranormal de tu región para impresionar y por qué no, asustar a tu amigo. Puede ser una leyenda urbana, un relato de terror, un crimen pasado, etc.

Podéis trabajar en grupo o en parejas.

Completa la siguiente ficha.



La niña de la Curva, España

**NOMBRE DEL FENÓMENO O SER:** \_\_\_\_\_

**ORIGEN:** \_\_\_\_\_

**LUGAR DONDE SE MANIFIESTA:** \_\_\_\_\_

**HISTORIA:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



CASI VECINOS

El programa mexicano *Extranormal* te lleva a los rincones más espeluznantes del país centroamericano. Conventos encantados, ritos satánicos o almas errantes que te pondrán los pelos de punta.





# ¡ACÉRCATE HISPANOAMÉRICA!

## ENTREVISTA CON CHILE

Nombre y apellido(s):

---

---

---

---

### 1. EXPOSICIÓN

Al sur de Chile se encuentra la mágica **isla de Chiloé**. Se dice que en ella habitan espíritus y **entes mitológicos** como la Pincoya, el Pincoy y el Millalobo. Escucha este programa de TV sobre estos seres paranormales.



La Pincoya



El Pincoy




El Millalobo



El Imbunche

## 2. ANÁLISIS

[https://www.youtube.com/watch?v=dswB1IKPtVM&list=PLK8W-X-NZbE\\_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=16h](https://www.youtube.com/watch?v=dswB1IKPtVM&list=PLK8W-X-NZbE_zjs-Ty687PLkqJG0NNWxdP&index=16h)

 A. Escucha a los tertulianos del programa y responde:

1. ¿Quién creó el barco fantasma Caleuche?

- a) La Pincoya
- b) El Millalobo
- c) El Pincoy

2. ¿Quién es el Millalobo?

- a) El protector de los bosques
- b) El protector de los mares
- c) El protector de las montañas

3. ¿Quién habita el interior del barco?

- a) prisioneros y piratas ahogados
- b) esclavos y piratas ahogados
- c) marineros y piratas ahogados

4. Los marineros y pescadores del barco son \_\_\_\_\_:

- a) chamanes
- b) hechiceros
- c) brujos

5. Todos estos fantasmas no tienen memoria ni recuerdos para \_\_\_\_\_:

- a) guardar un tesoro escondido
- b) guardar secretos ancestrales
- c) A y B son correctas

6. La principal función del Caleuche es \_\_\_\_\_:

- a) acabar con la raza humana
- b) salvar el alma de los que quedan en la eternidad

## 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿En tu país existen leyendas o seres místicos similares a los de la mitología chilena? Descríbelos.

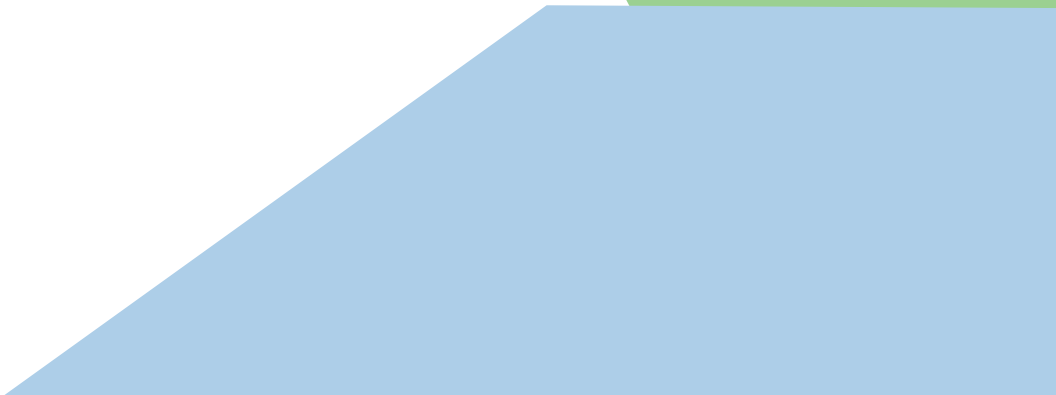
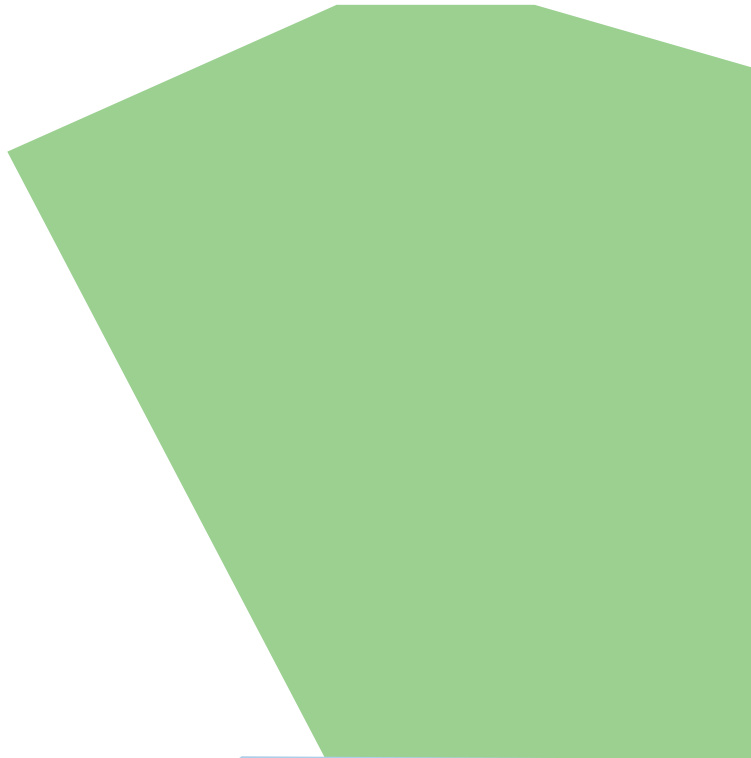
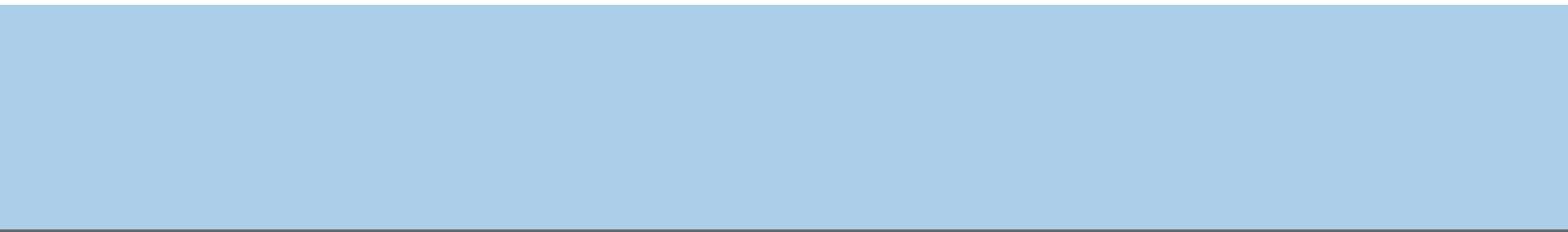
---

2. ¿Crees en este tipo de seres o piensas que son una leyenda urbana?

---

3. En el mundo de hoy, ¿qué crees que tiene más influencia, la religión o las creencias de este tipo?

---



# ¡ACÉRCATE!

## CURSO DE ESPAÑOL

El curso formativo ideal para el desarrollo de la competencia intercultural dado que:

- integra la cultura española, caribeña e hispana
- recoge una amplia variedad de actividades
- promueve el trabajo de las distintas destrezas comunicativas
- incorpora valores transversales

¡Acércate! es un manual compacto en el que se integran todos los materiales:

- incluye recursos digitales disponibles en las principales plataformas de Internet.

