



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El desarrollo de la competencia intercultural en un curso de español como lengua extranjera de contenidos

Silvia Vilar González



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
DOCTOR EN EL PROGRAMA DE DIDÁCTICA DE LA
LENGUA Y LA LITERATURA

Título: La adquisición de la competencia intercultural en un curso
de español como lengua extranjera de contenidos

Autora:

Silvia Vilar González

Director y tutor:

Dr. Juli Palou, Profesor

Facultad de Formación del profesorado

Director de PLURAL

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

A mis padres y a mi Padre

AGRADECIMIENTOS

Quiero dedicar unas palabras de agradecimiento a las personas que se han prestado a ayudarme en esta singladura.

Gracias primero a mis padres. La admiración y el orgullo y las palabras de ánimo, de siempre creer sin una sombra de duda en que se podía de mi padre, que además siempre ha salido a mi rescate..., la amistad sin fronteras y el impulso de Alfonso, de María, Mar y Argie, de Tommy Jacobs, daddy Jacobs en EEUU, de Armstrong, de Daniel, de Maud y Bruce, que me tuvieron viviendo gratis en su casa por muchos meses mientras la escribía, a Karina y Nanos, que me tuvieron casi medio año más en la suya por la misma razón, a tantos amigos aquí en Chapel Hill que soportaron estoicamente mis negativas a salir, a preparar una paellita, a ser social y también a los de mis vacaciones españolas. Me acuerdo mucho de mi madre. Ella fue la que me enseñó que no existen los fantasmas y a leer a la edad de tres años.

Deseo reconocerle a mi director de tesis, Juli Palou, sus desvelos y que tan certeramente me orientara, me leyera, me diera sugerencias autor por autor, concepto por concepto. Nadie puede pagar esta clase de esfuerzos. Él fue quien me recomendó en qué dirección seguir y me impelió a “seguir en la trinchera” cuando las fuerzas decaían en este maratón para el que no existe preparación previa. Debo mencionar la generosidad de la profesora Romea, quien siempre estuvo para mí, desde el principio de mis estudios de doctorado, dándome buenas ideas y haciéndome recipiente de su bondad. Bondad y paciencia es lo que caracteriza al profesor Perera, que siempre me respondió a la velocidad del rayo mis dudas, mis preguntas y asesoró para seguir desde aquí.

Deseo agradecerles a Joan Munné y a Richard Rosa, del departamento de Estudios Romances de la Universidad de Duke, en Carolina del Norte (EEUU) su colaboración desinteresada, uno al darme la oportunidad de enseñar la clase en que se basó este estudio, el segundo, al invitarme a quedarme como investigadora visitante por lo que resultó convertirse en un año completo. Sin ellos, esta tesis nunca se hubiera completado. También a mis compañeros de fatigas en el programa de español de Duke, Alma, María, Luis, Graciela, Rebecca, de los que aprendí tanto y que tanto me inspiraron. Gracias a todos por las buenas conversaciones, las ideas, las sugerencias y

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

las risas. Siempre fue un placer ir a trabajar a la oficina por la amistad que me brindaron.

Todo mi agradecimiento a los profesores Fantini y Chen, que me asesoraron con la generosidad que caracteriza a los buenos profesores, cuando más lo necesitaba y me dieron sugerencias sobre cómo mejorar los planteamientos estructurales de la tesis. A la profesora Deardorff en particular por su consideración al contar conmigo para todas las actividades que se organizaron durante el último año en relación con el desarrollo de la competencia intercultural, y a International House por permitirme asistir a las suyas.

Gracias al decano y humanista, el profesor Peter Burián, que después de una sencilla conversación y algunas referencias bibliográficas, decidió organizar una iniciativa para toda la universidad con el fin de promocionar la educación intercultural entre miembros del profesorado, no sólo de lenguas extranjeras, sino incluso entre el personal de administración en Duke University. Su enorme humildad y sabiduría me dieron ánimos para seguir.

Muchas gracias a Carmen Núñez, quien siempre me dio ánimos y me garantizó que yo terminaría mi tesis. Gracias por esa sonrisa y esas ganas constantes de ayudar.

No puedo olvidarme de un Ser Supremo que, estoy segura, nos creo a todos igualmente competentes, dignos, y merecedores de admiración y respeto en toda su magnífica variedad. Gracias a él por la vida y la medida de capacidad mental, espiritual y emocional que me ha regalado.

Estoy segura de que me dejo a más pues son muchos a los que tengo que agradecer la consecución de este proyecto que me ha tomado muchos años de mi vida. Para todos ellos, todo mi agradecimiento.

All the people like us are we,

And everyone else is they.

Kipling

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.-INTERÉS PERSONAL	18
1.2.-INTERÉS CIENTÍFICO	23

CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1.- ¿QUÉ CULTURA ENSEÑAR?	29
2.1.1.-LA CULTURA DESDE LA CLASE DE SEGUNDAS LENGUAS	32
2.1.2.- MODELOS PEDAGOGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN LA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA	34
2.1.2.1- LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	48
2.2.- ANTECEDENTES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.	63
2.3.- LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: DEFINICIONES	66
2.3.1.-TAXONOMÍA DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	67
2.3.1.1.-TEORÍAS CENTRADAS EN EL PROCESO COMUNICATIVO	69
2.3.1.2.- TEORÍAS CENTRADAS EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN	89
2.3.1.3.-TEORÍAS QUE SE BASAN EN LA ORGANIZACIÓN COGNITIVA	91
2.3.1.4.- TEORÍAS CENTRADAS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES	115
2.4.- LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.	120
2.4.1.-DEFINICIONES DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	131
2.4.2.- OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA (COMUNICATIVA) INTERCULTURAL	154
2.5.- UN CONCEPTO COMPLEMENTARIO: LA INTELIGENCIA CULTURAL	156

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

2.6.- MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA (COMUNICATIVA) INTERCULTURAL	166
2.6.1.-LA CONSCIENCIA CRÍTICA INTERCULTURAL COMO MODELO DE ACCIÓN POLÍTICA	166
2.6.1.1.- LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO REFORMA ESCOLAR: LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	173
2.6.1.2.- LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MODELO DEL CIUDADANO GLOBAL	177
2.6.2.- EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SIMBÓLICA: UN REGRESO DE LA LITERATURA AL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	178
2.6.2.1.-LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SIMBÓLICA	181
2.7.- MODELOS DE EVALUACIÓN.	183
2.7.1.- DE LA CONSCIENCIA CRÍTICA (INTER) CULTURAL	184
2.7.2.- DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	186
2.7.2.1.-COMPENDIO DE VARIABLES EVALUABLES	190
2.7.2.2.-TIPOS DE EVALUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL FORMATO	194
2.7.2.3.- TIPOS DE EVALUACIÓN: MODOS	195
CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1.-OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	197
3.2.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	199
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
4.1.-LA METODOLOGÍA CUALITATIVA	201
4.2.-CRITERIOS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS: ÉTICA	209

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

4.3.-REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS	211
4.4.-CORPUS DE LOS DATOS	215
4.5.-LOS SUJETOS PARTICIPANTES	21117
4.6.-SELECCIÓN DE MÉTODOS DE RECOGIDA DE DATOS Y TRANSCRIPCIÓN	220
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	222
5.1.- ANÁLISIS DEL CORPUS	220
5.2.-VERSION SINTETIZADA DEL ANÁLISIS	425
CAPÍTULO 6: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	
6.1.- RESULTADOS	429
6.2.-DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	444
6.3.-CONCLUSIONES	469
CAPÍTULO 7: BIBLIOGRAFÍA	471

Resumen

Este trabajo de acción-investigación, se centra en la descripción, el análisis y la evaluación crítica de un curso de estudios culturales sobre el mundo hispano y concretamente de España, enmarcado dentro de una pedagogía post-comunicativa centrada en los contenidos, en el que se explora el valor de los estereotipos como artefacto mediador para el cambio de actitudes relacionados con las culturas objeto de estudio. Con el fin de desarrollar el análisis crítico en los aprendientes, se examinarán las relaciones de poder establecidas en la sociedad, la política, el arte y la cultura en España durante el siglo XX y hasta la actualidad, y los conceptos oficiales de cultura en relación con esas estructuras de poder. Para este propósito se utilizarán debates, trabajos de investigación personal, conversaciones con compañeros de clase, con un nativo, así como reflexiones personales sobre las culturas propias y las que son objeto de estudio a través de una serie de evaluaciones. Los contenidos del curso se analizarán por medio del discurso argumentativo, o análisis reflexivo y crítico de productos, valores, situaciones y experiencias. Su finalidad pedagógica general es observar y describir los movimientos de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes durante el semestre o quizá como resultado de una fase anterior de contacto con la cultura meta; siendo estos componentes en particular la consciencia cultural e intercultural y la sensibilidad cultural. De igual modo, no descartaremos otros aspectos de la competencia intercultural que, aunque no aparecieran formulados en ninguno de los marcos teóricos consultados, sirvieran para reformular o ampliar el concepto de competencia intercultural. Aunque se preferiría introducir el análisis pormenorizado de variables individuales de personalidad y orientación de la identidad dentro de los factores analizados, por limitaciones de espacio y tiempo se procederá al análisis del corpus teniendo en cuenta sólo datos personales e identitarios facilitados por los estudiantes de manera natural a lo largo del semestre, así como el nivel de competencia lingüística. De la misma forma, en este estudio longitudinal aceptaremos los límites impuestos por la duración de los cursos semestrales en EEUU (tres meses y medio aproximadamente),

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

que habrán de apuntar sin embargo hacia nuevas direcciones para la investigación con el fin de mejorar los programas de enseñanza del español oral como vehículo para el desarrollo intercultural. De la misma forma, esperamos mejorar la comprensión de los fenómenos relacionados con el desarrollo de la consciencia cultural e intercultural, así como de la sensibilidad intercultural, consideradas clásicamente precursoras de la competencia intercultural, desde un punto de vista del trabajo por tareas, pero enfocado en los contenidos más que en la enseñanza implícita o explícita de la forma gramatical, o sea desde una pedagogía post-comunicativa.

Resum

Aquest treball d'investigació se centra en l'anàlisi i l'avaluació crítica d'un curs d'estudis culturals sobre el món hispanoamericà i Espanya més concentradament, emmarcat dins d'una pedagogia post-comunicativa de cursos de continguts, en el qual s'explora el valor dels estereotips com a eina pedagògica per a la modificació de les actituds en relació a les cultures objecte d'estudi. Amb l'objectiu de desenvolupar la capacitat d'anàlisi crítica dels aprenents, s'examinaran les relacions de poder establertes mitjançant la societat, la política, l'art i la cultura a l'Espanya del segle XX i fins a l'actualitat, així com els conceptes oficials de cultura en relació amb aquestes estructures de poder. De la mateixa manera, es faran servir debats, treballs d'investigació personal, converses amb companys estudiants del mateix grup i amb un nadiu, així com reflexions personals sobre les pròpies cultures i les que són objecte d'estudi tot i fent servir una sèrie d'avaluacions. Els continguts del curs s'analitzaran per mitjans del discurs argumentatiu o anàlisi reflexiu i crític de productes, valors, situacions i experiències.

La seva finalitat pedagògica general és observar i descriure els moviments de la competència comunicativa intercultural en els estudiants durant el semestre o potser com a resultat d'una fase anterior de contacte amb la cultura meta ; sent aquests components en particular la consciència cultural i intercultural i la sensibilitat cultural . Tampoc descartarem altres aspectes de la competència intercultural que, encara que no apareguessin formulats en cap dels marcs teòrics consultats, servissin per reformular o ampliar el concepte de competència intercultural. Encara que es preferiria introduir l'anàlisi detallada de variables individuals de personalitat i orientació de la identitat dins

dels factors analitzats, per limitacions d'espai i temps es procedirà a l'anàlisi del corpus tenint en compte només dades personals i d'identitat facilitades pels estudiants de manera natural al llarg del semestre, així com comentaris de l'instructora en relació amb el nivell de competència lingüística. De la mateixa manera, en aquest estudi longitudinal acceptarem els límits imposats per la durada dels cursos semestrals als EUA (tres mesos i mig aproximadament), que hauran d'apuntar però cap a noves direccions per a la recerca per tal de millorar els programes d'ensenyament de l'espanyol oral com a vehicle per al desenvolupament intercultural. Així mateix esperem millorar la comprensió dels fenòmens relacionats amb el desenvolupament de la consciència cultural i intercultural, així com de la sensibilitat intercultural, considerades clàssicament precursors de la competència intercultural, des d'un punt de vista de l'enfocament comunicatiu del treball per tasques, però centrat sobre tot en els continguts més que en l'ensenyament implícit o explícit de la forma gramatical, és a dir des d'una pedagogia post-comunicativa.

Abstract

This action-research study focuses on the description, analysis and critical evaluation of a course for cultural studies about the Hispanic world, and Spain, framed within a post-communicative content-centered pedagogy which uses stereotypes as a mediating artifact to change attitudes toward the cultures being studied. The overall aim of the course is to help develop learner's critical thinking skills through the examination of power relations in society, politics, art and culture in Spain/USA during the twentieth century, and to the present. Likewise, official concepts of culture will be examined within those power structures. For this purpose, debates, personal research projects, discussions with classmates, and with a native, as well as personal reflections about the cultures being studied, including their own, were implemented, and evaluated through a series of summative assessments. Course contents were analyzed by means of self-reflective texts, which included culturally relevant products, values, situations and experiences. Its overall pedagogical goal was to observe and describe the movements related to their intercultural communicative competence in students during their undertaking of the course, or perhaps as a result of an earlier phase of contact with the

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

target cultures; being the main elements described here: cultural and intercultural awareness, and cultural sensitivity. Similarly, we did not discard other aspects of intercultural competence, even if not explicitly mentioned in any of the theoretical frameworks consulted, which assisted in reformulating or expand the concept within the foreign language classroom context. Personal traits variables, identity orientation, and linguistic proficiency were mentioned only in connection with relevant data provided spontaneously by the learners. Limited spam of college semesters were also being taken in the equation (three months and a half) for this study, with the purpose of finding better ways to teach oral Spanish as a second language, and as a vehicle for intercultural development. Summarizing, it is our goal to improve the understanding of phenomena from a task-based, and communicative point of view, related with sub-concepts of intercultural competence, that is cultural and intercultural awareness, and sensitivity, which are likewise classically considered precursors of intercultural competence.

Descriptores: Sociolingüística, lenguas, pedagogía experimental, competencia intercultural, educación.

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestros días, la educación pasa por desarrollar la consciencia intercultural dentro de un marco de educación para la ciudadanía global.

Esta inquietud ha surgido asimismo desde su principio debido a una necesidad de tipo pragmático, raras veces integradora. Se ha tratado primariamente de un intento de educar a los inmigrantes recién llegados a países más desarrollados para que se adapten o asimilen a las culturas de acogida.

Ya desde la década de 1980 también se han incorporado objetivos relacionados con la adaptación transcultural, la ciudadanía global y la competencia comunicativa intercultural a programas de negocios, de finanzas y a veces incluso de lenguas extranjeras administrados en la educación terciaria, además de a las políticas educativas de países muy influyentes y con un gran número de inmigrantes, como por ejemplo Estados Unidos o Gran Bretaña. Asimismo, desde la década de 1990, a programas de educación secundaria en España, donde han reemplazado a la antigua asignatura de ética o de religión, con cursos como “Educación en valores”, o “Educación para la ciudadanía”.

1.1.-INTERÉS PERSONAL

Durante el curso 2011-2012 se suicidó el profesor de español Antonio Calvo, adscrito a la universidad de Princeton en calidad de profesor de español asistente en régimen de contrato laboral. Parece que, después de recibir la noticia de su despido, un oficial de policía lo escoltó hasta su oficina para que recogiera sus efectos personales, y después, por el campus para asegurarse de que abandonaba el recinto universitario.

Las salas de charla y los canales de información que cubrieron la noticia, que llegó a calificarse de “novela negra”, aseguran que no era poco común que el profesor salpicara su español “coloquial”, cuando conversaba con algunos de sus estudiantes masculinos

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

fuera del aula de clases, con vocablos pertenecientes al registro familiar-vulgar¹, y que en consecuencia “se la tenían jurada”².

Un tragedia de estas dimensiones, más si cabe cuando ocurre en el seno de una institución que se considera como la defensora de los valores democráticos por excelencia, y que presume de preparar a sus pupilos para que tengan éxito en sus vidas profesionales y personales, facilitándoles una serie de conocimientos técnicos, teóricos y prácticos, habría de encarnar también el valor de la libertad de expresión al máximo grado. En nuestra opinión, las universidades deberían erigirse en un bien cultural con el propósito precisamente de dotar a los estudiantes de mayor flexibilidad cognitiva y amplitud de horizontes, las reputada capacidad de usar el pensamiento crítico y de inferir marcos de acción e interpretación válidos en otras latitudes, pero también de los valores, normas y actitudes que los sustentan para así ser capaces de navegar relativamente libre de prejuicios en las en las aguas de la ciudadanía global.

En breve, de las universidades y sus administraciones cabría esperar que actuaran de intermediarios culturales, como persona jurídica intercultural y modelo de actuación al tratar con culturas diferentes a la predominante o a la que ostenta el carácter de oficial, ni que se trate de un espejismo construido por los medios de comunicación de masas, y el cine, pues desde siempre se han enorgullecido de ser baluartes del método científico, por medio del que se ha comprobado ya que los fenómenos observables cuando tienen relación con personas no resultan tan sencillos de explicar, no son de ninguna manera reducibles y en realidad están fuertemente condicionados por elementos culturales e individuales, incluso en el caso de las llamadas ciencias duras, las cuales tampoco se ven libres de ideología.

En efecto, la larga y muy reputada tradición de aplicar a todo el método científico que, al menos en la práctica, trataba de averiguar leyes de aplicación universal al ámbito del universo material conocido, en realidad resulta contraproducente cuando de lo que se trata es de analizar fenómenos o relaciones humanas, o culturas, para las cuales no hay

¹ Sobre la posibilidad de que el profesor recurriera al registro vulgar en la interacción con sus estudiantes, se puede consultar el siguiente documental, en http://www.antena3.com/programas/espejo-publico/noticias/que-esconde-muerte-princeton-profesor-espanol-antonio-calvo_2011042602145.html

² Para saber más detalles sobre la hipótesis de “mobbing” del que fue víctima el profesor Calvo, véase el programa *Espejo público* en http://www.antena3.com//videos-online/programas/espejo-publico/investigamos-muerte-profesor_2011061400026.html

leyes universales, salvo claro está, las relacionadas con el ordenamiento de las necesidades humanas básicas como comer, alimentarse, dormir o descansar, reproducirse y morir. E incluso para estos grandes momentos de la vida humana, no se ha podido establecer un modelo considerado “estándar”, a partir del cual se puedan analizar e interpretar las variaciones respecto al mismo. ¿Qué significa “descansar” para un indio shuar de Ecuador en su papel de padre? ¿Y para un ciudadano medio de EEUU? Para el primero, pasar tiempo con la familia a altas horas de la madrugada, enseñándoles a sus vastagos lecciones importantes, en cambio para un estadounidense promedio, probablemente dormir, ver una película (que no falten las palomitas de maíz y la pizza), llevárselos a comprar, o a comer a un restaurante. Por desgracia, la tendencia humana en líneas generales es considerar el modelo personal, familiar, cultural de interpretación del mundo, como si se tratara de “universal”, el “bueno”, como si poseyéramos el equivalente a la ley de la gravitación universal, pero en lo que respecta a nuestros valores y marco de interpretación y actuación, y por tanto estuviéramos justificados para interpretar los de los demás como aberraciones en relación con el único legítimo (es importante realzar aquí la etimología de la palabra, es decir, que se apoya o cumple la ley), es decir, el nuestro. Las normas, valores y comportamientos no son universales en ningún caso. Además, raramente entendemos todos los factores implicados en cualquier acto comunicativo, en todos los contextos, nos sean o no familiares, y para todos los individuos, de ahí los constantes malentendidos en la comunicación humana, desde la comunicación entre padres e hijos, a la comunicación entre hermanos, entre personas de diferente sexo (los hombres son de Marte, las mujeres, de Venus), intergeneracional, o entre maestros y sus pupilos, por citar algunas.

Las consecuencias de no exponerse a una labor vitalicia de reeducación para contrarrestar, paliar y resolver nuestra innata visión etnocéntrica del mundo, que caracteriza a la persona no entrenada en expandir sus horizontes cognitivos, afectivos y comportamentales, pueden convertirse en más o menos graves, pero lo son definitivamente en EEUU, que detenta el monopolio cultural de la aldea global y donde se producen un número muy elevado de acciones violentas en los centros educativos. Algunas estadísticas muestran que la mayoría de agresiones en el ámbito de las escuelas de educación secundaria y universidades de Estados Unidos están relacionadas con

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

prejuicio racial, religioso, y se dirigen contra minorías étnicas o extranjeros (Arizaga, Bauman, Waldo, y Castellanos, 2005). Sin embargo, sorprende que los departamentos de recursos humanos en los centros de educación terciaria no dediquen fondos a la creación de un mediador intercultural, aunque sí exista un *ombudsman*, para resolver otro tipo de violaciones de carácter más grave o general, por ejemplo, las sexuales, o que no se eduque sistemáticamente a los docentes para que adapten sus métodos pedagógicos y expectativas a las culturas de los diferentes estudiantes que pueblan la educación terciaria en USA, o a los “freshman” procedentes de otros países, a los que se les suele facilitar preparación por ejemplo en las "International Houses" de muchas universidades (Duke es un caso paradigmático) para que se puedan adaptar rápida y fácilmente a la cultura receptora, como si la cultura receptora de las universidades en USA fuera modélica, ejemplar, y el estándar, cuando la verdad es que muchos de los estudiantes internacionales vienen mejor preparados para sobresalir académicamente precisamente por compartir valores diferentes a los del estudiante prototípico norteamericano (ver estado de la cuestión, la generación X).

La tensión social y cultural, entre las culturas que componen el llamado *melting pot* en EEUU, se mantiene implícita y explícitamente a través de un código de reglas, normas, costumbres, actitudes y valores muy vinculado a las normas consideradas tradicionalmente judeocristianas en su versión conservadora, importadas a su vez por los padres fundadores europeos y adaptada a las nuevas generaciones con el paso de los años en la forma de una división radical entre la vida privada y la vida pública, la segunda mucho más moderada que la primera en el caso de la minoría blanca o clasificada como caucásica. Este modelo de corte asimilacionista en EEUU se ubica dentro de una tradición que de igual forma considera paradigmático el modelo multipartidista democrático, un modelo cuyo incumplimiento, el cual incluye unos valores éticos asociados con cómo debe comportarse un profesional liberal dedicado a la enseñanza secundaria o terciaria, bien puede ganarle la expulsión del sistema educativo, como ocurrió con el profesor antes citado, al que se le obligó a abandonar en un plazo de sesenta días el país.

Por otro lado, he podido observar el desprestigio que sufren las segundas lenguas en el currículo oficial obligatorio en la educación terciaria, como resultado de mi experiencia

personal como docente de ELE en EEUU. Los estudiantes, en particular en niveles elementales e intermedios, donde se encuentra el grueso del cuerpo estudiantil, toman la clase de lengua extranjera porque se trata de un requisito para entrar en la universidad o para graduarse, “not because they are motivated to learn a second language” (Mantle-Bromley 1995, p.32). Este no constituye suficiente incentivo para desear continuar el estudio de una lengua extranjera más allá de los estudios obligatorios. El haber cursado varios años de español tampoco es garantía suficiente de que los estudiantes modificarán sus actitudes hacia los hablantes de esas lenguas, hacia sus culturas, o en general, hacia la diferencia cultural, pues no se ha producido en primer lugar de forma intracultural al margen de las instituciones educativas. Eso es a pesar de que EEUU se considera una sociedad típicamente multicultural. Así parece sugerirlo un estudio realizado en Florida por Nocon (2001) entre un grupo de estudiantes que debían cursar como requisito tres semestres de lengua extranjera. El autor reconoce:

Study (of) a FL did not positively affect their attitudes toward speakers of the language or the language itself but rather correlated with negative attitudes. In addition, the study revealed hostility toward the FL requirement (...). Attitudes toward the language, hostility and the FL requirement are inextricably linked, and that the study of language in the required classes does not alter that link by promoting positive attitudes, or even by affecting attitudes." (p. 165)

Aunque el trágico final del profesor que mencionábamos al principio pudiera parecer una anécdota, sirve bien para ilustrar la falta de entendimiento mutuo en la que vivimos en lo que se ha venido en llamar irónicamente la “aldea global”. Con este benigno término se da por supuesto que, igual que en una comunidad de dimensiones reducidas y con un número de pobladores manejable para un individuo promedio, todos se conocen en profundidad y existe un sistema de apoyo social, emocional y humano, cuando lo que ocurre es precisamente lo contrario. O sea que todos parecemos conocernos bien como resultado del extendido uso de la tecnología y los medios de comunicación electrónicos, de la movilidad de los trabajadores en el dinámico y ahora también inestable mercado laboral, del incremento de los viajes internacionales con fines económicos o recreativos, de las estancias en un país extranjero para completar un

programa de estudios universitario relacionado o no con el aprendizaje de segundas lenguas, o de la adquisición de lenguas extranjeras en contextos formales y de la llegada masiva de inmigrantes procedentes de zonas del planeta deprimidas económicamente, cuando en realidad se trata de una ilusión producida por la saturación informativa y la propaganda, que suele ser políticamente correcta. Y resulta paradójico que, aunque estas circunstancias de acercamiento presuponen en cierta medida que todos tendremos la ocasión de vernos expuestos a una cultura³ distinta a la nuestra, ya sea como anfitriones voluntarios o no, ya sea como invitados forzosos o no, ya sea como receptores pasivos de una serie de generalizaciones relativas a las culturas metas⁴, en el peor de los casos es fácil que recurramos a una concepción y ordenamiento del mundo mediatizados por nuestras culturas (las del estado-nación en el que hayamos nacido y/o sido socializados, junto con las que incluimos ordenamientos de tipo supra-nacional) y por nuestras características individuales.

Sin una educación específica que tenga como objetivo facilitar la comunicación, el entendimiento y la cooperación mutua entre las culturas, se perpetuarán los mecanismos de control, la homogeneización, resultado de la aculturación o la asimilación cultural forzada a la que se ven sometidos grupos menos poderosos socialmente, y por tanto, la desigualdad social, la explotación, la intolerancia, el prejuicio, el racismo, el nacionalismo extremo, el patriotismo, la religiosidad integrista y la xenofobia.

1.2.-INTERÉS CIENTÍFICO

Algo que podría contribuir a explicar la baja motivación de los alumnos a nivel de secundaria o universitario en aprender segundas lenguas sería reconocer el impacto que tienen los medios digitales en las percepciones sobre las otras culturas en los adolescentes y jóvenes adultos que componen el cuerpo de estudiantes. Estos, junto con los medios de comunicación de masas y el cine, suelen tratarse, ni que sea a nivel inconsciente, al mismo nivel de credibilidad y seriedad que el conocimiento derivado de una experiencia de contacto directo con la comunidad hispanohablante. Este contacto resulta más escaso o nulo por la reducida oportunidad de muchos estudiantes

³ Para algunas definiciones de “cultura”, ver la sección “Estado de la cuestión”.

⁴ Kramsch (1991) hace notar que en muchas clases la cultura se reduce a enseñar las cuatro efes: “foods, fairs, folklore, and statistical facts” (p. 218)

universitarios para acceder a un programa de intercambio en otro país, o de convivir en pie de igualdad con la comunidad hispanohablante en USA (los hispanos tradicionalmente regentan restaurantes de comida étnica, o negocios de limpieza, es decir, están en el sector servicios, lo cual no permite a priori una relación igualitaria, además de que, aunque muchos hispanos hablan inglés, la mayoría de anglófonos no hablan español). A esto hay que añadir las dificultades de la comunidad hispana para ser representados con ecuanimidad en los canales de comunicación más populares como la televisión y el cine, eso es al margen de los estereotipos negativos, las elipsis culturales y la simplificación de su realidad cultural como tal. El mismo fenómeno se observa en otras sociedades post-industriales.

Por último, una mirada rápida a los libros de texto para enseñar español en EEUU muestra hasta qué punto o se reproducen los estereotipos cuando se trata de enseñar cultura, lo cual subraya la importancia de combatirlos activamente, o se presentan modelos de comportamiento normativos, obviando otros menos normativos que servirían para representar otras culturas que en realidad conviven con la cultura oficial, cuidadosamente salvaguardada por los agentes institucionales. En otros casos, también en relación con los manuales para aprender español ocurre lo contrario, es decir, en lugar de presentar los estereotipos culturales como punto de partida con el fin de que se constituyan en un tema de debate y discusión, “textbook writers intuitively avoid bringing learners’ existing hetero-stereotypes into the open and hope that [their] negative overtones will be counteracted by presenting positive images of the foreign country” (Byram y Morgan, 1994, p. 41). Así pues, a los educadores a veces se les escapa la función didáctica que podrían desempeñar los estereotipos al promover una revisión y ajuste de las percepciones y actitudes a través de la dirección proporcionada también por el docente, quien habría de gestionar oportunidades para interactuar con la comunidad que habla la lengua meta, además de constituirse en representante de la C2, pero no para establecer un patrón único e incontestable de valores, comportamientos, reglas y normas, sino más bien como mediador intercultural. Como apuntan Byram y Morgan (1994, p. 139): “Teachers can have an influence over cognitive, affective, and moral development, and thereby play a significant role in young people’s education in an international world”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

De todas formas, aunque los cursos organizados para enseñar cultura dentro del programa de lenguas extranjeras resultan cada vez más numerosos en el ámbito anglosajón, todavía no se ve la necesidad de implementar sistemáticamente un curso de comunicación intercultural en relación con el programa de estudio de segundas lenguas que sirva para desarrollar específicamente la competencia intercultural (en su aspecto comunicativo o no), no ya con el fin de poder establecer relaciones de negocios o comerciales, ni para saber expresarse bien en español en un contexto formal educativo, lo cual serviría bien a los propósitos de estudiantes que planean cursar un *major* o un *minor* en español, o un posgrado, pero que se circunscribiría a una motivación más o menos instrumental, sino más bien para en primer lugar poder relacionarse en pie de igualdad con la comunidad hispana que ocupa el mismo espacio geográfico que la mayoría anglófono en EEUU, y en segundo lugar, para aprender a comunicarse, por extensión, con otras culturas de manera no sólo correcta desde el punto de vista pragmático, sino con la finalidad de establecer un lazo permanente con ellas, es decir, debido a una motivación de corte integrativo. Con ese acercamiento sería más fácil erradicar actitudes prejuiciosas, etnocéntricas, o incluso paternalistas ni que adopten el aspecto de cívicas como exhiben a veces los estudiantes en los cursos de *service-learning* cuando no hay una preparación adecuada ni se establecen objetivos en relación con el desarrollo de la competencia intercultural⁵, o cuando se prescinde de un estudio profundo del porqué de las desigualdades sociales y del grado de responsabilidad que tiene la comunidad de acogida en relación con estas con el fin de restituir los daños causados, por ejemplo, por tratados como los del Libre Comercio entre México y EEUU, o el efecto de la globalización sobre las prácticas agrícolas y, en consecuencia sobre la economía de países menos industrializados, con los consiguientes movimientos migratorios masivos imposibles de regular desde el gobierno y que suelen recibir un tratamiento parcial por parte de los medios de comunicación.

Estas percepciones generalizadoras de identificar a todos los hispanos con los que cruzan la frontera con EEUU sin permiso contribuye al desprestigio del español como curso de idiomas en las universidades estadounidenses, como parece apuntar un estudio preliminar a este trabajo de investigación, en el que les pedí a los estudiantes de nivel

⁵ Véase el capítulo de “Estado de la cuestión” para una explicación detallada de este constructo y sus componentes.

intermedio de uno de mis cursos, un total de 15 estudiantes, que escribieran todas las palabras que se les ocurrieran sobre el español y los hispanos, en una actividad de asociación libre de ideas. La palabra “inmigrantes ilegales” resultó la más citada.

La inquietud que nos asalta es si desde el campo de la educación se pueden superar ideas tan arraigadas en la mente colectiva de un estado-nación como que el país que tiene el mayor poder político y económico es en realidad un dechado de virtudes y constituye el mejor modelo social y político, cultural por extensión, uno que todos habrían de imitar, a cuyas culturas habría que asimilarse, adaptarse o rendirse, o si como mínimo, la educación superior habría de facilitar un diálogo entre todas las culturas de manera que el ciudadano educado⁶ promedio pudiera elegir con qué valores y marcos de interpretación quedarse, cuáles rechazar y cuáles necesita crear por y para sí mismo, sean estos parte de las culturas a las que se adscriben como resultado de la primera y la segunda socialización, o no. Esto se convertiría en una posibilidad muy real una vez ampliados los marcos de interpretación oficial mediados por las culturas y por sus instrumentos de propaganda.

Cuando se facilita un único modelo para elegir, es fácil equivocarse. Así pues, pensamos que a través de las experiencias educativas, el usuario de las lenguas y de las culturas (en plural también) gozaría de esta manera de la oportunidad de salir al mercado internacional de las opiniones, las ideas, las visiones e interpretaciones del mundo para modificar, ampliar, matizar, o reforzar las suyas, o al menos darse cuenta de las consecuencias resultantes de asumir, ahora conscientemente, cierto conjunto de normas, actitudes, ideas, comportamientos y conocimientos, lo cual implicaría necesariamente un análisis crítico de los propios marcos de interpretación, visto desde los ojos del otro. Con la expresión “el otro” nos referimos al punto de vista de alguien no “adoctrinado” en él, o que es capaz de verse a sí mismo de la misma forma a como lo ven los de afuera de su círculo personal, familiar y cultural. De esa forma, se podría conseguir una nueva visión, más esclarecedora y perspicaz, y también más comprensiva, si no tolerante o apreciativa, de la diferencia cultural al tratarse al mismo tiempo de una nueva visión alcanzada en tanto uno se constituye también en miembro de su propia cultura analizada ahora críticamente con el objetivo de alcanzar cierta medida de

⁶ Por educado entendemos la acepción clásica, es decir, alguien que haya cursado estudios superiores.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

ecuanimidad en cuanto a actitudes, afectos y comportamientos. En fin, un proceso que perseguiría la conversión del “individuo” en una suerte de embajador intercultural.

Por tanto, de poder demostrar que en una clase de español se puede adquirir cierta medida de competencia intercultural al afectar el plano cognitivo, afectivo y comportamental, pretendemos llamar la atención sobre la conveniencia de explorar diferentes modelos pedagógicos en las clases de lengua extranjera, que sobre todo se centren en el uso del análisis crítico del discurso, un método de trabajo que no sólo investigadores pueden usar, sino también los estudiantes. Este discurso argumentativo, es visto como un diálogo del estudiante consigo mismo y con los textos, con los compañeros, con nativos de la lengua y con el profesor, además de en aprender a usar la imaginación (la competencia simbólica, según Kramsch, 2006) con el descubrimiento de las literaturas y de la etnografía, para así poner de relieve las posibles causas para los conflictos a los que se ven sometidos las relaciones humanas entre culturas que comparten el mismo espacio geográfico en países multiculturales (o multiétnicos), además de para descubrir cómo las relaciones de poder se infiltran hasta en el más mínimo de los intercambios comunicativos a través de multitud de organismos y mecanismos de control de la opinión pública y cultural, así como con el fin de buscar una mayor comprensión de la diferencia cultural por la vía de la empatía y tal vez hasta suscitar la compasión más proactiva.

En el curso de entrenamiento al que asistimos durante el verano de 2011 antes del comienzo del semestre, una profesora de ruso comentaba que antes de la caída del telón de acero había más interés en aprender ruso porque los alumnos solían decir que era vital conocer la “mente del enemigo”. Esperamos que, mediante cursos como el diseñado para este trabajo de investigación, surja mayor interés por parte del alumnado, pero no para conocer mejor al enemigo, sino más bien, para conocer al amigo, el que vive al lado de nosotros.

Sin embargo, el propósito es doble. Puesto que hay una correlación positiva entre aprender sobre la C2 y la motivación, las actitudes hacia los hablantes de la lengua y la persistencia en el estudio de la misma (Robinson-Stuart y Nocon, 1996), nos parece que

un curso en el que se permita a los estudiantes el análisis argumentativo⁷, a través de un contacto personal con los miembros de esa cultura de ser factible, o del diálogo entre ellos mismos, de los dilemas planteados por las diferencias culturales además de aumentar su consciencia cultural, les podría facilitar el desarrollo o la modificación de las actitudes y afectos de manera que desearan un acercamiento total a esas culturas, lo que tal vez implicaría una mejora en la adquisición de su sistema lingüístico. Con ello, habríamos contribuido a la consecución de dos objetivos: enseñar segundas lenguas y asimismo enseñar modelos de interpretación cultural nuevos. De demostrarse viables para su incorporación a la estructura cognitiva propia, e interpretados desde la perspectiva del “intercultural speaker” (ver apartado de “Estado de la cuestión” para una definición de este término), habrían de traducirse en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (a partir de ahora ICC por sus siglas en inglés). A su vez, esta redundaría en relaciones más fructíferas si se quiere, más pacíficas si se puede, más completamente humanas en todo caso. De este modo, la experiencia de aprender una segunda lengua se convertiría en un verdadero viaje de descubrimiento personal a la par que de descubrimiento del otro.

Otras de las ventajas de desarrollar la competencia intercultural consisten en adquirir, en palabras de Wright (2000), un mayor grado de resistencia emocional, flexibilidad/apertura, agudeza perceptiva y autonomía personal, como parece sugerir una investigación en la que los estudiantes se expusieron a un curso sobre cultura desde un enfoque constructivista.

En resumen, todos los factores implicados en la adquisición de la competencia intercultural en la clase de lenguas extranjeras parece indicar que se trata de un objetivo noble, loable y educativo en el sentido más estricto de la palabra, y puesto que parecemos haber olvidado esta vertiente también humanística de la educación universitaria en las clases de segundas lenguas, pretendemos que este trabajo se convierta en una defensa sobre la conveniencia y el éxito relativo que se puede encontrar como resultado de una planificación curricular personalizada y crítica con los conceptos clásicamente aceptados en relación con la enseñanza de la cultura en las clases de español como lengua extranjera.

⁷ Ver apartado de Estado de la cuestión para una explicación más detallada de la función del discurso argumentativo en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo trataremos de esclarecer conceptos aportados desde campos del saber muy extensos y que cuentan con una amplia tradición dentro de la lingüística aplicada, la enseñanza de segundas lenguas, la comunicación, la antropología y la psicología social: el concepto de competencia comunicativa, el de competencia comunicativa intercultural, el de competencia intercultural, el de comunicación intercultural y el de inteligencia cultural. Cada uno de estos subcampos de estudio a su vez nos servirán para ilustrar la dificultad de acometer el estudio de una competencia (sea en su vertiente comunicativa o no) que se considera dependiente de múltiples factores de carácter psico-social, o sea micro y macro estructurales y que presentan un carácter dinámico, de constante negociación, y cuya finalidad se va redefiniendo a medida que se amplían las posibilidades cognitivas, afectivas y comportamentales. De igual forma, arrojarán luz sobre algunos subconceptos que se consideran precursores y componentes esenciales de la competencia comunicativa intercultural, como la consciencia cultural e intercultural y la sensibilidad intercultural.

2.1.- ¿QUÉ CULTURA ENSEÑAR?

Además de las diversas interpretaciones al término cultura que encontramos en la bibliografía especializada, desde un punto de vista histórico han ocurrido algunos giros en la manera de conceptualizar este constructo. En un principio, se identificaba la cultura con la nación-estado, mientras que más recientemente se ha utilizado también para definir las características compartidas por determinada raza, étnica, género, tipos de orientación sexual y otras identidades que afectan y son afectadas durante la interacción (Moon, 2012, p. 38). Desde el campo de la investigación en la comunicación crítica intercultural sin embargo, la noción no pasa por incluir el presupuesto de “compartir”, sino más bien se trata de algo “imagined, constituted in communication, and constrained by social structures and ideologies over a trajectory of time by people and institutions” (Collier, 2002, p. xi). En realidad, desde este enfoque crítico, la cultura aparece como un lugar de conflicto y combate más bien que de valores,

comportamientos y actitudes que se sobreentienden comunes a sus miembros. Desde la publicación de la obra de Nakayama (1997, 2004) *Intercultural Communication in Contexts*, se entiende que la cultura no es una realidad estable, sino que se conforma de realidades en conflicto constante y condicionadas o hasta impedidas en buena parte por relaciones de poder insertas en una macro-estructura que influirá los procesos y las posibilidades de la comunicación intercultural (Moon, 2012, p. 38).

La práctica común al enseñar cultura es usar la nación como unidad de análisis. Con esto se opaca más que se resalta el concepto al forzar a los investigadores a buscar y descubrir principios unificadores (p.e. individualismo versus colectivismo, femenina versus masculina, etc.) para describir a la entera población. Los hallazgos así inferidos en realidad podrían convertirse fácilmente en otra manera de estereotipar, más experta por provenir de los “entendidos en el tema”, a los miembros de estas mismas poblaciones, que quizá no se identifiquen con esos principios. Uno (1998) afirma que en realidad los estereotipos que se generalizan a todos los individuos “is a move toward controlling the people in that country” (p. 198), aludiendo a la práctica común de diferenciar en el contexto que nos ocupa la cultura objeto de análisis, la cultura de los extranjeros o los que no pertenecen a la mayoría blanca, de la cultura oficial en USA casi siempre para demostrar la superioridad de esta última. Para colmo de males, estos estereotipos se enseñan a estudiantes poco precavidos como un instrumento para la supervivencia en la economía global quienes en algún momento tendrán que comunicarse con esas personas descritas por esos mismos estereotipos.

Si nos aproximamos a la teoría de qué es la cultura desde este ángulo crítico, la manera de conseguir un verdadero diálogo intercultural sería por medio de la dialéctica, según la formulan Martín y Nakayama (1999). Esta ofrecería la posibilidad de participar en un verdadero diálogo inter-paradigmático, con múltiples visiones del mundo, por medio de un proceso dinámico y cambiante que “trascends facile dichotomies and resists fixed, discrete bits of knowledge” (14). Para lograr una pedagogía en consonancia con esta visión, estos mismos investigadores proponen hacer explícita la tensión dialéctica entre conclusiones dadas por sentado en estudios previos acerca de temas como las diferencias culturales, la naturaleza estática de la cultura, etc. En la práctica esto

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

supondría abordar el tema de cómo las culturas comparten rasgos comunes o son similares, la importancia del estudio de la historia (Martín y Nakayama, 1999, p. 19).

Con la finalidad de hacer operativo de alguna manera el concepto de cultura en el contexto de la comunicación profesional, algunos autores han decidido atender sólo a los elementos que afectan a los sistemas discursivos de raíz cultural en la interacción, esos son la ideología, los mecanismos para salvaguardar y defender el prestigio (o “face” en inglés, la traducción es mía), las formas del discurso y la socialización⁸.

Algunas definiciones clásicas de cultura basadas en el concepto de “estabilidad” y de “realidad única” son las de Prodromou (1992), que la considera un código de comportamiento, o la etiqueta de una sociedad, o “the observed behavior ... a manifestation of a deeper set of codes and rules ... what the individual needs to know to be a functional member of the community” (Saville-Troike, 1993, p. 7) o como un sistema de valores, patrones de pensamiento, y reglas para producir e interpretar significado (Giroux, 1988; Hill, 1985; Nostrand, 1989). Es decir, nos referimos a la cultura como una serie de marcos “estables” de interpretación y producción de significado.

Por otro lado, Bowers (1992) resalta la importancia del individuo en relación con la irreductibilidad del concepto cultura al definir esta como “a multi-leveled...group memory” por medio de la cual los sujetos pertenecen a muchas culturas simultáneamente, ya que “we share in different groups to which we belong; an agglomeration of common knowledge, perceptions, values and traditions.” (p. 32)

Por último, con la intención de subrayar el carácter dinámico e imposible de ser aprehendido en su totalidad del término cultura, mucho menos en el contexto de una clase en la que en general no se incluye una experiencia de comunicación progresiva y prolongada en el tiempo con miembros de la cultura meta, D’Andrade (1990) define cultura desde un punto de vista cognitivo en los siguientes términos:

Learned and shared meaning and understanding communicated primarily by means of natural language. These meanings and understandings are not just representations about what is in the world: they are also directive, evocative, and reality-constructing in character. (p. 65)

⁸ Ver Scollon y Scollon (2001)

Se trata de un sistema de retroalimentación mutuo pues la cultura se erige al mismo tiempo en fuente y producto, mientras que la comunicación es el medio por el cual se ejecuta. Como Martín Morillas (2001) hace notar:

Humans communicate linguistically in a cultural environment that constrains the form and nature of communication. Culture constrains both what is acquired, and how it is acquired. In turn, communicative processes shape the culture that is transmitted from generation to generation. (p. 295)

De ahí se podría concluir que, si se desea un cambio en la manera en que se transmiten las visiones y perspectivas acerca de otras culturas de generación a generación, habría que facilitar al máximo los procesos creativos, de producción de significado susceptibles de cambiar precisamente las culturas en cuanto a percepciones y relaciones entre las mismas.

2.1.1.-LA CULTURA DESDE LA CLASE DE SEGUNDAS LENGUAS

Desde un punto de vista relacionado con la adquisición de una lengua o una segunda cultura (si es que damos por sentado que esta se puede “adquirir”), esta cultura limita el contenido y la forma en que se produce la adquisición al invocar el esquema cultural del transmitente en el intercambio intercultural comunicativo, que en primer lugar debe interpretar la situación comunicativa y en segundo lugar codificar el mensaje para iniciar el acto comunicativo, siendo el esquema cultural del transmisor el que determine el significado del acto comunicativo para el transmisor.

En realidad, según esta perspectiva los intercambios interculturales podrían dar como resultado que también se modificaran los esquemas cognitivos de ambos interlocutores, lo cual derivaría en que se produjera una coincidencia mayor de los dos esquemas cognitivos, tanto el del transmitente como el del receptor, en el caso de este último el encargado de reconstruir el mensaje del emisor ni que sea imperfectamente, invocando el segundo principio comunicativo, nos referimos al principio de relevancia⁹, desde su

⁹ El primer principio comunicativo de relevancia afirma que “human cognition tends to be geared to the maximization of relevance”, mientras que el Segundo principio comunicativo de relevancia dice que “every act of ostensible communication communicates a presumption of its own optimal relevance (Sperger and Wilson, 1995, p. 260)

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

propio marco cognitivo y cultural (Vega, 1995). Sin embargo, la simultaneidad y coincidencia de los marcos de interpretación no constituiría tampoco garantía de éxito en la comunicación ya que de hecho en múltiples ocasiones da lugar al malentendido. Asimismo, desde la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1995; Scandel Vidal, 1996; Trujillo Sáez, 2001) nos llega el factor condicionante implícito en todo acto comunicativo ya que la comunicación es un proceso a través del cual el transmisor trata de modificar el entorno cognitivo del receptor al producir un estímulo por el que se hacen evidentes para la audiencia una serie de suposiciones (Sperber and Wilson, *ibídem*). De esto se puede concluir que el éxito de este intento dependerá, no sólo de la habilidad del transmisor, sino de la del receptor, y de sus actitudes o inclinación a dejarse persuadir, condicionadas por multitud de factores culturales e individuales. Es en ese ínterin donde se puede afirmar que, con el fin de aumentar la “cultural awareness” a través de un trabajo de introspección y reflexión personal, hay que tratar de afectar las actitudes para que sean positivas (flexibilidad, humor, paciencia, apertura, interés, curiosidad, empatía, tolerancia para la ambigüedad y suspensión de los juicios), además de mejorar y ampliar el conocimiento y las habilidades referidas al dominio de la lengua meta, (Fantini, 1999), lo cual tendrá un impacto directo en el conocimiento transmitido y recibido.

Así pues, en teoría a mayor conocimiento, más precisión en las percepciones, mayor capacidad de discriminación de los estímulos, mayor flexibilidad en el marco interpretativo, que se verá ampliado, mayor repertorio de respuestas adecuadas y por tanto, mayor capacidad de adaptación. En resumen, mayores probabilidades de desarrollar los diversos aspectos de la competencia intercultural.

Sin embargo, la noción de cultura ha pasado de identificarse con las naciones-estado, es decir, con el ámbito geográfico en el que conviven personas pertenecientes a una comunidad nacional con una historia común, una lengua común estándar e imaginarios comunes, para referirse a una cultura que no es la propia, ni la del otro, ni la suma de ambas, sino una identidad cultural que le permite al individuo verse a través de los ojos del otro. Esta visión es además doble, ya que al tiempo que percibe la cultura meta desde el punto de vista del miembro de la C2, ve la suya desde el ángulo de su interlocutor, lo que le capacita para elegir entre dos sistemas de valores, creencias,

marcos de referencia y repertorio de conductas en función de sus necesidades y motivaciones y motivado por el nuevo conocimiento.

Cuando nos referimos a la cultura, la consideramos como la pertenencia a una comunidad de discurso imaginada, creadora de significado y cuyas prácticas discursivas facilitan y limitan el conjunto de significados posibles para el individuo (Kramsch, 1998). La cultura desde esta perspectiva está creada y conformada por el lenguaje y otros sistemas simbólicos y es en su seno donde ocurren los conflictos y luchas para el reconocimiento y la legitimación de significado. Como menciona Kramsch (2001), la cultura, tal y como se percibe desde la California de la década de 2010, y podríamos afirmar lo mismo visto desde la Costa Este de Estados Unidos, está asociada más con ideologías, actitudes y creencias manipuladas a través del discurso de los medios de comunicación, la internet, las corporaciones, Hollywood y otros grupos de interés con poder fáctico, que con instituciones, tradiciones o comunidades de práctica.

En realidad, para expresarlo en palabras de esta autora, la cultura hoy en día se ve más como una serie de discursos, y más situada en las coordenadas de la subjetividad debido a que la distribución de información se produce sobre todo en el ciberespacio, y es a través de la capacidad metafórica, los afectos, los recuerdos históricos, y las relaciones intertextuales y transcontextuales que le damos sentido a la experiencia personal al tiempo que compartimos significados con otros.

De esta forma, para poder entender los procesos de comunicación intercultural, la teoría post-estructuralista (Sedan, 1987), propone estudiar el discurso no sencillamente a un nivel superior al de la frase, como por ejemplo los párrafos, las conversaciones, las entrevistas, sino a un nivel supra-discursivo, es decir, teniendo en cuenta los diversos sistemas simbólicos que entran en juego en la creación de los diferentes discursos.

2.1.2.- MODELOS PEDAGOGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN LA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Es ya un tópico afirmar que la cultura y la lengua están entrelazadas (Omaggio et al., 2001; Kramsch, 1993, 1998), que las experiencias y la visión del mundo de una determinada comunidad condicionan el uso y la creación del lenguaje, y que como

afirma M. Agar en su artículo “The intercultural frame: culture surfaces in language” (citado de Wade, 2005, p. 104). En este contexto, se entiende por ejemplo que los esquimales hayan creado muchos vocablos relativos al color “blanco” de la nieve. Puesto que dependen de ella para subsistir y sobrevivir, la descripción precisa del estado de la nieve o del hielo se ha convertido en una necesidad. Esto no ocurre en otras comunidades o grupos culturales que habitan regiones más meridionales del planeta, y sirve para ejemplificar cómo la lengua y la cultura están firmemente entrelazadas.

Por poner un ejemplo más cercano a la creación del español contemporáneo, la reputación del régimen soviético en Europa tras la segunda Guerra Mundial, y la penetración de la ideología marxista-leninista en España durante el pasado siglo dieron lugar a la expresión idiomática en el español peninsular de “ponerse en plan soviético”, que se emplea para denotar un requerimiento sin concesiones, de carácter dictatorial. Que esa expresión la acuñaran o no los partidarios del régimen de Franco le resulta por desgracia irrelevante al usuario nativo de la lengua, que no se detiene a reflexionar en su origen, ni en su auténtico significado. De hecho, ni siquiera en si él comparte la ideología contenida en la expresión. Si ese usuario de la lengua recurriera a ella en un intercambio intercultural con un no nativo, con alguien que no ha sido programado para usarla sin reflexión, tal vez se vería obligado a aclarar su significado ante el recién llegado a la lengua ante la propia perplejidad del nativo, quien descubriría que ha asignado involuntariamente una valoración a una ideología política, siguiendo los dictados del idioma, pero ¿el idioma de quién? En este caso, claramente, del bando ganador en la guerra Civil Española. Los ejemplos se multiplican hasta el infinito y abarcan, no sólo las expresiones idiomáticas de la lengua, sino también otros aspectos mucho más culturales como el uso literario del lenguaje, por ejemplo las metonimias o las metáforas con fines humorísticos, o sancionadores. Respecto a esta última, Danesi (1993) le concede una importancia vital a la competencia metafórica al afirmar que se relaciona directamente con las maneras en que una cultura organiza conceptualmente el mundo. Como también afirman Lakoff y Johnson (citado de Hinkel, 1999, p. 28), el pensamiento metafórico permite que le demos sentido a lo que ocurre a nuestro alrededor, especialmente a las experiencias nuevas, al relacionar estas con lo que ya se conoce. Una expresión como “Thanks for your time”, refleja el concepto de la cultura estadounidense de que el tiempo cuesta dinero (el “tiempo es oro”, según la expresión

idiomática usada en el español de España). Ser capaces de pensar metafóricamente usando las metáforas de la C2 o con metáforas que reflejen los valores, ideologías, normas, de la C2, significaría un avance en el desarrollo de la competencia intercultural en su aspecto cognitivo.

Las características propias de cada lengua también engloba otros aspectos más estudiados relacionados con elementos supra y para-lingüísticos como el tono de la voz, la distancia interpersonal, los turnos de palabra, el lenguaje gestual, la cortesía verbal, etc., que en virtud del carácter dinámico de creación de significado intrínseco a cada intercambio comunicativo intra o intercultural, se hacen nuevos e irrepetibles y, por tanto no susceptibles de ser enseñados como si de un catálogo se tratara.

Por otro lado, es necesario mencionar los usos que los docentes de lenguas extranjeras han dado a la cultura. Los enfoques metodológicos para la enseñanza de la cultura en la década de 1980 trataban a esta como un elemento periférico a la enseñanza de la lengua, bien primordial. Sobre las particularidades del estudio de los contenidos culturales, a la luz de los enfoques tradicionales y estructurales, Miquel López (2004) nos dice que:

[...] la cultura se concebía como algo accesorio, que debía tener una presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración. Los contenidos culturales que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, así como un pequeño abanico de elementos diferenciales de esa cultura en relación a otras, en suma: una colección de arquetipos [...] que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta. (p. 511)

Una vez introducida la reforma pedagógica para la enseñanza de lenguas que supusieron los presupuestos estructurales y comunicativos, el dominio de la competencia lingüística se vio superado por el de la competencia comunicativa, de acuerdo con las consideraciones que Canale y Swain aportaron a esta nueva concepción de la enseñanza de segundas lenguas. A este respecto, se pasa a considerar la clase como un entorno socio-cultural idóneo donde llevar a la práctica las bases de la pedagogía comunicativa, como menciona Valenzuela (2004, p. 57) “la clase no es sólo el lugar donde se estudia, es también un espacio de relación interpersonal”. En este contexto, la lengua extranjera

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

no es un proceso que ocurre en el aislamiento de la mente humana, “sino que se construye en la interacción” (Moreno, 2004, p. 297).

Además de una intención socializadora, de desarrollo de una competencia intercultural al verse expuestos a la cultura y a su análisis, la cultura se ha utilizado como instrumento pedagógico para “capturing the interest of pupils, contextualising their language learning, giving light relief or filling in lessons where language learning ability is believed to be limited” (Byram, Essarte-Sarries, Taylor y Allat, 1990, p. 111). Sin embargo, cabe notar que en muchas ocasiones el aprendizaje cultural se ha basado sobre todo en el manual de lengua extranjera, o libro de texto, aunque los estudiantes parecen valorar en especial las ocasiones en que el instructor relata sus propias experiencias personales junto con su opinión acerca de la cultura. Como también afirman Byram, et al. (1990): “pupils recognise a difference in quality between teachers’ accounts and the information provided in the textbook” (p. 118).

El papel de la cultura en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras ha sufrido algunos cambios dependiendo desde qué enfoque se ha considerado. Desde un punto de vista pragmático, se ha perseguido como objetivo la preparación para un contacto internacional, muchas veces en relación con el comercio y los negocios. El motivo educativo se descubrió más tarde y se vio como una oportunidad para el enriquecimiento personal a través de la adquisición de una concepción más extensa, multifacética y abarcadora del mundo. Desde la disciplina de los estudios interculturales, se persigue la mediación entre cultura y lengua en la clase de lenguas extranjeras para lograr beneficios relacionados con la comunicación y la interacción transcultural.

Por último, dentro de la reforma educativa para mejorar el currículo de segundas lenguas presenciada durante la segunda mitad del siglo XX y lo que llevamos del XXI, los estudios y el papel desempeñado por el estudio de la literatura se ha reemplazado por el de los estudios culturales, lo cual se traduce en las siguientes nociones relacionadas, como hacen notar Byram *et al.* (1990):

The comprehensive nature of intercultural learning means that learner’s identities must be respected as starting-points and receiving ends in intercultural mediation; that language teaching can be only one of several influences on the formation of

intercultural competence (...). The interdisciplinary approach of intercultural studies assumes that (...) learning must include a critical evaluation of established cultural values and academic disciplines. The transnational scope of intercultural language teaching envisages (...) that national and cultural loyalties may be questioned in the process of intercultural language learning (p. 12).

El marco legal e ideológico oficial para el aprendizaje de lenguas extranjeras en USA, conocido como “Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century” (National Standards, 1999), resalta de igual forma la importancia de que los estudiantes de la lengua extranjera (L2) cuenten con oportunidades para aprender acerca de la cultura extranjera (C2) que el lenguaje representa, no simplemente sobre su sistema lingüístico.

Algunos de los muchísimos acercamientos al aprendizaje sobre la segunda cultura, son los que sugieren usar métodos etnográficos, por ejemplo, realizando entrevistas durante un período considerable de tiempo a miembros de otras culturas (Barro *et al.*, 1993; Robinson-Stuart y Nocon, 1996), o mediante un programa en la clase que se valga del análisis y los procedimientos etnográficos, como el llevado a cabo en una universidad británica durante un período de tres años (ver Roberts, Byram, Barro, Jordán y Street 2001; Barro, Jordán y Roberts, 1998) que incluía un entrenamiento específico en métodos etnográficos durante el primer semestre. A continuación, se producía un cuestionamiento sistemático y reflexivo de las propias presuposiciones culturales, actitudes y comportamientos, dentro de su entorno familiar para pasar el tercer año en un programa de estudios en el extranjero, durante el cual habían de llevar a cabo una investigación etnográfica en toda regla consistente en anotar sus observaciones sobre la cultura. El producto final consistió en elaborar un informe sobre sus experiencias y conclusiones.

Roberts, Byram y Barro (2001) concluyen lo siguiente de esta experiencia:

Language learners as ethnographers are inevitably engaged with the otherness of their new environment not just as an opportunity to improve linguistic competence (...) but as a whole social beings who are developing, defining, and being defined in terms of their interactions with other social beings. (p. 237)

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Especialmente interesantes son algunos proyectos desarrollados en años recientes para equipar a los estudiantes con estrategias analíticas etnográficas con el fin de que después conduzcan proyectos culturales y lingüísticos tanto en el contexto de la clase como en el seno de sus comunidades (Nocon, 1996). Los resultados del estudio citado anteriormente parecen indicar que los estudiantes se beneficiaron en el plano cognitivo, afectivo e intelectual y mostraron una actitud más positiva hacia las perspectivas de la cultura meta, además de incrementar su motivación en aprender la lengua meta e incrementar su capacidad de escuchar activamente. Carel (2001), entre muchos otros, también llevó a cabo un proyecto que utilizó los medios tecnológicos para desarrollar en los estudiantes la sensibilidad cultural y la competencia intercultural en la clase.

Lejos de lo que pudiera creerse por su carácter impersonal, la red se constituye en herramienta privilegiada para fines pedagógicos si se opta por una metodología etnográfica en la clase. De esta forma se pueden comparar interpretaciones de los “mismos fenómenos” desde diferentes perspectivas culturales con el fin de llegar a una comprensión más profunda de las diferencias culturales y hacer consciente el propio marco cultural, ya que en estos casos los estudiantes a veces se ven forzados a explicar el porqué de sus visiones, como se mostró en un estudio conducido entre estudiantes de francés en USA y estudiantes de inglés en France (Furstenber y Levet, 2001). De igual forma, se pueden conducir proyectos de investigación para ampliar el conocimiento sobre un determinado país o cultura (Osuna y Meskill, 1998). Si se decide usar la internet con el fin de promover la comunicación directa, en tiempo real, hay que tener en cuenta que el medio no es fácil, existe una distorsión del sonido, una presión para tratar de entender al interlocutor sin la ayuda del lenguaje no verbal, o al menos el gestual, lo cual estimula el pensamiento crítico a pesar de la capacidad lingüística, más o menos limitada en los primeros estadios de la adquisición (von der Emde, Schneider y Kotter, 2001), lo cual podría conducir a más investigaciones acerca de la naturaleza de la interacción mediatizada por los medios de comunicación de masas, como sugieren Hanna y de Nooy (2003).

Algunos autores han implementado el uso de la literatura para aprender acerca de otras personas, en otros lugares y épocas, como propone Kramsch (2003) cuando comenta acerca del desarrollo de la capacidad simbólica, como veremos más adelante en este

trabajo. También Bredella (2000) ha propuesto el uso de la literatura en la clase para estimular el desarrollo de la empatía y la sensibilidad hacia personas de otras culturas o en otras circunstancias socio-económicas, menos ventajosas, aunque entendemos que esta manera de entender la enseñanza de la cultura no es exhaustiva.

Ahora en negativo, por su parte Byram (1990) sanciona la prohibición de usar la lengua propia con el fin de enseñar a los estudiantes aspectos de la cultura meta, una práctica muy extendida en las clases de lenguas extranjeras de incontables y muy prestigiosas universidades en EEUU, donde sólo se permite el uso de la lengua meta en la clase por cuestiones de aprendizaje comunicativo, primando de nuevo la lengua sobre los aspectos culturales o de análisis intercultural.

Así, en resumidas cuentas, se trata de modificar la estructura y ordenamiento cognitivo usado para el análisis de la realidad, cultural o del tipo que sea. Igual que en la socialización primaria y secundaria, cuando el *schemata* (Rumerlhart, 1980) de las personas se modifica tras un proceso en el que este ha de volverse consciente. Como consecuencia, las capacidades para comprender y tratar con fenómenos nuevos aumentan. Esta concepción del aprendizaje no es nueva, pues Freire (1970, 1973, 1998) habla de la concienciación, o en sus términos “concientização”, como piedra de toque y objetivo último de cualquier proceso educativo. Según él la concienciación es la toma de conciencia de uno mismo, al tiempo que consiste en desarrollar una mirada crítica hacia el yo, pero esta vez inserto en una situación de tipo social. La concienciación tiene además el potencial de transformar al individuo y las importantes relaciones de uno con los demás. Finalmente, puede llevar a tratar de forma creativa y crítica con la realidad (y la fantasía).

Ahora bien, si algunos de estos esquemas (implícitos en la propia lengua) resultaran inapropiados para interpretar la nueva realidad cultural con la que se encuentran, se precisaría un análisis de cómo se adquirió la lengua y la cultura propias para identificar los patrones de pensamiento inadecuados para interpretar la cultura meta y así pasar a buscar e incorporar los patrones de interpretación que manejan los individuos insertos en la cultura meta (Byram, 1990). Eso podría tener lugar valiéndose de la L1 ya que se estarían usando métodos etnográficos ampliamente usados y aceptados por la comunidad científica. Por otro lado, el ajuste de conocimiento, actitudes y

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

comportamientos podría ocurrir en cualquier estadio de desarrollo de la persona pues nadie es un producto acabado. En el aprendizaje de una lengua extranjera, no se produce únicamente la transferencia (o interferencia) lingüística. Esta ocurre cuando el aprendiente emplea reglas o estructuras de su lengua nativa para expresar lo que cree que será una simple traducción desde su lengua materna, lo cual resulta en la producción de errores o formas inapropiadas en la lengua meta. Puesto que la lengua está inextricablemente unida a la cultura, con el aprendizaje de una nueva lengua, se transmitirán asimismo los valores culturales que porta la lengua nativa a la lengua meta en la interacción intercultural. A este fenómeno se le conoce como transferencia cultural. De hecho, este aspecto es el más difícil de dominar por los estudiantes, como apunta Sun (2013), y por tanto, según esta misma autora, el objetivo de enseñar cultura debería ser facilitar nuevos esquemas culturales que, en teoría ayudarían al aprendiente a superar el obstáculo ocasionado por las diferencias culturales.

Así pues, para la enseñanza de la cultura, Byram propone dos acercamientos complementarios: un estudio etnográfico de la cultura meta, usando como medio la lengua nativa, aunque no se pretendería abarcar toda la cultura en esta clase de estudio; y por otra parte, una integración de la lengua y la cultura usando la lengua extranjera, o L2, como medio para continuar el proceso de socialización de los alumnos, un proceso que no pretende reproducir los mecanismos de socialización de los hablantes nativos, sino más bien desarrollar la competencia cultural desde el estadio en el que se encuentre hasta cambiarla en competencia intercultural, como se ve a continuación.

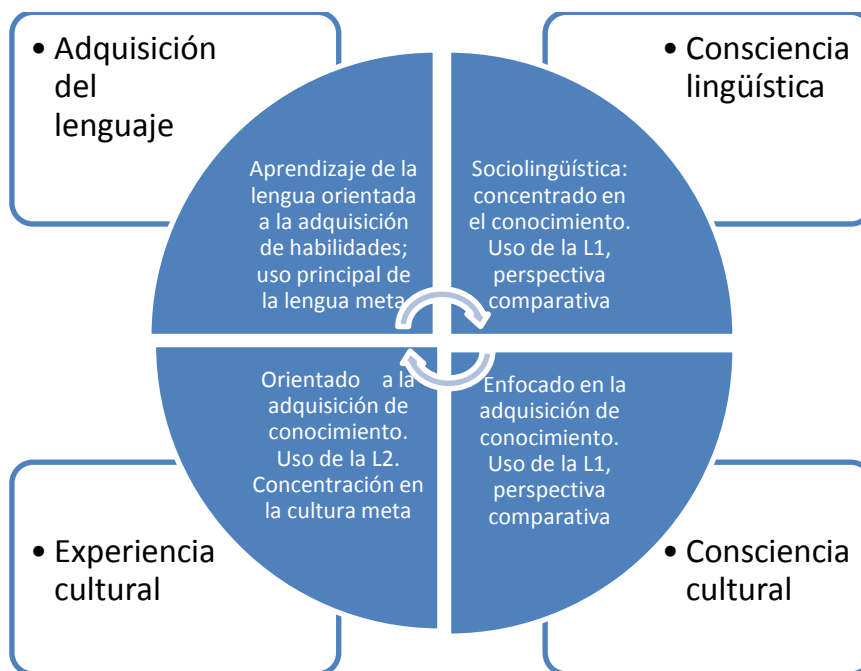


Figura 1: Traducido y adaptado de Byram (1990, p. 20)

Observamos un surtido repertorio de intentos programáticos de más o menos extensión en el tiempo (Moore, 1997; Omaggio Hadley, 2000; Wright, 2000) con el fin de promover la adquisición de algunas competencias relacionadas con el conocimiento de la cultura meta (C2). Algunos expertos han concluido que los discentes desarrollan consciencia intercultural sólo cuando pueden establecer conexiones personales con la información cultural (Mantle-Bromley 1995; Prodromou, 1990). Otros incluso algunos afirman que, sin dejar la clase, los estereotipos culturales pueden servir como aliciente para participar en discusiones sobre la cultura (Heusinkveld 1985; Mantle-Bromley, 1992), es decir que se pueden convertir en un buen punto de partida para sacar a relucir la conveniencia o verdad de esas concepciones exageradas o excesivamente generalizadoras. En este sentido, otros estudiosos sugieren emplearlos en la clase de lengua extranjera para inmediatamente ponerlos bajo escrutinio mediante presentar una variedad de representaciones de lo que no deja de ser un subproducto cultural. El objetivo sería mostrarles a los estudiantes los escollos presentes en creer ciegamente esos mismos conceptos. Esta manera de enseñar cultura, desde una pedagogía más expositiva que incluye el análisis de los estereotipos, parece haberse hecho muy popular por ejemplo en China (Hu, 1995; Wang, 1993a, 1993b, Zhu, 1994), a pesar de las

críticas en un estudio de Jin y Cortazzi (1997), por parte de estudiantes británicos a este acercamiento, que consideraban poco constructivista:

When they saw the Chinese students reciting from memory this was largely dismissed as 'rote-learning' and 'uncreative'. Similarly, they thought there were too many models: such imitation did not allow learners to develop their own ideas and independence. Many objected to what they labelled a 'transmission' model; they preferred a more 'constructivist' or 'interpretative' approach in which there was more interaction (p. 38).

Un inventario más extenso, más allá del análisis de estereotipos, en el proceso de analizar desde un punto de vista crítico las suposiciones referidas a la cultura meta es el que presenta Doyé (1999), quien de igual forma parte de los estereotipos al tiempo que anima a los estudiantes a contrastar sus conocimientos previos, lo cual crea disonancia cognitiva y ayuda a reemplazar las imágenes estereotipadas a través de un proceso de investigación a partir de distintas fuentes. Doyé defiende que estos pasos le permiten al aprendiente enriquecer su conocimiento, compararse con otros, prestar atención a elementos no verbales de la comunicación, y volverse más abiertos de miras y críticos al reflexionar en su manera "natural" de acercarse a las culturas de otros, y tal vez a la suya propia, ahora desde un ángulo crítico. Esta manera de operar en realidad busca un cambio no sólo cognitivo, sino también actitudinal y comportamental, las cuales Doyé considera componentes claves para la comunicación intercultural.

En general, el enfoque más criticado a la enseñanza de la cultura es el que se basa en el concepto de cultura como un conjunto de hechos, es decir, como un curso de civilización, la denominada cultura con "c" mayúscula, y como un curso sobre costumbres de las personas en la vida diaria, también referida como la cultura con "c" minúscula (Chastain, 1976).

Sin embargo, en el contexto de la clase de lengua extranjera, si los docentes se limitaran a enseñar la cultura meta como si fuera un catálogo, una realidad estable y finita que se puede describir, o centrándose solo en la adquisición de conocimiento, pero obviando los aspectos actitudinales, conductuales y afectivos que habrían de modificarse, o ampliarse, y que habría de incluir algún sistema de evaluación para corroborar el grado de consecución de estos últimos objetivos, todavía se cumplirían varios de los requisitos

nacionales descritos prescriptivamente en EEUU para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, tal y como se delinean en los *ACTFL Foreign Language Standards* (United States 1996, 2000). Por desgracia se dejarían de lado otros aspectos no cuantificables para el desarrollo de la competencia intercultural, tanto o más importantes que la simple adquisición de conocimiento.

En este documento normativista se afirma que la cultura incluye perspectivas filosóficas, prácticas de comportamiento y productos sociales y que los estudiantes deberían adquirir un entendimiento de estas, lo cual incluye saber interpretarlas correctamente, si bien la única referencia que encontramos es a la de, nuevamente, adquirir información y la capacidad de reconocer los puntos de vista característicos disponibles sólo por medio de la lengua extranjera y sus culturas. Esto supone, ni que sea vagamente, una comprensión de los marcos de referencia usados por los miembros pertenecientes a la cultura objeto de estudio. Siguiendo los estándares, a su vez estas perspectivas (significados, valores, ideas), prácticas (patrones sociales) y productos (libros, leyes, comidas, música, danza y juegos) conceptualizarían la cultura objeto de estudio, la cual constituye uno de los cinco componentes del estudio de una lengua extranjera: comunicaciones, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades.

Para ahondar más en la importancia que se concede al conocimiento *per se* de este enfoque, vamos a analizar ahora los otros cuatro componentes. Dentro del epígrafe de comunicaciones, se enfatiza la importancia de expresar emociones, sentimientos y del intercambio de opiniones. Como veremos más adelante, un simple intercambio de opiniones no es suficiente para cambiar actitudes, por mencionar uno de los aspectos a los que nos referíamos antes. Y por otro lado, la expresión de emociones y sentimientos tampoco es garantía de entendimiento mutuo. Al contrario, pudiera dar lugar a los temidos malentendidos.

En cuanto al apartado de comparaciones, se estimula la comparación, no únicamente de los sistemas lingüísticos, sino también de las culturas con la meta de comprender el concepto de cultura. Para comprender el concepto de lo que es la “cultura”, sería necesario desarrollar la consciencia cultural (de la propia cultura) y la intercultural (la cultura meta), como veremos más adelante. Mediante la comparación de las culturas se da por supuesto que mejoraría la comprensión de las perspectivas culturales

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

relacionadas con las prácticas y las perspectivas de las comunidades hablantes de la lengua meta. Sin embargo, de acuerdo con Omaggio, para lograr ese objetivo sería necesario suministrar oportunidades de usar la lengua dentro y fuera del ámbito institucional educativo, un requisito muy importante para que los estudiantes exploren, desarrollen y usen los elementos apropiados tanto de la lengua como de la cultura (1993). Así se facilitaría la adquisición y también se facilitaría la comparación de la cultura meta vista en un contexto real y natural, con la cultura propia (National Standards, 1999). De acuerdo con este estándar, la responsabilidad de proveer estas oportunidades para comparar recaería en el instructor o facilitador, quien a su vez ha de someterse a los dictados institucionales, muchas veces condicionados por factores económicos o políticos, que escapan a su control ya que se halla al final de la cadena de poder o jerarquía.

Para terminar el análisis de los estándares, bajo “comunidades”, se anima a la participación cívica en comunidades multilingües, tanto en el propio país como a escala internacional. Como mínimo, se recomienda utilizar el lenguaje en la escuela y también fuera del contexto institucional. Esto supone un interés de establecer, y mantener un contacto permanente con las comunidades que hablan la lengua meta, es decir, una motivación integrativa que no siempre se posee. Lo ideal de esta exposición se puede notar también en el añadido, donde afirman que el estudiante debería estar inmerso en un proceso de aprendizaje que durara toda la vida “for personal enjoyment and satisfaction” (Standard 5.2, National Standards, 1999).

No obstante las buenas intenciones y expectativas optimistas de los autores que elaboraron el documento que acabamos de analizar, transmitir información de manera expositiva, obviando el aprendizaje guiado basado en la experiencia, no es enseñar auténticamente cultura desde el punto de vista constructivista. Según Galloway: “information in the language classroom cannot possibly begin to tap into the complexity of this construct or prepare learners to interact with members of the target culture” (1998). De hecho, la participación cívica pudiera no convertirse en una experiencia de aprendizaje intercultural, sino más bien en un intento de contribuir a la comunidad como paso necesario para el currículum pre-profesional en USA, donde a veces un “internship” requiere donar tiempo y recursos a los menos favorecidos. Una relación

dispar entre miembros de la C1 y la C2, es decir una relación de patronazgo, difícilmente puede resultar en un verdadero intercambio o aprendizaje de la competencia intercultural que pasa por la circunstancia de que ambas partes se encuentren en una situación de simetría. Desde el campo de la comunicación crítica intercultural, es como observa Collier (1998):

Competence is a construct based on implicit privilege (...). Who decided the criteria? Competent or acceptable on the basis of what social and historical context? To assume that ontological interlocutors negotiate mutual rules of appropriate conduct is to deny the power of ideology, historical structures, and limitations in the field of choices. (p. 142)

En esta misma línea de pensamiento, Anzaldúa (2002) menciona que las relaciones interculturales habrían de perseguir la construcción de puentes comunicativos más igualitarios y justos, en reconocimiento de las importantes macroestructuras socio-económicas que determinan y condicionan las relaciones a nivel interpersonal o micro:

(...) to engage the inter is (...) to reach toward an/other with a yearning that has inspired us to take responsibility for educating ourselves about the power relations that constitute our location. It is also to hold ourselves responsible for grappling with our own oppression. (p. 5)

En realidad, para que esas experiencias de servicio a la comunidad, en la que toman parte millones de estudiantes universitarios en EEUU, se convirtiera en un verdadero aprendizaje intercultural, y tal vez hasta generador de cambios en la macroestructura mencionada anteriormente sería necesario reconocer de qué manera se han internalizado las estructuras de poder en las estructuras cognitivas inconscientes del individuo primero, para pasar a reeducarlas de acuerdo con normas y valores más “inter”, es decir, más de mediación que de dominación. Este aprendizaje a veces doloroso pasa por superar la mera consideración teórica de los mecanismos de opresión, y en cambio exige abrirse a replantearse preguntas inquietantes como de qué manera he internalizado mi propia opresión, o cómo he oprimido yo a otros.

La práctica común en EEUU¹⁰ para enseñar lengua y cultura es de igual forma poco eficaz para cambiar las actitudes hacia la cultura meta, un paso necesario para el

¹⁰ Existen algunas ilustres salvedades de iniciativas que abarcan el entero programa, y no son el fruto de la labor de un solo profesor. Uno es el programa de español coordinado desde el departamento de

desarrollo de la competencia intercultural (Byram, 1991). Como afirma Kramsch: en los cursos para principiantes “...language teachers typically limited their discussions of social constructs from culture to functions of language or to one-way transmissions of information about people and their general attitudes and world views” (1993), lo cual es una reificación ya que un concepto abstracto y dinámico, la cultura, se convierte en un objeto susceptible de ser aprehendido, por tanto finito y en cierto modo estático. De la misma manera, Fay (1996), Holliday, (1999, 2005); Holliday *et al.* (2004), y Keesing (1998) critican el acercamiento convencional a los estudios interculturales, que consiste en localizar, para pasar a enseñarlas, características esenciales de un grupo social concreto, es decir, valores compartidos, normas establecidas y conductas modelo, ya que pudiera tratarse precisamente del grupo que oficialmente se pretende exportar como imagen total del país. Asimismo, se incurriría en un defecto común: reproducir las visiones estereotipadas sobre la cultura. Bhabha (1994) es uno de los críticos más prominentes al acercamiento convencional o expositivo para la enseñanza de la cultura, y lleva hasta sus últimas consecuencias la singularidad y complejidad implícitas en cada acto de comunicación humana, al afirmar que:

cultural differences should not be understood as the free play of polarities and pluralities in the homogeneous empty time of the national community. Instead they should be regarded as a process that is built into the very condition of communication in the performative present. (p. 37)

Así pues, según este último investigador, uno estaría legitimado, y ocurre en la práctica en todas las ocasiones, para apropiarse de los signos lingüísticos en cada intercambio intercultural y traducirlos, reinterpretarlos históricamente y leerlos de una manera nueva (Bhabha, 1994). De ser así, se limitaría el potencial del discurso expositivo, o “lecture”, para enseñar Competencia Comunicativa Intercultural (ICC a partir de ahora) en una clase de lengua extranjera, al circunscribirse el desarrollo de la misma al acto comunicativo en sí.

Sin embargo, ni la “performance” ni la “proficiency” (lingüística) garantizan la modificación de las actitudes y los afectos, elementos a los que hacemos referencia

Lenguas Modernas, lingüística y comunicación intercultural de la Universidad de Maryland Condado de Baltimore, o el Centro para el aprendizaje de lenguas e intercultural, de la Universidad de Rice, en Texas, por mencionar sólo dos.

directa en esta tesis al abordar los conceptos de la sensibilidad intercultural y la consciencia cultural e intercultural, y que como veremos requieren una intervención educativa más abarcadora y argumentativa o dialógica basada en el análisis de documentos auténticos, por mencionar sólo uno de los muchos instrumentos didácticos disponibles para la clase de lengua extranjera (Feng y Byram, 2002) y en experiencias de contacto guiadas, con un componente de análisis crítico.

2.1.2.1.-LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Otra de las respuestas de los educadores y expertos a la enseñanza de cultura en el cambiante mundo que nos rodea ha sido la de la pedagogía crítica para la enseñanza de la lengua y la cultura, desde una concepción constructivista y dinámica.

Sería un error considerar la lengua como un simple reflejo de una realidad cultural objetiva (Byram, 2010), pues se trata de una parte integral de la realidad a través de la cual otras partes se forman e interpretan. Efectivamente, el enfoque en la observación, el descubrimiento, proceso, comparación, discusión y análisis de ambas culturas (C1 y C2) dándole énfasis al proceso e intrasubjetividad del conocimiento, principios básicos del constructivismo, ha ofrecido resultados positivos en la integración de algunos conocimientos culturales como parecen sugerir algunos estudios (Pérez, 2000; Wright, 2000). Sin embargo, estos mismos autores han podido observar que las técnicas usadas tradicionalmente, dentro de la pedagogía comunicativa para enseñar la cultura extranjera como textos, segmento de vídeo, presentaciones, *realia*, fotos y transparencias no bastan para que los estudiantes asimilen e integren aspectos importantes de la cultura foránea.

Otros investigadores en cambio defienden el uso de “portafolios, así como la inclusión de algunos temas cinematográficos, para ayudar al estudiante a comprender el significado de los valores y patrones de una sociedad” (Pérez, 2000, p. 580). Desde el punto de vista de estos autores, el cine constituye una valiosa fuente de información cultural ya que al presentarse hechos visuales en contexto, se retiene más la atención del estudiante y además, al tratarse de materiales visuales y verbales, se les da la

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

oportunidad de que valoren y entiendan aspectos culturales y lingüísticos (Bernan, 1998).

Wright (2000) resume lo que implica aprender una cultura. Se trata en primer lugar de una actividad social y dinámica, en vez de la memorización de hechos culturales. En segundo lugar, el tratamiento recibido en el proceso de estudio (elaboración de portfolios) funciona como un sistema adaptativo a la nueva cultura. Tercero, el aprendizaje no es un compendio de verdades, sino la creación de significado que ocurre cuando un individuo realiza conexiones, asociaciones entre el conocimiento ya adquirido y el nuevo. De acuerdo con Pérez (2000, p. 5), gracias a estas operaciones de integrar el nuevo conocimiento en el ya existente, el estudiante aprende a:

- 1.- Separar hechos de ideas preconcebidas.
- 2.- Cambiar de perspectiva.
- 3.- Diferenciar entre incomodidad personal y desacuerdo intelectual.

Aunque estos dos trabajos de investigación obtuvieron resultados positivos, en el sentido de que los estudiantes encontraron más similitudes que diferencias entre las dos culturas, y aumentó la satisfacción del alumnado con el curso, se pueden observar algunas limitaciones propias del contexto institucional y la duración de los cursos de lengua extranjera, por lo que en el caso de las películas, Pérez recomienda incluir más de una película en el programa de estudios, dar una preparación previa al tema, así como una discusión posterior a la actividad de visionado para guiar al estudiante en su proceso de observación, descubrimiento, procesamiento, comparación, discusión, análisis e integración de aspectos culturales. Además, la autora enfatiza la importancia de la actuación adaptada a la cultura meta, no sólo de la adquisición cultural de la misma.

Desde el enfoque crítico y constructivista, la enseñanza se convierte asimismo en un proceso dialógico, mientras que el instructor cede su papel central para convertirse en una voz más, junto a la de los aprendientes, en la discusión acerca de qué es cultura, qué es la aculturación, cómo se adquiere la competencia intercultural, qué es la competencia intercultural, o la interculturalidad, etc., es decir, “problematizing the very concepts under study” (Tomic, 2000).

Otros estudios se han centrado en las producciones de los estudiantes, basadas en un diálogo con las otras culturas con el objetivo de descentrar y ver los asuntos desde otras perspectivas. Nos referimos a los de Morgan y Cain (2000), donde se pudieron notar inferencias inter-textuales, intra-textuales y una constante producción de diálogos. Asimismo, encontramos los de Fenner (2001), que se basan en teorías que exploran la relación entre texto y lector, o entre la escritura y la lectura, vistas como procesos dinámicos y dialógicos. En esta misma línea encontramos la propuesta recogida por Palou (2011) sobre el uso de textos reflexivos en la clase con el propósito de volverse hacia uno mismo en actitud reflexiva, eso es para pensar mejor sobre el propio pensamiento, sobre su evolución y sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas, así como acerca de los sentimientos que esa evolución ha engendrado en el estudiante-autor-destinatario.

Como propone Fenner (2001), se pueden explotar las posibilidades de analizar las relaciones entre aprendientes, entre los aprendientes y las culturas objeto de estudio, y entre discentes y docentes. Estas relaciones, siempre basadas en el análisis de documentos auténticos, quedaría abierto a interpretación, con lo cual además de pasarle el testigo al aprendiente como responsable y director de su propio proceso de aprendizaje, también permitiría que se pudieran verbalizar opiniones, actitudes, interpretaciones, para pasar a discutir su contexto de producción y recepción y el posible significado teniendo múltiples factores presentes.

La participación activa en estos procesos de reflexión personal en realidad les permite crecer en el aspecto sociocultural, en palabras del mismo autor, o contribuye a su socialización, la cual implica la construcción de nuevas identidades, la formación de opiniones, el desarrollo del pensamiento crítico, etc.

Otra razón que limitaría el aprendizaje de una cultura como si se tratara de una colección de definiciones canónicas, es la naturaleza dialéctica¹¹ de la lengua, eso es la herencia semántica (los contextos o usos culturales) que arrastran las palabras, las frases, los textos en definitiva, como postulan Halliday y Hasan (1989):

¹¹ Naturaleza dialéctica porque se caracteriza por tres procesos, según Halliday y Hasan (1989), la elaboración de una tesis o una afirmación, una antítesis y el encuentro de las dos en forma de síntesis.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

The relation between text and context is a dialectical one; the text creates the context as much as the context creates the text... part of the environment for any text is a set of previous texts that are taken for granted as shared among those taking part. (p. 47)

El lenguaje también se caracteriza por ser de naturaleza dialógica incluso en los casos en los que no hay un interlocutor o discurso, una idea visible o fácilmente reconocible. Siempre está dirigido a un auditorio, y por tanto, será presentado de una manera particular debido a este hecho y al propio punto de vista del hablante sobre sí mismo en su papel de comunicador.¹² En su función dialógica por excelencia, desde Sócrates en adelante en las sociedades occidentales, la lengua se usa para investigar y presentar una variedad de puntos de vista separados, pero en yuxtaposición. Esta yuxtaposición se percibe en la disposición de los elementos del lenguaje, donde una frase, o palabra de un acto de habla o texto, se sitúa antes y después de otros segmentos, pertenecientes al mismo discurso, pero concordamos con Bakhtin (1981, p. 275) en que también se hallan insertos dentro del mismo sistema social lingüístico, que a su vez se sitúa dentro de una lengua nacional, y finalmente localizados en medio de otras lenguas nacionales dentro de la misma cultura, todos ellos de igual valor al fragmento analizado, o lo que se ha venido en llamar yuxtaposición simétrica.

En esa línea de razonamiento, los elementos que aparezcan alrededor de ese segmento de la lengua afectarán su significado, como explican Halliday y Hasan (1989): “Every sentence in a text being multifunctional... the meanings are woven together... in such a way that to understand them... we look at the whole thing simultaneously from a number of angles” (p. 23). De acuerdo con este enfoque, la práctica de estudiar la lengua por segmentos significativos o funcionales tampoco serviría para entender la naturaleza dialógica del lenguaje.

Resulta asimismo pertinente repasar el concepto de *habitus* según Bordieu (1990, p. 131), que se refiere a las maneras habituales de pensar y entender la realidad social, siendo esas formas creadas en el seno de contextos culturales. Así pues, ya que la lengua ocurre dentro de la cultura y forma parte de un contexto cultural, y dado que los elementos léxicos y las estructuras cognitivas que explican esos elementos están condicionados culturalmente, es necesario entender la cultura conjuntamente. Por lo

¹² Véase Habermas (1984, p. 86), “Modo dramático de interacción”.

tanto, el aspecto denotativo de la palabra se basa en un entendimiento de las normas culturales (Widdowson, 1988).

En la clase de lenguas extranjeras se corre el peligro de creer en la existencia del significado literal aislado de sus contextos sociales e individuales, que provocaría un entendimiento superficial del lenguaje, a menos que el docente se valiera de la oportunidad para, como aconseja Wells (1986, p. 111) “using the power of language as a system of symbols to represent objects and events that are absent or no more than hypothetical possibilities”.

Otro aspecto dialógico de la lengua es que es artífice y creadora de la cultura, por ejemplo, al clasificar la realidad en categorías (Whorf, 1956). Este hecho convierte nuestra cultura más en un impedimento para entender la cultura meta que en una ventaja pues tendemos a guiarnos por nuestros límites culturales, marcados por los conceptos y categorías de nuestra propia cultura. De esa manera, al aprender un nuevo idioma, no es suficiente con adquirir vocabulario, sino que con mucha frecuencia hay que aprender categorías conceptuales nuevas (Cain y Murphy-Lejeune, 1997; Cain y Briane, 1996).

Asimismo, es necesario incluir el poder prescriptivo de las normas culturales sobre el lenguaje¹³, y como apunta de igual forma Rosen (1984), la increíble restricción que el contexto cultural de la clase de lengua extranjera representa, en forma de reglas lingüísticas que hay que aprender, sobre la producción de los estudiantes.

Es de igual forma necesario que los estudiantes entiendan que no todos los grupos en las sociedades que hablan la lengua meta poseen el mismo nivel de acceso a la lengua y que, como aprendientes exteriores a esa lengua, pudieran estar aprendiendo ciertas variedades estilísticas o de registro con mayor o menor consideración social, lo que les limitaría o les facilitaría, por ejemplo, el acceso a trabajos creados para ser ocupados por personas de cierto nivel social. En el caso de los inmigrantes, según de Heredia (1986) la integración en una sociedad ejerce cierta influencia en su adquisición de la lengua, lo

¹³ Lindstrom (1992) propone una taxonomía de las maneras en que la cultura funciona como cortapisas para la misma cultura. En primer lugar, dependiendo de las cualificaciones de las personas, se les concede más o menos derecho a hablar, y también a decir la verdad; en segundo lugar, se marcan las áreas de conocimiento y el manejo de los silencios; se establecen los condicionantes para el concepto de verdad, lo que el autor llama un régimen de verdad, y por último, se correlaciona ese régimen de la verdad con los sistemas de poder que la producen y apoyan.

que puede afectar su motivación y el grado de dominio que poseen de registros más cultos o prestigiosos.

El valor que se concede a la lengua y a su uso vienen determinados culturalmente (Halliday y Hasan, 1989), o sea que para comunicarse efectivamente en una L2, se deben conocer los comportamientos relacionados con el acto de hablar por sí solo, o lo que de Heredia (1986) denomina “les comportements langagieres”.

Desde la perspectiva de las relaciones de poder, la comunicación dialógica a menudo no es igualitaria, sino asimétrica (Ahmed, 1994, p. 160). Esto es particularmente cierto cuando se comunica un hablante nativo de la lengua con un no nativo, donde uno de los individuos controla al otro. En la clase de lengua extranjera, llena de tareas como juegos de rol y diálogos, rara es la vez que se explotan estos aspectos de la lengua, por ejemplo, al presentar diálogos donde se produce coacción, malos entendidos, o cohabitan discursos sociales diversos. Se prefiere en cambio presentar un contexto libre de conflicto donde las expresiones de lengua provocan respuestas previsibles.

Tampoco en las clases de segundas lenguas se utiliza el “inner speech” (Vygotsky, 1978), por medio del que los hablantes crean un banco de palabras internas apartadas de las que oyeron o de las que van a usar en conversación, pero que no obstante les sirven para construir significados, a partir de fenómenos exteriores al individuo y que pueden de igual modo usar para crear sus mensajes. Puesto que la voz interior se articula en la lengua materna, y en vista de que la pedagogía actual considera contraproducente el uso del idioma nativo en la clase, se pierde de vista el potencial pedagógico de explicar en voz alta lo que han realizado y cómo reaccionaron a los materiales que se presentaron, lo cual de llevarse a la práctica, en realidad se podría traducir en una optimización del aprendizaje.¹⁴

Muy relacionado también con el concepto de consciencia crítica cultural e intercultural, para Abrams (2002) un objetivo alcanzable sería ayudar al aprendiente a reconocer la complejidad de su propio micro-cosmos cultural, para después ofrecerles oportunidades y métodos que les permitan investigar la complejidad cultural de la cultura 2 (por

¹⁴ Véase Maybin (1993, p. 150), que apunta al carácter reparador de la vocalización del habla interior, o habla privada, sobre todo al acometer tareas difíciles, no sólo como un indicio de conflictos interiores en niños, sino también como una manera de resolver esos conflictos, lo cual contribuye al aprendizaje.

ejemplo, qué preguntas hacer y cómo hacerlas). La finalidad sería la de despertar la curiosidad hacia la cultura meta.

En la propuesta pedagógica de Morgan y Cain (2000), un proyecto entre estudiantes franceses y británicos, en los que hubo un intercambio de materiales, que se centraban en la presentación e interpretación de instituciones sociales (la policía o la ley y el orden), los estudiantes se vieron obligados a decodificar elementos de su propia cultura usando entre otros recursos entrevistas, para así proveer las claves de interpretación sobre actitudes y normas de la cultura meta a sus compañeros del país vecino. Sin embargo, como mencionan estos mismos investigadores, se debe tener cuidado de no simplificar excesivamente las normas culturales, ofreciendo inventarios que han de aprenderse, como parecen sugerir Byram y Morgan (1994) al proponer el libro de texto como una manera de desarrollar comprensión intercultural a partir del análisis de conductas de miembros de la cultura meta. En su estudio, Morgan y Cain (2000) proponen un acercamiento dialógico contrastado a la enseñanza de la lengua y la cultura al yuxtaponer una variedad de textos culturales y lingüísticos, por medio de hacer a los estudiantes conscientes de los diálogos producidos en el interior del sistema de la lengua y entre la lengua y los medios de comunicación de masas. Esto también se logra por medio de ayudarles a entender quién es su interlocutor o auditorio, a tomar en cuenta cuestiones de registro, de elementos o puntos de afinidad y poca afinidad, y a hacerse conscientes de un sinnúmero de formas de representación condicionadas por la cultura, así como de elementos simétricos (entre estudiantes) y asimétricos que tienen lugar en la comunicación y, por último, de los valores y prioridades tal y como aparecen codificados en los textos que se usaron.

Así pues, la clase de lenguas extranjeras se constituye en un lugar privilegiado para motivar a los estudiantes a conocer una nueva cultura de permitirles primero explorar su propia identidad cultural, sus sistemas de valores y tradiciones, para entonces pasar a considerar si hay vínculos entre su cultura y la cultura meta, es decir, es un contexto ideal para desarrollar la consciencia crítica cultural.

Como argumenta Kramsch (1993), para entender una nueva cultura desde una perspectiva émica (el punto de vista de una persona perteneciente a esa cultura), el proceso de adquisición de los aprendientes debería ser personalmente relevante.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Prodromou (1992) coincide con ella al afirmar que las discusiones sobre las diferencias y similitudes culturales deberían incluir también las experiencias personales de los estudiantes. Se debe ejercer cautela pues aunque en la clase los estudiantes “may be more sensitive to questions of cultural identity and welcome the challenges of discussing both their own and the new cultures” (Promodrou, 1992, p. 44), cualquier representación no ajustada a la realidad de la cultura 1 o 2 pudiera resultar en que los estudiantes regresaran a sus presupuestos etnocéntricos al ponerse a la defensiva y usar sus normas culturales como el paradigma contra el cual medir la bondad o rareza de otras culturas (Ortuño, 1991). Así pues, el sistema de comparar culturas presenta sus limitaciones ya que como afirma Bowers (1992), los puentes entre culturas se deberían establecer no a nivel de cultura vista en su totalidad, sino más bien entre individuos.

En efecto, lo más importante para superar los estereotipos no es precisamente comparar generalizaciones o estereotipos que por otra parte no pueden dar cuenta de las sutiles diferencias existentes en el seno de las culturas, sino más bien percibir la variedad, dentro de la cultura en cuestión, aportada por todos y cada uno de sus miembros. Este requisito presenta un desafío para los docentes, que han de encontrar maneras de incorporar información cultural a través de experiencias con suficientes individuos de manera que los estudiantes perciban la diversidad cultural dentro de la cultura estudiada.

En el siguiente cuadro, se citan algunas de las soluciones, aportadas desde el ámbito anglosajón para superar ese escollo presentado por el hecho de que el aprendizaje de la cultura muchas veces se supedita a lo que se puede aprender en un aula de clase:

INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE PEDAGOGÍA DE LA CULTURA
(recogido en Abrams, 2002, p. 143)

Jorstad (1981): Los aprendientes examinan un aspecto de la cultura meta, como una película, una presentación del docente, un artículo o cualquier otro documento auténtico. Después, mediante investigación encuentran apoyo para sus percepciones, las modifican, y establecen conexiones específicas con su propia cultura.

Barro, A.; Byram, M., Grimm, H.H., Morgan, C. y Roberts, C. (1993): Se incluye

a un gran número de informantes nativos para transmitir el significado de la variación cultural dentro de una determinada sociedad.

Robinson-Stuart y Nocon (1995): La identidad cultural del aprendiente desempeña un papel fundamental al comparar explícitamente la cultura meta con la propia, de esa forma los estudiantes aprenden el uno del otro gracias a las nuevas perspectivas adquiridas en el proceso.

Moore (1997): Los portafolios culturales reflejan los intereses personales del estudiante, contienen varios ejemplos del trabajo de los estudiantes, y también de desarrollo. Los portafolios se elaboran como un proyecto que durará cierto período de tiempo, y van más allá de la simple regurgitación de hechos. Más bien se apela al uso de las operaciones mentales de orden superior.

Wildner-Bassett (1990): Los estudiantes se enfrentan a estereotipos, actitudes negativas y prejuicios antes de discutirlos con otros compañeros de clase. El aspecto más importante consiste en el análisis de fenómenos culturales.

Wright (2000): Los aprendientes deben trabajar colaborativamente (se usa la teoría constructivista) en un contexto social, al que deben adaptarse, para analizar la compleja naturaleza de las sociedades/culturas objeto de estudio. Se debe comprobar que los materiales reales son confiables.

Abrams (2002) (Piaget (1977), Rüschoff (2000), Vygotsky (1978, 1981), Wolff (1994): Para que el aprendizaje se produzca de manera óptima, debe haber interacción social. Los aprendientes deben participar activamente en la co-construcción de conocimiento. La transmisión de modelos no promueve el desarrollo de las operaciones mentales de orden superior necesarias para que haya un verdadero aprendizaje, por tanto, proponen un modelo interactivo en la que los estudiantes deben resolver cooperativamente conflictos o vacíos de conocimiento, pues así se contribuye al desarrollo socio-cognitivo. Este paradigma es apto particularmente para tratar los estereotipos ya que los aprendientes deben acceder a su propio marco de interpretación cultural, además de analizar de manera activa las pruebas que apoyan o refutan sus

hipótesis, para así redefinirlas o depurarlas a medida que construyen sus portafolios.

Byram (1993): Tras centrarse en los estudios culturales dentro de la instrucción en lenguas extranjeras, Byram ha puesto un modelo para su aprendizaje y enseñanza, a saber que se debería incluir el aprendizaje de la lengua meta, el desarrollo de la consciencia lingüística, de la consciencia sobre la propia cultura (y consciencia intercultural) y la oportunidad de tener experiencias culturales. Byram comparte el enfoque de Buttjes (1990) sobre la cultura como principal fuente de motivación para aprender una lengua extranjera.

Muchos estudios han mostrado conclusivamente que el análisis crítico de las diferencias culturales junto con la provisión de instrucción y oportunidades explícitas en comunicación intercultural no se puede considerar accesorio, ni siquiera en los programas de estudio en el extranjero, que no han contribuido inequívocamente al desarrollo de la consciencia cultural e intercultural ni tampoco a cambiar las actitudes hacia la cultura meta. Por ejemplo, un estudio realizado por Kordes (1991) entre 112 estudiantes de alemán, que dedicaron tres años a su estudio del idioma, el cual incluyó una estancia en el país, informa que una tercera parte de ellos continuaron siendo monoculturales, una minoría alcanzó cierta medida de comprensión intercultural y sólo seis de ellos alcanzaron un nivel de transculturación suficiente como para identificarse en cierta medida con la cultura extranjera. Los resultados de otro estudio, en el que se dio más importancia al aspecto de interacción con miembros de la cultura meta, parece en cambio augurar mejores resultados por esa vía, como apuntan certeramente Robinson-Stuart y Nocon (1996):

It is possible for learners to develop positive attitudes toward the cultural perspective of members of different speech communities as a result of an instructional program that brings learners into meaningful interaction with members of the C2 (p. 27).

Según Byram y Morgan (1994, pp. 47-49), la pregunta no habría de ser si una persona puede funcionar en una cultura distinta a la propia sin comprometer su identidad, valores y visión del mundo, sino más bien la cuestión es si una persona puede llegar a

ser cognitivamente afectada por otra cultura hasta el punto de construir el mundo a través de los ojos de una cultura ajena a la propia, o de parecerse cognitivamente a un nativo, y hasta qué punto es necesario o deseable ese parecido. La respuesta a esta pregunta según estos autores es que es tarea imposible convertirse en un nativo.

Desde la pedagogía crítica, la clase de español como L2 parece un marco idóneo para facilitar el desarrollo de los componentes de la ICC como la consciencia crítica cultural y del yo, o la sensibilidad intercultural, o la consciencia intercultural. Esta última engloba la consciencia sobre la cultura propia, pues no es posible desarrollar la competencia intercultural ni la consciencia intercultural sin ser conscientes primero de los propios marcos personales y sociales en los que se fundamenta la codificación e interpretación, sean idiosincráticos, los “personal constructs-knowledge of self and others” (McCann y Higgins, 1990) o propiamente culturales, es decir, incorporados a los patrones de pensamiento individuales a través de la primera socialización mediatizada por la C1. Se trata de lo que Van Dijk (1990) llama “scripts”, y que en el proceso y tiempo real del intercambio intercultural generan significados nuevos y dinámicos. Esto se debe a que el aula de español L2/LE constituye un espacio donde se puede promover la interacción con nativos vía internet, por ejemplo, con el objetivo de aumentar el conocimiento, pero también de mejorar las actitudes y las habilidades relacionadas con la lengua y la cultura metas a través de las siguientes herramientas pedagógicas:

1.- Por un lado, el estudio de las instituciones, circunstancias históricas y políticas que han surgido y se han mantenido como resultado de las interacciones de un grupo de personas, lo que se ha llamado cultura objetiva. Por el otro, la cultura subjetiva (Triandis, 1994), o sea la cosmovisión de personas que interactúan en un determinado contexto, y que consiste en una perspectiva única acerca de cómo discriminar los fenómenos del mundo, cómo organizar y coordinar la comunicación, y cómo asignar valores de aceptable o inaceptable a las maneras de ser. Esta visión del mundo no prescribe o determina el comportamiento de los individuos que comparten la cultura, sino que más bien constituye el contexto en el que la percepción y el comportamiento ocurren (Bennett, 2009). Este análisis y estudio deberían hacerse siempre y cuando el objetivo fuera dar cabida a una serie lo más amplia posible de voces disidentes de lo que

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

podría considerarse como “cultura oficial”, o lo que se ha calificado como “la ilusión de cultura”, es decir, “el espejismo de que los miembros de un estado nación constituyen culturalmente una “tabula rasa” (Byram, 91, p. 18). La realidad es más bien lo contrario en el sentido de que la representación institucional de la cultura (apoyada por los medios de comunicación de masas, muchas veces controlados más o menos evidentemente por el gobierno), en ocasiones sólo representa la cultura “that a dominant group has made the national culture of the society (...) introducing them to beliefs that represent the interest of a powerful minority” (Bourdieu, 1991).

Tampoco estamos afirmando que haya que mostrar sólo la ideología de los grupos marginados por las culturas dominantes para desarrollar competencia intercultural, sino más bien dotar al estudiante con los artefactos mediadores necesarios para que perciba la variabilidad dentro del grupo que conforma el espacio geográfico de un estado-nación y que se ha venido en llamar “cultura”, así en singular, como si se tratara de un grupo finito de elementos susceptibles de ser mostrados en un curso de lengua.

2.- De la recepción e interpretación guiada (por el profesor) y contrastada a través del discurso argumentativo, o de la pedagogía vista como un proceso dialógico. Dentro del enfoque construccionista, Nussbaum (1996) y Lefranc (2004) hablan de la importancia de darles a los aprendientes la oportunidad de resolver, gestionar, negociar el significado, o sea pensar o repensar espacio (darles la palabra) para que sean ellos quienes aprehendan los contenidos de carácter cognitivo, afectivo o comportamentales más idóneos para la interpretación intercultural. De esta forma puede que resuelvan, gestionen, elaboren, piensen y que no sea el profesor quien en su afán “instruccional” monopolice no sólo la palabra, sino también la reflexión.

A la luz de estos aportes, se entiende que el diálogo en el aula ha de ser auténtico, no una impostación para conseguir una calificación X, es decir, ha de reconocer al otro como interlocutor válido, sincero y competente, tanto como lo sería el mismo profesor. El carácter asimétrico del diálogo en la dimensión profesor-alumno no le resta valor al “otro” y de hecho lo dignifica al considerarlo capaz de desarrollar sus propias ideas y opiniones a partir del análisis crítico de productos y experiencias interculturales.

Estas finalidades podrían ejecutarse de acuerdo con materiales reales en un curso que podría definirse como post-comunicativo: el de contenidos. Dentro de esta pedagogía,

Trujillo (2002) sigue a Freire en su obra clásica *Pedagogy of the oppressed* (1970) al subrayar la importancia de usar los temas generadores como motivación y como punto de partida para las tareas encaminadas al desarrollo de la interculturalidad. Estos son “the learner's representations of ideas, conceptions, hopes, doubts and values in dialectic interaction with their opposite” (Freire, ibidem, p. 123) En un esfuerzo por conceptualizar la estructura de una tarea argumentativa, considerada de tercera generación pues requiere que el estudiante se involucre personalmente de manera holística, Trujillo (2002) sugiere los siguientes pasos:

- a.- Negociación de un tema generador de conflicto.
- b.- Búsqueda de información a través del aprendizaje cooperativo (que se asimila al trabajo grupal) para resolver el problema.
- c.- Consideración de los pros y contras de una variedad de soluciones propuestas.
- d.- Establecimiento de un guión para trazar un plan de acción.
- e.- Elaboración de un texto argumentativo para exponer las conclusiones extraídas, el cual incluirá una fase de preparación, una de escritura de bosquejos y una última de edición.

En esta misma línea pedagógica, nos gustaría incluir aquí la importancia del diálogo para el aprendizaje intercultural. De acuerdo con Irimia (2012), se debería usar el contexto de la clase para que los aprendientes tomaran parte en una auténtica interacción usando el discurso argumentativo para crear, co-construir y negociar significados:

(...) is not just about what teachers say, and what students say, but how teachers and students, students and students use language to communicate with each other and how they engage with language (texts). Such dialogue allows meanings and perspectives to be developed, negotiated, redesigned, and rethought. Dialogue allows the individual to work through his/her own ideas and interpretations with others, getting feedback, challenges, and reinforcement. (p. 324)

La ventaja de no aceptar la interpretación de asuntos tal y como los presenta la escuela, alejados de cualquier cuestionamiento y hasta de su misma condición problemática, es

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

que de esa manera las instituciones educativas se pueden constituir de nuevo en "a process of social control and social engineering" (Vez, 2001, p. 16). Según Trujillo (2002), cuando los poderes educativos asumen este papel por medio de utilizar temas generadores de conflicto desde una perspectiva argumentativa, se les resta fuerza a otros mecanismos de socialización y control ideológicos de los que se ha eliminado el pensamiento crítico sobre problemas de desigualdad o injusticias, es decir los medios de comunicación, como también veremos en el apartado sobre el etnocentrismo de los medios de comunicación. Así pues, el estudio programático y el análisis crítico de los marcos de interpretación que informan de las diferencias culturales en ambas culturas y la experiencia real de contacto con hablantes de la lengua que representan una parte de la cultura meta contribuirán a esa educación desautorizadora de las instituciones de la que hemos venido hablando.

Es también lo que el Marco Común Europeo de Referencia designa como competencias generales, vistas como un conjunto de conocimientos y habilidades configurados según Guillén (2004, pp. 835-836) por los siguientes componentes:

a.-Un componente cognitivo: el conocimiento de hechos, nociones, principios e informaciones que resultan en el alumno de la experiencia social y de un aprendizaje formal. Se trata de un conjunto de saberes de cultura general, de un saber sociocultural y de una consciencia intercultural, que es el conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones existentes entre la sociedad y la cultura de origen y las de la lengua estudiada.

b.-Un componente comportamental y afectivo: capacidades, operaciones intelectuales, afectivas y motrices, como un saber hacer en los comportamientos prácticos y en las relaciones con los otros.

c.-Otro componente de carácter afectivo y comportamental: disposiciones, actitudes, procedimientos, ideas, convicciones, etc., como factores de identidad personal, de un saber ser /saber estar con los otros en los intercambios comunicativos.

No constituiría una contradicción incluir en esta taxonomía el análisis de las instituciones, historia y el arte pues la cultura que es objeto de estudio en el caso de un estudiante de ELE, desde un punto de vista constructivista y según describe Kramsch

(1993), se adquiere a través de un conocimiento de los hechos y de sus significados, que siempre son múltiples, ya que se en primer lugar se produce “a struggle between learners meanings, and those of native speakers” (p. 45), y en segundo lugar “involves confrontation between groups occupying different positions in the map of social relations, and the process of making meanings that serve their interest” (Fiske, 1989, p. 78).

Otros autores, como Valdés (1998), solo conceden importancia a los procesos por los que se otorga significado, dejando de lado la enseñanza de los hechos históricos, económicos, artísticos, etc. Estos procesos dinámicos e interactivos de negociación del significado pueden reproducirse en el aula de ELE por medio de proyectos guiados de investigación personal que culminen en intercambios interculturales comunicativos con hablantes nativos, o con el docente, o con otros individuos pertenecientes a la C1, de dentro o fuera de la clase, y que posean diferentes grados de competencia intercultural. Estos contactos habrán de servir para verificar, refutar o enriquecer las hipótesis sobre los otros, las percepciones o la consciencia sobre uno mismo vistas a través del cristal del otro, la adquisición¹⁵ de la consciencia intercultural, de la sensibilidad intercultural (que engloba aspectos afectivos y actitudinales) y redundar en un mayor grado de competencia intercultural. En ese marco, podemos afirmar que, tanto el hablante nativo como el que participa en un intercambio cultural se benefician del mismo y, puesto que las experiencias interculturales cuando son satisfactorias auguran un mayor uso de la lengua fuera del aula, se trataría de una experiencia que se alimentaría a sí misma, y que hasta pudiera resultar en un proyecto de aprendizaje que durara toda la vida.

En resumen, y en el contexto didáctico que nos ocupa, situado en EEUU y mediatizado por varios organismos reguladores, enseñar una lengua y una cultura no consiste ya en transmitir a los estudiantes, como si fueran un mero receptor pasivo, una serie de saberes¹⁶ o conocimientos (“Savoir” en el Marco de Referencia Europeo) pues resulta infructífero en su función de posibilitar la adquisición de una nueva cultura. Además, ningún instructor, ni libro, pueden transmitir la variedad de fenómenos culturales,

¹⁵ Usamos “adquirir” con el significado de seguir adquiriendo pues se trata de un proceso continuo que no finaliza ni llega a un punto ideal de perfección, debido precisamente a lo irrepitable de cada encuentro intercultural y a la inaprensibilidad del concepto “cultura”, que depende del proceso de la comunicación.

¹⁶ Un estudio representativo de cómo los profesores conciben la enseñanza de la cultura en la clase de inglés y de español como lengua extranjera en EEUU lo encontramos en Sercu (2004).

creencias y valores de ninguna cultura, ya que son innumerables. Asimismo, la idea de presentar un inventario de normas practicadas en la nueva cultura resultaría poco práctico pues las culturas son sistemas dinámicos que se están reformulando y renegociando constantemente tanto a escala individual como social. Citando a Li Sun (2013), por una parte el lenguaje es una parte muy importante de la cultura ya que se trata del vehículo primario mediante el cual una cultura transmite sus creencias, valores y normas. Por otra, el lenguaje recibe la influencia de la cultura. En la actualidad, la cultura se percibe más como un proceso de: “living and being in the world, the part that is necessary for making meaning” (Robinson-Stuart y Nocon, 1996, p. 432).

2.2.- ANTECEDENTES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.

El conocimiento cultural también desempeña un papel importante al afectar la interpretación que dan los aprendientes a los gestos y al habla de otros. La competencia comunicativa no sólo aplica al habla, sino a cualquier uso intencionado del lenguaje usado en una variedad de contextos y situaciones (VanPatten, 1998). Como lo expresa Klee (1998): “It is not sufficient to learn the language to have communicative competence, but implies an understanding of the norms, values, and social structures of the society in which the language is spoken” (p. 309).

Así pues, siguiendo el modelo de Canale y Swain (1980), desarrollado posteriormente por Canale (1983, p. 78), la competencia comunicativa engloba la competencia gramatical, la sociolingüística (por ejemplo, el registro, el estilo, el uso de la cortesía, etc.), la discursiva (que implica el conocimiento de los diferentes tipos de textos), y la estratégica, que se ocupa de la eficacia comunicativa.

Nos centraremos en el análisis de la competencia sociolingüística, que es la habilidad de usar el lenguaje apropiado en una situación dada, y en la competencia estratégica, que es la habilidad de comunicar significado a otros (Terrell, 1986). Hablantes con competencia comunicativa pueden interactuar formal o informalmente con hablantes procedentes de una variedad de regiones, clases sociales, edades y antecedentes (Celce-Murcia, Dörnyei, y Thurrell, 1995). Esto ha dado como resultado una tradición de usar

contextos normativos de comunicación como la piedra de toque de la pedagogía, dejando de lado por ejemplo y como ha hecho notar Swaffar (2006, p. 3) “longer written discourses reflecting views and language use from a variety of social groups within the foreign culture”. Aunque pudiera parecer que la competencia comunicativa, que consiste en facilitar claves lingüísticas para aprender e iniciar intercambios orales y escritos adaptables a una variedad de contextos comunicativos, en realidad dista mucho de las premisas del método audiolingüístico, no es así.

Como hace notar asimismo Swaffar (2006) los estudiantes aprenden expresiones del lenguaje basadas en una serie de categorías generales: expresiones sobre la hora, el clima, tareas del hogar, compras y ropa. Aunque se presentan diferentes tipos de casa, por mencionar un ejemplo, estas no originan un debate sobre las connotaciones políticas, sociales, económicas o culturales de esta diferencia, dentro de un marco coherente para explicar la cultura meta. De la misma manera, tampoco se analizan las audiencias a las que van dirigidos los textos, imágenes, etc., con sus objetivos de promoción política o propagandísticos, o como representantes de voces disidentes al modelo de corrección política. Es decir, en énfasis todavía se encuentra en la teoría estructuralista sobre la que se basaba el sistema audiolingüístico, más centrado en que los estudiantes recuerden cierta información que en el análisis de la misma, aunque este último método quizás afectara profundamente las actitudes, la motivación, además de generar verdadero conocimiento.

El punto de inflexión que es el objeto de estudio de este trabajo de investigación lo constituye el hecho de que para poseer competencia comunicativa desde la pedagogía comunicativa, conocida como el método, no es necesario que se opere ningún cambio cognitivo ni actitudinal en la persona, sino que se trata de comportarse como un nativo.

Esto equivale a afirmar que el comportamiento y las percepciones del nativo son un concepto estable y único, como si estas constituyeran un traje que uno se pone y se quita dependiendo de las necesidades del intercambio intercultural. Como veremos más adelante, nuestra inquietud es que la competencia comunicativa tal y como se acaba de definir no deje de ser una mera impostación. Es necesario que se operen cambios más significativos y permanentes en el individuo a nivel cognitivo y afectivo para garantizar que el individuo los use para mejorar su experiencia intercultural y la de otros. Estos

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

cambios se convierten en una realidad más o menos susceptible de ser descrita por sus múltiples componentes y su permanencia en el individuo al transformarlo tanto en lo cognitivo como en lo afectivo. A ese objetivo se podría llegar si la meta no es desarrollar la competencia comunicativa tal y como se describió en la década de 1980, o según el método comunicativo que está todavía en boga en la actualidad, sino desde el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa intercultural, la cual presupone tratar y analizar varios marcos de interpretación en igualdad de condiciones, una situación ideal para la que resulta difícil diseñar cursos ya que se deberían incluir programas educativos que persiguieran la facilitación del contacto y la interacción entre estudiantes y las comunidades y culturas que son objeto de estudio. Otro factor que no se está teniendo en cuenta, según Swaffar (2006), sería el de propiciar que los discentes encargados de los programas de contenidos trabajaran en el diseño curricular junto con los instructores de lengua¹⁷, pues de no hacerlo, se arriesgan a perder credibilidad en el seno de sus instituciones (Swaffar y Arens, 2005), o cambiar el sistema de evaluación, que debería basarse en los siguientes presupuestos, siguiendo a Swaffar (2006, p. 5):

- a) Premiar la adquisición de conocimiento sobre otras culturas, sus historias y sus múltiples contextos socio-culturales.
- b) Describir niveles de dominio en la comunicación efectiva de ese conocimiento. Una comunicación significativa e inteligible habría de tomar en cuenta la intencionalidad del hablante y su capacidad de transmitirla, así como de poder adaptarse a una serie de contextos sociales en el sentido de Halliday (1995), es decir, considerando que el lenguaje no sólo refleja la estructura social, sino que posee la virtud de modificarla en un proceso creativo recíproco.

Algunas investigaciones sobre el cambio de actitudes en las clases de lengua extranjera parecen sugerir que el estudio del lenguaje por sí solo no resulta en un cambio actitudinal, y de ocurrir, suele hacerlo en sentido negativo. En cambio, los aprendientes se vuelvan más flexibles y comprensivos cuando se les dan los recursos necesarios para que comparen fuentes de información y evalúen puntos de vista enfrentados de diversos grupos sociales, ya sea de grupos de la cultura meta, como entre culturas. Según Wright

¹⁷ En USA se ha producido una bifurcación, como apunta Byrnes (2001), en los departamentos de lenguas extranjeras, en el sentido de que hay un bloque de instructores que se encargan de los cursos de lengua a nivel elemental e intermedio, y otro de profesores que enseñan cursos de nivel avanzado, muchas veces también a estudiantes graduados. Es decir, hay una división entre cursos de lengua y cursos de contenido (literatura, cultura, cine, etc). Esta situación se reproduce punto por punto en Duke University también.

(2000), darles la posibilidad de llevar a cabo estudios independientes e investigar múltiples perspectivas sobre cuestiones polémicas en la cultura meta motiva a los aprendientes a considerar los méritos de algunas actitudes y conductas en países extranjeros, una apertura que contrasta con sus ideas preconcebidas previas. Sin contenido, y lo que es más importante, sin una aplicación del pensamiento crítico a ese contenido, la competencia comunicativa continuará refiriéndose al individuo o a su cultura (C1).

2.3.- LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: DEFINICIONES

Las definiciones de comunicación intercultural varían dependiendo de dónde se pone el énfasis, si en la comunicación, en la competencia o en el aspecto intercultural, y de qué campo del saber está tratando de definirla, según sus propios objetivos de investigación. Así, encontramos diversas definiciones influidas por disciplinas tradicionales como la antropología, la lingüística, la filosofía, la psicología o la sociología (Chen y Starosta, 1998).

Vamos a centrarnos en este apartado en la parte que se centra en el aspecto de comunicación desde el punto un vista intercultural estricto, es decir que cualquier acto comunicativo se convierte así en intercultural pues las clasificaciones se pueden multiplicar hasta el infinito (la cultura de los géneros, la cultura de las mujeres en Barcelona, la cultura de los catalanes hijos de emigrantes españoles, la cultura de los hijos y la cultura de los padres...), a menos que estuviéramos hablando en voz alta o mentalmente con nosotros mismos, y hasta en el último caso, ocurre que en nuestro interior en ocasiones conviven identidades culturales, o de otro tipo, quizá desconocidas para nosotros y por lo común en conflicto entre sí. Para facilitar el acceso al concepto, vamos a dejar de margen el aspecto de competencia, que analizaremos más adelante. En algunos estudios, por ejemplo, se han compilado más de 126 definiciones del término comunicación (Samovar, Porter, y Stefani, 1998).

La *Association for Communication Administration*, en cooperación con la *National Communication Association* (antigua *Speech Communication Association*) define la comunicación intercultural como aquella área de estudio centrada en el análisis de

cómo las personas usan los mensajes verbales y no verbales para generar significados entre y a través de diversos contextos, culturas, canales y medios. La comunicación además promueve la práctica efectiva y ética de la comunicación humana¹⁸ e incluye tantos mensajes verbales como no verbales, así como los que se envían de forma consciente o inconsciente: todo aquello que se dice o se hace, comunica. De modo que a tenor de esta definición, la comunicación se presenta como un proceso dinámico complejo, multidimensional y simbólico, a través del cual se atribuyen unos significados.

2.3.1.-TAXONOMÍA DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Desde el punto de vista de la comunicación, Gudykunst (1994) distingue tres ejes que organizan los posibles contenidos para el estudio: el objetivo de análisis, el canal de comunicación y la concepción de la multiculturalidad implicada en el proceso cognitivo.

El primero de los ejes se centra en qué aspectos son esenciales para el análisis del proceso comunicativo, y se realiza desde dos perspectivas: la interactiva y la comparativa.

El segundo se basa en el canal en que se centre el análisis, o interpersonal o a través de los medios de comunicación.

El tercero pone de manifiesto la multiculturalidad presente en la comunicación, en términos étnicos, culturales, raciales, etc.

De igual forma, se pueden distinguir diferentes tipos de comunicación como la de masas, la internacional, la transcultural, la intercultural, la interétnica y la intracultural, entre otras.

Para ahondar en todos los conceptos de los que se nutre el complejo concepto de comunicación intercultural, nos centraremos en una clasificación que ha tomado durante el presente siglo el lenguaje como objeto de estudio, en particular según Lomas, Osoro y Tusón (1993) con aportaciones desde el campo de la filosofía, la antropología, la lingüística y la psicología. Nos pareció especialmente pertinente la compilación

¹⁸ Esta definición ha sido desarrollada en la Conferencia Defining the Field of Communication Studies, promovida por la *Association for Communication Administration* en cooperación con la *National Communication Association*, (antigua *Speech Communication Association*), julio 28-30 de 1995.

realizada por Vilà (2008), que la divide dentro de cuatro grandes categorías, a cuyos subconceptos hemos añadido algunas nociones relacionadas como la estereotipificación, el etnocentrismo y la empatía, considerada en su vertiente cognitiva, así como la teoría de la actividad.

El primero se centra en el proceso comunicativo y dentro de este marco se encuentran la construcción de la tercera cultura, la teoría de la reducción de la incertidumbre y la teoría de la adaptación comunicativa.

En segundo lugar, encontramos las que analizan el papel del lenguaje: la teoría de la gestión coordinada de significados y reglas, y la teoría retórica.

La tercera categoría se enfoca en los procesos cognitivos de los interactuantes, como las percepciones, la atribución de significados, la influencia ejercida por las actividades comunicativas, por la tendencia a usar los estereotipos y a ser etnocéntricos, y el papel compensador de la empatía.

Por último, incluiremos las teorías que tratan sobre las relaciones comunicativas interpersonales, como la de la penetración social y la teoría del conflicto.

Ahora bien, el término comunicación intercultural es muy comprensivo y parte de un supuesto de que las relaciones recíprocas entre las culturas están en una posición de simetría, y de reconocimiento y aceptación de las diferencias. De hecho, en muchas de las definiciones sobre la comunicación intercultural se incluyen elementos como la percepción de las diferencias y sus consecuencias en la comunicación (Dodd, 1991; McCroskey y Neuliep, 1997; Rodrigo, 1999; Samovar y Porter, 2000; Samovar *et al.*, 1998), lo cual constituye un reconocimiento explícito de que lo intercultural no lo es tanto, si nos atenemos a la definición que da el diccionario del prefijo “inter”, que presupone “en medio” (Diccionario de la Real Academia Española), o sea encontrarse en un punto a medio camino entre los dos interlocutores, cuando lo cierto es que en muchas de las relaciones interculturales es uno el que ha de recorrer todo el camino, mientras el otro apenas se mueve de sus presupuestos.

Así pues, Rodrigo (2000b) parte de la premisa de que cuando los comunicadores perciben las referencias pertenecientes a culturas diferentes, poseen cierto grado de lo

que llamaríamos consciencia cultural (la C1) o intercultural (la C2) (ver el apartado sobre la consciencia cultural e intercultural, pues ambos términos son muy dispares).

Otras perspectivas hacen hincapié en el proceso simbólico de construcción de significados compartidos y las diferencias en cuanto a interpretaciones y expectativas que la multiculturalidad¹⁹ conlleva. En este trabajo nos vamos a centrar sobre todo en la comunicación intercultural interpersonal (Wiseman y Koester, 1993), mediada por resortes electrónicos o directa, y en los estadios relacionados con esa y conducentes a experiencias de comunicación directas, o las que se relacionan con la maduración de esas experiencias una vez vividas.

La comunicación intercultural presupone o no una sociedad multicultural ya que puede tratarse de intercambios comunicativos dentro de la propia sociedad, o con sociedades situadas en otros marcos socio-políticos.

2.3.1.1.-TEORÍAS CENTRADAS EN EL PROCESO COMUNICATIVO

Las teorías desarrolladas desde el enfoque en los procesos comunicativos engloban las siguientes:

· LA TEORÍA DE GESTIÓN DE LA ANSIEDAD E INCERTIDUMBRE

Desarrollada en un primer momento por Berger y Calabrese (1975), parte de la idea de que en cualquier acto comunicativo, incluso dentro de miembros de la misma cultura, pero en marcado contraste cuando se enfrentan dos sistemas de interpretación distintos, se está construyendo significado. Además, considera que en todo intercambio cultural hay cierta medida de choque cultural, cuanta más diferencia cultural, mayor probabilidad de malentendidos y choque cultural. En este choque cultural no sólo se produce una incompreensión del comportamiento ajeno, sino que también afloran lo que Rodrigo califica como “desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación, etc.” (1999, p. 79), y que Gudykunst (1993) clasifica en predictiva y explicativa. La predictiva es la que hace referencia a las actitudes, sentimientos, creencias, valores y

¹⁹ La multiculturalidad es “la mera yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad” (Bartolomé, 1997)

conductas de los forasteros. La explicativa es la que se produce para comprender las actitudes, sentimientos, y pensamientos de los forasteros.

Concordamos con Rodrigo (1999, p. 170) en criticar la terminología para referirse a las personas de otra cultura, ya que en realidad todos somos potencialmente extranjeros en cualquier situación comunicativa, dependiendo de los criterios de inclusión/exclusión que se apliquen a cada caso, y no necesariamente debe usarse ese término que denota a la persona que no tiene la nacionalidad en un país. Para superar este sentimiento de incomodidad, ansiedad e incertidumbre, y evitar en lo posible el choque cultural, hay que seguir comunicándose. Sin embargo, puesto que la comunicación no es un simple intercambio de información pues la construcción compartida de significados no es neutra, sino que también engloba ser capaces de compartir emociones (sentir empatía, que veremos en otro apartado), y de ir construyendo el significado de acuerdo con los presupuestos del interaccionismo simbólico, es necesario que los niveles de ansiedad y tolerancia se encuentren entre el punto máximo, que volvería imposible la comunicación intercultural al agudizarse la tendencia a recurrir a los estereotipos, por lo que sería ineficaz en el mejor de los casos, y un nivel mínimo, o cero, que la convertiría en aburrida, excesivamente predecible, anulando el deseo y la motivación de seguir comunicándose (Gudykunst, 1995, p. 12). La ansiedad hace referencia al componente emocional de toda interacción, es decir, que nos ponemos tensos, nos preocupamos, ante la posibilidad de consecuencias negativas.

En el proceso de construir significado también intervienen, según Gudykunst (1998), los hábitos y las intenciones, además de las emociones y mencionadas, es decir en primer lugar de los hábitos o patrones comportamentales individuales que se siguen sin que la consciencia tome parte, influidos por factores culturales, grupales, pero también estructurales, situacionales y ambientales. En un principio, cuando nos comunicamos estamos siguiendo guiones inconscientes. Estos guiones componen la estructura del conocimiento en relación a la conducta social (Van Dijk, 1990) que se ha adquirido durante la primera socialización, y por tanto, se hallan profundamente arraigados en nuestro subconsciente y pueden explicar la tendencia a comportarse de manera estable incluso cuando la situación comunicativa requiere un ajuste en las percepciones y los comportamientos.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Una propuesta complementaria a la de Gudykunst para gestionar la ansiedad y la incertidumbre es la de Rodrigo (1999), quien incorpora un elemento meta-comunicativo como solución para resolver el tema de la propiedad. Partiendo del hecho de que en la comunicación intercultural, la norma es el malentendido, hay que desarrollar la capacidad de metacomunicarse, que según este autor consiste “en tener la capacidad de decir lo que se pretende decir cuando se dice algo (...). Consiste en tener la capacidad de hablar del sentido de nuestros mensajes, y de los efectos que se supone que deberían causar” (1999, p. 79). En todos los idiomas, en todos los contextos, debido en parte a nuestra idiosincrasia, y también a las culturas a las que pertenecemos, o a la cultura promovida por los medios de comunicación de masas, usamos eufemismos, sobreentendidos, indirectas, lenguaje metafórico, además de muchos valores de los que no somos muchas veces conscientes, entretejidos en la lengua, y muchas veces compartido por lo que Rodrigo llama “una comunidad de vida” (1999, p. 80), enunciados en los que el sentido no está en el significado literal del mensaje. De ahí viene la importancia de usar estrategias metacomunicativas. Por tanto, que haya un deseo y una motivación para continuar con la interacción intercultural es un factor necesario. El encuentro de las culturas se convierte en un fenómeno cultural si, de alguna manera, existe aceptación y proyecto común (Rodrigo, 1999).

A su vez, la motivación depende de múltiples factores, entre ellos nuestras expectativas o intenciones, por ejemplo, si después de evaluar la situación comunicativa que se está desarrollando, uno concluye que se están alcanzando los objetivos propuestos, aunque estos se convierten en particularmente difíciles cuando se trata de dos hablantes que no comparten los hábitos de comunicación aprendidos sin esfuerzo consciente, o de los que no son conscientes en el momento de la comunicación.

Gudykunst (1995, pp. 16-17) a su vez propone reducir los niveles de ansiedad e incertidumbre, minimizando la posibilidad de malentendidos y malas interpretaciones, por medio de hacer consciente nuestra conducta comunicativa. Esto supone en primer lugar la creación de nuevas categorías, que no son propias de nuestra cultura, para darle un sentido correcto a la situación. Cuantas más categorías somos capaces de producir para interpretar el esfuerzo comunicativo, más personalizada, y precisa, es la información con la que contaremos para nuestras explicaciones y predicciones. En

segundo lugar, la toma de consciencia del proceso comunicativo conlleva la apertura a nueva información, lo cual posibilitará que capturemos las sutiles diferencias entre nuestra cultura y la de nuestro interlocutor. Para Gudykunst un paso clave es concentrarnos más bien en el proceso comunicativo que en las consecuencias de nuestras interacciones. Por último, supone reconocer que los forasteros, o extranjeros, interpretan nuestros mensajes de forma diferente a la nuestra.

Por otro lado, la habilidad o las destrezas necesarias para reducir la ansiedad comunicativa se refieren básicamente a la capacidad de actuar con “mindfulness”. Las intenciones, o motivaciones, no cumplidas pudieran obstaculizar la comunicación por una falta de deseo de los interlocutores de seguir comunicándose de no conseguirse los objetivos planteados, o al haber violado las máximas de propiedad o efectividad. Ya hemos mencionado el papel de las emociones típicas de un encuentro intercultural, como la ansiedad, o la incertidumbre (Gudykunst, 1995, 1999). Por eso, se deben mantener estas emociones en niveles tolerables de manera que el interlocutor se sienta suficientemente estimulado como para actuar con “mindfulness” (1995), que es un comportamiento en el que no usamos los guiones cognitivos, o las conductas pre-programadas. Cuando las personas se comunican en un estado carente de “mindfulness”, tienden a utilizar categorías generales y estereotipos para predecir el comportamiento de su interlocutor. Como veremos, el Marco Común Europeo de Referencia recoge estos conceptos como “Savoir-être”, que está referido a actitudes de suspensión de los propios juicios sobre la cultura de uno (juicios de caire positivo) y de los referidos a la cultura meta (de carácter negativo). En efecto, parece que se puede predecir con mayor probabilidad que el individuo recurrirá a los estereotipos en caso de que la estima personal o la propia identidad sea objeto de amenaza, como afirma asimismo la teoría de la identidad social (Wolf y Spencer, 1996).

En cambio, a medida que aumenta el reconocimiento, las categorías se vuelven más específicas y exactas, logrando que el interlocutor se abra a recibir mayor información, tolere más la ambigüedad, al no esperar un desenlace negativo, empaticice, a adaptar los patrones comunicativos al interlocutor, a conseguir y usar información apropiada y a adaptar la conducta y la comunicación a la situación comunicativa y al otro.

Gudykunst (1993, p. 60) distingue entre simpatía, que es aplicar nuestros propios criterios culturales para valorar a otros, y empatía, que consiste en tomar como referencia, no nuestra experiencia, sino la del otro. En referencia a la empatía, este mismo autor (1995, p. 28) establece la siguiente relación axiomática: “Un incremento en nuestra capacidad de empatizar producirá un incremento en nuestra habilidad para predecir correctamente la conducta del otro (axioma 16). Estas dos últimas destrezas resultan vitales y dependen de otros factores como nuestra habilidad cognitiva para procesar información compleja, la rigidez de nuestras actitudes y el grado en el que nosotros controlamos nuestra conducta. Todas estas destrezas en diferente medida nos hacen más competentes para captar el marco de interpretación que maneja el otro interlocutor y adaptarnos, si hay voluntad, a él.

La toma de consciencia y el control de los patrones de comunicación propios se refiere a una elección consciente más bien que a recurrir a un patrón de pensamiento, adquirido durante la primera y segunda infancia y que nos sirve para no tener que pensar demasiado en situaciones conocidas y familiares. Los “scripts” si embargo, casi nunca cumplen su objetivo en las de comunicación intercultural. La clave de la modificación cognitiva y afectiva consiste, como han hecho notar Cassany, Luna y Sanz (1997) en que el estudiante sea capaz de situarse en puntos de vista distintos, de personas, de lugares y de otros tiempos, así como de valorar positivamente las aportaciones de otras culturas. Eso incluye la democratización total del aula, según estos mismos autores, en el sentido de dar cabida a todas las manifestaciones culturales, incluso las menos prestigiosas, o las más “populares y modernas” (p. 541).

Esta no constituye una excusa para utilizar únicamente los elementos folklóricos de la cultura, sino que el concepto de enseñanza de contenidos culturales debe adherirse al concepto empleado por Cassany, et al. (1997, p. 541) de “dinamización cultural”, que convierte al aula en un marco de actividad cultural y pretende la proyección externa y activa de los procedimientos y actitudes. Según afirma Guillén (2004): “Lo importante no será cuántos contenidos culturales se proporcionan a los alumnos en el aula de español como L2/LE, sino la forma en cómo estos acceden a ellos, cómo los adquieren y cómo pueden aplicarlos” (p. 849).

En este punto, nos parece pertinente señalar el valor pedagógico de la lectura reflexiva y de la construcción de textos reflexivos en el que el estudiante se encuentra con el otro así como consigo mismo en un movimiento de introspección, pero también de dar una imagen determinada por razones que habrán de inferirse (Palou, 2008, 2011), así como la propuesta de Solís (2012), que aporta la necesidad de construir la cultura meta “ligada a la producción de intercambios lingüístico-culturales entre hablantes nativos y no nativos del español, en situaciones auténticas de comunicación”. Esto es precisamente lo que incorporamos al curso de español que constituye el objetivo de esta investigación, además de otros elementos de debate.

Un concepto complementario al de “mindfulness” es el de ser capaz de descentrar, que implica no sólo incrementar nuestra capacidad de formar nuevas categorías (o reconocer que hay forasteros diferentes a los otros miembros de sus propios grupos), lo cual producirá un aumento de nuestra capacidad para predecir su conducta (Gudykunst, 1995, p. 42), además de tomar consciencia de que hay diferentes perspectivas (marcos de interpretación), al tiempo que reconocemos que todas ellas son de la misma forma válidas e iguales en valor, lo cual supone una superación del etnocentrismo.

. LA TEORÍA DE LA ADAPTACIÓN TRANSCULTURAL

Un concepto relacionado con el de la competencia comunicativa intercultural, considerada en este caso como una habilidad periférica a aspectos esenciales del individuo, se centra en averiguar hasta qué punto se pueden producir cambios profundos en el sistema de creencias, comportamientos, concepciones del mundo, actitudes, y afectos del individuo, cuando ocurre un fenómeno en que dos o más culturas entran en contacto debido algunos fenómenos que caracterizan a las sociedades post-industriales, como la globalización, la inmigración la diversificación étnica, y el multiculturalismo. Respecto a este último fenómeno, nos referimos, con Arends-Toth y Van de Vijver (2003), a la “overall evaluation of the majority group addressing the degree to which they possess positive attitudes toward immigrants and cultural diversity” (p. 252). Es decir, los autores aluden implícitamente a un sistema de control público que cataloga a las culturas recién llegadas en función de su prestigio social, muchas veces con el

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

término más o menos benigno de “minorías étnicas”, por mucho que estas a veces compongan hasta el 40% de la población o más en algunos países, o que estuvieran asentadas en el territorio antes de la llegada de los conquistadores, fueran españoles o británicos, como ocurre en USA en relación con la comunidad hispana.

La manera en que el principio de multiculturalismo se respeta y promueve dentro de la sociedad depende de si se pertenece a la minoría o a la mayoría. Según estos mismos autores, los miembros de las minorías la ven como algo que protegerá sus culturas, y sus identidades. En cambio, para los de la mayoría, las opiniones se dividen entre aquellos que lo consideran positivo para el desarrollo de la economía y las ideologías del país, y los que piensan que en realidad, el multiculturalismo esconde un deseo de mantener la identidad cultural de los grupos inmigrantes para desafiar la cultura predominante y con más prestigio de la mayoría. Esta ambigüedad entre reconocer que la diversidad puede ser un elemento positivo aportado por los inmigrantes a la cultura hegemónica, o interpretarla como un signo de insubordinación y falta de cooperación ante la cultura receptora aparece en las producciones escritas de los estudiantes objeto de análisis de este trabajo doctoral. Así pues, el multiculturalismo resulta “a paradox in dealing with the question of how to construct a society that accommodates universal rights with the rights of the minority groups” (Bailey y Harindranath, 2006, p. 34).

Una de las áreas en las que se ha tomado más la iniciativa en promover valores a favor de lo multicultural ha sido desde la educación, a la que se le ha depositado la responsabilidad de incorporar una perspectiva multicultural para aumentar así el aprecio hacia la diversidad cultural. En consonancia con estos ideales, se han elaborado programas de capacitación para maestros en los que se pretende que aumenten su conocimiento acerca de similitudes y diferencias culturales (Arizaga et *al.*, 2005).

Con el fin de explicar lo que les ocurre a las minorías étnicas en países con una fuerte población de inmigrantes, o bien con un porcentaje muy elevado de hablantes de una segunda o tercera lengua (y múltiples culturas), es decir países creados en el período post-colonial, como Canadá, EEUU, México, por citar algunos casos relacionados con este trabajo de investigación, y en referencia al efecto que la adquisición de una segunda cultura ejerce sobre la cultura propia, como apuntó Berry (1991), existen cuatro modelos de aculturación:

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

1/ Estrategia de asimilación, que consiste en el rechazo por parte de los recién llegados de sus propios valores culturales y étnicos al tiempo que se adoptan los de la cultura receptora. Esta es la política que alimentó los esfuerzos de unificación de EEUU durante la década de 1960, el llamado “melting pot”

2/ La de separación, que se caracteriza por el rechazo y una actitud de evitar la nueva cultura mientras se mantiene la propia cultura,

3/ La integración, que se distingue por mantener la propia cultura mientras se interactúa con miembros de la otra cultura, y por último,

4/ La alternativa de marginalización, es decir, una falta de interés tanto por mantener la propia cultura como por la nueva.

La importancia de la interculturalidad en estas sociedades queda manifiesto en el fracaso que otras fórmulas han sufrido, como la de EEUU, en la que se suponía que el producto final sería una combinación de las aportaciones de las diferentes culturas de las que se compone, pero que en realidad ha derivado en el dominio de la clase blanca descendiente de inmigrantes sobre todo de europeos. El “melting pot” en realidad representa una variedad del asimilacionismo, y no ha servido para reconciliar las enormes diferencias culturales presentes en el país.

La interculturalidad pues es la siguiente apuesta, y supone actitudes de apertura a la diferencia cultural, de curiosidad, suspensión del juicio; además de un deseo de interactuar con miembros de la cultura meta, aparte de un componente cognitivo de conocimiento de la cultura 2, y de los marcos de interpretación tanto de la propia cultura como de los de la (s) cultura (s) meta. Por tanto, las opciones 1, 2 y 4 se considerarían propiamente anti-interculturales, y sólo la 3 incluiría cierta medida de interculturalidad, aunque habría que matizar muchos factores, como veremos más adelante en este mismo capítulo.

Un segundo constructo teórico de aculturación, es el que trata de categorizar cómo se adquiere una segunda cultura (LaFromboise, Coleman y Gerton, 1993), que propone cinco categorías:

1.-La asimilación

2.- La aculturación,

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

3.- El multiculturalismo.

4.- La fusión.

5.- La alternancia de modelos.

Esta última se refiere al modelo multicultural, que propone que sus miembros sean capaces de mantener su identidad cultural al tiempo que participan como miembros de pleno derecho en la otra cultura para servir intereses comunes nacionales o económicos, parece una opción válida, pero los autores se muestran escépticos sobre la viabilidad de este modelo sobre todo con el paso del tiempo, ya que se postula que sus miembros se mezclarían entre ellos hasta formar una nueva cultura, fruto de esta mezcla, un nuevo “melting pot”. Sin embargo, el modelo de alternancia se considera posible e implica que un individuo pueda conocer y entender diferentes culturas, así como alterar su comportamiento para encajar en un determinado contexto comunicativo.

Este quinto modelo da por sentado que la persona elegiría su grado de afiliación con la cultura propia, o la cultura 2, 3..., dependiendo de sus preferencias particulares, manteniendo una buena relación con cada una de ellas, así como un sentido de pertenecer a todas ellas. Una variación de esta taxonomía es considerar que alguien podría conservar su sentido de la identidad individual intacto al tiempo que se siente parte de dos o más culturas. Tanto esta última consideración como la mencionada anteriormente constituirían modelos de interculturalidad, o incluso de competencia comunicativa intercultural.

Para poder definir la competencia intercultural, primero habría que dar una noción de lo que es una interacción intercultural. Puede tratarse de una toma de contacto con “materiales” de la cultura 2, o de un verdadero intercambio conversacional más o menos sostenido en el tiempo, o de una inmersión existencial. Sin importar de la forma que adopte, tampoco se trata de una tarea intuitivamente necesaria, pues como afirma Bennett (1993, p. 67), nuestra respuesta natural a la diferencia cultural tiende a ser negativa por naturaleza, por ejemplo, en forma de desconfianza, temor, y el intento de eliminar estas emociones. La falta de un lenguaje compartido, patrones de comportamiento comunes, y valores aceptados en general, convierte la comunicación de significado en un proceso plagado de minas si lo comparamos con la comunicación en

un contexto monocultural donde los interlocutores, o interactuantes actúan basándose en presuposiciones más comunes. De ahí surge la necesidad de compensar esta falta de información y de paliar el malestar psicológico derivado. Algunos investigadores incluso dudan de la viabilidad del proyecto pues para que se produzca comunicación, afirman, hay que compartir un código y un marco de referencia. Desde esa perspectiva, el proceso comunicativo sería inalcanzable, incluso entre personas consideradas del mismo referente cultural, ya que comporta muchas dificultades, como señala Hernández (1999, p. 17). Las personas interpretan los mensajes en relación a sus propios referentes, pudiendo coincidir en mayor o menor grado con las intenciones de su interlocutor. Además de eso, las interpretaciones no son ni universales, ni anacrónicas (Rodrigo, 2000). Según esta aproximación, habría que conformarse con cierto nivel de eficacia comunicativa, que se podría definir como el grado de comprensión aceptable o suficiente que se establece entre las personas en contacto (Rodrigo, 2000).

En resumen, para que haya comunicación intercultural, se deben dar dos elementos fundamentales. Por un lado, debe producirse en efecto un encuentro intercultural, con personas pertenecientes a referentes culturales distintos, y que se perciben como distintos, y por otro lado, debería alcanzarse cierta medida de eficacia comunicativa intercultural, es decir, una percepción de cierta medida de comprensión mutua y de satisfacción en sus relaciones interpersonales, lo cual es diferente de la propiedad, que decide sólo el receptor.

A continuación, tras reconocer que el grupo de estudiantes que incluimos como muestra en este trabajo de investigación están inmersos en un modelo concreto de multiculturalidad, vamos a exponer la influyente teoría de la adaptación transcultural de Y. Y. Kim (1987). Esta se basa en las dinámicas tanto del viajero como de la persona implicada en procesos de aculturación.

Este autor distingue entre la comunicación personal, en situaciones sociales concretas, y la comunicación social. Para Kim (1998, pp. 37-38) la adaptación transcultural se refiere al proceso de socialización primaria de los individuos en una cultura y que luego se han desplazado a una cultura o subcultura diferente con la que no estaban familiarizados y a la que se van adaptando mediante un proceso de codificación y descodificación con cada acto comunicativo.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

La adaptación se produce asimismo como consecuencia de su contacto con la cultura (s) 2 en otros contextos no directamente comunicativos, pues se trata de una experiencia de inmersión total, como si se tratara de un recién nacido. Desde esta perspectiva se asume que el ser humano es un sistema abierto, eso es, que lleva a cabo intercambios con el exterior. Las condiciones que estresarán al extranjero y posibilitarán el cambio consisten en que, en primer lugar el acogido depende de la cultura de acogida para satisfacer sus necesidades personales y sociales, y por último se encuentra en una situación en la que experimenta un sinnúmero de experiencias comunicativas, de carácter directo, con el entorno.

La competencia comunicativa autóctona de los forasteros se asocia directamente con su participación en las actividades de comunicación interpersonal y de masas de la sociedad de acogida, las cuales se consideran sociales. Se producen en su contexto micro o macro y se realizan de manera intersubjetiva. Estas van desde la comunicación a un nivel macro-social, como a través de periódicos, la televisión y el cine (“Host Mass Communication”), a un nivel micro-social, así pues en el vecindario, en museos, el lugar de trabajo, el banco, la clase y con los amigos (“Host interpersonal communication”).

En el proceso de apropiación de los valores de la cultura receptora es importante también la simbolización personal, que consiste en todas las actividades mentales que lleva a cabo el individuo con el fin de prepararse para actuar y reaccionar de determinadas maneras ante ciertas situaciones, muchas veces tras ver, observar, notar ciertos rasgos culturales en los miembros de la comunidad de acogida, o en sus medios de comunicación, o de interactuar con ellos.

A su vez, se produce comunicación social “étnica” cuando los extranjeros hacen observaciones a miembros de su cultura sobre asuntos de su lugar de origen, o escuchan un nuevo álbum de música, o ven una nueva película con parientes o amigos cercanos de su propia cultura. (Kim, 1995, p. 182). En este momento, hay que aclarar el uso de lo que se ha convertido ya en epíteto, nos referimos al término “étnico”. Según Delgado (1998, p. 35) la noción de minoría étnica permite etnificar, es decir, señalar la existencia de una especie de minusvalía cultural, y minorizar a aquel a quien se le aplica. En efecto, las mayorías nunca se perciben a sí mismas como étnicas, sino simplemente

como la norma. Shoemaker (1985) afirma que al aplicar el concepto de minoría étnica, los investigadores asumen, primero que hay una diferenciación con la idea de desviación implícita en el término, y segundo, se presupone que las minorías étnicas son grupos homogéneos, cuando en realidad se trata de grupos tan heterogéneos como los de las mayorías, étnicas o no. Esa simplificación es una deshumanización y una apelación al uso del estereotipo.

Mientras que la comunicación interpersonal con la sociedad de acogida permite un intercambio más fructífero de información, lo cual puede dar lugar a un mayor entendimiento mutuo, y a una implicación más personal con los miembros de la cultura receptora, la de masas con la cultura autóctona les proporciona de forma indirecta los medios para adquirir habilidades útiles en las relaciones para-sociales (Horton y Wohl, 1986), es decir, para el aprendizaje teórico del engranaje social, las normas sociales y el lenguaje.

Por otro lado, aunque la comunicación étnica sirve para facilitar el proceso de adaptación en los primeros estadios, ofreciendo apoyo emocional y resortes útiles para situarse social o económicamente en la misma, además de para mantener su identidad cultural, según Kim (1995, p. 183), puede ser contraproducente para la adaptación a la cultura receptora al limitar las oportunidades de participación en las actividades de comunicación social de la cultura de acogida.

La sociedad de acogida ejerce mucha influencia en los extranjeros de las siguientes maneras (Kim, 1995, p. 183):

- a.- Depende de dos factores: de la receptividad de la sociedad receptora, es decir, de la accesibilidad y apertura a los extranjeros en general, y del grupo de extranjeros de que se trate, con la consiguiente variabilidad en la aceptación o apertura, o como Delgado afirma, hay una diferencia entre “extranjeros absolutos” y “extranjeros relativos” (1998, p. 36), o sea, entre los que no poseen ningún derecho y a quienes se les perpetran todo tipo de injusticias, y los que son más aceptados socialmente, por la razón cultural, económica, social o étnica que sea.
- b. Depende de la presión que exista para una adaptación más o menos rápida a los modelos normativos de la cultura de acogida.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

c.- Depende de la influencia o fuerza que tenga el grupo étnico del forastero en la sociedad receptora.

Sin embargo, la adaptación, como apunta Kim (1995, p. 185) no depende sólo de la sociedad receptora, sino que está condicionada por las características de los propios forasteros, con sus diversos grados de preparación mental, emocional, motivacional, su grado de resistencia, perseverancia, recursos personales, conocimiento de la cultura y de la lengua del país de acogida, así como de sus antecedentes étnicos, es decir, en tanto miembro de una determinada cultura o culturas.

La adaptación a la que se refiere Kim (1995, p. 87) se define en pocas palabras como la capacidad para recibir y procesar efectivamente la información de la sociedad receptora, y adaptar el comportamiento a esta información con el fin de adaptarse, es decir, que comprende una asimilación- al incorporar aquellos elementos del entorno que pueden integrarse en su estructura interna-y en una acomodación-al responder al entorno mediante el ajuste de sus condiciones internas a las correspondientes realidades externas-. Así, a través de estos procesos de acomodación-asimilación, los forasteros van aprendiendo a desenvolverse, si bien no de forma lineal. Queda claro que podemos situar esta teoría junto a otras de corte asimilacionista.

Las competencias necesarias para saber desenvolverse comprenden tres destrezas clave:

- 1.- La competencia cognitiva en forma de conocimiento sobre la cultura y de la lengua del país de acogida,
- 2.- la competencia afectiva que incluye la motivación necesaria para enfrentarse a los desafíos propios del choque cultural y los siguientes estadios de adaptación a la cultura receptora (habilidad para entender, para empatizar, etc.),
- 3.- la competencia operativa, que se refiere a la capacidad para actuar de manera efectiva y ser percibidos como bien adaptados o competentes socialmente, lo cual se equipara también, aunque con muchas reservas, con “being mentally healthy” (Ruesch 1951, 1968, p. 87) pues se afirma que sólo se puede considerar saludable a la persona que es capaz de afrontar los retos del entorno con éxito a través de la comunicación.

En realidad, la adaptación para este teórico (1987, 1995) consiste en la incorporación de aquellos elementos del entorno susceptible de ser integrados en la estructura interna del

individuo y en una acomodación, al responder al entorno mediante el ajuste de las condiciones internas propias a las correspondientes realidades externas. Esta adaptación supone una aculturación²⁰ y un desaprendizaje²¹ con fines pragmáticos ya que el ser humano tiende a buscar el equilibrio.

En el marco de esta teoría, el estrés se define como la resistencia de un organismo a su propia evolución cultural. Resulta interesante el reconocimiento tácito de que todos los individuos buscan la aceptación, que se les considere normales, saludables, al entrar a vivir en una nueva cultura. Esta necesidad en realidad ejerce una presión enorme para abandonar los presupuestos de relación igualitaria ideales y necesarios según otros autores, para que se dé una auténtica comunicación intercultural. Con ello, se pone de manifiesto la inevitable jerarquía entre el visitante, que debe adaptarse, y el receptor o la cultura de acogida, que debe “enseñar” ni que sea subrepticamente, lo que se espera del visitante o extranjero en términos comportamentales, actitudinales y cognitivos. Nos parece que esta imposición en realidad se trata de otra forma de etnocentrismo. La desigualdad es evidente en este modelo, y la gravedad de la situación a efectos de interculturalidad viene reforzada por lo que la teoría del conflicto en la comunicación sugiere en términos de que esta no solo comunica información, sino que también “imposes behavior” (Watzlawick, Beavin, y Jackson, 1967, p. 51).

Es decir, que el hecho de superar limitaciones u obstáculos como la ansiedad, la incertidumbre, el modo sesgado de percibir y procesar la información (Lustig y Koester, 1996), los procesos de atribución de significados, también condicionados culturalmente (Adler, 1997), las malinterpretaciones o incomprensiones en el caso de grandes diferencias culturales (Adler, 1997), siendo mayor la probabilidad cuanto mayores sean las diferencias; la categorización conceptual (Brislin, 1997), que tiende a generalizarse a posteriores situaciones, personas u objetos; la superación hasta cierto

²⁰ Aculturación es un proceso que, según Shibusani y Kwan, (1965, p. 470) implica que los patrones culturales establecidos en una determinada sociedad se consideren el estándar para esa sociedad, con la consiguiente presión social para acomodarse a ellos. En muchas sociedades con una variedad étnica tan importante como la de EEUU, el patrón cultural standard se refiere al de la cultura dominante, en este caso, la de los anglófonos blancos o la de los descendientes de los padres fundadores europeos, también llamados equivocadamente caucásicos.

²¹ O también la denominada “deculturation”, o “desocialization” (Bar-Yosef, 1968), para quien, a medida que progresa la aculturación, se desaprenden los anteriores patrones culturales, al menos en el sentido de que nuevas respuestas ocupan el lugar que habrían ocupado las aprendidas durante la primera socialización, o como parte de la respuesta cultural de sus culturas de origen.

punto del etnocentrismo, o la lucha contra el uso y perpetuación de los estereotipos (Calloway-Thomas et al, 1999), no es tampoco garantía del éxito en la comunicación intercultural (Morgan, 1998). No podemos olvidar que existen elementos de tipo contextual, como las relaciones de poder, que condicionan todos los elementos comunicativos, desde quién se comunica con quién, sobre qué temas se va a comunicar y quién va a tener el control de la comunicación (Samovar et *al.*, 1998), así como las posibilidades de sufrir el llamado choque cultural.

Siguiendo a Storti (1990), cuando la persona se encuentra en un nuevo contexto, ha de emplear mucho tiempo y energías a intentar descifrar, comprender el nuevo mundo que le rodea, y esto, con el tiempo, puede degenerar en un sentimiento de fatiga cognitiva, afectiva y conductual por la necesidad de estar constantemente concentrado en el entorno y no poder usar en ningún caso el “piloto automático”. Para superar estos obstáculos, tanto personales como contextuales, se requiere el desarrollo y adquisición de cierta competencia comunicativa intercultural.

Algunas de las desigualdades contextuales a las que acabamos de referirnos, que presentan mayor interés es la llamada asimetría de conocimiento (Günthner y Luckmann, 1995), que resulta muy evidente en los casos comunicativos que trata la teoría de Kim, según estamos viendo en este apartado. En este caso, puede tratarse de que uno de los interlocutores está usando su lengua materna, mientras que el otro no, o puede tratarse del conocimiento comunicativo, es decir, de las normas y reglas observadas de interacción. Si a eso se le añaden diferencias en el ámbito social o estructurales, o económicas, estas asimetrías van a determinar mucho de lo que ocurra en una situación de interculturalidad (Samovar et *al.*, 1998). Los elementos positivos son una creencia de que el ser humano pudiera desarrollar una mayor flexibilidad cognitiva y adaptativa gracias a estos procesos de adaptación, lo cual lo volvería más resistente para encuentros similares.

Algunos estudios sobre la aculturación de emigrantes tras su llegada a los EEUU sugieren que, una vez superada la fase inicial con éxito, los individuos han mostrado una complejidad cognitiva aumentada, una orientación positiva hacia el entorno o cultura de acogida y hacia sí mismos, así como habilidad comportamental aumentada para comunicarse con nativos (Y. Kim, 1976, 1978a, b, 1980), si bien no hay garantía

de éxito pues este depende de múltiples factores, no sólo de la capacidad del individuo. Hay que contar también con una voluntad de ser asimilado por el entorno y la conveniencia y ventajas que esa asimilación comportaría.

LA TEORÍA DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA TERCERA CULTURA

Esta teoría, formulada por Casmir (1993, 1999) y que después reformularon Chen y Starosta, (1996), encaja asimismo con el concepto de la “third culture” (Kramsch, 1993). Se basa en el presupuesto de que no se puede pasar por alto la diversidad cultural, étnica o nacional existentes en el seno de las sociedades y estados. Es decir, que para conseguir un mutuo desarrollo no se puede recurrir a la coerción o a la persuasión basada en la supuesta corrección de un modelo único para lo que propugna la aceptación de los modelos de interacción que intervienen en las situaciones comunicativas. Los miembros pertenecientes a sociedades multiculturales y que de hecho pertenecen a varias culturas simultáneamente se guían por el instinto de supervivencia y adaptación, así pues esta teoría se concentra, no en las dificultades comunicativas, como sí hace la teoría de gestión de la ansiedad de Gudykunst (1993), antes mencionada, sino más bien en los resultados cooperativos de la comunicación, que tendría como fruto la construcción de una tercera cultura, una que facilite una comunicación más efectiva.

La teoría de la construcción de la cultura tercera propone que “in the process of intercultural relationship development, participants should and can develop a third culture by mutually negotiating their cultural differences” (Chen y Starosta, 1998, p. 134) o los valores y conceptos culturales (Casmir, 1999, p. 106), entre los que se incluye aproximarse a la realidad desde un punto de vista racionalista y aristotélico, que da preeminencia a las relaciones de causa y efecto. Para Casmir (1993, p. 415) el proceso creativo de construcción de un aproximación interactiva mutuamente satisfactoria a los problemas interculturales e internacionales no puede ser entendido si simplemente usamos los modelos tradicionales operacionales causa-efecto de las ciencias naturales. Si se toman en cuenta otros modelos pertenecientes a otras culturas en el proceso, el individuo no será monopolizado por una sola cultura, sino que

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

pertenece a todas ellas simultáneamente. Las cinco fases cíclicas de esta construcción de la tercera cultura son las siguientes:

a.- La comunicación intrapersonal intracultural, que alude a las etapas de consciencia y presentación unilaterales, caracterizadas por la curiosidad y motivaciones iniciales para la comunicación intercultural, por ejemplo, en una clase, un viaje de negocios o un lugar de veraneo, y los motivos pueden incluir cortejo, amistad, un trato comercial, o recopilar información sobre algo. Suele ser unilateral, en forma de presentación, y eso provoca que sea más fácil de aceptar y que el interlocutor desee seguir el contacto.

b.- La comunicación intercultural retórica, en que las partes empiezan a considerar no sólo su propia perspectiva cultural, sino que, suspendiendo el juicio de carácter etnocéntrico, “begin to assign positive values to some of the features of each other’s cultures” (Chen y Starosta, 1998, p. 136) y se establecen las funciones de convergencia, o sea la consciencia compartida de las diferencias y similitudes culturales, e integración que constituirán la tercera cultura y “govern patterns of interaction” (Chen y Starosta, 1998, p. 137).

c.- La comunicación metacultural, basada en el intercambio simbólico donde los patrones recién adquiridos se ponen en acción para comprobar su validez o viabilidad o su reinterpretación. Se producen en él dos estadios: uno de reajuste y otro de asimilación en las dos direcciones, lo cual favorece superar las divergencias culturales que se fusionarán en la tercera cultura.

d.- La comunicación intracultural, que podríamos considerar post-comunicativa interpersonal pues corresponde a un estadio avanzado en el que se abandona la cultura primera para la formación de una meta-identidad, o primera cultura perfeccionada, con el consiguiente cambio de la identidad, también llamada el tercer espacio, o tercera cultura, que habrá de usarse en las siguientes interacciones.

Casmir y Lande (1989, pp. 294-302) establecen tres ámbitos de estudio de la tercera cultura: el individual, el organizacional y el mediado.

Nos centraremos sobre todo en la primera categoría. Desde el plano individual, se plantea la posibilidad de una identidad multicultural, la de la persona que participa tanto

de una concepción universalista como de una particularista, respetuosa y reconocedora de la diversidad cultural. El universalismo de estos autores es del tipo que no trata de imponer ningún modelo como el prototipo que se debería imitar y seguir, sino que asume como característica de la universalidad la diversidad, y promueve el diálogo intercultural. Es particularista en el sentido de servir para conocer otras prácticas culturales, junto a un reconocimiento de las propias prácticas, para volver a reevaluarlas y situarlas en su contexto cultural y circunstancial, con el objetivo sobre todo de volverlas conscientes. Para Casmir y Lande (1989, p. 295), las personas multiculturales deben ser capaces de suspender su identidad cultural para crear nuevas formas de realidad basadas en la diversidad humana y en lo impredecible de la conducta humana. Para conseguir ese objetivo, deberían poseer las siguientes cualidades personales: flexibilidad cognitiva, sensibilidad cultural, capacidad para relativizar las actitudes y valores culturales, atendiendo a su contexto de creación, uso y evaluación, comprensión empática y creatividad.

En su modelo, Casmir (1993, pp. 419-420) no menciona la consecuencia de la comunicación y las relaciones interculturales, que en muchas ocasiones es el desarrollo de una relación de sumisión-dominación, y la aplicación indiscriminada de las reglas de la lógica y el razonamiento, pero como punto sobresaliente destaca por su visión esperanzadora de la capacidad del ser humano de operar en un nivel no institucional, no oficial, no culturalmente determinado o monopolizador, en pro de la construcción de sus propias estructuras o marcos de referencia originales, con valores y patrones de comunicación para sobrevivir, crecer mutuamente y disfrutar de la vida.

Esto resulta especialmente significativo a la luz de lo que Casmir (1993, pp. 421-422) admite como obstáculos reales, ya en la categoría de organizacional: que las autoridades, o personas fuera de este proceso comunicativo, puedan interferir el curso del mismo para imponer soluciones controladas a las situaciones que se están negociando y a los significados co-construidos. En efecto, los autores citados en este subapartado en su totalidad parecen albergar la esperanza de que a pesar de la intervención de terceros, todavía se pueda obtener cierta medida de éxito.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

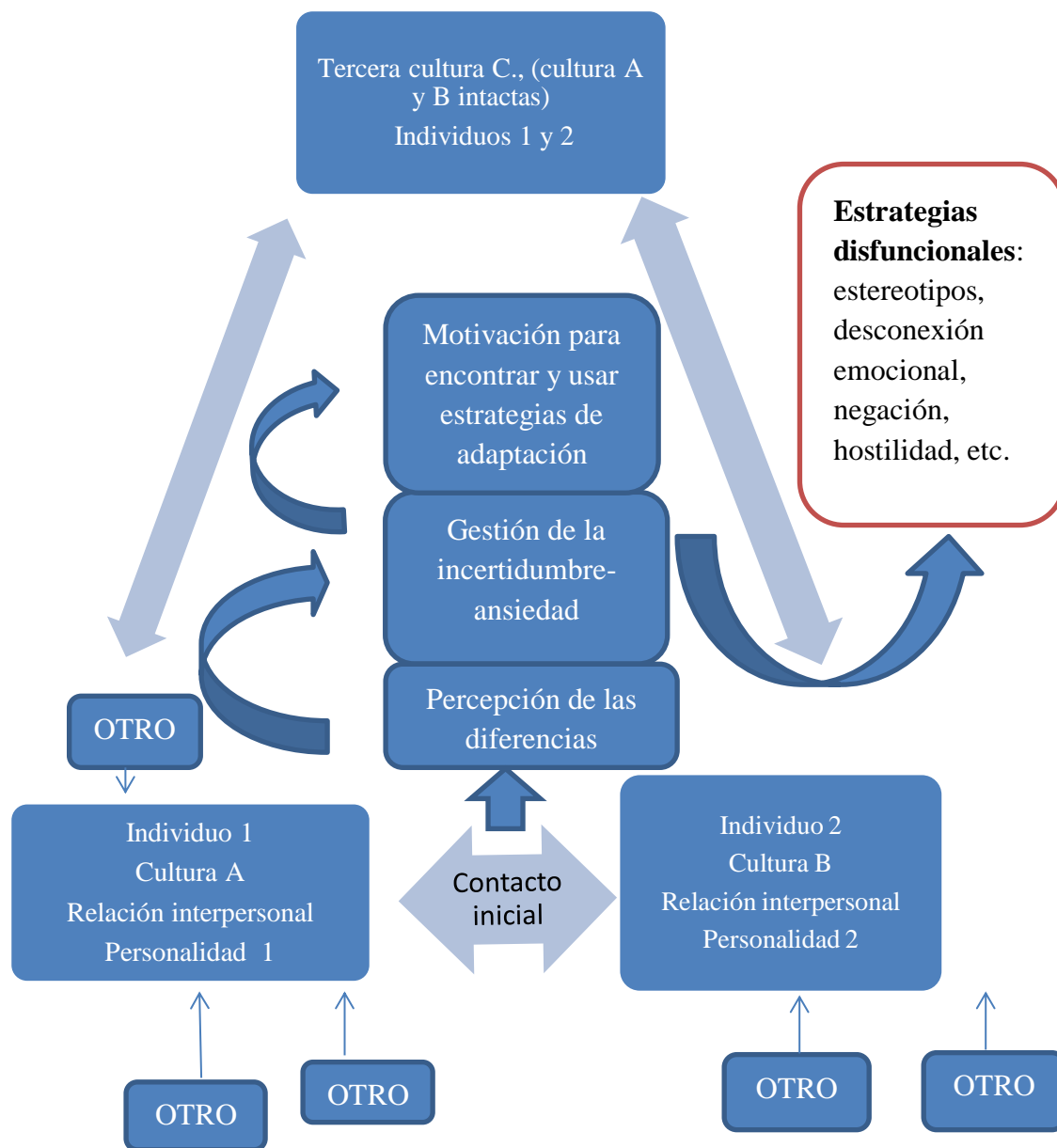


Figura 2: Teoría de construcción de la tercera cultura (Casmir, Casmir y Lande) adaptada de Dodd (1998, p. 6)

Un concepto importante aportado por los teóricos del interaccionismo simbólico es el señalado por Mead (1982, p. 185) del “otro generalizado”, que supone la interiorización de las actitudes de los demás en relación a nosotros a través de los procesos sociales, con una intención controladora sobre el comportamiento individual. De esta manera, las imágenes determinadas culturalmente que circulan sobre uno mismo como parte de una

determinada cultura en este caso, así como el efecto que esa información produce en nosotros cobrarían una importancia significativa en cómo el individuo se ve a sí mismo. Los medios de comunicación de masas ejercen una sutil y muy poderosa influencia a este respecto. Por situarla en nuestro ámbito geográfico de estudio en relación con la comunidad de habla española en USA, en el poderoso mercado de noticias anglófono de este país, el inmigrante hispano, con poco poder fáctico para cambiar el flujo de las comunicaciones y los posibles efectos que este pudiera tener sobre su propia imagen personal, recibe un tratamiento polarizado: o es una estrella del mundo del espectáculo o un miembro de la comunidad hispana indocumentada, a la cual se trata en general como los “ilegales”²². Como ha mencionado Tsuda (2012, p. 254), en general la hegemonía del inglés en los medios de comunicación mundiales (80% de las bases de datos internacionales aparecen en inglés, mientras que en internet, llega hasta el 70%) se convierte en un versátil instrumento de ejercicio del poder. La mayoría de las noticias internacionales se generan en agencias de noticias que operan en inglés, como UPI, AP, y Reuters, localizadas en el Reino Unido y Estados Unidos. Si bien la agencia EFE de noticias ocupa el cuarto lugar en importancia del mundo, sus planes de expansión se relacionan directamente con el mercado de habla inglesa y árabe en Asia (Efe, 2013).

En el caso de EEUU, esto resulta en un flujo unidireccional e incontestable de información desde el ámbito anglófono al resto del mundo bajo su influencia, es decir, la vasta mayoría de las audiencias hispanas en USA. Esto explica que en muchos casos la comunidad hispana haya decidido renunciar a la propia identidad cultural. Este giro condicionado por sistemas semióticos ajenos al lenguaje en sí, en la manera de gestionarse la identidad cultural²³ individual, en realidad representa la destrucción de aquello en lo que podría sustentarse el crecimiento y el intercambio intercultural.

²² Hay algunas iniciativas destacables, publicadas en la internet a partir de iniciativas desde el ámbito académico, que persiguen la eliminación de este vocablo del vocabulario de la prensa y los medios en USA. Véase el mini-documental “Drop the I-Word” (<http://colorlines.com/droptheword/>).

²³ Se deberían notar cómo conflictos relacionados con el poder y los privilegios desempeñan un papel importante en las interacciones interculturales. En esa misma línea, el proceso de identificación personal se podría considerar como voluntario e impuesto, rechazado y defendido al mismo tiempo (Moon, D.G, 2012, p. 41).

2.3.1.2.- TEORÍAS CENTRADAS EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

La disciplina que clásicamente se ha ocupado de estudiar la capacidad de las personas usuarias de una lengua de asociar oraciones a los contextos donde son apropiadas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993) así como de estudiar la lengua en su contexto de producción ha sido la pragmática. En esta misma línea, otras teorías, que dan más énfasis a aspectos contextuales de la comunicación, que a destrezas comunicativas en sí, son las relacionadas con la competencia comunicativa intercultural (ICC por sus siglas en inglés) (Chen y Starosta, 1996). A continuación pasaremos a analizar algunas de las teorías usadas.

LA TEORÍA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Los orígenes de esta teoría se pueden encontrar ya en la retórica de Aristóteles. Ya vimos los orígenes de la misma en época más reciente, pero si añadimos cuestiones relacionadas con la cultura, se convierte en una teoría sobre la competencia cultural, o intercultural. Si consideramos que todos los intercambios comunicativos se producen entre individuos, y que todas las personas sin distinción forman parte de diferentes grupos culturales al mismo tiempo, la conclusión es que todos los actos comunicativos son interculturales.

Según Chen y Starosta (1996), la competencia comunicativa intercultural incluye ser capaces de comunicarse efectiva y apropiadamente en la interacción. De todos los acercamientos teóricos a cómo funciona la comunicación intercultural, nos parece mejor el que tiene en cuenta tanto las características del interlocutor como su comportamiento (Gudykunst y Hammer, 1984).

LA TEORÍA DE LA GESTIÓN COORDINADA DE SIGNIFICADOS Y REGLAS (Pearce, 1980)

Según esta teoría, hay que estudiar la manera en que se usa el lenguaje, el uso o violación de las convenciones relacionadas con la conversación, es decir lo que se hace

de manera performativa, y por qué se hace, más bien que en el contenido de la propia conversación, o sea, en el aspecto referencial, en la tradición de Wittgenstein (1953), quién rompe con la separación entre lenguaje y pensamiento, afirmando que el lenguaje se organiza mediante reglas de uso cultural y es la propia cultura la que otorga significado a los enunciados.

Se trata de una teoría de la comunicación que se ha aplicado al estudio de la comunicación intercultural (Dodd, 1991). Puesto que se sostiene que la comunicación perfecta no existe, el objetivo de la comunicación es la coordinación de significados, que se organizan en múltiples niveles jerarquizados según el actor, así según Pearce (2005):

This model start with the familiar notion that meaning is dependent on the context in which it occurs, but adds the idea that communication acts are always in multiple contexts. While there may be any number of stories and these may be in any pattern, we almost always find stories of personal identity; of relationships among the people involved in the communication event; of the episode itself; and of the institutions, organizations or cultures involved (p. 40).

De modo que las cuestiones que surgen son “¿Qué están haciendo mientras interactúan juntos? Es decir, ¿qué tipo de identidades, episodios, relaciones y culturas se están construyendo debido a los patrones de comunicación que entran en juego cuando las personas interactúan? Se proponen algunos patrones para analizar la conversación en el que se incluyen todas las conversaciones, valores, etc., las cuales, aunque no pronunciadas en el momento del intercambio conversacional, presentes en realidad en la conversación. Este instrumento de análisis se enriquece de otro modelo, el LUUUTT (según el acrónimo en inglés de sus componentes), desarrollado a mediados de la década de 1970, o el modelo de la serpiente, que consisten según Pearce (2005):

- a.- “Lived Stories” (historias vividas), es decir, los elementos de información que los interlocutores saben por experiencia, pero que son sólo parciales y no sirven para explicar completamente la realidad.
- b.- “Unheard Stories”(historias no oídas): la incapacidad o falta de voluntad para expresar las propias dudas, reservas, o incertidumbres, o incluso para escuchar los mensajes sutiles que está comunicando el otro,

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- c.- “Untold Stories” (historias no expresadas), es decir, lo que se sabe sobre la situación, que no aparece en la conversación, pero que la afecta;
- d.- “Unknown Stories” (historias no conocidas), referidas a información relevante, que de saberse, cambiaría el curso y el resultado de la comunicación;
- e.- “Told Stories” (historias contadas), que en muchas ocasiones no contemplan ni permiten la posibilidad de interpretaciones alternativas, ni dejan lugar a la incertidumbre, normal en cualquier proceso comunicativo pues uno de sus componentes es el “misterio”, y
- f.- “Storytelling” (relato de historias), que debido a su tono acusatorio y dogmático, suelen llevar a un aumento de la tensión y el volumen con que estas se comunican.

Lo más significativo de este modelo es que reconoce implícitamente que en cualquier acto de comunicación inter o intra cultural o incluso intra-personal hay elementos de nosotros, de la situación que no queremos revelar, pero que van a afectarnos lo queramos o no, como tampoco queremos exponernos a revelar nuestras dudas internas. Estos elementos tienen que ver con el campo emotivo y la única circunstancia que se aspira a cambiar en la clase de segundas lenguas cuando se trata de enseñar tolerancia, empatía, suspensión del juicio o cambio del mismo, es a dar a conocer las otras historias, las no oficiales, con el objetivo de que tal vez estas creen una atmósfera más positiva, de apertura a la verdad, toda la verdad accesible en ese momento.

2.3.1.3.-TEORÍAS QUE SE BASAN EN LA ORGANIZACIÓN COGNITIVA

EL CONSTRUCTIVISMO

Según esta conocida teoría, el ser humano es el co-creador de su propio conocimiento, que adquiere a partir de los esquemas y estructuras mentales pre-existentes, fruto de la primera y subsiguientes socializaciones. La primera básicamente persigue que nos convirtamos de manera no premeditada en etnocéntricos (Triandis, 1990), pero de esta tendencia también son responsables la segunda, tercera y demás socializaciones ya que normalmente se producen en el seno de la misma cultura que nos vio nacer. Estos

procesos de educación del individuo proveerán el marco de procesamiento e interpretación de los elementos nuevos aportados por los demás, “el otro”, y al mismo tiempo lo llevarán inconscientemente a evaluar los significados y acciones de los demás de una cierta manera, y no de otras.

Esta teoría constituye asimismo el marco en el que se hace posible entender la razón para nuestro etnocentrismo innato y la tendencia a usar estereotipos al encontrarnos con las diferencias culturales. Aceptar con humildad esta verdad es lo que facilitará nuestro paso hacia la sensibilidad intercultural, un aprecio por lo que es diferente a lo nuestro y requisito para poder adquirir la competencia intercultural.

Desde el campo de la psicología evolutiva, el desarrollo de la comprensión se considera un proceso social que comprende una serie de estadios cualitativamente diferenciados gracias a los cuales se adquieren marcos conceptuales. Según Sercu (2000), estos marcos conceptuales pueden sufrir cambios en el sentido de que “more adaptive and flexible processing systems come to replace less flexible, more concrete ones” (p. 64). Según Piaget y Festinger (1957), cuando se produce una contradicción entre el marco interno de interpretación y objetos externos, o entre marcos conceptuales, o entre los marcos individuales y los marcos de interpretación supra-individuales, el resultado es una disonancia, o desequilibrio cognitivo, que los individuos tratarán de resolver para trazarse mapas mentales más realistas (tendencia a la acomodación al exterior), reafirmar sus sistemas interpretativos (tendencia al mantenimiento de las estructuras conceptuales pre-existentes) y de esa manera reducir las discrepancias, ya que estas suelen producir incomodidad.

Cuando existe suficiente motivación, una variedad de recursos cognitivos, el individuo está familiarizado con un objetivo y se le presenta información novedosa o atípica, según el Modelo de desarrollo cognitivo de Piaget (1952), se podría alcanzar el último estadio de desarrollo, en el cual se exhibe una capacidad para pensar sistemáticamente en un plano puramente abstracto o hipotético. Esto parece acercarse mucho al sentido de relatividad que se alcanza con una mayor evolución intercultural, donde nada se constituye en el paradigma o ideal. Para que eso ocurra, Sercu (2000) menciona una condición indispensable: “people have to be willing to get involved in active information processing” (p. 67). Es precisamente en este punto en el que encontramos

otro obstáculo, ya que no todos los individuos están dispuestos a enfrentarse y procesar información nueva, un elemento actitudinal de la competencia intercultural.

Desde un punto de vista social, la primera y segunda socialización se explican partiendo del concepto de mente humana. Esta se considera un conjunto de predisposiciones y significados sociales innatos entre los que se incluyen las creencias, las habilidades y el conocimiento. Sin embargo, estas no surgen de la nada, sino que son influidos por redes de significados culturales estructuradas y conectadas entre sí, que se internalizan gradualmente bajo la guía de los mayores o de las personas con las que mantenemos una relación afectiva. Este proceso se realiza en estadios ordenados, según las zonas de desarrollo próximo de los individuos (Vygotsky, 1931), los cuales determinan los significados sociales a los que las personas se exponen y que las influyen desde temprana edad (Byram, 1989a). Los individuos a los que se somete a un proceso de socialización llegan a interiorizar los valores y normas de la sociedad que les permitirá operar en el seno de la misma, pero al mismo tiempo desarrollarán un apego emocional hacia esas mismas normas y valores, inculcados desde la infancia, al ser identificadas con las personas que los proporcionaron. Así, la resistencia al cambio típica del individuo monocultural se explica por ese proceso de identificación ya que el proceso de socialización que vivió no es simplemente de carácter cognitivo, sino también moral (Doyé, 2003), emocional e incluso puede contener ideología (Fairclough, 1995, 2010).

El proceso de socialización, el cual abarca la tercera socialización que pudiera conllevar el vivir una o varias experiencias interculturales, se explica asimismo por las características de la mente humana. Esta se considera un sistema de procesamiento de información (Bono, 1969, 1990, 1991), cuya efectividad se deriva de su capacidad para crear, almacenar y recuperar modelos de información. No obstante, las áreas de la memoria que se activan con mayor facilidad son aquellas que han sido activadas previamente con más frecuencia. Es por eso que los modelos fijados profundamente en la memoria, aprendidos tempranamente en la vida, se vuelven rígidos y pueden ser difíciles de cambiar. Esta metáfora de comparar la mente con un sistema de procesamiento de información sirve para explicar cómo la información sobre el mundo se guarda en estructuras formadas durante la primera y segunda socialización, en las que

se organizan los datos, que a su vez almacenan conceptos en el cerebro usando redes esquemáticas (Rumelhart, 1980).

Este esquematismo no contribuye a percibir las sutiles señales y mensajes enviados por los otros en un entorno multicultural en fases más avanzadas de la vida. Esto parece apuntar al hecho de que los caminos de la memoria funcionan bien para reforzar conceptos aprendidos, pero el aprendizaje de elementos nuevos o discordantes se torna paulatinamente más difícil precisamente por las experiencias de aprendizaje con las que estamos más familiarizados.

En la interacción intercultural, los esquemas mentales a que nos hemos referido proveen un repertorio de marcos de interpretación para las creencias sociales, los valores culturales, las expectativas y los presupuestos, unos marcos que la persona usará para darle sentido a los acontecimientos interculturales y a las nuevas relaciones (Endicott et al., 2003).

Aunque la categorización de nuevos objetos y eventos es un fenómeno universal, la manera en que las jerarquías y las categorías se organizan no lo es, de hecho, depende del tipo de información con que la gente cuenta y las variaciones personales respecto a la capacidad para el pensamiento conceptual (Houghton, 2012). En definitiva, para el problema que nos ocupa, aunque la información se distribuye y almacena en redes de pensamiento, el concepto de jerarquía sintoniza mejor con la idea de que los elementos procesados se evalúan y procesan de acuerdo con un sistema de valores y los valores suelen estar condicionados no sólo por modelos o valores personales, sino también por los aprendidos culturalmente (Lantolf, 1999). Estos últimos constituyen grupos de conceptos construidos en comunidad y por medio de consenso que informan acerca de los recursos cognitivos que posee una comunidad determinada, a la vez que limitan a lo que el individuo le presta atención, así como lo que podría percibir como fuera de lo común, si bien en el proceso de decidir parece que también interviene el razonamiento lógico, como proponen Byram y Guilherme (2000).

El problema estriba en el hecho de que los individuos no son conscientes de cómo los modelos culturales han afectado sus modelos personales.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

En conclusión, según el constructivismo, la lengua es un buen sistema para describir, pero no es tan efectivo para el pensamiento o la percepción (necesaria para la comunicación intercultural o la percepción de las diferencias culturales) ya que las nuevas definiciones dependen de otras, de marcos de referencia y de contextos nuevos (de Bono, 1991).

En resumen y como ya subrayó Vygotsky (1979), los procesos psicológicos superiores tienen su origen en el entramado socio-cultural, y vienen condicionados por el aprendizaje, el desarrollo y los contextos de relación interpersonal. Es en este marco que vamos a analizar la teoría de la actividad.

. TEORÍA DE LA ACTIVIDAD: CONSCIENCIA, COMPLEJIDAD Y SIMPLIFICACIÓN.

Vamos a incluir en nuestro marco teórico dentro del apartado de la organización cognitiva la teoría de la actividad con tres voluntades: por un lado, para poder explicar lo difícil que es proyectar a largo plazo las conclusiones extraídas a partir de nuestro proyecto de investigación, en cuanto al grado de transformación o maduración cognitiva o afectiva experimentadas por los sujetos objeto de estudio y su perdurabilidad; por otro lado, porque informa de la complejidad de los fenómenos que estamos tratando de describir al tratarse de procesos mentales condicionados en parte por los sistemas “culturales”, entre otros sistemas, y por último, porque con ella se justifica la intervención del docente, así como los resultados producidos por los discentes, que variarán dependiendo de multitud de factores, algunos imposibles de localizar. Al final de este apartado sintetizaremos la visión que esta teoría aporta sobre el concepto de “consciencia”, lo cual nos ayudará a perfilar desde otro ángulo este elemento precursor de la ICC.

La teoría de la actividad desarrollada a partir de los presupuestos de Vygotsky (1978, 1999) afirma que el desarrollo cultural del individuo está conectado con lo que se percibe en el dominio socio-cultural, no sólo en cuanto a la cultura humana en general, sino en relación con culturas específicas. Otro de los conceptos que nos ayudarán a entender la complejidad del pensamiento humano es el de mediación. Para Vygotsky

(1978, 1999) todas las formas de actividad mental superiores vienen mediadas por medios auxiliares construidos culturalmente. Esto implica que todas las formas de pensamiento superior incorporen obligatoriamente formas simbólicas externas o medios auxiliares, considerados en general como periféricos, secundarios en relación a los procesos mentales. Estos medios se emplean como consecuencia de la participación en actividades culturales (por ejemplo, al fabricar un producto, asistir a una clase), en las que se usan artefactos culturales (máquinas, libros, etc.), y conceptos culturales (la persona, la familia, el tiempo, la mente, etc.). De esa manera, al entremezclarse nuestro patrimonio biológico con el cultural, se posibilitan las operaciones mentales superiores, como la atención, la memoria, la emoción, el aprendizaje, por mencionar algunos.

La manera en que Vygotsky (1997) aborda la formación de la consciencia que se considera “awareness of and control over our mental abilities” (p. 55), a través de una de las actividades más trascendentales para el ser humano, que es el uso del lenguaje. Este acercamiento nos permite afirmar que el aprendizaje y uso de una lengua (la L1 o una L2) pueden contribuir al desarrollo de la consciencia en el sentido que apunta este mismo investigador de “control”. Cuando el conocimiento tácito se hace consciente, es posible controlarlo, ampliarlo, ajustarlo y modificarlo y lo contrario también es cierto. El poder de la palabra hablada o escrita radica en el hecho de que pueden funcionar como artefacto mediador, el cual controla el pensamiento por la cualidad reversible del signo lingüístico. Es decir, según los teóricos de la teoría de la actividad un artefacto mediador como por ejemplo un martillo puede extender el potencial del cuerpo, y su uso resulta en que el objeto hacia el cual se dirige sufra un cambio. El lenguaje humano en cambio se puede dirigir tanto hacia cambiar a otros (el exterior), como hacia el interior, en forma de auto-regulación (Vygotsky, 1997, p. 62). La auto-regulación nos recuerda al concepto de consciencia de uno mismo, y por extensión de sus marcos culturales de interpretación del mundo, es decir, la auto-regulación puede ser también una forma de consciencia cultural e intercultural.

De igual forma, los artefactos mediadores físicos cambian el mundo físico, pero en marcado contraste, los artefactos mediadores simbólicos, como el lenguaje, tienen el poder de reconstruir radicalmente todas las operaciones mentales de otros y nuestras y de esta forma amplía el sistema de actividad relacionado con las funciones mentales.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Para Scollon (2001), los artefactos mediadores simbólicos ostentan un poder amplificador, en el sentido de que aumentan nuestra capacidad para organizar y comunicar información y conocimiento. Así pues, la mejora de nuestras capacidades cognitivas en conexión con el aprendizaje de una segunda lengua puede redundar en un procesamiento de la información más ajustado con la realidad, y menos condicionado por los propios esquemas lingüísticos y culturales.

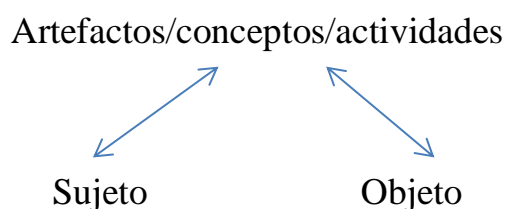


Figura 3: la naturaleza mediatizada de la relación entre el ser humano y el mundo.

Dentro de un sistema de actividad colectiva, que es el que representaba la clase en la que se basa este trabajo de investigación, los individuos actúan en la intersección de tres factores: los artefactos mediadores y los artefactos disponibles (por ejemplo, los lenguajes, las computadoras), la comunidad con sus reglas implícitamente aceptadas (de tipo histórico e institucional, así como las que se derivan de un conjunto de circunstancias materiales y sociales a escala local) y la división del trabajo.

De acuerdo con Lantolf (2006, p. 222), el sujeto también incluye sus identidades sociales, y esto coincide con la manera en que se le trata desde el campo de la lingüística aplicada.

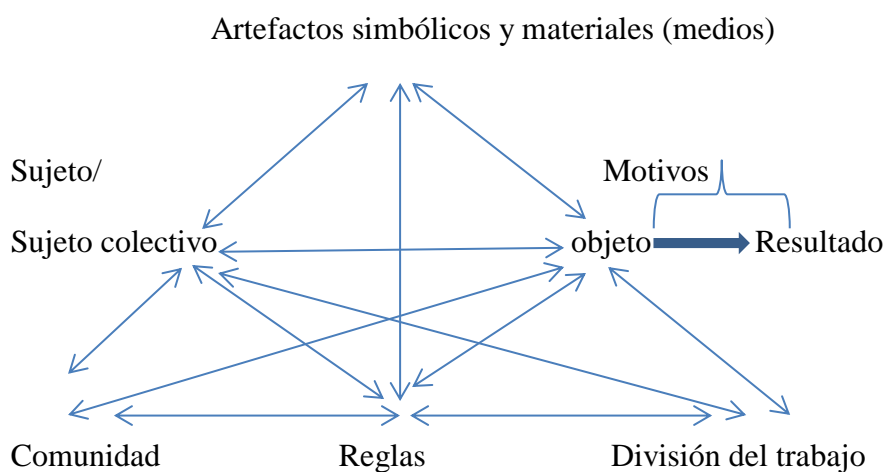


Figura 4: Teoría de la actividad (Engeström 1987, 1993, 1999, 2001)

Si resumimos los conceptos aportados por Russell (1997), vemos que las actividades llevadas a cabo en el curso de español oral que ocupa el centro de atención de este trabajo de investigación cumplieron con todas las funciones aquí descritas, y por tanto se puede clasificar como un sistema de actividad complejo. Según este mismo teórico, un sistema de actividad es “any on-going, object-directed, historically conditioned, dialectically structured, tool-mediated human interaction” (1997, p. 510).

Los sistemas de actividad presentan las siguientes características:

-Elementos fundacionales: la mediación, la relación dialéctica de internalización-externalización, la orientación hacia un objeto (considerar las propiedades sociales y culturales como objetivas y significativas).

-La motivación: la idea de transformar un objeto (un artefacto u objeto material, un plan, un objetivo común o una idea) en un resultado, en este caso, el desarrollo de la competencia intercultural o la sensibilidad intercultural o la consciencia cultural e intercultural, según veremos.

-Los sistemas de actividad no son estáticos o puramente descriptivos, más bien, incluyen transformación e innovación.

-Todos los sistemas de actividad son heterogéneos, abarcan varias voces, y pueden abrigar elementos conflictivos y de resistencia, así como de cooperación y colaboración.

-Las contradicciones dentro del sistema y entre sistemas conducen al desarrollo.

-No existe una pedagogía centrada en el estudiante, o centrada en el maestro, o en la tecnología desde esta perspectiva.

-Los sistemas de actividad no operan con independencia. Parte de la obligación del analista o investigador es comprender cómo los sistemas externos pueden influir el sistema que es objeto de la investigación.

Las actividades organizadas en la clase de español oral que estamos describiendo cumplían asimismo con otros requisitos, según los delinean Kain y Wardle (2002, p. 45) de extensión en el tiempo (tres meses y medio), dirigidas a un objeto (el desarrollo de la competencia intercultural), condicionadas históricamente (se dieron en un marco

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

institucional educativo de enseñanza superior en una universidad de una sociedad occidental), fue estructurada dialécticamente de manera que todos los aspectos del proceso o transacción fueran mutuamente dependientes, estuvo mediatizada por instrumentos mediadores tanto físicos (las computadoras) como simbólicos (el lenguaje), fueron producidas a través de la interacción interpersonal y condicionadas por elementos supraindividuales (restricciones impuestas por la división del trabajo o por normas y reglas del propio marco institucional, entre otros).

Ahora vamos a pasar a examinar cómo las diferentes partes de esta teoría se relacionan para entender mejor la complejidad de los sistemas implicados en los movimientos en la esfera cognitiva, afectivo y comportamental de un sistema de actividad como una clase de español a nivel universitario:

a.- El sujeto de un sistema de actividad es la persona o personas que participan directamente en la actividad que es objeto de estudio. El sujeto suministra un punto de vista de la actividad.

b.- El motivo dirige la actividad del sujeto o sujetos. Asimismo, constituye el detonante o causa de tipo cultural psicológica e institucional que guía la actividad humana en relación con un objeto en particular.

c.- Los sujetos usan artefactos para cumplir sus objetivos y lograr sus resultados tal y como se planearon. La motivación o motivo los impele a usar los artefactos debido a que quieren conseguir sus metas y los artefactos se constituyen en facilitadores de esa meta.

d.- El objeto u objetivo u es lo que Engeström (1999b) define como una necesidad humana que se constituye en fuerza motivadora y al mismo tiempo determina el horizonte de acciones posibles.

e.- La base social del sistema de actividad son las reglas, las comunidades y la división del trabajo (Engeström, 1999), la cual sitúa la actividad en un contexto más abarcador que permite tomar en cuenta las múltiples influencias que modelan la actividad.

f.- La comunidad es el macro-grupo del que el sujeto forma parte y de la cual adquiere las claves (de interpretación, el paréntesis es mío). Los intereses de la comunidad moldean la actividad, mientras que los miembros de esta misma comunidad distribuyen

el trabajo necesario para completar sus objetivos. La “comunidad” la componen los participantes que comparten el mismo objeto, el cual dirige y conforma al individuo y la actividad compartida que se está llevando a cabo.

g.- La división del trabajo, con claras resonancias de Marx y Engels, se refiere a las acciones horizontales que ocurren entre los miembros de la comunidad, así como a la división del poder y el estatus vistos de manera vertical. Esta división del trabajo posibilita y constriñe, en todo caso determina, en virtud de las normas invocadas, el curso de la actividad dentro del sistema al tiempo que describe cómo se reparten las tareas dentro del sistema de actividad. Los individuos pudieran no estar de acuerdo acerca de cómo están distribuidas o sobre la validez de algunos de estos puestos, y eso acarrearía conflictos dentro del sistema.

h.- Las reglas son un intento de minimizar las diferencias surgidas en el sistema, y no sólo están definidas por una serie de recomendaciones sobre qué hacer o no hacer, sino también por convenciones sociales, valores morales o éticos (o de otro tipo) y normas. Las normas están supeditadas al cambio por algunas razones: porque otros elementos del sistema han cambiado, o porque han sido objeto de crítica o resistencia, pero de momento estas permiten que el sistema goce de cierta estabilidad que marca la manera en que los sujetos usan los artefactos.

En resumen, la teoría de la actividad nos sirve para explicar el componente psico-social de la formación de la consciencia humana, y las acciones, que siempre vienen mediatizadas por un objeto. En el marco de la clase de lengua y cultura extranjera, o de la competencia intercultural, será por tanto necesario volver relevante el motivo del aprendizaje así como personalmente significativo, lo cual se podría conseguir facilitando la reflexión personal en relación con las actividades propuestas, así como el intercambio de ideas y opiniones.

. LA TEORÍA DE CATEGORIZACIÓN DE LA REALIDAD

Según la teoría de la categorización social (Gudykunst, 1989), por lo general se generan sesgos positivos para grupos culturales a los que el individuo pertenece, y negativos para los demás grupos. Otros autores llaman a estas predisposiciones, que varían de

individuo a individuo, la orientación de la identidad (Kim, 2009). Vamos a analizar el tratamiento que le da Gudykunst en primer lugar, y luego pasaremos a explicar cómo se relaciona esta con la cuestión de la identidad personal, tal y como la formula Kim.

Para ampliar la función que desempeñan las actitudes y los afectos en el desarrollo de la competencia intercultural, examinaremos el modelo de Gudykunst (1998), quien propone la idea de que cuando se produce un acercamiento etnocéntrico a la diferencia cultural, se podrían producir en primer lugar como ya mencionamos, malos entendidos al pretender interpretar a los demás de acuerdo con nuestros marcos de referencia, causándonos en el proceso una miopía auto-inducida (Wiseman, 2003, p. 364).

Hay un segundo componente, en este caso evaluativo o moral, que de igual forma pudiera llevarnos a rechazar a los miembros vistos como ajenos al propio grupo al considerarlos inferiores (Gudykunst, 1998). De acuerdo con algunos autores, esta faceta evaluativa del etnocentrismo afecta asimismo la memoria en el sentido de que tendemos a recordar información más favorable de miembros de nuestro grupo, y menos favorable de los que no pertenecen al mismo, pudiendo incluso llegar al punto de limitar la conducta a medida que buscamos confirmación de nuestras predicciones equivocadas (Gudykunst y Hammer, 1988) durante la interacción, provocando un fenómeno de “self-fulfilling prophecy” en el proceso (Hewstone y Giles, 1986). Así pues, cuando se opera influido por el etnocentrismo, se da por sentado la similitud cultural y la superioridad. No obstante, para superar estos modelos de pensamiento no es suficiente con recibir exposición a la diferencia cultural, sino que debería operarse un cambio en las actitudes. Mediante interacción con personas que no encajan con el estereotipo, pudieran crearse algunas sub-categorías más descriptivas, con mayor información, en las que situar a estos miembros un tanto diferentes. Otra posibilidad sería que miembros considerados atípicos se conceptualizaran y clasificaran de manera aislada, lo cual dejaría intacto el estereotipo (Hamilton y Neville Uhles, 2000).

Como ha apuntado de igual forma Sercu (2000) en relación con el desarrollo cognitivo, a medida que la gente procesa información sobre el mundo, pueden o bien tratar de mantener ideas y preconcepciones, o bien desarrollar representaciones más precisas y ajustadas a la realidad, operando en una de estas modalidades: o en modo de mantenimiento de las impresiones, o en modo de ajuste de las mismas con el fin de

obtener mayor precisión, lo cual se traduce en el hecho de que una mayor exposición a la diferencia cultural no constituye garantía de que se ajustarán las ideas preconcebidas o las generalizaciones y estereotipos. Cómo reaccionen a esta realidad para procesarla desde el plano cognitivo dependerá de la orientación de la identidad.

LA TEORÍA DE ORIENTACIÓN DE LA IDENTIDAD

Por cuestiones pragmáticas, se emplea aquí el término identidad como “an individual global self-identity that is constituted by both personal and social dimensions” (Kim, 2009, p. 54), mientras que el término “identidad cultural” se usará para referirse a la dimensión grupal de la identidad. Kim identifica asimismo dos rasgos que condicionan varios aspectos de la competencia intercultural, como el conocimiento cultural (e. g. Ting-Toomey, 2005), la sensibilidad intercultural (e. g. Bennett y Bennett, 2004), o *mindfulness* (e. g. Gudykunst, 2005), y la adaptabilidad (Kim, 1991), y son el de inclusividad de la identidad y la seguridad de la identidad (2005).

Kim (2009, p. 56) atribuye a una identidad de tipo inclusivo que el individuo sea capaz de incorporar “cognitive differentiation, multiple categorisation, decategorisation, recategorisation, and wide categorisation”, las cuales repercuten en un patrón cognitivo más refinado que dificulta los procesos relacionados con la generación de estereotipos, al tiempo que le facilita al individuo operar de una manera más personalizada en relación con los que son culturalmente diferentes. En relación con este concepto, Kim (1988, 2001, 2005) ha acuñado el término de “identidad intercultural”, es decir una orientación hacia el otro que implica un continuum de cambios adaptativos desde una personalidad mono-cultural a otra más integradora, compleja y más orientada hacia la otra persona, ajena al propio grupo cultural. De acuerdo con el autor, estos cambios ocurren sólo después de un prolongado contacto en los que la persona modifica de dos maneras: una, a través de la individuación y otra, a través de la universalización. Si bien estos procesos pudieran parecer paradójicamente enfrentados, en realidad se complementan. La individuación supone que al otro se le caracteriza como un individuo, más bien que como un miembro más de una categoría social. De esta manera, se le puede ver y valorar en función de cualidades individuales. En contraste, el proceso

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

de universalización representa volverse consciente de la naturaleza relativa de los valores humanos, así como de los aspectos universales que acompañan la naturaleza humana.

Existe un volumen importante de estudios que parecen confirmar la relación entre poseer una identidad de tipo inclusivo y la competencia intercultural (Kim, Lujan, Dixon, 1998; Thijs, 2002; Matsumoto, LeRoux, Bernhard, y Gray, 2004). Si, como afirman Bennett y Castiglioni (2004), a estos dos rasgos de la identidad se le añade una minimización progresiva a la tendencia a evaluar, o juzgar, como consecuencia de una capacidad para reconocer valores culturales universales, la diferencia cultural pudiera perder gravedad, entendida como un elemento amenazador. Como consecuencia, los individuos se sentirán más relajados ante la diferencia cultural, por tanto, estarán más inclinados a aceptarla, elaborando en el camino nuevas categorías para explicar la diferencia en el comportamiento, los valores y hasta el lenguaje, al convencerse de que la idea de que no existen estándares absolutos en cuanto a lo bueno, justo, es muy difícil de justificar.

Cuando la formación de la identidad propia es de tipo inclusiva (Kim, 2009) se exhiben características cognitivas y actitudinales más precisas para categorizar la realidad, como la capacidad de diferenciación cognitiva, la categorización múltiple, la descategorización, la recategorización, la categorización amplia, y el procesamiento preciso de mensajes complejos. En los términos de Ting-Toomey y Kurogi (1998) la *mindfulness* consiste en un patrón cognitivo más sofisticado que permite una forma menos estereotipada y más personalizada de percibir a los miembros exteriores al propio grupo de pertenencia, así como de regular las interacciones interculturales, incluidas las habilidades de “mindful reflexivity, openness to novelty, taking multiple perspectives, analytical empathy, and intentional creativity”, o sea en palabras de Kim (1992) “a more sensitive way to interact interculturally and foster communicative synchrony” (citado de Deardorff, 2006), y que según Langer (1997), también englobaría

- 1/ Apertura a la novedad;
- 2/ Estar alerta a distinguir o a discriminar,
- 3/ Sensibilidad a diferentes contextos,

4/ Implícita, además de explícita, consciencia de perspectivas múltiples; y

Además , según Gudykunst (2005), también englobaría una orientación hacia el presente.

Junto con una identidad de tipo inclusivo, la seguridad de la identidad, o *ego-strenght* constituye el segundo elemento para explicar la predisposición hacia la interculturalidad ya que el grado de fortaleza del ego permite que se reaccione a una situación estresante con aplomo y usando patrones de pensamiento racional en el procesamiento de la información.

Como lo expresa Kim (2009):

It is a kind of inner resource that allows for qualities of flexibility and relaxedness in one's behavior, that is, the ability to bend and empathize with others without losing the ability to maintain one's integrity and to be creative and effective in responding to impending problems (p. 57).

En contraste, cuando la identidad está fuertemente vinculada al grupo de pertenencia y es de carácter exclusivista, se traduce en forma de comportamientos disasociativos, como la tendencia a estereotipar a los miembros percibidos como fuera del propio grupo (Hewstone y Giles, 1986, citado en Deardorff, 2006), el etnocentrismo (Bennett y Castiglioni, 2004; Brewer, 1986, citado en Deardorff, 2006), el habla prejuiciosa (Gumperz y Cook; Gumperz, 1982, Van Dijk, 1987, citado en Deardorff, 2006) y los comportamientos divergentes (Gallois, Ogay y Giles, 2005, citado en Deardorff, 2006).

Todo esto se traduciría en una tendencia a acentuar diferencias o minimizar similitudes. Asimismo, este comportamiento cognitivo limitaría las posibilidades de la comunicación intercultural al crear profecías auto-cumplidoras, es decir, que como mencionan Hamilton, Sherman y Ruvolo en su libro *Stereotype-Based Expectancies: Effects on Information Processing and Social Behavior* (citado en Deardorff, 2006) se realizan precisamente al percibir discriminatoriamente sólo los aspectos que hemos predicho que observaríamos, exagerándolos, dejando el resto fuera del cuadro, o notándolos incluso cuando no están presentes.

Otra de las razones por la que los estereotipos, las generalizaciones y los esquemas mentales sobre las otras culturas resultan tan difíciles de cambiar es debido a la naturaleza inconsciente de los procesos cognitivos de los que son fruto ya que se

componen de “affective reactions, behavioral intentions, and past behaviors”, como afirman Zimbardo y Leippe en su obra de 1991 *The psychology of attitude change and social influence* (citado en Bateman, 2002, p. 98), los cuales son complicados de regular sin una intervención consciente, y raramente aparecen en la esfera consciente del individuo mientras está interactuando.

ESTEREOTIPIFICACIÓN

El término “estereotipos” fue acuñado originalmente por Lippman (1922) para comparar el proceso cognitivo a la tarea que realiza una imprenta cuando imprime los mismos símbolos repetidamente. Allport (1954) en cambio lo usó para aludir a “an exaggerated belief associated with a category. Its function is to justify (rationalize) our conduct in relation to that category” (p. 191).

O sea, estereotipar casi en todos los casos pasa por acentuar los rasgos negativos, o no entendidos correctamente, o en simplificar la realidad cuando un individuo se enfrenta a la diferencia cultural, sobre todo si, como afirman Wolf y Spencer (1996) existe el peligro de que la estima personal salga malparada:

(...) people are all generally motivated to maintain a positively valued social identity and we may do so by creating or taking advantage of favorable comparisons with other groups. The need to maintain a positive distinction between our own group and others can lead to behavior and attitudes that are biased in favor of our own group and against other groups. (p. 177)

Dovidio, Brigham, Johnson, y Gaertner (1996, pp. 279-281) revisaron las definiciones existentes y notaron que tendían a realzar su naturaleza defectuosa, mientras que definiciones posteriores desde el campo de la psicología aplicada consideran los estereotipos como un proceso cognitivo necesario (Dovidio *et al.*, 1996) e intrínseco a la manera en que el pensamiento humano procesa información nueva en este mundo complejo en el que vivimos, para de esa manera darle un sentido a lo que se presenta como novedoso al tiempo que se iluminan las relaciones entre estereotipos, prejuicio y discriminación.

Aunque esto es indiscutible, según Brislin (1986) parece haber asimismo una tendencia a categorizar a las personas basándonos en características físicas, como la raza, el género, o algún defecto físico. Una vez que esta categoría se ha establecido en el esquema cognitivo, se le añade conocimiento, creencias y expectativas del propio individuo. Como resultado, de ahí en adelante a cualquier otra persona dentro de esa categoría se le atribuirán las características relacionadas con la categoría en cuestión, lo cual repercutirá en mantener las fronteras intergrupales. Esta tendencia según este mismo autor pudiera agudizar el etnocentrismo y el prejuicio.

Por otro lado, como ya comentamos en el subapartado de cómo se puede enseñar cultura, y teniendo en cuenta que esta es una manera más bien expositiva que dialógica o constructivista, algunos autores ven su potencial didáctico y recomiendan incluirlos en la clase. Por ejemplo, Ortuño propone que se investiguen ya que podrían contribuir al desarrollo de la consciencia intercultural, y “to contrast other cultures with one’s own” (1991, p. 458), lo cual constituye un paso más en el desarrollo de la consciencia cultural e intercultural al incluirse un elemento necesario de análisis previo a la comparación. Una medida cautelar sería no usarlos exclusivamente para discutir las diferencias entre la cultura propia y la cultura meta, ya que eso podría conducir a la creación de estereotipos en lugar de aprender hasta qué grado, bajo qué circunstancias y en qué contextos, si es que estas preguntas son aplicables a todos los casos, pudieran ser de hecho prácticos, aunque problemáticos, para describir a un grupo social.

Bennett (1993) clasifica a los estereotipos como categorías en un estadio muy temprano de categorización y los cataloga en algunos casos de manera positiva como estereotipos benignos. Este autor afirma que pudieran no ser de naturaleza evaluativa, tal y como él los concibe, si bien reconoce que pudieran volverse más evaluativos en estadios más avanzados de etnocentrismo.

. EL ETNOCENTRISMO

Vamos a incluir un breve repaso del concepto de etnocentrismo, ya que es clave para comprender los conceptos relacionados con las diferentes facetas de la competencia

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

intercultural, y uno de los mayores obstáculos al desarrollo de la comprensión, o competencia intercultural, ya sea en su modalidad comunicativa, actitudinal o comportamental.

Según Berry y Kalin (1995) el concepto de etnocentrismo se centra en una antipatía general hacia miembros exteriores al propio grupo y una falta de aceptación de la diversidad cultural, una actitud de intolerancia hacia los miembros ajenos al grupo personal y una preferencia por el propio grupo sobre los otros (p. 303).

El etnocentrismo en general se define como “an individual psychological disposition which has both positive and negative outcome“(Neuliep y McCroskey 1997, p. 389). Entre las consecuencias positivas, según los mismos autores, se cuenta el patriotismo y la capacidad de sacrificio por el grupo central de uno, además de contribuir al mantenimiento y a la construcción de la propia identidad (Chen y Starosta, 2004). Entre las consecuencias indeseables podemos mencionar los malos entendidos y menor deseo de comunicarse interculturalmente (Lin y Racer, 2003). Puesto que, de acuerdo con Chen y Starosta (2000b), la sensibilidad comunicativa intercultural es un prerrequisito para la competencia comunicativa intercultural, el etnocentrismo puede ser un “obstacle to intercultural communication competence” (Neuliep yMcCroskey, 1997, p. 389).

Todas las culturas tienden a ser etnocéntricas (Lustig y Koester, 1996), así pues, el etnocentrismo puede experimentarlo cualquier persona, con independencia de la cultura, si bien la cultura condiciona los niveles de etnocentrismo, lo cual se traduce en la tendencia a creer que los valores culturales propios son los correctos y adecuados, y a juzgar a los demás “por nuestro rasero”, o en relación con los patrones culturales que manejamos sin siquiera pensar en ello (Barna, 1998). De hecho, está de igual forma presente en los medios de comunicación de masas de todas las culturas, sobre todo en el cine y la televisión, protagonistas en la comunicación intercultural mediada directa o indirecta.

Aquí tenemos que incluir un inciso para aclarar el papel que desempeñan los medios de comunicación, como modo de comunicación intercultural mediada, en la instigación del etnocentrismo y la perpetuación, y creación en ocasiones, de los estereotipos, pues la teoría de gestión de la incertidumbre y ansiedad de Gudykunst no plantea este tipo de comunicación que, sin embargo, nos parece vital para entender muchos de los procesos

de comunicación intercultural modernos. Se trata de una de las muchas distinciones que aparecen en la literatura especializada, pero que cobra especialmente relevancia dentro de este apartado para desarrollar el tema del etnocentrismo como un elemento típico de todas las culturas, perpetuado y promocionado a través de los medios de comunicación, entre otros.

Si damos por sentado que estamos hablando de sociedades desarrolladas, donde el 100% de la población tiene acceso a la televisión, la comunicación intercultural puede clasificarse entre interpersonal o mediada. Esta última puede ser de carácter directo o indirecto. Para Cohen y Roeh (1992, p. 29), en relación a este subtipo de comunicación intercultural, la mediada, señalan que todos los textos, tanto los de ficción como las noticias, están mediatizados, ya sea por la audiencia en el caso de la ficción (el cine, por ejemplo), o por diferentes mecanismos de organización y control (por ejemplo, la censura).

Este concepto quizá refleje mejor el carácter subjetivista de la información que nos llega a través de la prensa, la televisión y la internet. Se trata pues de una realidad mediatizada, más que mediada, pues la existencia de un mediador supone algún tipo de intención conciliadora, pero no es el caso con los medios de comunicación, perpetuadores, mantenedores y promotores del *status quo*.

De acuerdo con Rodrigo (1999, p. 76) cuando la comunicación intercultural mediada ostenta carácter directo, surgen obstáculos de carácter lingüístico, como cuando ocurre en otro idioma, así como tecnológicos, si hace falta por ejemplo, una antena parabólica para ver o escuchar un programa retransmitido desde otra cultura o Estado-nación. En cambio, la indirecta hace desaparecer estos obstáculos, por cuanto los formatos y productos comunicativos de otros países son integrados en las televisiones nacionales. En cualquier caso, se caracterizan por sus rasgos etnocéntricos. Para Cuche (1996, p. 115) todas las sociedades y culturas presentan este fenómeno.

Por su parte, los medios de comunicación, cuando reciben el material informativo, “sólo para hacer los acontecimientos más comprensibles, los adaptan a los patrones culturales de su audiencia” (Rodrigo, 1999, p. 85), recurriendo a la interpretación hegemónica o la más fácilmente consensuable, fruto de los procesos de producción y edición, del efecto producido por su aparición junto a otras noticias, en el contexto nacional o

internacional, y el hecho de que se muestren desde una perspectiva nacional (Cohen y Roeh, 1992, p. 26).

Pudiera parecer que las noticias internacionales habrían de experimentar un tratamiento informativo más imparcial, pero en general no es así. De hecho, va desde la “plasmación de una comunidad global integradora al chovinismo más excluyente” (Rodrigo, 1999, p. 86). En la primera perspectiva, “el otro” es individualizado, humanizado y personalizado, pero se pone el acento en los rasgos más universalistas, los que igualan a miembros de todas las culturas, lo cual no deja de ser una simplificación reduccionista, y en el segundo caso, se convierte en una abstracción que engloba a todos los miembros de una determinada cultura, es decir, se recurre al estereotipo, sin consideraciones contextuales, circunstanciales o personales. Se presta atención a las diferencias, que se generalizan y a las características más inasimilables, vistas desde un punto de vista cuanto menos prejuicioso al no haber diálogo ni negociación del significado. Esto es consecuencia directa de la naturaleza unidireccional y mediatizada de este tipo de comunicación.

En el contexto en el que se centra esta investigación, Chaffee (1992, pp. 41-44) recoge muchas de las noticias que recibían las audiencias norteamericanas, y notó que no se refieren ni tan siquiera a naciones, sino a un grupo de naciones incluidas en los términos: el Islam, la OTAN, el África Negra, el Tercer Mundo, etc.

Walter Lippmann (1922) reconoció hace ya mucho que los medios de comunicación contribuyen a la imagen que nos hacemos del resto del mundo, a la que llamó “pictures in our heads”. Esas imágenes por desgracia no se forman solo a través de la experiencia personal, sino también a través de la influencia de otras personas, de las que aprendemos, por lo cual los medios de comunicación desempeñan un papel crucial en lo que Babbie (1992) describe como la realidad con la que concordamos, y que difícilmente se corresponde con la realidad objetiva.

En estas circunstancias, la realidad social se podría concebir como una porción muy grande de información no cotejada con la realidad, y sin embargo compartida tácitamente por un grupo de personas que parece poseer la misma “información” con la que parecemos contar nosotros individualmente. La gravedad de ese modo de aprendizaje ni que sea subconsciente queda puesta de manifiesto especialmente en

EEUU, donde la comunidad hispana, la segunda en importancia numérica, como apunta Rees (2013) continúa siendo:

(...) underrepresented, misrepresented [...] Latino stereotypes, which sometimes manifest as a reflexive, almost subconscious reaction, other times, surface as a deliberate attempt to assert majority power or justify history. [...] In movies, Latin men, often played by white actors, are presented as lazy, oversexed, or, more recently, as violent drug lords or gangbangers, while women appear as maids, submissive, or hot-blooded spitfires, objects of male fantasies [...] (as well as the) language (on the news) like “waves” of illegal immigrants, to spread fear and dread of Hispanics as a dangerous “other”. (p. 232)

A esto hay que añadir que los medios de comunicación suelen establecer un “horizonte emocional”, basado en los procesos de identificación simbólica, que reforzará los procesos de afiliación afectiva, y uno “mental” (Rodrigo, 1992a), que establecerá o racionalizará el sentimiento de pertenencia (nosotros los europeos, los españoles, los catalanes²⁴) a una determinada cultura o culturas.

A menor grado ocurre con los programas de ficción, que aunque controlados en los aspectos relacionados con la traducción y en la programación, lo son en menor medida que la información, pues se atribuye a los espectadores un mayor control interpretativo al apelar a mecanismos relacionados en parte con la imaginación, modelos interpretativos personales, comunitarios, culturales, etc. Rodrigo (1999, p. 91) habla de las audiencias como comunidades interpretativas superpuestas y potencialmente contradictorias.

El peligro de esta promoción de las visiones etnocéntricas a través de la comunicación mediada resulta como se observa por las consecuencias que les acarrea a las minorías o grupos culturales no hegemónicos, por ejemplo en USA.

Rodrigo (1999) propone un modelo para superar y contrarrestar las tendencias etnocéntricas consistente en tomar consciencia del propio etnocentrismo; propiciar la autocrítica de los periodistas en su trabajo productivo, huyendo del estereotipo, y haciéndose consciente de la imagen que se está construyendo con determinadas

²⁴ Véanse los periódicos *The European*, *ABC* o *Avui*.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

coberturas de la información, cambiar algunos de los contenidos a través del conocimiento directo, no mediado, de la realidad.

Queremos incidir en que el lenguaje en sí es otro medio, que perpetúa y promueve los estereotipos y visiones etnocéntricas, y que de neutralizar la carga negativa del lenguaje habría de encargarse la persona con cierta medida de competencia intercultural. También se podría lograr con la propuesta del mismo investigador citada en las siguientes entradillas.

- a. Hay que metacomunicarse. Estar dispuesto a hacer explícitos muchos contenidos que doy como entendidos correctamente, para evitar en lo posible el malentendido.
- b. Construirse una identidad multicultural que se base en un estilo de auto-consciencia que permita negociar permanentemente nuevas construcciones de la realidad. Se trata de un cambio radical frente a los tipos de identidades que se dan tanto en las sociedades tradicionales como en las de masas. No es ni totalmente parte de su cultura ni está totalmente al margen de ella [...]. (íbidem, pp. 89-90).

Horvath (1997) señala que un paso importante para reducir el etnocentrismo es desacreditar la presuposición de que existe una única realidad en el mundo, “which prevents us from exploring different world views or/and appreciating different cultural experiences” (p. 174). Frente a los intentos típicos del colonialismo, que buscaba la dominación o la destrucción cultural para asegurar el dominio económico, político y social, basado en presupuestos de inferioridad cultural de las civilizaciones pre-colombinas, muchas veces refrendados por los ministros religiosos de las potencias invasoras, con la comunicación intercultural lo que se persigue es conocer a las culturas tal y como son.

A lo largo de la historia, los pueblos han deshumanizado a otros pueblos para crear un falso consenso o una ilusión de unidad nacional o cultural, normalmente con finalidad belicista. Shoat y Stam (1994, p. 1) señalan que las “marcas residuales de siglos de dominación europea se pueden encontrar en la cultura en general, en el lenguaje cotidiano, en los medios de comunicación, generando un sentido ficticio de la superioridad innata de las culturas y pueblos europeos”. Estos autores establecen las siguientes características del discurso eurocéntrico (citado de Rodrigo, 1999, pp. 83,84):

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

- 1.- proyecta una trayectoria lineal que va de la Grecia clásica (construida como “pura”, “occidental” y “democrática”, al Imperio Romano, y luego pasa por las metrópolis de Europa y los EEUU. Europa se presenta como el motor del progresivo cambio histórico: inventó la democracia, la sociedad de clases, el feudalismo, el capitalismo, la revolución industrial.
- 2.- atribuye a “Occidente” un progreso inherente hacia las instituciones democráticas (Torquemada, Mussolini y Hitler deben verse como una aberración fuera de esta lógica de amnesia histórica).
- 3.- Minimiza las prácticas opresivas occidentales mostrándolas como contingentes (colaterales), excepcionales. El colonialismo, la trata de esclavos y el imperialismo se representan como catalizadores fundamentales del desproporcionado poder occidental
- 4.- El eurocentrismo se apropia de la producción cultural y material de los no-europeos, mientras niega tanto sus logros como su propia apropiación, consolidando su auto-percepción y glorificando su cultura.

Para Ting-Toomey (1999), este esfuerzo de replantearse muchos de los valores que conforman nuestra identidad se resume bajo el término descentrar, que está muy cercano a ser consciente y considerado y respetuoso con la diferencia cultural. También presupone desarrollar la voluntad y el deseo de respetar las necesidades de identidad de los demás, como la seguridad, la inclusión, la confianza y la conexión, así como tomar conciencia de nuestras propias tendencias etnocéntricas.

En términos complementarios, Ellul (1993) afirma que, para que se produzca una comunicación intercultural entre dos culturas que coexisten en un mismo conjunto social (como ocurre entre la comunidad hispana y los ciudadanos de habla inglesa en EEUU), se deben dar las siguientes condiciones, muy relacionadas con la gestión de la incertidumbre y con la idea de descentrar, o reconocer:

- a.- La diferenciación entre grupos. Es necesario que la diferencia sea suficientemente importante y profunda para que haya un intercambio de información importante.
- b.- La comprensibilidad. A pesar de la diferencia, es necesario que la información transmitida por la comunicación sea comprensible, asequible para el receptor.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

c.- El reconocimiento recíproco. Es decir, simplemente que cada uno reconozca a el Otro, en tanto que Otro, sin negarlo. Esto constituye evidentemente una disposición a la apertura y al cuestionamiento.” (pp. 497- 498)

A este cuestionamiento parece referirse Rodrigo (1999) al mencionar que para que se produzca una auténtica comunicación intercultural, hay que hacer el “esfuerzo de repensar la propia cultura” (p. 78). En el esfuerzo de reconocer la propia cultura, cabe mencionarse la tendencia anglófila de la comunidad hispana en USA, quienes por ejemplo, en 1998 decidieron en el estado de California (Matsubara, 2002) oponerse a la educación bilingüe con la esperanza de que de esta forma sus hijos aprendieran mejor el inglés. Parecen haber escogido adaptarse totalmente a expensas de renunciar a la propia cultura, representada por el idioma en el que se articulan las comunicaciones entre miembros de estas mismas culturas, el español con todas sus variantes.

Como ha hecho notar Tsuda (2012), esta práctica acarrea graves consecuencias ya que:

Language is not just a tool or a medium. It represents a way of thinking, a mental structure. Learning a language is not simply learning a tool. It affects people’s emotions. It influences their thoughts, beliefs, and values... (people) will possibly become mentally controlled by English (p. 256).

UN ANTÍDOTO AL ETNOCENTRISMO: LA EMPATÍA

Por último, la empatía sirve para explicar algunos procesos de percepción y procesamiento de información. La incluimos aquí porque preferimos verla como una destreza, una habilidad adquirida, dependiente del contexto, y no como un rasgo permanente o congénito de la personalidad que uno posee o no posee, sin que pueda hacer nada al respecto, es decir, la empatía se puede haber aprendido durante la primera socialización, o podría adquirirse más tarde, dependiendo de las experiencias previas, las oportunidades y también de la educación.

La empatía desempeña una función muy importante en describir los procesos por lo que se podrían superar presupuestos etnocéntricos, ya que permite que se vean los asuntos desde el punto de vista de la otra persona. Esto exige que se suspenda el juicio al menos de manera temporal para entender a la otra persona con una distorsión mínima que

vendría provocada por nuestros propios valores o marcos de referencia e interpretación. Para Olebe y Koester (1989), la empatía, el respeto y una capacidad de suspender el juicio son universales, si bien se expresan de diversas formas dependiendo de la cultura.

Sin embargo, existe mucha tensión terminológica en referencia al concepto de la empatía, así como al de suspensión del juicio, dos de los tres elementos que podemos encontrar en todos los modelos europeos y norteamericanos existentes de competencia intercultural (Deardorff, 2009). La confusión parece provenir del hecho de que esta se puede definir en términos cognitivos y/o afectivos. Si se le concede mayor valor al aspecto cognitivo de la empatía, se confunde con “perspective-taking”, llamada también “intellectual empathy” (Paul y Elder, 2002), que muchos autores rechazan de plano por considerar que la empatía sólo se produce en la esfera afectiva. Por otra parte, si se enfatiza el aspecto emotivo, se pudiera confundir con compasión (Houghton, 2012, p. 3). Incluso cuando se realizan evaluaciones privadas, sin verbalización, acerca de uno mismo o del otro, estas ejercen una influencia en la comunicación verbal, como sugirieron Koester y Olebe (1988) en su investigación acerca de la empatía no-evaluativa como una forma de comportamiento comunicativo.

Sin embargo, aunque otros autores distinguen empatía de “perspective-taking” (Deardorff, 2009, p. 265), a nivel profundo la empatía implica componentes comunicativos, afectivos y cognitivos. En lo emotivo, presupone experimentar las emociones de la otra persona, y en lo cognitivo, ser capaces de ver a través de los ojos mentales del otro, o sea, una capacidad para razonar desde el punto de vista de la otra persona. Puesto que los individuos que son menos críticos en su postura interactiva, así como más etnorrelativos en su acercamiento al conocimiento son los que más sufren de choque cultural, eso implica que cuanto mayor sea la consciencia de las propias limitaciones en cuanto a las “verdades” personales, mayor será la probabilidad de que nos influyan personas que poseen una concepción del mundo diferente a la nuestra. Esta receptividad hacia la orientación de otras personas (sus concepciones del mundo) genera sufrimiento intra-personal y confusión mientras el individuo trata de resolver las contradicciones y discrepancias personales (Ruben y Kealey, 1979).

El desarrollo de la empatía requiere de una exposición prolongada a las diferentes concepciones del mundo para que se pueda convertir en una orientación más pluralista

hacia la diferencia cultural, pues ocurre simultáneamente al proceso de internalizar uno o dos marcos de referencia, junto con un compromiso de que coexistan en el interior del individuo. Eso se traduce en que, a medida que la diferencia cultural se internaliza como parte de uno mismo, lo que antes era respeto por la diferencia cultural se convertirá en respeto por uno mismo (Bennett, 1993).

En cuanto a la suspensión del juicio, los partidarios de considerar la educación como una manera de desarrollar el pensamiento crítico cuestionan la validez, o siquiera la conveniencia de suspender el juicio, ni que sea para que se pueda producir una comprensión más legítima del otro, o lo otro. Sin embargo, se olvidan de que una predisposición general a no juzgar a los demás de entrada no significa que no se puedan usar procesos cognitivos superiores más adelante, una vez se consigue un cuadro más completo de lo que se va a evaluar.

Actitudes negativas e injustas hacia miembros exteriores al grupo, o prejuicio, explican asimismo la resistencia hacia una re-categorización de la información recibida de personas no pertenecientes al propio grupo (social, cultural, etc.). El desarrollo intercultural por tanto se integra de dos componentes: el cognitivo y el moral. Este último se relaciona con el tipo de identidad. El hecho de adentrarse en otra cultura, ni que sea para comprenderla mejor se suele vivenciar en el caso de algunos, sobre todo al principio del contacto, como una amenaza a la propia identidad.

2.3.1.4.-TEORÍAS CENTRADAS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Serrano (2003) afirma que cuando nos comunicamos no sólo pasamos información, sino que también nos relacionamos. Se detallan ahora las que tienen relevancia para el estudio de la competencia intercultural y la competencia comunicativa interpersonal, como la teoría de la penetración social, y la teoría del conflicto aplicada a la comunicación intercultural.

· LA PENETRACIÓN SOCIAL

Primeramente delineada por Taylor (1968), básicamente afirma que las relaciones personales se desarrollan en función del nivel y profundidad en la comunicación, es decir, del grado de apertura, o revelación del sentir y pensar íntimos. Por tanto, para que haya penetración social, se debe evolucionar desde un estadio superficial a uno más profundo, como lo ilustra que se usen las capas de una cebolla para representar el estadio ideal de comunicación desde esta perspectiva.

La comunicación se clasifica según los diversos grados de frecuencia y profundidad. La frecuencia o duración no significa necesariamente profundidad, por ejemplo, dos vecinos pudieran saludarse diariamente con el saludo típico “¿Qué tal está?”, sin siquiera detenerse a escuchar la respuesta, o sin siquiera pretender que el interlocutor empiece con una explicación detallada de, por ejemplo, su estado anímico, físico, social o laboral, por citar un ejemplo. Además, los mensajes pudieran ser muy amplios, sin revelarse apenas información personal. El concepto más importante para entender esta teoría es el de “self-disclosure”.

· LA TEORÍA DEL CONFLICTO INTERCULTURAL

Como seres sociales, todos hemos sufrido vergüenza, timidez, o experimentado orgullo. Todos estos sentimientos están relacionados con la imagen personal (o lo que en inglés se conoce como “face”). Este concepto que se refiere a un sentido de estima personal favorable que la persona desea que otros posean o mantengan de ella. Es un recurso que hunde sus raíces en el hecho de que todos poseemos una identidad más o menos vulnerable ya que al menos en teoría, uno puede salir perjudicado o beneficiado como resultado de participar en cualquier situación social (Ting-Toomey 1985, Ting-Toomey 1988). De ahí que lo saquemos a colación en este apartado, precisamente porque la comunicación intercultural es una de las situaciones comunicativas que generan más incertidumbre.

La cultura determina y moldea nuestros significados y el valor que le atribuimos a características evidentes de la persona social e íntima. En algunas culturas, el yo íntimo

tiene que coincidir o estar muy cercano al yo social, mientras que en otras lo que se valora más es el desempeño en un determinado rol, con independencia de lo que el yo íntimo esté experimentando en ese momento de interacción.

La gestión de la imagen personal influye el comportamiento ante un conflicto, pues las dos partes tienen que determinar hasta qué punto van a proteger sus objetivos, y atacar o respetar los ajenos. Además de un conflicto de intereses, en una situación intercultural se le suma que, ante un conflicto, las partes suelen reaccionar usando guiones aprendidos en su cultura para manejar o resolver esos conflictos, así pues, los conflictos podrían surgir de cuestiones no sólo relacionadas con malentendidos, sino también con la identidad, relaciones, procesos, y contenidos del conflicto (Ting-Toomey, 1994; Ting-Toomey, 1994b; Ting-Toomey, 1997; Wilmot y Hocker 1998).

La teoría de negociación de la imagen (1988) y las investigaciones que le han sucedido (Cocroft y Ting-Toomey, 1994; Kurogi, 1996, Kurogi 1997; Ting-Toomey y Cole 1990) afirman que:

a.- Personas de todas las culturas tratan de mantener y negociar su imagen en cualquier situación comunicativa.

b.- El concepto de resulta especialmente delicado en situaciones interpersonales, como al hacer peticiones, avergonzar, o en situaciones de conflicto, cuando las identidades de los comunicadores se ponen en entredicho.

c.- La dimensión de individualismo versus colectivismo (Triandis, 1995) influye en las decisiones que los individuos toman para proteger su imagen o la de otros.

d.- La variable de distancia en el poder (Hofstede, 1991) influye en las afirmaciones de los miembros en cuanto a qué recursos de poder usarán (individuales versus los basados en la jerarquía social) en todas las culturas.

e.- La orientación hacia el individualismo versus el colectivismo afecta las decisiones en cuanto a si se emplearán tácticas nacidas del individuo para proteger la propia imagen o la de otros, o se usarán tácticas aprobadas socialmente.

f.- La distancia en las relaciones de poder influirá en los miembros en cuanto a si optan por relaciones más horizontales o más verticales.

g.- Otras variables afectarán también el uso de varias conductas para preservar la autoimagen tanto en encuentros intergrupales como interpersonales, por ejemplo, las de identidad (género), relacionales (intimidad, estatus), situacionales (dentro o fuera del propio grupo de pertenencia), y de gravedad del conflicto.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

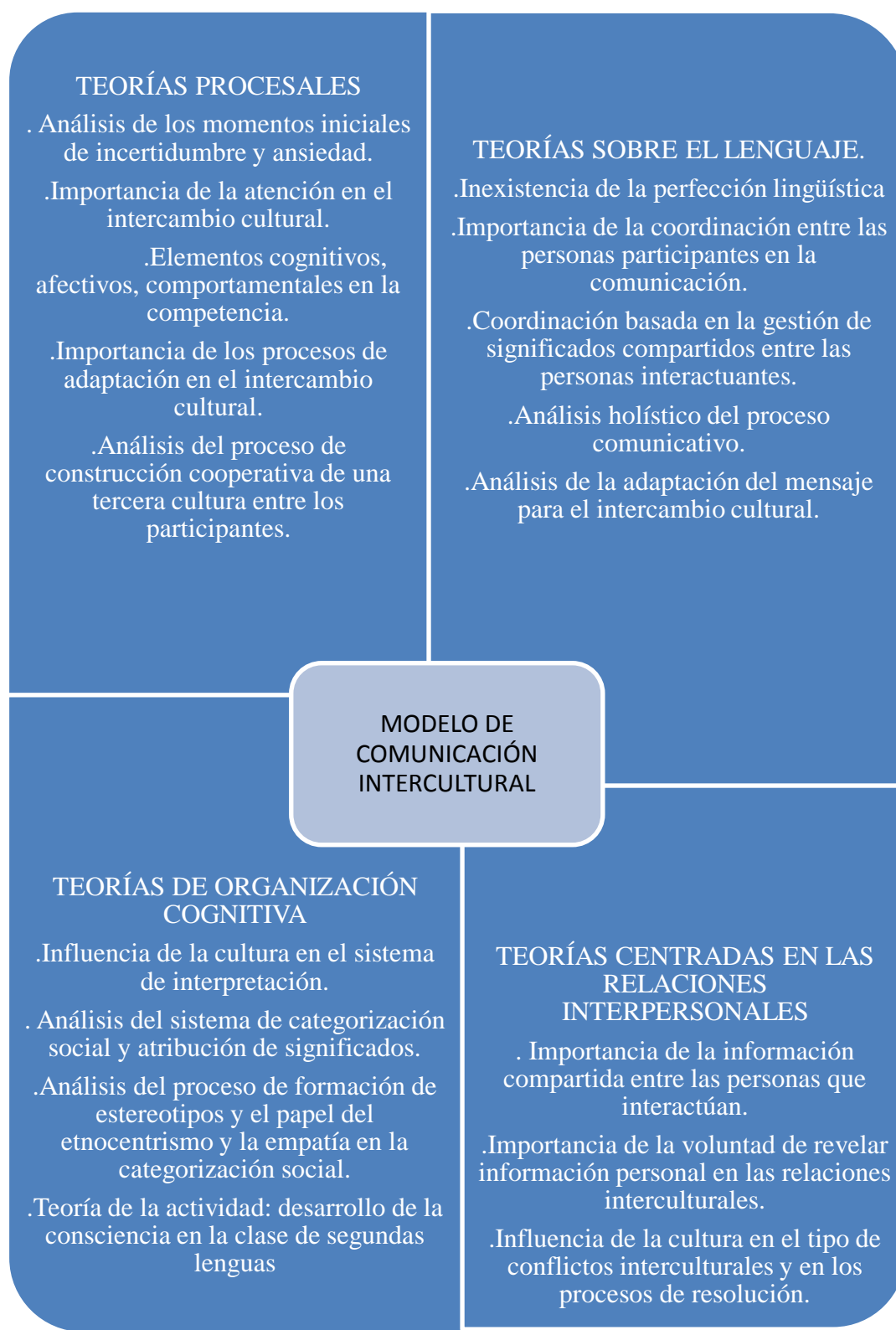


Figura 5. Modelo de comunicación intercultural (adaptado de Vilà, 2008)

2.4.- LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.

La definición del concepto de competencia comunicativa intercultural (ICC a partir de ahora, por sus siglas en inglés), como ha demostrado recientemente Deardorff (2006), muestra que apenas existe consenso entre los expertos y los investigadores. En parte se debe a la multiplicidad de acercamientos al concepto y la enorme cantidad de campos de estudio desde la que se ha abordado, pero en particular a la ingente cantidad de bibliografía especializada dentro ya de la lingüística aplicada. En esta sección trataremos de arrojar luz sobre algunos de los conceptos vitales en los que nos basaremos, para lo cual discriminaremos tras discutirlos, algunos otros. El aporte de este conjunto de teorías al concepto de la comunicación intercultural es básicamente el de reducirlo a la categoría de una competencia que, por tanto se puede desarrollar y quizá hasta enseñar al menos en sus aspectos puramente cognitivos.

En sus inicios, la década de 1960 y principios de 1970, estuvo conectado con la psicología cultural y los estudios sobre la conducta humana con un componente multicultural (Brislin y Lonner, 1972; Dinges, 1983). Más recientemente, dentro del campo de la educación en lenguaje y lingüística, los esfuerzos se han concentrado en cómo incorporar la comunicación intercultural en la práctica docente, así como en las investigaciones.

El término ha oscilado entre competencia en la comunicación o competencia comunicativa, dependiendo de si se originó en la teoría de la comunicación o en la lingüística. Un repaso rápido de los más usados para referirse a este constructo ayudan a darse una idea de su diversidad, sin embargo, muchos de ellos sólo aluden a aspectos limitados de un fenómeno mucho más complejo, por ejemplo, “cross-cultural awareness”, “global competitive intelligence”, “cultural competence”, “cultural sensitivity”, “ethno-relativity”, “international competence”, “intercultural interaction”, “biculturales”, “multiculturalism”, educación para la ciudadanía, educación en valores, etc.. Algunos de estos conceptos conceden mayor importancia al conocimiento global, otros a la sensibilidad, otros apuntan hacia ciertas destrezas (adquiridas o congénitas).

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Algunas de las paradojas e inexactitudes presentes consisten en que no se ha aclarado si se trata de una competencia (algo adquirido o susceptible de ser aprendido) o un rasgo inherente (Chen y Starosta, 1996). Tampoco se ha podido especificar si se refería a un conocimiento o a una actuación (Chen y Starosta, 1996). Lo que parece estar claro es que el proceso de comunicación exige no sólo conocimiento de la situación o el contexto, sino también de las conductas. En segundo lugar, si bien muchos investigadores concuerdan en la importancia de comunicarse efectiva y apropiadamente para constituirse en personas con competencia intercultural, en cambio no explican cómo ser efectivo y apropiado en cada encuentro comunicativo dada la infinita variedad de posibilidades. Por último, aunque muchos estudios sugieren que es vital poseer determinados rasgos de la personalidad (suspender el juicio, poseer tolerancia ante la ambigüedad, demostrar respeto, empatía, y un deseo de aprender sobre otras culturas, aceptando al mismo tiempo diferentes puntos de vista), sin embargo, no se ha producido un consenso interdisciplinar en la descripción de estos rasgos.

Así pues, hablar de “competencia intercultural” en su versión comunicativa o no presupone que uno puede adquirir habilidades, capacidades, que además es capaz de describirlas y luego evaluarlas, cuando la realidad es que cualquier proceso de relación y comunicación intercultural es fluido, inestable, impredecible e irreductible. Por otra parte, el concepto “intercultural” pretende expresar el impacto de lo inesperado, lo sorprendente, lo potencialmente imprevisible, o sea que no consiste en un fenómeno que se pueda prever y organizar. Por último, el término de “competencia” llegó a acuñarse a través de programas de entrenamiento vocacional, que daban importancia a la adquisición de habilidades y comportamientos, más que al conocimiento del contenido: “a combination of knowledge, skills, attitudes, values, and behaviors” (Council of Europe, 2005). Otros proyectos similares han surgido en Europa, como el PISA, o el proyecto DeSeCo (por sus siglas en inglés, Definición y Selección de Competencias Clave), con la misma ambición de reducir la cuestión intercultural a una destreza, pues este último por ejemplo señaló que la competencia intercultural se refería a la “ability to interact in heterogeneous groups”, como una de las tres competencias, llegando a concretar que la del proceso de adquisición de estas competencias habría de durar toda la vida, lo cual nos parece más acorde con el mismo concepto de comunicación, vista

como proceso. Igualmente, se incluyó una crítica al excesivo énfasis que se le otorga al conocimiento en la educación general y a la especialización en la educación profesional o vocacional (Rychen y Salganik, 2003, p. 19). Es decir que la idea de competencia se ha vuelto incluso más amplia, poniendo de relieve que no es suficiente con obtener conocimiento ya que se cuestiona si este por sí solo “contributes to the good of society and the individual” (Fleming, 2007, p. 54), ni tampoco basta con desarrollar destrezas o comportamientos, sino que se trataría de una educación completa de todo el individuo, lo cual habría de afectar sus actitudes y afectos, la caja negra de la competencia intercultural.

De manera muy sintetizada, según Trujillo (2002), la competencia intercultural consiste en un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades, y la considera como “critical participation in communication, being aware that the assumption of culture as a watertight compartment related to nation-states or certain social groups is a fallacy whereas diversity is the feature which characterizes reality.” (p. 34)

A partir de las consideraciones expuestas, concretaremos en nuestro caso las subdimensiones que usaremos en este trabajo de investigación, nos referimos al desarrollo de la consciencia cultural y a la consciencia crítica cultural (del yo, de la C1, y de la C2, tanto desde un punto de vista descriptivo como crítico), y a la sensibilidad intercultural, tal y como las describió en primer lugar Chen (1988).

Este estudio paradigmático de Chen (1988) sugiere que hay una correlación directa entre características personales, habilidades comunicativas, adaptación psicológica y consciencia cultural. Los cuatro aspectos de la competencia comunicativa intercultural según los ha compilado más recientemente Deardorff (2006) nos aportan información práctica para entender la multidimensionalidad de este constructo, y sirven para entender por qué esta competencia en realidad es radicalmente diferente en cada individuo al depender directamente de variables personales, entre otras. Sin embargo, como han hecho notar Lustig y Koester (2003), no se pueden concretar una serie de características que garanticen competencia en todas las situaciones interculturales (Lustig y Koester, 2003). No obstante, a efectos de análisis y para darnos una idea aproximada de todos los factores implicados, Deardorff (2006) las resume en:

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

1. Atributos personales positivos (voluntad de revelar información personal, consciencia del yo, agudeza perceptiva y relajación social); atributos personales negativos (neuroticismo, impulsividad, ansiedad social y aprensión comunicativa); otros autores incluyen la apertura de miras, en entusiasmo, el despliegue de interés y la franqueza, que se pueden considerar rasgos aprendidos (Leclerc & Martin (2004).

2. Habilidades comunicativas (destrezas en codificar y decodificar mensajes, destrezas sociales, flexibilidad y control de la interacción). Este elemento presupone un cierto dominio del sistema lingüístico del interlocutor, que otros autores han destacado como imprescindible (Byram, 1997).

3. Adaptación psicológica (manejo y control de la frustración, el estrés, el sentimiento de no pertenencia y la ambigüedad), con el propósito de aclimatarse a un nuevo entorno.

4. Consciencia cultural, que según Chen (1988) y Chen y Starosta (1996) se refiere a una comprensión de las variantes del entorno, como valores sociales, costumbres, normas y sistemas, todos los cuales afectan la manera de pensar de los individuos. Añadiremos que engloba el conocimiento explícito de las mismas, en relación con la propia cultura. Esta distinción es pertinente pues muchas veces el conocimiento de nuestra propia cultura es de tipo implícito, y este detalle es el que no nos permite manipularla conscientemente. Este conocimiento se sobreentiende que está referido asimismo a la cultura meta e incluye saber cómo se usa el tiempo y el espacio en ambas culturas.

Sin embargo, en otras ocasiones la consciencia cultural está referida sobre todo a la consciencia sobre el yo, que es una predisposición a suspender las creencias relacionadas con lo que creemos saber y creemos correcto de la C1 junto con una predisposición a suspender la incredulidad sobre lo que sospechamos que está equivocado en relación con la C2, y se puede aplicar asimismo tanto desde un punto de vista descriptivo como crítico. Es decir, se identifica con el “Savoir-entre” del modelo de Byram (1993) usado para el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, pero también con la consciencia crítica intercultural que es el desarrollo de un criterio para evaluar basado ya no en los valores adquiridos inconscientemente de la propia cultura o culturas, sino a través de un proceso consciente de reflexión sobre los

presupuestos y valores personales con el fin de tomar una decisión más informada a la hora de evaluar prácticas, ideas o productos culturales. Esta consciencia crítica intercultural es lo que Byram describe como “Savoir s’Engager”, que analizaremos pormenorizadamente más adelante.

Actualmente, las nuevas tendencias en educación intercultural ofrecen enfoques dirigidos al desarrollo de competencias interculturales (Saez, 2001), en plural, al reconocer que se trata de varios elementos, como las habilidades cognitivas, las afectivas y las prácticas. A esto hay que añadirle aspectos relacionados con los rasgos individuales de la personalidad en particular los relacionados con la teoría de las múltiples inteligencias (inteligencia emocional, moral, intercultural), que pasaremos a detallar más adelante.

La concepción tripartita mencionada por Trujillo (2002) está basada en conceptos de competencia comunicativa intercultural de sólida trayectoria (Chen, 1989; Chen y Starosta, 1998; Hammer, 1989; Kim, 1992a, Rodrigo, 1999, Spitzberg, 2000), e implica la capacidad de identificar qué patrón, o guión, se debe invocar en un contexto social determinado. Al respecto, Peris (2005) nos explica lo siguiente:

La principal consideración que cabe hacer aquí es que el aprendizaje se concibe como un proceso en el que interviene la totalidad de la persona, y no solamente sus facultades intelectuales y el razonamiento lógico. Especialmente interesante es la intervención de la competencia existencial, del “saber ser”, que incluye “una voluntad de entablar una interacción social”. En ella, el individuo actúa desde un yo que posee no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores. (p. 90)

Eso significa que, para comunicarse con éxito hay que partir de una base de conocimiento, o “saberes” en general como recoge el MCERL, de factores culturales específicos, como instituciones sociales, lengua, reglas sociales del grupo en cuestión, así como conocimiento general de cómo manejar el proceso de interacción, lo cual incluye ser consciente de uno mismo, comprender las implicaciones de la identificación y de la categorización sociales. Sin embargo, de igual forma se deben incluir la dimensión afectiva y la dimensión comportamental, que idealmente tendría que incorporarse al total del individuo, una vez lograda cierta interculturalidad en lo afectivo, o de lo contrario, se convertiría en una simple impostación de carácter

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

diplomático, sin pasar por el filtro de las emociones y sin que se produjera un cambio en las actitudes, que es lo que promueve el verdadero cambio también a nivel cognitivo para así ser capaz de ver a través de los ojos de la otra persona.

A continuación vamos detallar los tres componentes clásicos de la competencia intercultural:

El conocimiento se podría definir como “an understanding of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s country, and of general processes of societal and individual interaction” (Byram, 2008, p. 163). Rodrigo (1997, 1999, 2000) la denomina “Competencia comunicativa cognitiva”, y la define como la consciencia y conocimiento de las propias características culturales y de sus procesos comunicativos, así como de las características y procesos comunicativos de otras culturas, lo cual se identifica casi literalmente con la “cultural o intercultural awareness”, que trataremos más adelante con detalle.

Otros investigadores concuerdan con Byram al llamarla simplemente conocimiento (Gudykunst 1989, 1992, 1994, Lustig y Koester 1996), aunque incluyen un componente actitudinal y afectivo importante, lo cual confirma nuestra afirmación de que el concepto en realidad engloba elementos inextricablemente entrelazados que no es posible separar en compartimientos estancos con el fin de analizarlo o evaluarlo, y dificulta grandemente la investigación cualitativa o cuantitativa con fines prescriptivos, al depender de aspectos tan variados como el clima institucional, el papel de los medios de comunicación, o las propias tendencia innatas.

Estos autores la equiparan con consciencia y comprensión de lo que es necesario para una comunicación efectiva, tanto desde una aproximación cultural general como específica. En ella se incluyen los siguientes aspectos (Gudykunst, 1994):

- 1.- conocimiento de más de una perspectiva cultural,
- 2.- conocimiento de interpretaciones alternativas, distinguiendo entre descripción, interpretación y evaluación del proceso comunicativo (la evaluación implica hacer un juicio de valor ya que en la toma de decisión de qué perspectiva adoptar al evaluar, se

han tenido que escoger normas y valores que se consideran idóneos, por encima de otros, menos idóneos),

3.- conocimiento de expectativas, derivadas de las normas sociales, reglas comunicativas, contenido y las características personales del interlocutor;

4.- conocimiento de similitudes y diferencias entre ambas culturas, minimizando los prejuicios; y finalmente,

5.- las oportunidades reales de contacto multicultural.

Tanto en Chen (1990) como en Chen y Starosta, 1996, 1999, 2000) se denominan también consciencia intercultural. A través de este proceso de conocimiento se procura una reducción de la impredecibilidad, o ambigüedad situacional, o incertidumbre incluso, para desarrollar la consciencia de las dinámicas culturales mediante dos procesos simultáneos de comprensión: la autoconsciencia y la consciencia cultural.

La autoconsciencia implica el conocimiento de las propias identidades e incluye prestar atención a lo socialmente apropiado junto a lo que se considera apropiado para cada situación, además de actitudes de control y modificación, de adaptación en una palabra de los comportamientos expresivos dependiendo de las situaciones particulares, para cumplir con los requisitos de la situación de que se trate.

La consciencia cultural o “cultural awareness” implica una comprensión de cómo las culturas varían en sus normas, reglas, convenciones, tanto las del interlocutor en tanto miembro de la cultura 2, como de las nuestras, que habrán de afectar necesariamente a cómo las personas piensan y actúan.

Según Vilà (2008), dentro de la dimensión cognitiva se sitúa la capacidad de alternatividad interpretativa, al formarnos nuevas categorías para interpretar la nueva realidad, favoreciendo juicios mucho más refinados en el desarrollo de impresiones sobre los demás, con descripciones más diferenciadas sobre las personas y situaciones, creando mayores distinciones.

Algunos de sus logros son la superación de los estereotipos y prejuicios, la amplitud de categorías (Gudykunst y Kim, 1984), la consciencia (“mindfulness”, Calloway-Thomas et al, 1999) la complejidad cognitiva (Dodd, 1991), lo que redundará en una mayor apertura cognitiva a los puntos de vista de los otros, y estar más predispuestos a

considerar las evidencias, aunque no coincidan con los estereotipos (Calloway-Thomas *et al.*, 1999). Otra de las subcompetencias cognitivas es el conocimiento de las similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los interactuantes.

A esto precisamente es a lo que se refiere el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (a partir de ahora, MCERL), publicado en español por el Instituto Cervantes (2002), bajo el subapartado de saberes (apartado 5.1.1.3.), cuando menciona los conocimientos de tipo declarativo. En el MCERL se define la consciencia intercultural como:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales.

Puesto que el marco de referencia cultural determina cómo la persona responde a los acontecimientos y a las personas, es importante conocer los puntos en común y los puntos divergentes en relación a la concepción del universo (Samovar *et al.*, 1998). Para ello, primero uno debe conocerse a sí mismo, volver consciente lo que no lo es, aprender de nuevo lo aprendido, esta vez con el conocimiento de cómo esos valores, creencias, estereotipos y prejuicios le afectan a uno (Calloway-Thomas *et al.*, 1999), lo cual ocurre muchas veces al interactuar con otras personas. Es en este intercambio que nos vemos obligados a verbalizar por qué actuamos o pensamos cómo lo hacemos, volviéndonos conscientes de lo que nos caracteriza y, según Storti (1990, p. 54) de qué convergencias y divergencias presentamos en relación con el otro.

Sin embargo, una comunicación eficaz y apropiada engloba de igual forma el manejo de factores emocionales, y relacionales o comportamentales, que pasaremos a describir en los siguientes dos apartados.

Algunos autores definen la dimensión afectiva o actitudinal, que también es comportamental por la generación de una respuesta perceptible, como la capacidad de proyectar y percibir respuestas emocionales positivas, antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996; Rodrigo, 1999). Esta última se ha definido con los términos de “intercultural sensitivity”, o sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 1998), que se centra en las emociones personales o los cambios e sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes.

Tras realizar algunos estudios empíricos (Chen y Starosta, 2000), se conceptualizó en términos menos ambiguos, con elementos como la confianza, la implicación afectiva, la atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural, si bien otros autores parten de una base menos optimista al caracterizar la comunicación intercultural, que es en un principio la aprensión (“Intercultural Communication Apprehension”, McCroskey y Neuliep, 1997), considerada como un tipo de ansiedad anticipatoria y de facto asociada con situaciones comunicativas en las que los interlocutores pertenecen a grupos culturales, étnicos o raciales distintos. Cuando se refieren a la sensibilidad intercultural, otros autores como Bhawuk and Brislin (1992) la están en realidad definiendo más allá de los aspectos emocionales o afectivos de la competencia comunicativa intercultural, al mencionar que por un lado se trata de una comprensión de las maneras en que uno puede comportarse (cognitivo), la apertura de miras necesarias para gestionar la diferencia cultural (afectivo y cognitivo) y el grado de flexibilidad comportamental necesario que uno demuestra en una nueva cultural (comportamental). Como vemos hace alusión a las tres dimensiones clásicas de la competencia comunicativa intercultural, si bien de manera más somera.

Para lograr una comunicación intercultural idónea, estos y otros investigadores proponen algunas medidas, que afectan a lo afectivo, así como a lo comportamental, refiriéndose a una serie de habilidades (llamadas *skills* por muchos otros autores, que pasaremos a describir en el siguiente subapartado) en el caso de la primera variable, como por ejemplo, la habilidad para controlar la ansiedad (véase Gudykunst, 1993). Esta hace alusión a la inquietud, tensión y preocupación intrínsecos a cualquier situación en la que no se tiene un pleno control. Para lograr ese objetivo, defienden la necesidad de desarrollar cierta tolerancia a la ambigüedad, lo cual empieza, según Storti

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

(1990, pp. 58-59) por volverse consciente de que la estamos experimentando, e intentar usar las facultades de raciocinio para minimizar su impacto sobre nuestra conducta y la posible barrera en que podría constituirse. Estas competencias comprenden capacidades más amplias que se pueden desarrollar desde la educación emocional (Bisquerra, 2000), o desarrollando la inteligencia cultural, a la que dedicaremos una atención especial.

La capacidad de adaptación es una de las conductas más mencionadas en los diferentes modelos de competencia comunicativa intercultural, y hace referencia a aspectos actitudinales, cognitivos y conductuales (Chen y Starosta, 1996, Gudykunst, 1993; Spitzberg, 2000). También se incluye la efectividad y la propiedad (Gudykunst y Nishida, 2001).

A veces se les denomina destrezas o habilidades, pues se deduce que se refieren a aspectos observables en el proceso comunicativo, si bien existen asimismo elementos no verbales que favorecen una interacción fructífera, para la cual es necesario dominar la codificación y descodificación del mensaje (lo cual nos lleva a confirmar la importancia de conocer el sistema lingüístico), como el deseo de revelar información personal, flexibilidad comportamental y el manejo de la interacción. Según el MCERL (Instituto Cervantes y España, 2002), las destrezas y habilidades, en relación con la competencia intercultural se resumen en:

- a.- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- b.- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- c.- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- d.- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Rodrigo (1999) define la competencia en su faceta comportamental como la destreza de actuar efectivamente para alcanzar la interdependencia multicultural y la interconectividad en la llamada aldea global, si bien como ya se ha mencionado en este mismo trabajo, se trata en muchas ocasiones de superar modelos de relación asimétrica,

de lucha o imposición del poder, como se puede observar por ejemplo en el modelo de la adaptación transcultural propuesto por Y. Y. Kim (1988).

Algunas de las estrategias que deben dominarse para demostrar competencia comportamental son las siguientes:

a.- Capacidad de flexibilidad comportamental, que implica el desarrollo de habilidades interpersonales de adaptación al estilo comunicativo del contexto cultural con el que uno se relaciona, y adaptación según la situación en la que se está inmerso (Kim, 1992a, Samovar, Porter y Stefani, 1998). Brislin (1993) lo conceptualiza como un deseo de comunicarse, lo cual se habrá de traducir en una aptitud para poder desempeñar diferentes roles al tiempo que se adopta una postura reflexiva ante la situación para hacerla consciente y para analizar la forma más adecuada de actuación.

b.- Capacidad verbal apropiada, como por ejemplo y para el caso de una situación de interculturalidad, engloba un discurso claro y lento, sin utilizar expresiones coloquiales o locales; una pronunciación precisa y bien articulada; repeticiones para asegurarse de que las ideas importantes se han entendido; el parafraseo, uso de un vocabulario adaptado al nivel lingüístico de nuestro interlocutor; construcciones sintácticas simples, evitando frases demasiado largas, o pertenecientes a un registro demasiado elevado o culto; verbos en voz activa; metacomunicación, para evitar el malentendido. Adler (1997) propone asimismo recurrir a terceras personas para asegurarse del correcto entendimiento del comportamiento verbal o no verbal del otro.

c. Capacidad no verbal apropiada. Igual que en el apartado b., supone la adquisición de algunas competencias cognitivas y afectivas, aunque estas últimas no presuponen la competencia comportamental, sin embargo, se constituyen en un paso necesario y previo. Según Adler (1997) esta incluye recursos visuales, gestos faciales adecuados para enfatizar el significado de las palabras, si bien los gestos son un lenguaje en sí mismo determinado casi enteramente por las culturas, demostraciones, actuar para demostrar el contenido; pausas frecuentes. Serrano (2003) resume toda esta compleja cadena de habilidades con la expresión “saber escuchar” (p. 34), sin embargo de nuevo tenemos que apuntar que esta operación no se realiza universalmente en todas las culturas por igual ni se considera una destreza prioritaria sobre la capacidad de expresar los propios deseos e ideas. La competencia comportamental pues consiste en percibir

estas diferencias y saber actuar en consecuencia, de acuerdo con el entorno cultural y los elementos comunicativos propios del contexto, los idiosincráticos, y muchos otros de este orden.

d.- Control de la interacción, lo cual supone conocer las normas en relación con los turnos de palabra, los inicios y finales de la conversación, o para el mantenimiento de la conversación, y saber adaptarse a un modelo diferente al nuestro.

Por supuesto, estas competencias divididas en tres campos resultan sólo una de las maneras para acercarse al modelo de la competencia comunicativa intercultural. Por supuesto, hay que reconocer otros factores de tipo personal y contextual. Entre los personales, cabe destacar características como el auto concepto y la autoestima altos, ser de mente abierta, lo cual se demuestra a través de un deseo, reconocimiento, aprecio y aceptación de las diferentes perspectivas e ideas; partir de una posición de simetría o igualdad; superar las imposiciones que conllevan las relaciones de poder intergrupales y desplegar habilidades interpersonales. También se señalan otros factores igualmente importantes, relacionados con el contexto, como la atracción interpersonal, la confianza, la satisfacción con la propia comunicación, el desarrollo de relaciones interpersonales, la gestión del conflicto, la adaptación a otras culturas, la construcción de comunidades, etc. (Gudykunst, 1994).

Ahora vamos a pasar a detallar otros modelos que nos servirán para analizar en más detalle algunos elementos necesarios para conceptualizar los elementos precursores de la inteligencia cultural, o de la competencia intercultural (en su aspecto relacional, tanto si se trata de la relación del individuo consigo mismo en una actitud de reflexión e introspección a medida que se enfrenta a textos y sus posibles lecturas, como si se trata de la relación con el otro).

2.4.1.-DEFINICIONES DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Algunas definiciones para describir la competencia comunicativa intercultural facilitadas por investigadores anglosajones, que usaremos por cuestiones prácticas en este trabajo de investigación, fueron compiladas por Spitzer y Chanon, (2009, p. 7)

originalmente, si bien Deardorff (2009) las ha reclasificado organizándolas de manera secuencial (se explica cada modelo por separado, de manera analítica) y temática (mediante el que se trata de encontrar puntos en común entre las diferentes definiciones o modelos) en composicionales, co-orientativas, evolutivas, adaptativas y causales.

Aunque otras definiciones también resultan prácticas al proveer una más o menos larga lista de subcompetencias que se valoran como necesarias para la efectividad intercultural (Pusch, 2009, p. 67), reconocemos en este trabajo que ninguna lista puede servir para evaluar todas las culturas, contextos y condiciones, como apunta Bennett (2009, p. 122). Asimismo, como han señalado otros investigadores, para que la comunicación intercultural sea realmente efectiva, debería superar cualquier limitación impuesta por condicionantes o intereses individuales (Portillo y Sinnigen, 2009, p. 260).

· ICC: MODELOS COMPOSICIONALES

Los modelos composicionales tratan de describir los elementos de la competencia, sin mencionar cómo se relacionan entre sí. En general, se trata de listas de posibles rasgos, características y habilidades que se consideran necesarias para participar en una interacción competente y productiva.

En el modelo de Howard Hamilton, Richardson y Shuford (1998), dentro del apartado de actitudes, se considera que aunque los interactuantes valoran principalmente a los miembros de su propio grupo creen asimismo en la igualdad básica de todos los otros grupos, es decir son multicéntricos, se arriesgan y creen que las relaciones interculturales le aportan calidad a la vida.

Estos valores complementan competencias cognitivas como la comprensión de las identidades culturales, los límites de los grupos y el conocimiento de las historias de opresión, así como la influencia que ejercen las diferencias culturales en los procesos de comunicación. Estas motivaciones y conocimientos vendrían a sumarse a las competencias generales de auto-reflexión, así como de las subsiguientes, la articulación de las diferencias, entender el punto de vista del otro tanto desde un punto de vista cognitivo como afectivo, una actitud de apertura de miras, el desafío asertivo de prácticas discriminatorias se sitúen donde se sitúen, aunque generalmente se

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

encontrarán dentro de estructuras de poder, y la capacidad general de comunicarse con otras culturas.

En la siguiente figura, retomamos el modelo de Deardorff (2006), pero esta vez se describe la ICC tomando como perspectiva la comunicación como un proceso continuo, por lo tanto, es imprescindible que se proporcionen oportunidades a lo largo del tiempo para reflexionar y evaluar la propia ICC.

En el proceso de adquisición y evaluación de conocimientos, el pensamiento crítico desempeña un papel fundamental y debería incluirse en la evaluación. Asimismo, en cuanto a las actitudes –por ejemplo, el respeto, la apertura hacia otras culturas y la curiosidad- estas sirven de base para el modelo descrito y afectan el resto de aspectos de la ICC, en consecuencia debería convertirse asimismo en objeto de evaluación.

En la siguiente figura, tomamos el modelo de Deardorff (2006), pero esta vez se describe la ICC tomando como perspectiva la comunicación como un proceso continuo, por lo tanto, es imprescindible que se proporcionen oportunidades a lo largo del tiempo para reflexionar y evaluar la propia ICC.

En el proceso de adquisición y evaluación de conocimientos, el pensamiento crítico desempeña un papel fundamental y debería incluirse en la evaluación. Asimismo, en cuanto a las actitudes –por ejemplo, el respeto, la apertura hacia otras culturas y la curiosidad- estas sirven de base para el modelo descrito y afectan el resto de aspectos de la ICC, en consecuencia debería convertirse asimismo en objeto de evaluación.

El modelo que se cita a continuación es de tipo piramidal porque los elementos de la base afectan positivamente los situados más arriba. Como muchos otros acercamientos cognitivos, se presentan unos elementos motivacionales (requisitos), cognitivos (conocimiento y comprensión) y otro relacionado con destrezas y al mismo tiempo se tiene en cuenta el contexto dentro de estos componentes. Este tipo de modelos son útiles para delinear los diferentes aspectos que una teoría sobre la competencia comunicativa intercultural, pero no sirven para establecer relaciones condicionales entre los diferentes componentes, y tampoco para definir la ICC en función de un criterio concreto.

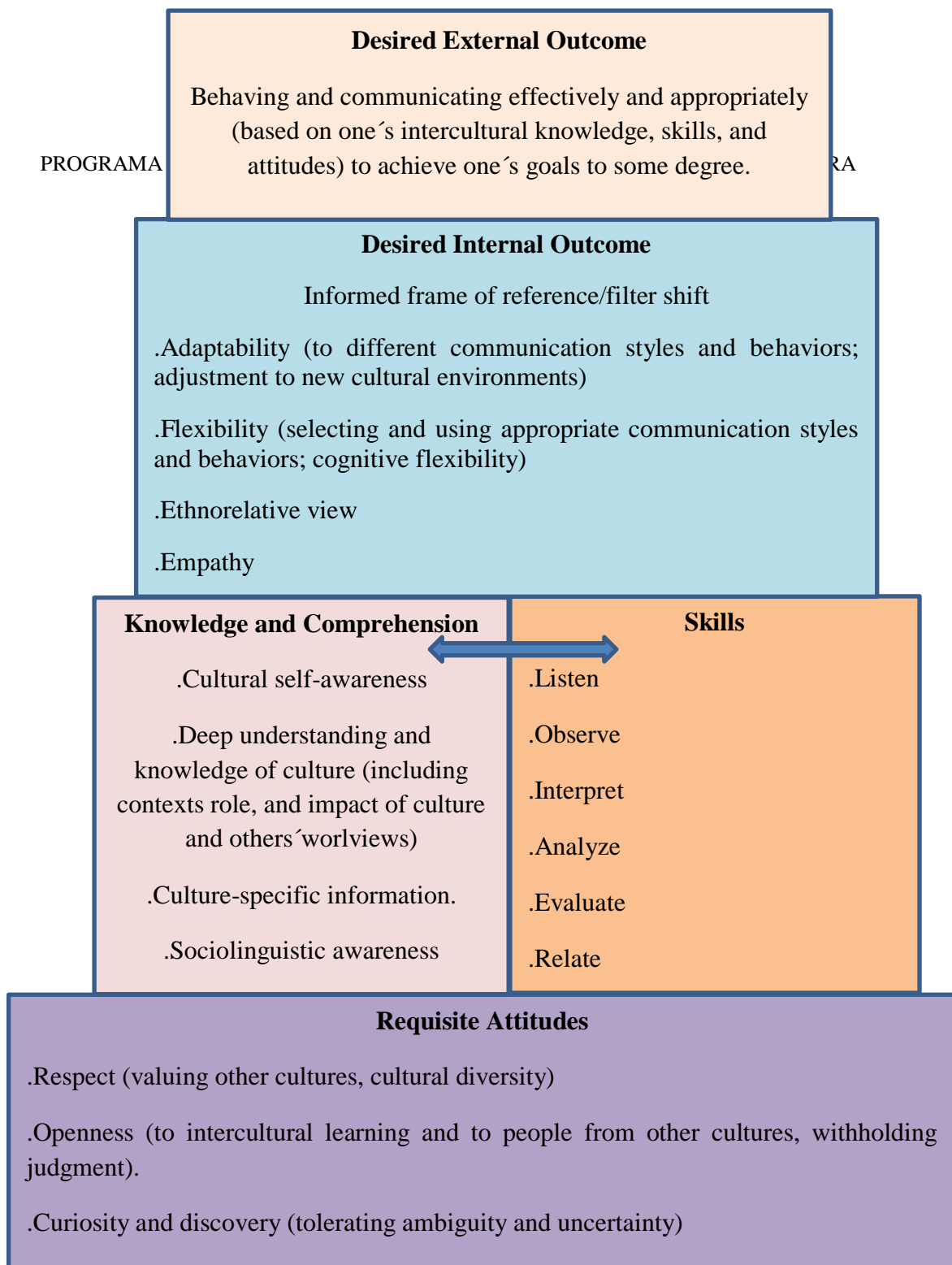


Figura 6: Modelo piramidal de Deardorff (2006)

Un segundo modelo, citado en la recopilación facilitada por Deardorff (2006, pp. 14, 15) es el de las competencias globales (Hunter et al., 2006), de entre las que se destaca la “cultural self- awareness”, que se convierte en uno de los pilares del componente cognitivo al mencionar que “a person should attempt to understand his or her own

cultural box before stepping into someone else's". Sin embargo, la consciencia cultural también depende de otras variables, como:

(...) an understanding of world history will prepare a person for a) identifying and understanding cultural differences, b) participating effectively in and across these cultures through c) mutually collaborative means, and, d) evaluating his or her own performance in these contexts, (citado en Deardorff, 2006, p. 15).

Además del componente cognitivo, de adquisición de conocimientos, estos autores mencionan el actitudinal y el comportamental ya que, entre las destrezas más importantes, mencionan la capacidad de reconocer diferencias, y estar abierto a experiencias nuevas así como a la diversidad sin una actitud prejuiciosa. Sorprende que Hunter y sus colegas no mencionen el aprendizaje de segundas lenguas, ni la necesidad de una estancia corta en el seno de la cultura meta (por ejemplo, a través de programas de "Study Abroad"), ni las experiencias de inmersión en otras culturas para conseguir que se desarrollen las competencias identificadas como más importantes, como si la barrera idiomática se pudiera superar simplemente con conocimientos por ejemplo, de tipo histórico, aprendidos en un contexto formal. Esto puede deberse, como apunta Deardorff (2006) a que dan prioridad al componente motivacional y cognitivo, los cuales capacitan al individuo para que se mueva entre las culturas, con o sin conocimiento del sistema lingüístico. Estos autores citados anteriormente representan una corriente de pensamiento en EEUU, sobre todo en relación con el desarrollo de la empatía entre profesionales, como médicos, ingenieros, trabajadores sociales, personal administrativo universitario al frente de programas internacionales, maestros, entre muchos otros²⁵, que tienden a pasar por alto el concepto del hablante intercultural visto desde la óptica de un mediador intercultural, función que resulta imposible o al menos muy difícil en su aspecto comunicativo sin poseer cierto nivel de dominio lingüístico, como también defiende Fantini (2006).

²⁵ Para un estudio más exhaustivo de la aplicación práctica o adquisición de la competencia intercultural dentro de cada uno de estos campos profesionales, véase Deardorff (2006, pp. 271-387).

· ICC: MODELOS CO-ORIENTATIVOS

Según lo describe Broom (1997, p. 198) cuando dos o más individuos cooperan para lograr un objetivo en el que hay un interés común, se produce la co-orientación, que se basa en el presupuesto de que los individuos modifican su conducta dependiendo de sus percepciones sobre los puntos de vista y las intenciones del otro, en particular para la consecución de un objetivo común. Deardorff (2006) añade a los posibles objetivos comunes en el contexto del intercambio intercultural, el deseo de conseguir claridad, concisión, precisión, comprensión y convergencia de opiniones.

Esta misma autora, Deardorff (2006) recoge asimismo el modelo piramidal de Fantini (2001) ya expuesto dentro de este mismo capítulo, en que los rasgos como la flexibilidad, el humor, la paciencia, la apertura, el interés, la curiosidad, la empatía, la tolerancia hacia la ambigüedad y la suspensión del juicio podrían facilitar el proceso de la interlocución, y concuerda con este autor al afirmar que están organizados a su vez alrededor de alguno de los tres componentes ya examinados (consciencia, actitudes, conocimiento y habilidades), pero Fantini añade el elemento del conocimiento de la segunda lengua, mientras que a Deardorff no le parece esencial. De conseguirse una comunicación eficiente y una comprensión mutua, por poner un ejemplo de objetivo común, Fantini (1995) postula que se produciría una mayor convergencia de opiniones, sistemas simbólicos (lenguajes), puntos de vista, cosmovisiones, significados connotativos y denotativos, y normas de uso.

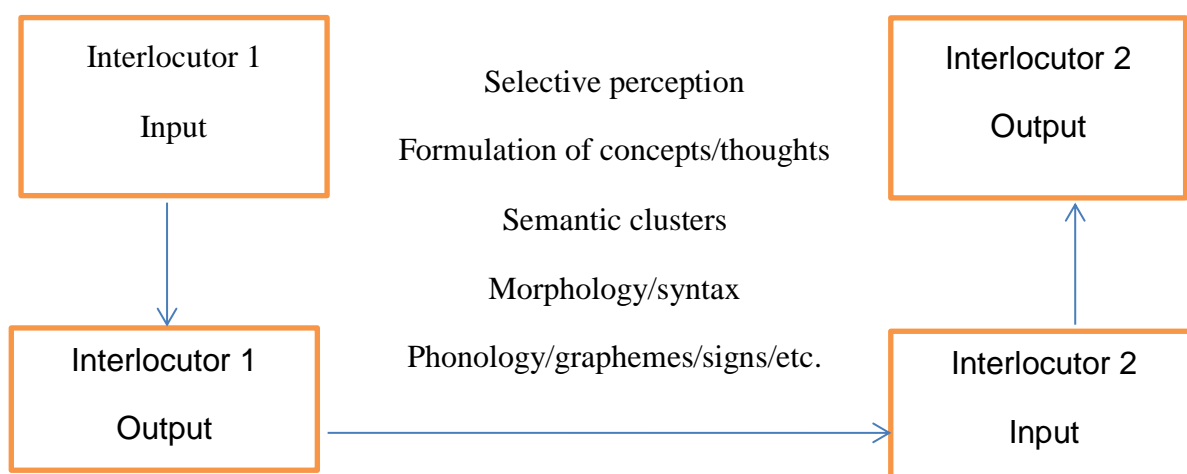


Figura 7: Modelo de Fantini (2005) de la competencia del interlocutor intercultural

Los modelos co-orientativos resultan prácticos porque realzan la importancia de sentar bases comunes a través de la interacción y de la adaptación a las conductas y significados generados por el otro. Sin embargo, una de las mayores críticas a este modelo es el hecho de que, como observa Deardorff “much of the competent everyday interaction is dependent on ambiguity, uncertainty, misunderstanding, and disparity in comprehension” (2006, p. 20), por ejemplo, como ocurre cuando se usa la cortesía verbal (Brown y Levinson, 1987), que requiere grandes dosis de ambigüedad y mano izquierda en todas las culturas. Así pues para el mantenimiento de relaciones interculturales, es preciso hallar un equilibrio entre la comprensión y la falta de la misma, el habla directa y el habla indirecta, la claridad y la ambigüedad.

El modelo de los cinco saberes, propuesto por Byram (1997, 2003), y Byram *et al.* (2001) resulta uno de los más completos en cuanto a detallar cada una de las sub-competencias, además de compartir características con otros modelos co-orientativos. Por esa razón, lo hemos incluido en este apartado. Tiene además la peculiaridad de centrarse en la negociación de la identidad personal en el espacio intra e intercultural, llegando a distinguir entre ser bicultural o intercultural. En el caso de la competencia bicultural, los autores afirman que la identidad pudiera verse amenazada por el hecho de que la persona comparta valores de ambas culturas, sin elaboración personal, sin mediación interna, ya que esos valores pertenecientes a las dos culturas a veces son incompatibles, y por tanto, tanto la identidad personal, así como la actuación, se ven obstaculizadas.

El componente más importante de este concepto de ICC es el quinto saber, fruto del trabajo de Byram (1997, p. 53) independientemente de Zarate, que aunque se incorporó al concepto general, no se incluyó explícitamente como quinto saber en el MCERL. Según este investigador, la consciencia crítica cultural es la habilidad de evaluar de manera crítica, basándose en un criterio específico, prácticas y productos concretos, tanto en la cultura de uno como en la que es objeto de evaluación. Al mismo tiempo implica interactuar y servir de mediador en intercambios interculturales de acuerdo con esos criterios específicos, antes mencionados, al tiempo que se negocia un grado de aceptación de esos intercambios a partir del conocimiento, las habilidades y las

actitudes de uno. Esta es una destreza que difícilmente se puede enseñar en una clase. De hecho, el concepto tiene mucha relación con la educación política o la educación para una ciudadanía global, que aspiran en su elaborada enunciación a convertirse en un proyecto total de reforma educativa orientada hacia la acción y la mejora de las sociedades.

Como sugiere Robinson (1991), la adquisición de una segunda lengua y una segunda cultura están inextricablemente unidas. Ahora bien, se debe ser muy cauteloso al enseñar la competencia socio-cultural ya que como advierte Kramsch (1993):

Teaching how to shape contexts of interaction cannot be done directly by a well-dosed administration of facts... Pragmatic knowledge...can only be acquired through observation and analysis and a feel for the whole social context. It is not an “if-then” affair. It requires, therefore, a totally different pedagogic approach (p. 23).

La mención de un sentimiento o una intuición del contexto social visto como totalidad nos parece revelador y coincide con uno de los sub-tipos de inteligencia cultural que examinamos en este mismo trabajo, en este caso la inteligencia meta-cognitiva (Earley y Mosakowski, 2004; Thomas, 2006).

El punto central de la taxonomía propuesta por Byram (1997) por tanto es el de la consciencia crítica cultural o intercultural (“critical cultural awareness”/ “Savoir s’engager”), que aporta un elemento adicional al simple conocimiento cultural propio o de la cultura meta, el elemento crítico.

La consciencia crítica cultural se define como una habilidad para evaluar críticamente, basándose en criterios específicos, puntos de vista, prácticas, y productos tanto en la cultura de uno como en otras culturas y países (1997). Byram (2008, pp. 233-236) aclaró más adelante que esos criterios habrían de ser racionales.

El problema que surge de estas recomendaciones está vinculado con el concepto de evaluar basándose en una serie de criterios racionales, ya que si se tienen en cuenta las aportaciones de Wringe (2007, pp. 105-106) sobre la educación moral, como ya ha reconocido Byram (2009, p. 324) los criterios para la evaluación podrían hacer referencia, no sólo a lo racional, sino también a aumentar la felicidad, el sentido de la comunidad o el cuidado mutuo. Otra crítica al quinto saber de este modelo es que, si

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

bien se basa en una combinación de racionalidad y derechos, sus presupuestos teóricos presentan algunos sesgos al punto de haber incluido más tarde normas morales fundamentadas en la tradición cristiana y musulmana como modelo de evaluación (Byram, 2007, p. 64), si bien como ha demostrado concluyentemente Wringe (2007, pp. 19-24, citado en Deardorff, 2006, p. 324), los puntos de vista religiosos no se pueden usar para formular juicios de tipo moral, como tampoco lo son los puntos de vista políticos.

Por otra parte, aunque el concepto de “criticality” está muy desarrollado en círculos europeos en relación con el desarrollo de la consciencia crítica cultural (Byram, 1997), y con el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995, 2010), el papel de la “criticality”, todavía ha de reconocerse en contextos norteamericanos, donde el énfasis se ha puesto en la empatía y en el acercamiento libre de juicios de valor.

Otros elementos que componen la competencia comunicativa intercultural son las actitudes, que Byram (1997) sitúa en primer lugar, lo que parece lógico ya que sin las aptitudes apropiadas, ni siquiera se produciría el intercambio intercultural entre otras razones por falta de voluntad y motivación adecuadas. A continuación de las actitudes, cita los objetivos relacionados con el conocimiento, y por último, los relacionados con la conducta (2008, p. 163):

- a.- “Savoir-être”, actitudes: curiosidad, apertura de miras, predisposición a no actuar desde el escepticismo hacia otras culturas, y a suspender las creencias relacionadas con nuestra cultura.
- b.- “Savoir”, conocimiento: De los grupos sociales, de sus productos y prácticas, tanto en la cultura propia como en la del otro (el autor la identifica indiscriminadamente con el país), y de los procesos de la interacción social e individual.
- c.- Savoir comprendre: Destrezas de interpretación y establecer relaciones: habilidad de interpretar un documento o evento de otra cultura, de explicar y relacionarlos con documentos de la cultura de uno.
- d.- Savoir apprendre /faire: Destrezas de descubrimiento e interacción: habilidad de adquirir conocimiento nuevo de una cultura, sus prácticas culturales y la habilidad de usar el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias en una situación comunicativa e interactiva real, con todos sus condicionantes.

e.- *Savoir s'engager*: "Consciencia crítica cultural/ educación política: la habilidad de evaluar críticamente y basándose en un criterio explícito, las perspectivas, prácticas y productos tanto del país y culturas de uno, como en las del otro.

Respecto a las actitudes, se dice que el hablante intercultural "is interested in other's experience" o "actively seeks the other's perspectives and evaluations of phenomenon", y conocimiento ("*savoir*"), al emplear frases como "knows about conventions of communication and interaction" o "knows the events and their emblems...which are markers of national identity" o "knows about social distinctions and their principal markers." Las habilidades se delimitan con expresiones como "sabe cómo (*can do*), por ejemplo, "can use a range of questioning techniques (*savoir apprendre/ faire*) o "can identify causes of misunderstanding... and dysfunctions" (*savoir comprendre*).

Como ya se ha comentado, sorprende que no se incluyera el quinto saber en el MCERL, un documento prescriptivo con el que se perseguía estimular a los docentes a que planificaran, implementaran y evaluaran el componente cultural e intercultural, que parecía ser víctima de una falta sistemática de consideración en las clases de lengua extranjera (Byram, Esarte-Sarries y Taylor, 1991, Byram y Risager, 1999).

Una de las razones para explicar esta negligencia es que muchos docentes no se sienten cualificados para enseñar comunicación no verbal, lo cual se puede considerar muy relevante para el caso ya que la comunicación está siempre muy condicionada por la situación comunicativa de que se trate, o contexto. Esta manera de enseñar y aprender lenguas extranjeras se debió en parte al énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa tal y como la había formulado Hymes (1972), y que parecía no considerar el contexto cultural.

Como puntos fuertes del MCERL, que creemos necesario incluir en este apartado también por la cuestión de la autoría de este importante documento prescriptivo, se describen las características generales de la competencia intercultural, que además se sitúan dentro de un marco general y complejo de la competencia comunicativa intercultural, y puede usarse de manera analítica para determinar si se han desarrollado las subcompetencias mencionadas. De cualquier modo, esta descripción no serviría para predecir con certeza las probabilidades de éxito o fracaso en el encuentro intercultural al

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

no haberse perfilado de manera completa y exhaustiva el modelo de hablante ideal, nos referimos al hablante intercultural, si bien tal vez podría dar una idea aproximada.

Para una descripción más multifacética de qué es un “intercultural speaker”, según la trata en particular la disciplina de los estudios culturales, acudiremos a uno de los constructos más influyentes de la misma relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras, en el ámbito anglosajón principalmente. El término fue acuñado por Byram y Zarate en los preliminares a la redacción de lo que fue luego el Common European Framework of Reference for Languages, del Consejo de Europa (2001), en el que estos autores trataban de refinar el concepto de competencia sociolingüística (ej. Van Ek, 1986), tal y como se perfilaba en el MERC, al incluir dentro de ella cuatro saberes (Byram y Zarate, 1994), a saber conocimiento, actitudes/curiosidad/apertura, habilidades de interpretar y relacionar, y por último, habilidades de descubrimiento e interacción, y más tarde un componente nuevo (1997), el quinto, la “critical cultural awareness”, o “savoir s’engager”, elemento clave de la competencia comunicativa intercultural. Asimismo, se recogieron algunas ideas relacionadas con el hablante intercultural, como la habilidad “to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly-normally, but not exclusively, speakers of different languages” (Council of Europe, 2001, p. 87). Así pues, el hablante intercultural debería actuar de intermediario cultural usando una serie de habilidades (orientadas hacia la acción), actitudes y conocimientos.

En resumen, según Byram (2003), los hablantes interculturales son:

Those who have an understanding of the relationship between their own language and languages varieties and their own culture and cultures on different social groups in their society, on the one hand, and the language (varieties) and culture(s) of others, between (inter) which they find themselves as mediators (p. 61).

El modelo de Byram ilumina el camino, pero presenta algunas deficiencias, como por ejemplo que algunos de los componentes de esta descripción den por sentado que ya se ha desarrollado o se poseen elementos actitudinales de carácter positivo (tener interés por el punto de vista del otro, la suspensión del juicio), y afectivos (la motivación o la apertura a la novedad).

Otro elemento que debe incluirse en la ecuación, en relación con la identidad personal, es el reconocimiento de la reacción que las interacciones interculturales o la experiencia con la cultura meta suelen producir en los interactuantes. La primera emoción es de sentirse amenazado al presentarse la posibilidad de alterar el auto-concepto sobre la propia identidad. A esto hay que añadirle la necesidad humana básica de seguridad (Stephan y Stephan, 1992), todo lo cual explica la dificultad en gestionar las relaciones interculturales.

Con el fin de desarrollar el quinto saber, “Savoir S’Engager”, (“Critical Cultural Awareness”), Byram (1997) propone los siguientes objetivos de aprendizaje, que los docentes habrán de implementar en el desarrollo curricular:

1.- Identificar e interpretar valores implícitos o explícitos en documentos y acontecimientos, tanto en la propia cultura como en la cultura meta.

2.- Evaluar críticamente esos documentos y acontecimientos usando un criterio o perspectiva específica.

3.- Interactuar y mediar en intercambios interculturales de acuerdo con criterios explícitos, negociando cuando sea necesario para obtener un grado de aceptación de los intercambios mientras se emplean una serie de conocimientos, destrezas y actitudes.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

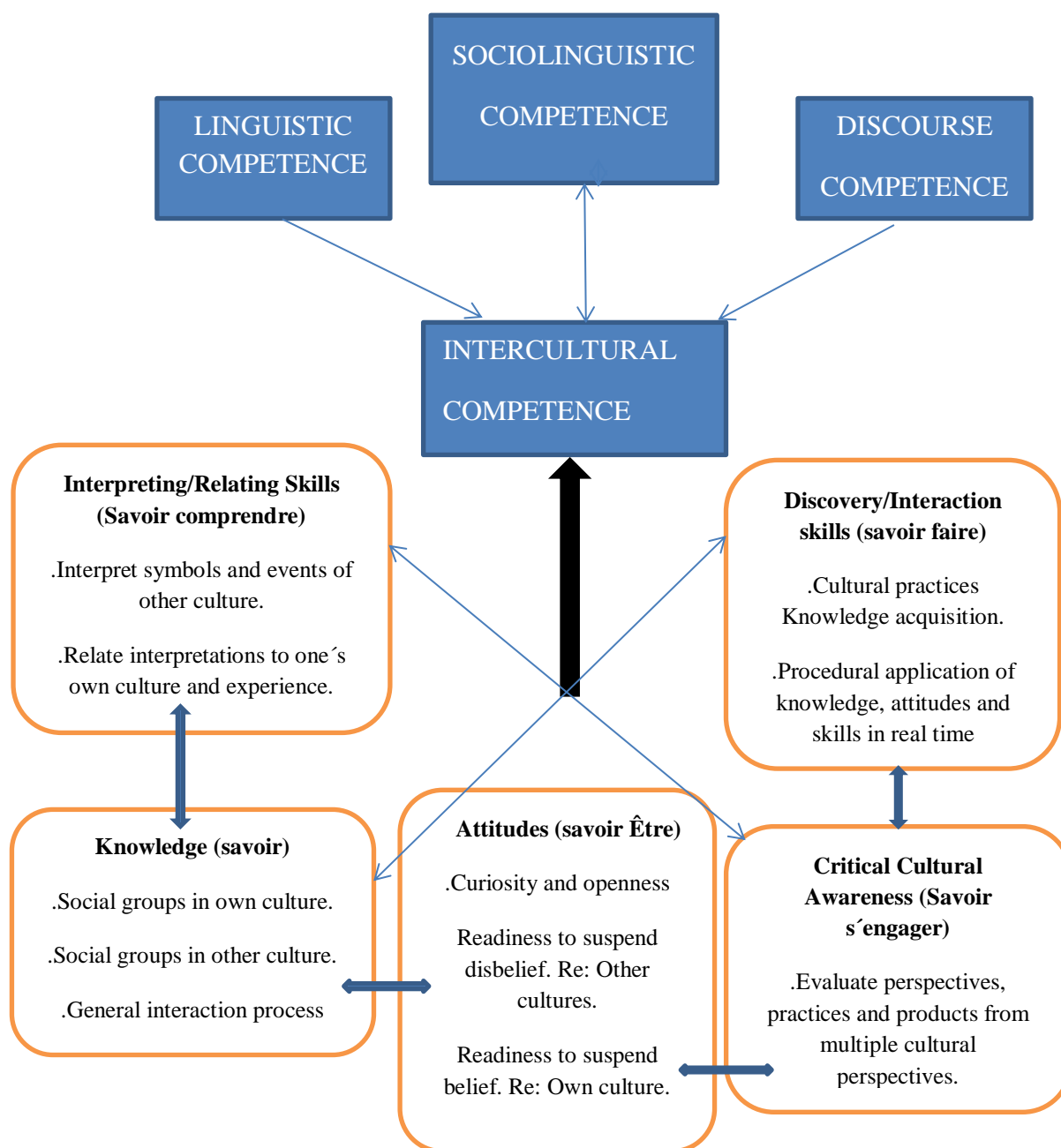


Figura 8: El modelo de competencia intercultural, según Byram (2003, 2008)

Otras de las críticas al modelo de competencia intercultural de Byram es que no establece relaciones de dependencia entre las competencias mencionadas (Byram,

2009, p. 325), y por tanto, no se puede usar para establecer “a didactic ordering of which aspectos of wich competences should be taught prior to others” (íbidem, p. 325).

A esto hay que añadir que, aunque se trata de un modelo detallado de los “savoirs” que debería poseer el hablante intercultural, no se detallan niveles de competencia y habilidad más allá de un nivel umbral mínimo. Tampoco se establecen relaciones entre las sub-competencias ni en el modelo de la competencia intercultural, ni en el más complejo de la competencia comunicativa intercultural.

Parecen razonables las críticas al concepto de ICC que se centran en recriminarle el acercamiento excesivamente multidimensional, además de su carácter híbrido, por ejemplo al dividirla en la dimensión “funcional, la técnica, la cognitiva, la crítica, la cívica o la ética” (Byram y Guilherme, 2010). Puesto que los estudiosos acentúan uno o el otro dependiendo de los objetivos de la investigación, no resulta fácil llegar a un consenso o a una definición simplificada de la competencia comunicativa intercultural

En resumen, la ICC no es simplemente como han subrayado algunos autores “the appropriate use of language and social conventions for successful communication” (Bachman 1990; Campbell y Wales 1970; Canale y Swain 1980; Hymes 1972; Peregoy y Boyle, 2005; Savignon, 1972), ya que este enfoque presupone una reificación, convertir en objeto algo que no es más que una abstracción, dar por cierto el concepto de que existe una comunidad más o menos homogénea con una serie de normas y convenciones aceptadas por todos sus miembros, y además tomar como hablante modelo o modelo de actuaciones lingüísticas al hablante nativo, sobre cuya identidad ha habido mucha controversia en las últimas décadas²⁶, así como respecto a su posición autoritativa en relación a cómo debe hablarse la lengua, debido a cuestiones de legitimidad y autenticidad de la posición desde la que se comunica el nativo. Esta legitimidad se basa en tres factores: un derecho por nacimiento, un derecho adquirido mediante educación y la prerrogativa adquirida gracias a su pertenencia a una comunidad social. Este derecho a fijar la norma también ha sido objeto de críticas²⁷.

Es más, cada vez más investigadores cuestionan la supuesta “propiedad” de la norma del hablante nativo ya que vivimos en una época de migraciones masivas, encuentros

²⁶ véase Davies 1991; Widdowson, 1994

²⁷ por ejemplo, véase Phillipson 1992; Byram y Zarate 1994.

entre las culturas, tanto dentro como fuera de las fronteras nacionales, y diferencias progresivamente más notables entre los hablantes de una misma lengua.

El concepto de “hablante nativo” se basa en el concepto chomskiano del oyente-hablante ideal, pero el problema surge cuando se pretende fijar no sólo la norma gramatical idealmente representada por el hablante nativo, sino también la norma del comportamiento social y hasta del conocimiento cultural. Además, en la práctica pedagógica actual de muchos centros de educación superior, y sus departamentos de lenguas romances, extranjeras o como quiera llamársele, como señala Mary-Louise Pratt (1987), el hablante nativo casi siempre se reduce a un hablante masculino, de clase media e invariablemente monolingüe, miembro ideal de una comunidad de hablantes pretendidamente homogénea, no obstante, en la actualidad la mayoría de individuos pertenece a una variedad de comunidades de discurso.

El concepto normativista de “native speaker” y la creencia de que la pedagogía comunicativa por tareas pudiera aproximar al estudiante a este modelo resultan infructuosos ya que como afirma de nuevo Pratt (1987), imaginar que el estudiante de segundas lenguas es como una pizarra blanca en la cual se va inscribiendo el lenguaje ejercicio tras ejercicio, tarea comunicativa tras tarea comunicativa, resulta una utopía lingüística o un sueño colonialista. Así pues, como han afirmado Byram y Zarate (1994), los aprendientes de una segunda lengua, en lugar de tratar de aproximarse a la norma del hablante nativo, deberían intentar convertirse en “intercultural speakers”, cuyas características parecen augurar al menos la capacidad de mediar cuando surgen los malentendidos, la incomprensión más absoluta, o el choque cultural en la comunicación en tiempo real o en diferido.

· ICC: MODELOS EVOLUTIVOS

El aspecto más importante de este subtipo de clasificación de la competencia intercultural es el reconocimiento de que las habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos deseables se desarrollan a lo largo del tiempo, o evolucionan. Según este modelo, se pueden evaluar los diferentes estadios de esta competencia. Es decir, los modelos evolutivos suponen un esfuerzo para delimitar niveles de competencia o

desarrollo, con lo cual podrían usarse también para la evaluación, como ocurre con el modelo de Hammer, Bennet, and Wiseman (2003) de la sensibilidad intercultural, que comprende seis estadios, desde la falta absoluta de sensibilidad intercultural que empieza por una negación de que existen las diferencias culturales, al grado máximo de sensibilidad intercultural que incluiría la capacidad de hasta cambiar de marco de referencia y de identidad cultural.

El modelo de la sensibilidad intercultural se basa en el esfuerzo de Hammer, et al. (2003), quienes han tratado de superar la imprecisión conceptual que rodea a la competencia comunicativa intercultural estableciendo una distinción entre la sensibilidad intercultural y la competencia intercultural. Desde su perspectiva, la sensibilidad intercultural es “the ability to discriminate and experience relevant cultural differences” mientras que la competencia intercultural se define como “the ability to think and act in interculturally appropriate ways” (422). Al marcar una diferencia entre saber y conocer desde un punto de vista de la competencia intercultural, se sentaron las bases para definiciones contemporáneas más precisas de la ICC, como veremos a continuación.

El modelo de Bennett (1986) de la sensibilidad intercultural recoge asimismo una dimensión evolutiva para explicar el proceso de desarrollo de la sensibilidad intercultural. Este modelo asimismo recoge el ya estudiado por otros autores de renombre como Chen, (1989, 1990, 1992) o Hammer, (1989).

Según expuso Chen en su emblemática ponencia de 1997 *Review of the concept of Intercultural Sensitivity*, la sensibilidad intercultural se destila del concepto de competencia intercultural y como esta, presenta tres elementos, de tipo afectivo, cognitivo y comportamental. Entre estos elementos cabe citar (1) La comprensión de las diferentes maneras en que uno puede comportarse, (2) la apertura mental al encontrarse con la diferencia cultural y (3) el grado de flexibilidad comportamental que uno demuestra en una nueva cultura.

Este resumen facilita conceptualizar con precisión de qué tratamos al hablar de sensibilidad intercultural. Sin embargo, como también aclara Chen (1997, pp. 4-5), habría que aclarar a qué se refieren los autores con el concepto de sensibilidad intercultural. Según Chen (1997) esta se refiere a las dimensiones cognitiva, afectiva y

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

comportamental que entran a formar parte de la situación de interacción, pero principalmente alude a la parte afectiva, la relacionada con la emoción. En segundo lugar, para este autor la consciencia intercultural (elemento cognitivo) es la base de la sensibilidad intercultural, la cual a su vez se puede transformar en competencia intercultural (comportamental). Así pues, la sensibilidad intercultural se puede definir como “an individual's ability to develop a positive emotion towards understanding and appreciating cultural differences that promotes an appropriate and effective behavior in intercultural communication” (Chen, 1997, p. 5). Se trata de un afecto que evoluciona y se adapta, que es dinámico e implica que se la persona desee motivarse para comprender, valorar y aceptar las diferencias existentes entre las culturas. También conlleva un resultado de carácter positivo en la interacción.

Se da por supuesto que a medida que la experiencia con la diferencia cultural se vuelve más sofisticada y compleja, el potencial para el desarrollo de la competencia en relaciones interculturales también aumentará (Hammer et al., 2003, p. 423).

Para Bennett (1993), el desarrollo empieza desde postulados etnocéntricos hasta llegar a otros más etno-relativos, es decir, de ser ignorante de las diferencias culturales, en un extremo del continuum, a ser capaz de efectuar evaluaciones contextuales de sucesos basándose en un conocimiento suficiente de las diferentes perspectivas o “marcos interpretativos” (las comillas son mías) que afectan al interlocutor o interactuante. En este progreso uno empieza en un estadio etnocéntrico²⁸ completo de defensa, negación de la diferencia cultural o minimización de la misma, a unos más etno-relativo- de aceptación, adaptación e integración- (Bennett, 1993):

- (1) Denial: Lacks a perception of cultural difference.
- (2) Defense: Attends to cultural difference, but often in a negative way.
- (3) Minimization: Assumes that everyone is equal, but still views others through their own cultural lens.
- (4) Acceptance: Understands their native-cultural context/s; respects behavioral and value differences.

²⁸ Este término fue acuñado por Sumner (1906) para referirse a la tendencia a identificarnos con nuestros grupos (étnicos, raciales, culturales, etc.), y evaluar a miembros ajenos a nuestros grupos de acuerdo con esas normas (Gudykunst y Kim, 2003, p. 137).

(5) Adaptation: Able to view the world through the lens of another culture.

(6) Integration: Shifts cultural frame of reference and cultural identity.

Greenholtz (2000) desarrolla el modelo anteriormente descrito y considera vital experimentar la diferencia cultural, que ve de manera positiva al afirmar que, a medida que uno experimente mayor diferencia cultural, su competencia, o sensibilidad en términos de Bennett, en situaciones de comunicación intercultural también aumentará. Del mismo parecer son Olsen y Kroeger (2001), quienes descubrieron en su estudio que los profesores y el personal administrativo que poseían un conocimiento avanzado de otro idioma y que habían tenido más experiencia con la diversidad cultural presentaban una probabilidad mayor de poseer mejores y más sofisticadas habilidades de comunicación intercultural.

Asimismo, algunas investigaciones sugieren que los individuos que participan en un programa de intercambio con otra cultura (“study abroad programs”), y que efectivamente se han relacionado con miembros de otras culturas adquirieron mayores habilidades de comunicación intercultural (Williams, 2005). Hay que matizar la generalización de estos resultados, pues en algunos casos se observaron los siguientes resultados: o bien los pupilos regresaron con actitudes negativas reforzadas tras la experiencia, o incluso creadas por la propia experiencia, o en el caso de que constituyeran un momento de aprendizaje intercultural, tampoco se usaron como punto de partida en la clase de lengua extranjera para sacarles mayor rendimiento pedagógico, fallo aquí de los instructores. De hecho, la participación del estudiante en la construcción de conocimiento cultural o aprendizaje intercultural se limitó según la investigación de 1990 de Keller, G., a formular preguntas al maestro (citado de Buttjes y Byram, 1991, p. 118). Es asimismo cierto, como señala Barron (2006), que los estudiantes en programas de intercambio por lo general carecen de consciencia de las estrategias lingüísticas, por ejemplo de negociación del significado, y culturales para aprovechar bien las oportunidades de aprendizaje que el contexto les ofrece. De usarse, les permitirían mantener los canales de comunicación abiertos a los hablantes nativos y estar pendientes de las diferentes situaciones comunicativas (Tsai, 2010). Otro estudio apunta a la necesidad de usar materiales didácticos en forma de instrumentos de análisis y evaluación de la diferencia cultural en los programas de educación general ya que los

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

estudiantes mejoraron sus niveles de sensibilidad comunicativa intercultural como resultado (Mahoney y Schamber, 2004). Aún otros, realizados en contextos europeos, abogan por la explotación de los incidentes críticos personales, o catalizadores, como fuente de aprendizaje intercultural, lo cual remite de nuevo a la necesidad de poseer algún tipo de experiencia personal de contacto con la cultura, o aprendizaje experiencial. El catalizador se define como una experiencia cultural nueva capaz de producir un choque cultural, como sugieren Buttjes y Byram (1990):

They have to feel this way since the new experience is ambiguous. It does not only irritate because there is something surprising about the foreign exterior, but further there is something 'inside' the self which is confused. This leads to intercultural learning only if the learner is no longer capable of coping with the experience of foreign culture with the help of familiar and well-known range of action of his own culture and a new orientation (...) learning in a significant way-is necessary. (p. 303)

El aprendizaje en este caso iría en dos direcciones: una hacia el exterior, en el sentido de llegar a comprender la cultura “latente” de los otros, los extranjeros; por otra parte, debe estar dirigida hacia el interior, es decir para enfrentarse a los sentimientos e identificaciones que se producen como consecuencia de la misma.

Como hemos visto, los primeros pasos hacia el cultivo de la sensibilidad intercultural parecen ostentar un carácter más cognitivo. Sin embargo, el componente cognitivo no resulta suficiente para progresar hacia la competencia intercultural. Al reconocimiento de la cultura 2 como una manera diferente de vivir, ni inferior ni superior a la nuestra, ha de seguirle la aceptación de que la C2 es tan válida como la C1 para explicar las maneras de ser y de actuar. En este momento, el individuo ha empezado a integrar el componente de la aceptación. Como sugieren Bhawuk, Sakuda y Munusamy (2008) el desafío de pasar de la fase de reconocimiento (cognitivo) al de aceptación (afectiva) puede explicarse también usando las teorías del falso consenso (Krueger y Clement, 1994; Krueger y Zeigler, 1993). Se trata de la tendencia a pensar que la mayoría de las personas están de acuerdo con nuestro punto de vista, una tendencia etnocéntrica que habrá de superarse para alcanzar cierta medida de comprensión intercultural.

Asimismo, se debe reconocer y aceptar que las diferencias en los puntos de vista, etc., se producen no sólo entre individuos y por sus características individuales, sino también

por la pertenencia a los diferentes grupos culturales. Una vez se ha reconocido y aceptado la diferencia cultural, el siguiente y último paso sería proponerse un cambio de conducta para adaptarse a los desafíos producidos por las diferencias culturales (Triandis, 1980). Esto pudiera parecer fácil, pero en realidad puesto que nuestros valores e ideas residen en lo más profundo de nuestro ser y las diferencias culturales ponen en solfa lo que creímos universal e inmutable, vivir o experimentar la diferencia cultural y la aceptación de la misma lejos de invitarnos a la aceptación, suelen producir incomodidad, a veces en forma de choque cultural.

El siguiente paso según el modelo de Bennett es convertir la aceptación en tolerancia para cerrar la brecha cultural. Este último aspecto es de vital importancia, pero no nos parece suficiente.

Para ilustrarlo, aunque se acepta comúnmente que el entramado de nuestro mundo incluye un sinnúmero de prácticas religiosas vinculadas con las culturas, muchos individuos no se muestran lo suficientemente tolerantes como para interactuar con personas que practiquen otras religiones. Sin embargo, ni siquiera la tolerancia se puede asimilar al concepto de cambio en la identidad personal, ya que este último es mucho más profundo y traspasa la simple opción de no intervenir para perjudicar al prójimo implícita en el concepto de tolerancia, o de no impedirle que se manifieste.

Efectivamente, incluso cuando se exhibe una actitud tolerante, todavía pudiera existir cierto grado de incomodidad. En este caso, la reflexión personal constituye un paso necesario para superarla y conseguir comprender al individuo de la cultura 2. Algunas maneras de practicar la reflexión personal consisten en preguntarse por qué uno siente incomodidad, o en explorar e investigar las diferencias entre la propia cultura y la cultura objeto de interés. Estas prácticas de tolerancia y reflexión personal demuestran una voluntad de relacionarse en clave de igualdad con la C2, a pesar de las diferencias culturales.

El cuarto paso consiste en aprender sobre las nuevas prácticas culturales. Este ejercicio implica no sólo el elemento cognitivo, sino también el afectivo y requiere un cambio en la conducta ya que la persona tiene que saber controlar las fuertes emociones generadas debido a la disonancia cognitiva (Cooper y Fazio, 1984). Ya que resulta imposible aprender todas las prácticas culturales de una cultura 2, el desarrollo de la sensibilidad

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

intercultural será un proceso que habrá de durar toda la vida. De ahí la razón para situar esta teoría dentro de las evolutivas.

Otro de los modelos evolutivos es el del del diálogo intercultural, propuesto por Houghton (1997, 2009a, 2010, 2012, p. 82), conocido como el modelo del Diálogo Intercultural (ID, por sus siglas en inglés), diseñado siguiendo muy de cerca el modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural de Byram (1997), que vamos a detallar a continuación:

ESTADIOS DE APRENDIZAJE	META-NIVELES
<p>El aprendiente se describe y analiza a sí mismo, así como su propio sistema de valores. Pudieran surgir conflictos y contradicciones internas, ya sea entre los valores personales y los sistemas de valores externos, o entre el individuo y las situaciones en el mundo, como hace notar Freire (1990) (citado en Houghton, p. 96).</p> <p>“Savoir” (generación de nuevos conocimientos sobre uno mismo), “Savoir entre”, o descripción parcial de los propios valores en referencia a marcos conceptuales dominantes relativos a una disciplina (Byram).</p>	<p>Desarrollo de la consciencia propia, o “self-awareness”.</p>
<p>2.- El aprendiente describe el sistema de valores de la otra persona tras haber recopilado información por medio de la comunicación empática, la cual requiere que los aprendientes comprendan a su interlocutor basándose en la información provista por el propio interlocutor (Houghton).</p> <p>“Savoir apprendre /faire”, al conseguir información sobre los puntos de vista del interlocutor en tiempo real aclarando y obteniendo detalles (Byram).</p>	<p>Desarrollo de la consciencia meta-cognitiva.</p>

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

<p>3.- Yuxtaposición, comparación y contraste de los dos sistemas de valores (VS1 y VS2) para encontrar similitudes y diferencias. Es necesario monitorear las tendencias personales prejuiciosas y tratar de controlar las reacciones emocionales negativas, de producirse (Houghton).</p> <p>“Savoir s’engager”: comparar y contrastar las perspectivas de uno con las del interlocutor.</p>	<p>Desarrollo de la consciencia meta-cognitiva y meta-afectiva.</p>
<p>4.- El aprendiente evalúa tanto su propio sistema de valores como el de la C2 buscando similitudes y diferencias y tomando como referencia una norma explícita (ideales tales como los valores democráticos, los derechos humanos, rechazando la emoción como base para la evaluación, de ser posible), siguiendo el modelo de la consciencia crítica intercultural, de Byram. El aprendiente se concentra en sus tendencias en oposición a las estructuras internas referentes al concepto que sostiene sobre sí mismo, lo que implica reflexión crítica y una evaluación de diferentes opciones para seleccionar algunas de entre ellas, además de un propósito de ordenar el caos (Houghton).</p> <p>“Savoir entre y “Savoir s’engager”, eso es, evaluar las perspectivas de uno y del interlocutor (Byram)</p>	<p>Desarrollo de la consciencia meta-cognitiva y la meta-afectiva</p>
<p>5.- El aprendiente selecciona entre alternativas, se produce una re-construcción en el plano cognitivo (Houghton).</p> <p>“Savoir-être”, y “Savoir se transformer”, o la selección de entre un conjunto limitado de opciones, de tendencias y la predisposición futura hacia los otros. Saber cómo transformarse a través de la interacción con los otros (Byram).</p>	<p>Desarrollo de la consciencia meta-cognitiva y la meta-afectiva</p>

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

De cualquier forma y a pesar de tener las mejores intenciones, la correlación entre mayores oportunidades para interactuar con la cultural meta, es decir mayor experiencia de contacto y un mayor conocimiento teórico, no siempre se traduce en un abandono de los presupuestos etnocéntricos, ya que para lograr ese propósito habría que cambiar el acercamiento afectivo y actitudinal, que depende a su vez de algunas variables individuales, como las características personales, las experiencias previas, el dominio del idioma de la C2, por mencionar algunas, y de igual modo de la adquisición o posesión de un tipo de inteligencia, la inteligencia cultural, que complementa el concepto con algunas variables adicionales, que enumeraremos con detalle más adelante para darnos una mejor idea de la complejidad del constructo.

Uno de los modelos prototípicos y muy pormenorizados presentados es el de Baxter Magolda (2005) de la madurez intercultural, que procura establecer una serie de niveles para medir en cierta manera la sensibilidad cultural, la consciencia cultural y la destreza adaptativa desplegadas al encontrarse con la diferencia cultural. En este modelo, los autores dan por supuesto que los individuos progresarán (en todos los casos) hacia niveles más competentes sólo mediante el estudio, la observación y la interacción con miembros de otras culturas, limitando los modos de adquirir la competencia intercultural a las modalidades previstas. Aunque nos parece un modelo demasiado autoritativo, con escaso margen para el descubrimiento de nuevas maneras de adquirir la competencia comunicativa intercultural, vamos a describirlo a continuación pues no deja de constituir una inspiración al proponer como prueba última de desarrollo o madurez intercultural la voluntad de luchar por los derechos de los demás y de reconfigurar la propia identidad cultural a partir de los nuevos modelos aprendidos y adquiridos.

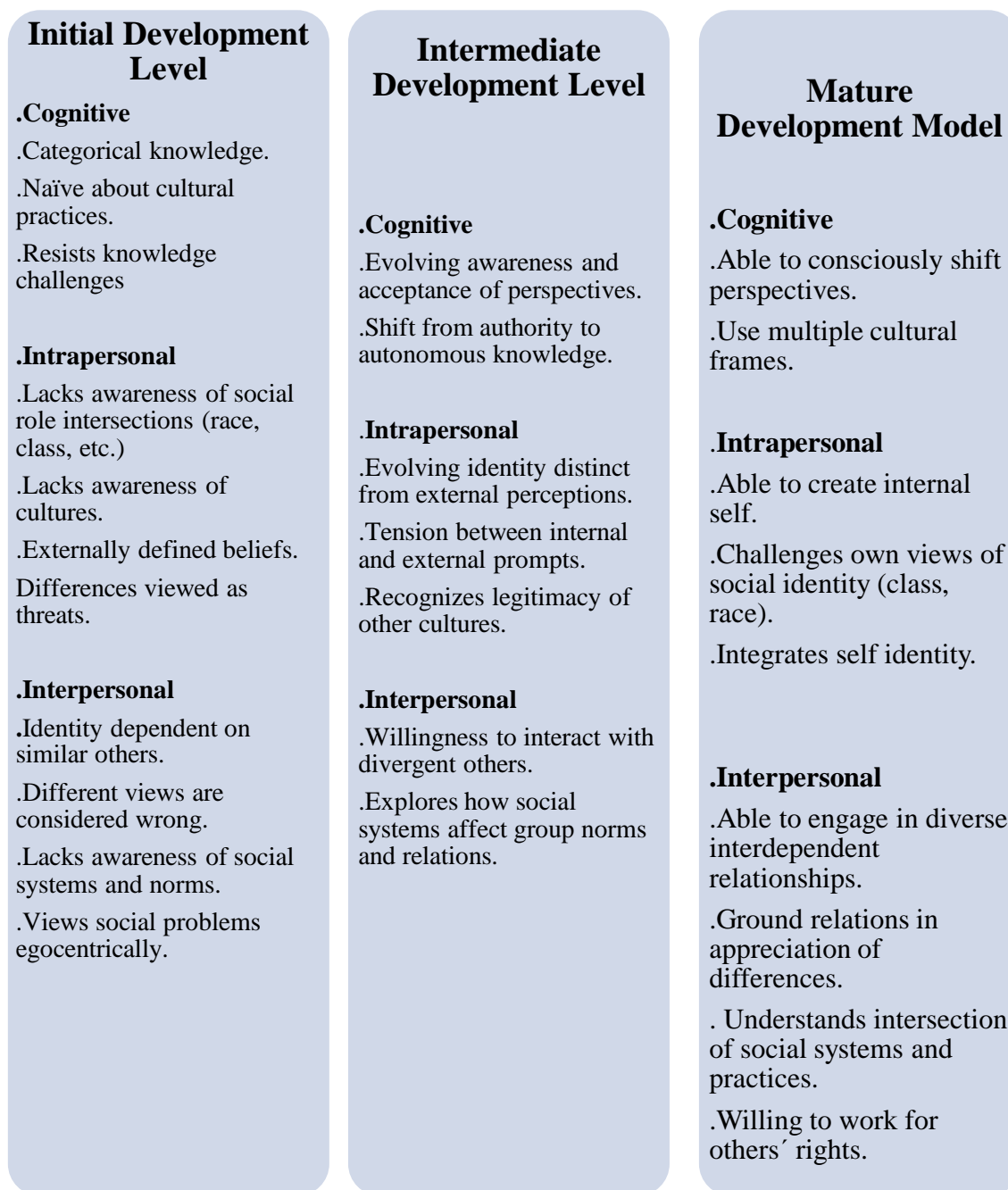


Figura 9: Modelo de madurez intercultural, adaptado de Baxter Magolda, (2005, p. 576)

2.4.2.- OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA (COMUNICATIVA) INTERCULTURAL

Otro enfoque para explicar el posible grado de desarrollo de la competencia intercultural consiste en darle la atención a otros factores, esta vez negativos y dependientes de

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

variables personales, culturales y ambientales, aplicables para cualquier persona que estuviera expuesta a la cultura meta durante un tiempo más o menos largo. Puesto que ya se incluyó el concepto de la estereotipificación, el grado de importancia del etnocentrismo y la función de la empatía, ahora vamos a incluir el modelo de desarrollo de la competencia intercultural de Paige (1993). En su modelo, Paige identifica diez variables situacionales y factores personales susceptibles de convertirse en estresores, pero también en oportunidades para el crecimiento intercultural:

1.- Diferencias culturales: El grado de estrés crece proporcionalmente al aumento en la diferencia cultural entre la cultura de la persona y la cultura del otro. Para paliar estos efectos, el autor recomienda exploración previa a la experiencia de contacto intercultural entre otras medidas.

2.-Etnocentrismo: Las personas en la fase de defensa o negación (M. J. Bennett, 1993) encuentran particularmente amenazantes los encuentros interculturales. Por otro lado, algunas comunidades aceptan con mayor dificultad a los extranjeros, lo cual repercute negativamente en el visitante o inmigrante.

3.-Inmersión cultural: Cuánto más inmerso está una persona en otra cultura, mayor es el grado de estrés. Uno de los problemas más comunes entre las personas que se hallan profundamente inmersos en otra cultura es el de “fatiga cultural”. En este sentido, se aconseja que la persona pueda pasar tiempo fuera de la cultura de acogida para conseguir equilibrio, reafirmación cultural y renovarse.

4.-Aislamiento cultural: Cuando el individuo está aislado de su cultura debido a factores geográficos o de otro tipo, las experiencias interculturales se pueden convertir en especialmente traumáticas. En este caso, el investigador aconseja mantener el contacto a través de las tecnologías de la comunicación.

5.-Lengua: Si una persona no es capaz de comunicarse en la lengua del lugar de acogida, se sentirá más presionado, en particular en el caso de que

necesite la lengua para funcionar en la cultura meta. La falta de habilidades lingüísticas puede llevar a la frustración y al aislamiento.

6.-Experiencia intercultural previa: Cuando el individuo ya ha pasado por el proceso de adquirir una segunda cultura, le resulta más fácil repetir el proceso con la nueva ya que ya ha interiorizado las habilidades necesarias, generales, aplicables en otros contextos. El papel del mentor intercultural en esta ocasión sería la de proporcionar ocasiones para experimentar y aprender más sobre la cultural de acogida.

2.5.- UN CONCEPTO COMPLEMENTARIO: LA INTELIGENCIA CULTURAL

Como mencionamos en el apartado anterior, para modificar actitudes, afectos y conductas, es necesario no sólo adquirir conocimiento, ampliar información, sino también poseer otras habilidades y aptitudes de lo que se ha venido en llamar inteligencia cultural (en adelante CQ, por sus siglas en inglés). Es decir, hay que ir más allá de lo puramente cognitivo (Ackerman, 1996; Gardner, 1993).

El concepto de la inteligencia cultural complementa otros enfoques destinados a entender el concepto de la IC, esta vez desde una perspectiva individual. La inteligencia cultural se engloba dentro de uno de los muchos acercamientos teóricos encaminados a comprender la inteligencia general, que es “the ability to grasp and reason correctly with abstraction (concepts) and solve problems” (Schmidt y Hunter, 2000, p. 3), no sólo la académica (Hedlund y Sternberg, 2000), sino de la que hace referencia a la capacidad de adaptarse a otros en la interacción intercultural. La trascendencia de este concepto se pone de manifiesto por el hecho de que otros tipos de inteligencia, como la social o la emocional, consideradas en general universales, queden invalidados cuando los individuos poseen antecedentes culturales diversos, como han hecho notar Earley y Ang (2003).

Aunque la inteligencia social (en adelante SI, por sus siglas en inglés) y la emocional (en adelante EQ, por sus siglas en inglés), de igual forma se refieren a la capacidad de interpretar acciones interpersonales y actuar de manera apropiada, los individuos

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

emocional o socialmente inteligentes no lo son automáticamente también en la esfera cultural. La inteligencia cultural requiere que la persona pueda asimilar manifestaciones de la conducta a comportamientos universales, y lo mismo se puede decir respecto a las idiosincrasias y las conductas que vienen determinadas por la cultura.

Otra diferencia es que, según Triandis (2006), los individuos que son culturalmente inteligentes están atentos a la situación o contexto en el que ocurre el comportamiento, lo cual le resta importancia a las características personales que podrían explicar ese mismo comportamiento. De acuerdo con Elenkov y Pimentel (2006, pp. 302-303), la motivación también diferencia la SI de la CQ.

Las manifestaciones de inteligencia social sirven para cubrir necesidades afectivas y de afiliación o pertenencia, por tanto, según esta teoría sobre la inteligencia social, no se espera que haya mucha diferencia básica entre los individuos. Por el contrario, resulta interesante que estos autores asuman la menor presión en situaciones de interculturalidad que en situaciones sociales, ya que, según su propuesta, al tratarse en el primer caso de contextos con menos presión social, se espera que individuos con conocimiento similar de las normas sociales, prueba de su inteligencia social, desplieguen diferentes grados de inteligencia cultural dependiendo de su motivación en referencia a esa situación en particular.

Desde el punto de vista no cognitivo, la SI depende de estructuras fisiológicas que se han desarrollado a la par que el individuo y que posibilitan la consciencia personal y la consciencia sobre otros. En el plano cognitivo, consiste en una expresión de un repertorio de respuestas aprendidas socialmente que determinan la adaptación social a un determinado entorno.

Por otro lado, la CQ brota de la motivación y habilidad de ser consciente de códigos sociales nuevos, y de una voluntad de aprehenderlos. Esto presupone la suspensión del juicio o al menos de juzgar apresuradamente. Puesto que normalmente se tiene como referencia la propia cultura para determinar si algo es bueno o malo, según estos autores resulta vital suspender el juicio hasta poder formar nuevas categorías sociales, o categorías más amplias, o para modificar nuestras categorías. Así pues, la CQ contiene un elemento afectivo y motivacional muy fuerte, requisito necesario para la

competencia comunicativa intercultural (Lustig y Koester 1996, Rodrigo 1999, Spitzberg 2000).

Puesto que cada uno de los constructos teóricos (SI, CQ) presenta algunos problemas al explicar la realidad sólo de manera parcial, se hace necesario recurrir a los dos para obtener una visión más completa del fenómeno. Esto se ha conceptualizado con el nombre de inteligencia sociocultural, cuyo objetivo principal ha sido examinar las respuestas conscientes y subconscientes a los estímulos, para lo cual se han utilizado dos instrumentos: el Perfil de la Sensibilidad no Verbal (en adelante PONS, por sus siglas en inglés) y el test de Ekman. Estas pruebas, que representan ante los individuos examinados estímulos de tipo no verbal, sugieren que la habilidad de operar con éxito en diferentes situaciones de tipo socio-cultural depende más de las reacciones subconscientes y la capacidad no cognitiva, un requisito previo para lograr sintonizar con el otro y de empatizar a un nivel no cognitivo.

No obstante, no se puede dejar fuera el papel de la empatía consciente, que es la capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción (Chen y Starosta, 2000), también denominada sensibilidad cultural. En su manifestación y expresión intervienen tanto comportamientos verbales como no verbales (Lustig y Koester 1996). La empatía se distingue de la simpatía en que parte de los referentes culturales del otro, y es un paso más avanzado en comparación con la simpatía (Bennett 1998, Gudykunst 1993). La simpatía representa una proyección (una reminiscencia de nuestra memoria, la simpatía reminiscente), o una voluntad de imaginar ante circunstancias diferentes (simpatía imaginativa). En efecto, “supone un interés en participar de la experiencia de otras personas” (Vilà, 2008, p. 54).

En resumen, y si tomamos el constructo de “inteligencia cultural” por sí solo, este se puede dividir en cinco componentes principales, siguiendo a Ang et al. (2007), quien cita textualmente la teoría de Sternberg y Detterman’s (1986), y la de Sternberg (2000):

Cognitivo: Se trata del conocimiento que posee un individuo sobre las normas, costumbres y convenciones en juego dependiendo de los contextos culturales, y que ha adquirido a través de experiencias personales o educativas. Este implica necesariamente conocimiento de los rasgos culturales universales, así como de las diferencias, y

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

presupone asimismo que el individuo se ve inserto en un contexto cultural determinado. A la habilidad de comparar culturas se hace referencia explícita en el marco ACTFL como un objetivo pedagógico.

Metacognitivo: Sólo algunos investigadores añaden este aspecto o sub-inteligencia al concepto (Earley y Mosakowski 2004, Thomas 2006). La CQ metacognitiva da cuenta de los procesos que sirven para adquirir el conocimiento y la comprensión de otra cultura. Este aspecto nos permite conectar la IQ con el concepto de “consciencia cultural e intercultural”, que presentan un peso muy importante en el total de nuestro estudio puesto que se constituyen en precursores de la ICC. La inteligencia cultural meta-cognitiva promueve el pensamiento crítico sobre los otros y las situaciones cuando existen diferencias culturales, sobre hábitos, ideas preconcebidas, e ideas condicionadas por el propio marco cultural. Por último, le permite al individuo revisar y evaluar sus mapas mentales (“cultural/intercultural awareness”), aumentando la profundidad de su comprensión. En efecto se trata de la consciencia cultural de una persona cuando está en contacto con personas o situaciones pertenecientes a un marco cultural diferente. De igual forma, propicia un ajuste de los modelos mentales durante y tras experiencias relevantes (Brislin, Worthley y MacNab, 2006; Nelson, 1996; Triandis, 2006).

Motivacional: Se refiere a la capacidad de un individuo para dirigir su atención y sus recursos, es decir para sostener un esfuerzo prolongado en la dirección requerida con el fin de aprender y funcionar bien en situaciones marcadas por las diferencias culturales. Se trata de una forma de motivación intrínseca y al mismo tiempo, de una manera de incrementar la eficacia personal, finalidad que supone un “agentic control of affect, cognition and behavior that facilitate goal accomplishment” (Kanfer y Heggstat, 1997, p. 39). Esta desempeña un papel vital en los encuentros interculturales porque para que la interacción tenga éxito se requiere un nivel mínimo de confianza en la eficacia personal (Bandura, 2002) y de interés en la novedad.

Conductual: Se trata de la capacidad de un individuo para desplegar comportamientos verbales y no verbales apropiados mientras interactúa con personas procedentes de culturas diferentes a la propia. Este es uno de los componentes más visibles de la CQ, si bien contiene elementos muy sutiles, como lo que Hall (1959) definió de “silent language”, es decir, los elementos para-verbales.

Earley y Ang (2003) han postulado que estas diferentes habilidades que conforman en su conjunto la CQ, pueden o no darse simultáneamente en un individuo sin que sea posible correlacionarlas, eso es, la ocurrencia de una no presupone la existencia de otra.

De acuerdo con algunos estudiosos, la CQ depende en mayor medida de características individuales, no referidas a la personalidad, cuyos rasgos son más o menos estables (Chen, Gully, Whiteman y Kilcullen, 2000), ni tampoco a los intereses, sino más bien a las habilidades o capacidades (Ang y Van Dyne, 2008). Estas últimas se constituyen más como un componente evolutivo y dependiente de la experiencia, la educación, la capacitación, y de hecho, más específico que las habilidades generales de un individuo como la habilidad cognitiva general y la personalidad (Chen, Gully, Whiteman y Kilcullen, 2000). Las habilidades a las que nos referimos son “those personal characteristics that relate to the capability to perform the behavior of interest” (Ilgen y Klein, 1988, p.146).

· EL PAPEL DE LA FLEXIBILIDAD COGNITIVA

En relación con la flexibilidad cognitiva, y en un entorno intercultural, los individuos que la poseen generan dos respuestas:

1.- Saben cambiar el marco cultural de interpretación y conducta dependiendo de las demandas de la experiencia y de la cultura con la que estén tratando, el caso más sobresaliente y mejor estudiado es el de los individuos que son bilingües y biculturales como chino-americanos, chino-canadienses, chinos de Hong Kong y estudiantes de la Universidad de Beijing, en China (Hong, Morris, Chiu y Benet-Martínez, 2000).

2.- Pueden generar ideas de carácter aglutinador. En lugar de compartimentar ideas dependiendo de su origen cultural, las pueden incorporar a su repertorio, incluso cuando se trata de ideas contradictorias, de manera integrada y creativa (Chiu y Hong, 2005). Para lograr esta flexibilidad cognitiva se requiere una exposición prolongada a experiencias con la otra cultura, según parecen sugerir algunos estudios (Benet-Martínez, Lee y Leu, 2006), y también mayor creatividad como afirman Schuster, Sumerjan, *et al.* (citado de Ang y Van Dyne, 2008, p.323). Sin embargo, no se ha

podido aclarar si se trata de que los individuos con mayor flexibilidad cognitiva buscan naturalmente más experiencias multiculturales, o si son las experiencias en sí mismas las que aumentan la flexibilidad cognitiva.

· EL ROL DE LA PERSONALIDAD

Según Ang, Van Dyne, y Koh (2006), la aparición de uno de los rasgos englobados dentro de la teoría de los “Big Five” (Barrick y Mount, 1991), parece convertirse en precursor de las habilidades antes mencionadas. Por ejemplo, la consciencia y la flexibilidad cognitiva se han relacionado positivamente con la CQ meta-cognitiva; la agradabilidad, con la CQ conductual; la extraversión, con la CQ cognitiva, y la apertura a la experiencia se ha relacionado con los cuatro subtipos de inteligencia cultural. Así pues, esta última se convierte en la característica personal más rentable y por esa razón pasaremos a analizarla brevemente a continuación.

· LA APERTURA A LA NOVEDAD

De acuerdo con Oolders, Chernyshenko y Stark (citado de Ang y Van Dyne, 2008 , pp. 145-156), dentro del campo de los estudios interculturales, las personas con apertura a la experiencia, a la novedad, son más cosmopolitas, innovadoras, espontáneas y diplomáticas que los que no puntúan alto en esta característica (George y Zhou 2001, Hofstede, de Raad y Goldberg 1992). De igual forma, es más probable que este tipo de personalidades acepten nuevas ideas y maneras de pensar así como también es mayor la probabilidad de que actúen de manera más empática hacia miembros de otras culturas. Chernyshenko et al. (citado en Ang y Van Dyne, 2008, pp. 145-156) han creado una lista de facetas gracias a las cuales se puede observar este rasgo:

Eficacia intelectual, que es la tendencia de un individuo a procesar la información rápida y eficientemente;

Ingenuidad, que según estos autores consiste en una capacidad de generar nuevas ideas y mejorar información o productos pre-existentes;

Curiosidad, que caracteriza a los individuos inquisitivos y perceptivos y con un gusto por la experimentación;

Tolerancia, que tiene que ver con el comportamiento típico hacia los extranjeros y en general, hacia estímulos nuevos;

Sentido estético, que se refiere a una predisposición a disfrutar de adquirir o participar en crear varias formas artísticas, y por último,

Profundidad, relacionada con el interior del individuo y que incluye operaciones mentales tales como la comprensión de uno mismo, lo que a su vez promueve la mejora y la actualización de la persona. A estas cualidades aplicadas parcialmente a un campo en concreto se refiere también la “cultural self-awareness”.

En contraste, los individuos con poca apertura se distinguen por ser más intolerantes cuando existe una situación de incertidumbre. Desean control y capacidad de predecir, y respuestas cerradas (Kruglanski y Webster, 1996). También tienden a adherirse inflexiblemente a las normas, valores y creencias de su cultura nativa ya que a menudo estas se proveen y validan como consecuencia de un consenso, por tanto, se guían más por su propio marco cultural de interpretación.

· LA FUNCIÓN DE LA L2

Las habilidades lingüísticas en una segunda lengua se refieren al grado en que los individuos pueden hablar con la facilidad y precisión que las interacciones interculturales requieren. Sirven de fundamento para adquirir también conocimiento cultural, lo que incluye el sistema económico, legal y social. Earley (2002) argumenta que los individuos con poca habilidad o bajo nivel de dominio de otras lenguas exhiben niveles inferiores de inteligencia cultural, y estudios llevados a cabo en empresas multinacionales indican que la comprensión limitada de la lengua, y una falta de fluidez adecuada crean un sentido de desconexión, lo que impide que el individuo forje relaciones con otros y comparta puntos de vista.

Shannon y Begley proponen una correlación entre las habilidades en una segunda lengua y los aspectos cognitivos y conductuales de la CQ, dado que la lengua engloba aspectos sutiles de la cultura de que se trate (Earley, 2002) así como resulta un reflejo

de sus valores fundamentales tales como normas, convenciones, y diferencias en los patrones mentales (Nisbett, 2003, citado en Ang y Van Dyne, 2006, p. 43); asimismo, ya que que las personas tienden a “restrict their communication to those who speak their own language” (Taylor y Osland, 2003, pp. 221-222), los comportamientos verbales, o su ausencia, vienen determinados por el grado de control de la lengua. Eso significa que el lenguaje y el grado de dominio del mismo condicionan de igual forma los comportamientos no verbales debido a las percepciones compartidas. Basándose en esas percepciones, los que están más capacitados para adquirir más idiomas son capaces de reconocer situaciones, participar en interacciones sociales de mayor calidad y desplegar una inteligencia cultural mayor en sus conductas verbales y no verbales.

LOS AXIOMAS SOCIALES EN RELACIÓN CON LA CQ

Existe una larga tradición de describir las culturas en función de sus valores predominantes (Hofstede, 1980). Los axiomas sociales son generales y existen con independencia del contexto, y según Leung y Bond (2007) se consideran expectativas sociales, y también un sistema de creencias generales:

Social axioms are generalized beliefs about people, social groups, social institutions, the physical environment, or the spiritual world as well as about categories of events and phenomena in the social world. These generalized beliefs are encoded in the form of an assertion about the relationship between two entities or concepts (p. 356).

Como procedimiento para construir las categorías de axiomas, Cheung, Leung y Au (2006) procedieron a investigar el estado de la cuestión, dentro del campo de la psicología, tras lo cual elaboraron un cuestionario con 182 preguntas, que procedieron a pasar a 120 informantes procedentes de Venezuela y Hong Kong en un principio, que después se amplió a EEUU, Japón y Alemania, y finalmente a 40 grupos culturales (Leung y Bond, 2004). El modelo de axiomas que vamos a presentar surgió a partir del análisis cuantitativo de las respuestas, en las que se buscó equivalencia de conceptos para que representaran a la mayoría de las culturas representadas en la muestra.

El primero de los axiomas es el cinismo social, porque las muestras sugieren un punto de vista negativo de la naturaleza humana, un prejuicio contra ciertos grupos, una desconfianza en las instituciones sociales, y un convencimiento de que la gente tiene la tendencia a pasar por alto dictados éticos. A escala individual, Bond, Leung, Au, Tong, y Chemonges-Nielson (2004) encontraron que el cinismo social se correlaciona negativamente con el uso de un estilo colaborativo en la resolución del conflicto. Singelis, Hubbard, Her y An (2003) descubrieron una correlación negativa entre cinismo social y deseabilidad social, confianza interpersonal y flexibilidad cognitiva. Finalmente, Neto (2006) propone una correlación positiva con el envejecimiento prematuro, y la soledad, y una correlación negativa con la estima personal. El constante temor a ser explotados resulta en interacciones desagradables con otros y emociones negativas. El cinismo social también afecta la CQ debido a que estos individuos no confían en personas de otras culturas y es menos probable que se comporten de manera que propicie la interacción cultural.

El segundo factor se ha catalogado como complejidad social, porque las respuestas sugieren que hay muchas maneras de resolver un problema al tiempo que las conductas encaminadas a resolverlo varían mucho dependiendo de la situación. Bond et al. (2004) encontraron que la complejidad social se relaciona con el estilo colaborativo en la resolución de conflictos. Singelis et al. (2003) encontraron que estaba relacionado con flexibilidad cognitiva. De acuerdo con Chen, Fok, Bond y Matsumoto (2006), se relaciona con apertura a la novedad, uno de los cinco rasgos de personalidad que afectan para bien y de forma más amplia los cuatro subtipos de CQ. Estos resultados parecen sugerir que este componente se relaciona con la mentalidad abierta, un estilo pluralístico en la resolución de conflictos y en la interacción con otros.

El tercero es el de recompensa por la aplicación (de esfuerzo) ya que los elementos analizados parecen sugerir que la inversión de tiempo, esfuerzo, conocimiento, planificación cuidadosa y otros recursos llevará a resultados positivos.

Fu et al. (2004) han establecido una correlación positiva con el uso de estrategias de persuasión para influir a otros. Neto (2006) encontró que se correlaciona con la capacidad para adquirir competencias a un grado muy alto. Las personas que puntúan alto en esta variable están dispuestas a hacer el esfuerzo necesario para aprender de

otras culturas, además de ser más tolerantes con las dificultades y más proclives a actuar para resolverlas. Estas tendencias habrán de resultar asimismo en valores altos de inteligencia cultural cognitiva y motivacional.

El cuarto es el de religiosidad, ya que parece haber una creencia general en algo superior, y en que resulta positivo para la sociedad que haya instituciones y prácticas de carácter religioso. Las personas que puntúan alto en este factor lo hacen también en el de agradabilidad, uno de los cinco rasgos de la personalidad que mencionamos antes, muy relacionado con la subcategoría de inteligencia cultural de tipo conductual. Fu et al. (2004) postulan que las personas con más religiosidad usan más un estilo asertivo basado en las relaciones personales, pero también pueden ser en ocasiones más inflexibles al someterse a unos principios morales o éticos, y consecuentemente no estar dispuestos en ocasiones a ceder en sus posturas, lo cual llevaría al fundamentalismo y consecuentemente impediría el intercambio intercultural de tipo simétrico.

El último se denominó control sobre el destino pues los ítems analizados sugieren que los acontecimientos en la vida están predeterminados por fuerzas exteriores, aunque siempre haya maneras en las que las personas pueden ejercer una influencia sobre estas. En contraste con el tercer factor, para influir en este aspecto no se requiere esfuerzo. Además, parece que este factor está relacionado con cómo se perciben los problemas: resolubles o irresolubles (Leung y Bond, 2004). Los individuos que poseen altos niveles de esta tendencia parecen ser más asertivos al apoyar la idea de que no hay que aceptar el destino pasivamente (Fu et al., 2004), mientras que el estudio de Zhou et al. (2007) sugiere que los niños de culturas con un grado más elevado de este factor consiguieron mejores calificaciones escolares. Estos estudios sugieren que el control sobre el destino pudiera estar relacionado con una actitud pasiva en áreas que se consideran inalterables a pesar de la intervención humana, y una más proactiva en otras vistas como alcanzables o modificables. Sin embargo, no hay prueba tangible de que estas dos tendencias contrapuestas no se anulen mutuamente, y no parecen tener mucha relación con el desarrollo de la CQ, un tipo de inteligencia que habría que cultivar al margen de los imperativos y los condicionamientos culturales propios y ajenos.

2.6.- MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA (COMUNICATIVA) INTERCULTURAL

La competencia intercultural, vista como habilidad, o destreza, o como proceso que habrá de durar toda la vida, con un componente cognitivo, otro afectivo o actitudinal y otro centrado en las conductas o acciones se ha erigido en el eje central de algunas iniciativas pedagógicas tan abarcadoras que aspiran a cambiar el mismísimo concepto de educación en la escuela, o educación obligatoria primaria y secundaria, aunque en algunos casos llega hasta la educación superior, en particular en círculos europeos. Vamos a pasar a analizar algunas de estas propuestas.

2.6.1.-LA CONSCIENCIA CRÍTICA INTERCULTURAL COMO MODELO DE ACCIÓN POLÍTICA

Si retomamos el concepto central del concepto de ICC, según lo delinea Byram en el quinto saber, o “savoir s’engager”, el objetivo de los profesores en el contexto educativo formal debería consistir en entrenar a sus pupilos para que adoptaran una perspectiva crítica concentrándose primero en sí mismos con el fin de desarrollar consciencia crítica de sus propios procesos evaluativos, a veces incorporados a las estructuras cognitivas profundas sin una intervención consciente a través de la primera y la segunda socialización, para así controlarlos. No obstante, según algunos autores, los facilitadores o docentes no deberían tratar de influir en los valores de los aprendientes (Byram 1997; Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

En contraste, Guilherme (2002) sugiere que los docentes eduquen para modificar los valores de sus estudiantes con el fin de que armonicen con valores en armonía con los principios democráticos y los derechos humanos, lo cual según este autor resultará en que se promueva la justicia social. Byram mismo adoptó este enfoque más tarde (Byram y Guilherme, 2000) al tiempo que la investigación sobre competencia intercultural se fusionaba con la realizada en materia de educación para la ciudadanía global (Osler y Starkey, 1996), que hacía hincapié en la educación para el desarrollo de una identidad internacional. Detractores a esta concepción mencionan que una educación para la

ciudadanía parece estar en conflicto con la identidad ciudadana, ya que esta se refiere sobre todo al propio país. Por ello, Osler y Starkey (2005) han preferido cambiar su designación, denominada ahora educación cosmopolita, que se centra sobre todo en la noción de identidad:

Education for Cosmopolitan citizenship must necessarily be about enabling learners to make connections between their immediate contexts and the global context. It implies a broader understanding of national identity; it requires recognition that British people, for example, may be experienced differently by different people. (p. 23)

Byram (2008, p. 157) la denomina educación para la ciudadanía intercultural. Desde esta perspectiva, se concede mayor importancia al aspecto de competencias, es decir el investigador se centra sobre todo en constituirse como ciudadano educado políticamente para la intervención, el cambio y la participación. Esta concepción resulta de una combinación de educación lingüística con educación política como respuesta a la internacionalización en todos los contextos. En este particular, concuerda con Gagel (2000, citado en Byram, 2008), quien defiende la acción política desde un presupuesto exclusivamente democrático y con la finalidad sobre todo de resolver conflictos. Byram (2008, p. 165) critica el carácter prescriptivista del modelo diseñado por Gagel, pero sin proponer uno alternativo. Tampoco parece tener claro sus presupuestos, o tal vez quiere agradar a todos pues concuerda en cierta manera con él al afirmar que, en general, se da por sentado el universalismo y la bondad absoluta del modelo democrático. Sin embargo, Byram pasa a afirmar, citando de Davies (1999), que la realidad es que hasta el concepto de democracia tal y como se entiende en las sociedades occidentales, varía de país a país, y de cultura a cultura. Por tanto, en caso de que se quisiera establecer una cooperación para la acción entre escuelas inmersas en diferentes sistemas políticos, Davies (1999) añade que además se deberían especificar los siguientes elementos: valores básicos, derechos, estructuras, estructuras dentro de las escuelas, contenido educativo, equilibrio entre libertad y obligaciones, entrenamiento en democracia (para maestros y pupilos) y resultados, con el objetivo de producir una acción fructífera.

Así pues, las subcompetencias que se deberían promover en la escuela para la consecución de un programa de educación política, o educación para una ciudadanía intercultural en términos de Byram, (2008), mencionan directamente los principios

democráticos entre otros como base para la evaluación y la actuación. De igual forma, en la vertiente actitudinal, se sugiere la importancia de tener confianza en los mismos. Esta educación comprende a su vez tres dimensiones: una cognitiva, otra afectiva o moral y una comportamental o activa. Debido a la importancia relativa de las actitudes, Byram (2008) pasa a pormenorizarlas en primer lugar, siguiendo el modelo de Audigier (1999). Así pues la subcompetencia afectiva comprende las siguientes actitudes:

a.- Reconocimiento de los principios de universalidad, interdependencia e indivisibilidad de los derechos y las libertades básicas.

b.- Respeto por el valor, la dignidad y la libertad de todas las personas.

c.- Aceptación de la ley como principio guiador, base para la justicia, reconocimiento de la igualdad y tratamiento equitativo en un mundo lleno de diferencias.

d.- Reconocimiento de la importancia de la paz, ausencia de violencia y la resolución participativa y constructiva de los conflictos y problemas sociales.

e.- Confianza en los principios democráticos, sus instituciones y maneras de actuar y la valorización de la ciudadanía participativa.

f.- Valoración de la cooperación mutua, confianza y solidaridad y la lucha contra el racismo, los prejuicios y la discriminación.

g.- Actuar a favor de los principios de desarrollo sostenible para mantener el equilibrio entre el crecimiento social y económico, y para proteger el medio ambiente.

En cuanto a la subcompetencia cognitiva, que podemos asimilar al concepto de “consciencia crítica cultural” según la describe Byram (2008), distingue:

a.- Reconocer (repitiendo y describiendo) hechos, una afirmación o declaración, un problema, situación o conflicto.

b.- Diferenciar (distinguiendo y comparando) declaraciones, afirmaciones o hechos de acuerdo con una serie de intereses en un contexto determinado, y desarrollar otros puntos de vista.

c.- Discutir (y explicar) declaraciones en un determinado contexto, y desarrollar diferentes puntos de vista.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

d.- Investigar (y explicar) los orígenes, antecedentes o la historia de una declaración, afirmación o hecho.

e.- Poner a prueba desde un punto de vista crítico (juzgando y evaluando) una posición alternativa teniendo en cuenta sus consecuencias, su significado para el futuro y su potencial para resolver conflictos.

f.- Discutir (y adoptar un punto de vista personal) a favor y en contra de una posición, de acuerdo con criterios propios y explícitos.

g.- Justificar la posición personal desde una perspectiva moral y legal y evaluar las posibilidades de actuación.

h.- Reflexionar (y discutir) asuntos normativos de acuerdo con unos criterios fundamentados en los derechos humanos, la democracia, un estado dirigido por la ley, o creencias morales; juzgar conflictos en relación con la toma de decisiones y la adopción de valores (Himmelman, 2003, citado en Byram, 2008, p. 160).

Por último, se distingue el aspecto comportamental, que es de naturaleza instrumental y estratégica. Muy en línea con los valores democráticos, Audigier (1998) definió algunas de las capacidades para la acción como:

- a. La capacidad de vivir con otros.
- b. Cooperar, construir e implementar proyectos conjuntos.
- c. Asumir responsabilidades.
- d. Resolver conflictos de acuerdo con los principios democráticos.
- e. Participar en el debate público.
- f. Discutir y elegir en una situación de la vida real.

La educación política tal y como la conciben estos autores destaca por una negociación constante de valores, puntos de vista y la creación de nuevos estándares o valores, o al menos la predisposición a ceder en lo posible para llegar a un consenso. Sin embargo, no entendemos cómo se miden estos nobles objetivos con otros que enfatizan la pasividad y el mantenimiento del status quo, con expresiones como “tolerar el pluralismo, las diferencias...”, o “tolerar a las minorías”, o “aceptar errores y diferencias”. Entendemos que la aceptación es sólo un primer paso, y por tanto habría

que encontrar una formulación más justa en la elaboración de los presupuestos teóricos para una educación política intercultural.

La cuestión que surge es si es factible establecer un conjunto de normas, creencias que sirvan de fundamento para la cooperación política intercultural o internacional, o por el contrario, hay que aceptar el absoluto relativismo de los valores y las normas, con lo cual se cerraría el diálogo al aceptar que no hay ningún conjunto de valores superior. En un intento por resolver este dilema, Byram (2008, p. 175) por fin se remite a la Declaración Universal de Derechos Humanos como piedra de toque universal, como hacía previamente. El autor reconoce que, aunque esta se fundamenta sobre todo en los valores defendidos por la Ilustración (un movimiento cultural de la sociedad occidental más eurocéntrica), sin embargo se acepta ampliamente en casi todo el mundo.

La confluencia de la dimensión política implícita en la enseñanza de segundas lenguas con la dimensión internacional de la educación política ofrece fructíferas implicaciones pedagógicas. Por ejemplo, en el año 2003-2004 se efectuó un estudio empírico basado en el modelo de acción-investigación con el fin de reflexionar en los tipos de objetivos de aprendizaje que podrían y deberían establecerse cuando los docentes de lenguas extranjeras tratan de incluir en el currículum el tema de la evaluación de la diferencia cultural (Houghton, 2007, 2009, 2010). Este avance fue una reacción al reconocimiento de la compleja relación que existe entre los valores, el prejuicio y los procesos evaluativos. El desarrollo de la consciencia crítica cultural tal y como se acaba de describir se contemplaba como un posible resultado (Byram, 1997), y en consonancia se identificaron en la literatura tres enfoques pedagógicos:

1.- Los docentes deberían enseñar a los discentes a suspender el juicio y a desarrollar empatía intelectual con otros en lugar de juzgarlos.

2.- Los docentes deberían enseñar a los discentes a evaluar conscientemente y enfocar su atención sólo en sí mismos para desarrollar consciencia crítica sobre sus propios prejuicios para así neutralizarlos, pero los maestros no deberían tratar de cambiar los valores de sus estudiantes.

3.- Los docentes deberían seguir la pedagogía mencionada en el apartado 2, pero también se incluiría un intento de modificar los valores de los estudiantes si fuera

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

necesario con el fin de armonizarlos con principios democráticos y principios éticos incluidos en la declaración de los derechos humanos, los cuales promueven la justicia social.

El concepto de ciudadanía intercultural aparece también en algunos autores europeos que empiezan por reconocer la composición multicultural de las sociedades actuales y dan por sentado que estos diversos colectivos culturales están vinculados libremente a la voluntad de construir una sociedad conexas por un proyecto común (Bartolomé *et al.*, 2002). Sin embargo, el multiculturalismo que define a las sociedades de los EEUU se utiliza en un sentido amplio para englobar una gama de grupos sociales, no necesariamente culturales, y que por diversas razones han estado excluidos o marginados del núcleo mayoritario de la sociedad (Kymlicka, 1996). De esta forma, el término recoge todas las diferencias de perspectiva moral o identidad personal basadas en la pertenencia a un grupo o a otro (los minusválidos, las mujeres, la clase obrera, los ateos...).

Así pues, el enfoque de Bartolomé *et al.* (2002) pudiera aplicar a nuestro contexto de investigación puesto que aunque se supone que todas las personas que integran la comunidad hayan obtenido, o tengan desde nacimiento, su condición ciudadana, se sientan como ciudadanos y puedan participar activamente en la construcción de la sociedad, siendo esta última condición el componente esencial de la identidad ciudadana según Camps (2000), algunos de los sujetos estudiados poseían una doble nacionalidad y una doble cultura y no podemos aseverar cómo llegaron hasta su condición ciudadana.

Ahora bien, tanto en Europa como en EEUU, por mencionar lo que nos es conocido por experiencia directa, existe un colectivo muy importante de inmigrantes indocumentados sin acceso de facto a los mecanismos legales, o instituciones que podrían apoyarlos, si bien la minoría hispana nacida en EEUU o con plena ciudadanía sigue creciendo, y no podemos augurar si la situación cambiará para bien en un futuro a pesar de las promesas presidenciales de una reforma migratoria exhaustiva. Debe mencionarse asimismo que, el hecho de que algunos grupos no puedan luchar por el cambio social, realza aún más el papel de la escuela en promover precisamente los valores interculturales. En esa línea de pensamiento, Bartolomé *et al.* (2003, p. 21) defiende la función de la escuela con estos términos:

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

- Luchar contra la exclusión y los procesos de violencia estructurales.
- Apoyar la integración de grupos minoritarios.
- Reconocer la dignidad de las personas y su posibilidad de hablar y actuar públicamente.
- Ofrecer un marco más amplio para las personas que comparten intereses y proyectos comunes.
- Enfrentarse a los procesos de formación de la identidad que están favoreciendo la encapsulación étnica.

Estos objetivos generales que consisten en la intervención desde la escuela, quedan más perfilados en términos prácticos por Byram (2008, p. 79), que distingue entre educación en valores, condición necesaria, aunque no determinante para alcanzar la competencia política intercultural; y educación en conocimiento.

La tercera orientación para explicar las facetas de la ciudadanía intercultural se toma desde la perspectiva de una educación relacionada con la adquisición de una lengua extranjera, la cual a su vez se puede analizar en su vertiente comparativa o comunicativa. Se presupone que a través de un enfoque comparativo se facilitará la comprensión, siempre que exista una voluntad de acercamiento y de interactuar con el otro en una relación de igualdad. Byram (2008, p. 182) defiende esta opción pedagógica argumentando que la comparación es un medio útil para hallar similitudes, re-evaluar las propias ideas sobre el otro, así como para que el profesor ponga en tela de juicio las presuposiciones de sus alumnos, tanto las que aluden a su cultura como a la cultura meta. De esa forma, se puede ver lo extraño como familiar, visto desde el ángulo del otro, y lo familiar como extraño, o sea, desde la perspectiva de un miembro de otra cultura.

Por otro lado, la habilidad para interpretar y establecer relaciones o conexiones (en los términos del ACTFL) entre fenómenos de la propia cultura y los de la cultura meta está muy relacionado con el desarrollo de la consciencia crítica intercultural tal y como se concibe desde el campo de la pedagogía de lenguas, si bien el elemento comparativo no

aparece en el campo de la educación intercultural política según la concibe Byram (2008).

En cuanto a la orientación comunicativa para una ciudadanía intercultural desde el contexto de la clase de lenguas extranjeras, se representa sin un elemento de educación política, pues parece que Byram (2008) se niega a imponer el modelo democrático en la práctica docente. Ahora bien, sí abarca las tres competencias clásicas necesarias para una comunicación efectiva y apropiada que ya aparecieron originalmente en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras:

1.-La lingüística, que es la habilidad para aplicar el conocimiento de las reglas sobre la lengua con el fin de producir e interpretar lengua escrita o hablada;

2.-La socio-lingüística, es decir, la capacidad de conceder significado al lenguaje producido por el interlocutor, sea nativo o no, aunque este se dé por sentado por el interlocutor. También incluye la capacidad de hacer explícitos y negociar esos significados.

3.- La del discurso, que es la habilidad de usar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de textos monologados o dialogados que siguen las convenciones de un interlocutor, o que se negocian con el interlocutor como textos interculturales para ciertos propósitos.

Por último, desde la perspectiva o la orientación hacia la acción, a las directrices de Audigier (1998), ya mencionadas, Byram (2008) les añade un elemento de escepticismo que nos parece muy necesario al proponer que a los incontestables valores democráticos se les someta a un proceso de comparación y evaluación también, lo cual llevará a cuestionar todo tipo de presupuestos, incluso los relacionados con procedimientos democráticos.

2.6.1.1.- LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO REFORMA ESCOLAR: LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Dando un paso adelante en el concepto de desarrollo moral, hay que mencionar la educación intercultural desde el ámbito europeo, que en realidad forma parte de un

movimiento de reforma escolar, para repensar la nueva realidad desde las instituciones educativas, hacia una sociedad pluralista y democrática y educar a todo el alumnado para ser futuros ciudadanos efectivos. En este sentido, Banks (1997, 1993a, 1995) elabora una tipología de cinco dimensiones básicas de la educación intercultural, que también pueden implementarse en un curso de lenguas modernas, y que consisten en:

-La integración del contenido: hace referencia al grado en que el profesorado hace referencia y utiliza ejemplos de una variedad de culturas para ilustrar los puntos clave. Se podría incluir también el diseño de algunas unidades para desarrollar ciertos temas de interés.

-El proceso de construcción del conocimiento: de acuerdo con la teoría construccionista del conocimiento, un enfoque multicultural contrasta con el paradigma clásico occidental que defiende la neutralidad, la objetividad y el carácter universal de la ciencia y la investigación. Según Banks (1992) se debería enseñar al alumnado que el conocimiento es una construcción social (...) que es algo dinámico, cambiante y debatible entre sus creadores y usuarios” (p. 34).

Es decir, que hasta en el caso de las llamadas ciencias duras, la construcción, el uso y la interpretación del conocimiento están condicionados por los valores culturales implícitos, los marcos de referencia, las perspectivas y los sesgos típicos dentro de las diferentes disciplinas.

-La reducción del prejuicio: Esta dimensión está enfocada en abordar los estereotipos, los prejuicios y las actitudes discriminatorias del alumnado. Banks se muestra optimista al afirmar que “se puede ayudar a los estudiantes a desarrollar actitudes raciales más positivas si las imágenes realistas de grupos étnicos y raciales se incluyen en las materias de aprendizaje de una manera consistente, natural e integrada” (Banks, 1993b, p. 27), mientras que Heusinveld (1985) defiende la presentación de estereotipos directamente en la clase de lenguas extranjeras, con el fin de contrastarlos con la realidad y debatirlos para evitar así su uso.

-Una pedagogía de la equidad: Se trata de modificar la enseñanza a fin de facilitar el éxito académico de todo el alumnado, independientemente de su procedencia cultural, racial, social y sexual (Banks y McGee, 1997), y que en EEUU se ha concretado en la

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

medida educativa adoptada por el gobierno y aplicada desde la escuela primaria a la secundaria conocida como la política del “No Child Left Behind”. Consiste en usar técnicas de enseñanza de acuerdo con los estilos de aprendizaje y culturales de los diferentes grupos. En esta línea, las técnicas de aprendizaje cooperativo son algunas de las vías más conocidas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

-Una cultura académica favorable al “empowerment”. McLaren (1989) define este último concepto como

El proceso a través del cual el alumnado aprende a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia más inmediata, a fin de ampliar su comprensión respecto a ellos mismos, el mundo y las posibilidades de transformar los supuestos implícitos en nuestra forma de vivir. (p. 186)

El proceso de adquirir la ciudadanía intercultural no debe supeditarse sólo a las acciones que pueda acometer la escuela, sino que el proceso participativo y de búsqueda del cambio social debería alcanzar a todo aspecto de la sociedad. Ahora bien, ese cambio quedaría mejor delimitado si pudiera concretarse en vista de la tensión entre lo local y lo global, o el gran reto de convertirse en ciudadanos del mundo sin perder las propias raíces, como menciona Erla y Zwingle (1999), o el siempre presente conflicto de equilibrar la tradición con la modernidad. En la misma línea de Byram, Pérez de Cuéllar (1997) mencionó en el Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo, que la unidad que podría servir de cimiento para la construcción de esta nueva ética mundial, base para la educación para la ciudadanía, estaría fundamentada en los siguientes presupuestos:

Los derechos humanos y las responsabilidades, la democracia y los elementos de la sociedad civil, la protección de las minorías, el compromiso para la resolución pacífica de los conflictos y la negociación justa y la equidad en el seno de las generaciones y entre generaciones. (p. 10)

El tratamiento de la diversidad cultural y el éxito en el proceso de adquisición de la ciudadanía intercultural (en diversos grados, pues no es un objetivo que se pueda alcanzar en su totalidad, y que podamos eliminar de una supuesta lista de tareas cumplidas) dependen de la superación de dos condicionantes principales, aplicables a EEUU, que se ha acogido a la política unificadora del “Melting Pot”:

Por un lado, de la revisión a fondo del concepto de estado-nación, y el imaginario cultural en forma de nacionalismo (patriotismo), con una filosofía vinculada a la construcción y el mantenimiento de una “cultura nacional”, ya que está cuestionada por fenómenos como la inmigración.

Por el otro, de una política conjunta de temas sociales que persiga un proyecto de futuro único, la cual implicaría necesariamente la renuncia al eurocentrismo, y el deseo de trascender el concepto actual de ciudadanía, estrecho y limitado, en sociedades donde operan mecanismos de exclusión de las llamadas minorías étnicas.

De nuevo, queda manifiesta la importancia de una educación dirigida a cumplir los nobles objetivos de la educación para la ciudadanía consistentes en adquirir la competencia necesaria para participar y desarrollarse adecuadamente, además de desarrollar la consciencia de ser ciudadanos del mundo al tiempo que de la propia comunidad o nación, en lo que comenta Banks (1997):

Debería ayudar a todas las personas a adquirir el conocimiento, los valores y las habilidades requeridas para interactuar positivamente con gente de diversos grupos étnicos, raciales, culturales, y desarrollar sobre todo un compromiso para actuar y hacer sus comunidades, las naciones y el mundo más cívicas y equitativas. (p. 1)

La adquisición de valores no es un proceso meramente cognitivo, sino que se relaciona estrechamente con la posesión o desarrollo de la sensibilidad intercultural, o sea que se trata un cambio en la manera de ver a los otros y a uno mismo y por tanto alude simultáneamente a un cambio de identidad, a un ajuste, o al desarrollo de una identidad intercultural más flexible, la cual no excluye los afectos. Por otro lado, la adquisición de conocimiento habría de usarse para el autoconocimiento cultural, y el conocimiento cultural del otro.

Es necesario mencionar aquí que ese rechazo a la neutralidad educativa de los investigadores europeos, era precisamente lo que se proponía desde el otro lado del Atlántico por investigadores estadounidenses (Bennett, 1993; Gudykunst, 1998; Paul y Elder, 2002), que insistían en la importancia de adoptar un enfoque libre de juicios de valor, y más bien usar la empatía intelectual para así apreciar las diferentes perspectivas existentes sobre fenómenos sociales.

2.6.1.2.- LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MODELO DEL CIUDADANO GLOBAL

Como veremos, este modelo presenta muchos puntos en común con el del ciudadano global de Parker, Ninomiya y Cogan, (1999), en el que se hace un repaso de los efectos del patriotismo como impedimento para superar las tendencias etnocéntricas. Lieven (2004) hace un llamado a los ciudadanos estadounidenses en *America Right or Wrong*, para que examinen con mirada crítica su nacionalismo, de manera que puedan “step outside American national myths, and look at the nation with detachment, not as an exceptional city on a hill, but as a mortal nation among other nations.” (p. 222) Por supuesto, estas palabras aplican de igual forma a cualquier tipo de nacionalismo que implique sentirse superior a otras culturas.

Banks (2003) subraya lo importante que es lograr un estado de ciudadano global a través de la educación de la persona de a pie, y no de una educación elitista accesible sólo a los estudiantes universitarios, al menos como ocurre en EEUU, al mencionar que se requiere una “global identification”, y activismo efectivo, para resolver problemas como la pobreza extrema y el hambre, conseguir que todos los niños tengan acceso a la educación básica, promover igualdad de género y empoderar a la mujer, reducir la mortandad infantil, mejorar la salud de las madres, luchar por erradicar el SIDA, la malaria y otras enfermedades, asegurar la sostenibilidad del planeta y, por último, desarrollar relaciones de cooperación globales para el desarrollo.

Con ese propósito, en el documento “Educating World Citizens: Toward Multinational Curriculum Development”, Parker, Ninomiya y Cogan (1999) describen los objetivos consensuados por un grupo multinacional de expertos en relación con las competencias globales necesarias para resolver los conflictos ya señalados, que en realidad se corresponden *grosso modo* con la subcompetencia comportamental o encaminada a la acción del modelo de la ciudadanía intercultural de Byram (2008), sobre todo por cuanto se recurre al activismo en la defensa de los derechos de los demás y propone la aceptación y reconocimiento de la diferencia cultural.

Según Parker et al. (1999, p. 125), la educación para la ciudadanía presupone:

La habilidad de considerar y abordar problemas como miembro de una sociedad global.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

La habilidad de trabajar con otros de manera cooperativa, al tiempo que se acepta responsabilidad por los roles y las obligaciones que se desempeñan en la sociedad.

La habilidad de comprender, aceptar, valorar y tolerar la diferencia cultural.

La habilidad de pensar de manera crítica y sistemática.

La voluntad de solucionar conflictos de una manera no violenta.

La voluntad y habilidad de participar en la política a escala local, nacional e internacional.

La voluntad de querer cambiar el estilo de vida personal y hábitos de consumo para proteger el medio ambiente.

La voluntad de ser sensible y de defender los derechos humanos (derechos de las mujeres, las minorías étnicas, etc).

2.6.2.- EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SIMBÓLICA: UN REGRESO DE LA LITERATURA AL AULA DE ESPAÑOL LE.

En el contexto que nos ocupa, notamos cómo algunos eruditos han desplazado el eje de la conversación para situarlo supraculturalmente. Es decir, que en la sociedad caracterizada por la influencia masiva de los medios de comunicación, en particular sobre la generación X, la que ocupa las aulas de las universidades en este momento, la cuestión es si una educación intercultural bastará para desarrollar la capacidad de suspender el juicio, lograr una mayor apertura de miras, influir en las emociones y las actitudes. Esto se debe también a que los presupuestos teóricos en los que se basan los objetivos de la educación intercultural presentan una contradicción: ¿cómo se puede adoptar el punto de vista del representante de la otra cultura si la interpretación cultural depende a su vez de factores culturales (los de la C1 y los de la C2)?

Por eso, Kramsch (2006) propone una revisión del modelo de cultura según lo consideraba esta misma autora en una obra anterior (1993), que consistía en la pertenencia a una comunidad nacional con una historia común, una lengua común y un imaginario colectivo, y pasa a aclarar que la competencia intercultural se trata más de un proceso simbólico de encontrar significado que de un lugar de encuentro entre la C1 y la C2, concebidas de manera maniquea.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Esta nueva dimensión simbólica viene a enriquecer la pedagogía comunicativa y el concepto de ICC ya que en realidad persigue reflexionar sobre elementos estéticos, subjetivos, históricos e ideológicos que surgen al incluir en la clase de L2 materiales como la literatura (Kramsch, 2006).

En el concepto original la comunidad de habla se identificaba con la comunidad que compartía los mismos discursos, sin embargo, desde un punto de vista más contemporáneo y en sintonía con los nuevos valores promocionados por los medios de comunicación de masas, la industria corporativa y la internet, la cultura hoy se asocia más con ideologías, actitudes y creencias, creadas y manipuladas en particular por estos tres elementos, entre los que se cita en particular Hollywood (Kramsch y Whiteside, 2008). Es decir que según estos investigadores, las coordenadas para situar la cultura se sitúan ahora en la mente del individuo, que se ha imbuido de una serie de metáforas, afectos, memorias históricas, interpretaciones de la experiencia situadas dentro de sistemas simbólicos de varias clases, entre los que cuenta el lenguaje, e interpretaciones que se sitúan en el punto de unión de varios contextos, los mismos que habrán de usarse para dar significado. El hecho de que estos encuentros con la cultura se estén produciendo más y más en el ciberespacio, en lugar de en la vida cotidiana, provoca que la cultura se fragmente en estereotipos sentimentales susceptibles de ser manipulados para satisfacer intereses particulares y/o corporativos.

Este nuevo giro en la concepción de la cultura en sí ha producido un cambio en la manera de analizar la comunicación. En vez de usar el análisis del discurso, centrado en párrafos, conversaciones y entrevistas, ahora el interés está más en ver los sistemas simbólicos que intervienen en el proceso individual de formación del significado en relación con el discurso, que viene fuertemente condicionado por estos intereses antes mencionados. Como lo expresa Weedon (1987):

Discourses represent political interests and in consequence are constantly vying for status and power. The site of this battle for power is the subjectivity of the individual, and it is a battle in which the individual is an active but not sovereign protagonist. (p. 41)

De la misma manera Pennycook (1994) también reconoce que los “discourses are about the creation and limitation of possibilities; they are systems of power/knowledge/ (pouvoir/savoir) within which we take up subject positions” (p. 148).

Siguiendo con la propuesta más reciente de Kramersch (2010), ya que la cultura se ve como una serie de discursos y de producción de significados, el desarrollo de la ICC no puede limitarse al desarrollo de la tolerancia y empatía hacia los otros, o a la comprensión de su contexto cultural, o de comprensión de uno mismo en los términos del otro. Más bien, se trata de ver más allá de las palabras y las acciones para incluir múltiples discursos en constante transformación, pertenecientes a diferentes mundos y que conviven de manera conflictiva. Es decir, la persona interculturalmente competente es un ente simbólico formado por sistemas simbólicos tal como el lenguaje, el pensamiento y sus respectivos poderes.

Según Kramersch (2010), como sistema simbólico, un discurso se compone de representaciones simbólicas de una realidad considerada como estable gracias a su estructura gramatical y léxica (Saussure, 1916, 1959). Estas estructuras se consideran categorías conceptuales, modelos cognitivos idealizados de la realidad que se corresponden con prototipos y estereotipos a través de los cuales nos percibimos a nosotros y a los demás (Lakoff, 1987); acciones simbólicas, que se concentran en lo que hacen las palabras y lo que ponen de manifiesto sobre las intenciones humanas; y poder simbólico, el que se establece a través de relaciones intertextuales con otros discursos, la subjetividad de los individuos y las continuidades o discontinuidades históricas que construye, además de lo que revelan sobre las identidades sociales, los recuerdos, las aspiraciones y las emociones colectivas e individuales.

La competencia simbólica requiere asimismo poseer la capacidad de distinguir lo cierto de lo falso, especialmente cuando las noticias falseadas se han convertido en algo común y corriente. De igual forma, constituye una capacidad que supera la competencia semiótica (van Lier, 2004) ya que interpreta los hechos, no desde la perspectiva sancionada por los poderes sociales, económicos y públicos, sino desafiando los significados establecidos y redefiniendo lo que es real (Kramersch 2006, 2009a).

2.6.2.1.-LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SIMBÓLICA.

Como hacen notar acertadamente Kain y Wardle (2002), una descripción puramente retórica de un texto aporta información sobre cómo está formateado, sobre el registro lingüístico, la organización o su distribución, etc., pero no puede informar sobre la razón por la que exhibe una extensión en particular y no otra, o por qué incluye ciertos contenidos y deja fuera otros. Tampoco facilita detalles de quién realiza las tareas relacionadas con el documento: ¿lo escribe sólo una persona o hay más implicadas?, ¿quiénes exactamente y con qué propósito? Por último, no servirá para explicar la evolución de la historia de ese género en particular de texto ni tendrá la virtud de sugerir que el sujeto explore la perdurabilidad de las características del texto y el motivo por el que estas han o no han cambiado.

Estas preguntas parecen necesarias para el análisis de cualquier texto literario³², de acuerdo con la teoría de la actividad, y se erigen en un modelo pedagógico textual para la enseñanza de la competencia intercultural:

1.-¿Cuál es el objeto (u objetivo) inmediato de usar este artefacto? ¿Parecen concordar todos los miembros de la comunidad sobre este objeto u objetivo?

2.- ¿Cuál es el objetivo a largo plazo de usar este artefacto y otros como este?

3.- ¿Por qué las personas hacen lo que hacen? ¿Qué las motiva a emplear su tiempo con este artefacto y a conseguir sus objetivos inmediatos y a largo plazo?

4.- ¿Qué personas están usando directamente este artefacto?

5.- ¿Para qué mundo funciona? ¿Quiénes conforman la comunidad que emplea y se beneficia de él? En cuanto a los lectores, ¿forman parte de la comunidad /sistema de actividad, y de no estar incluidos, a qué otro sistema (claramente en comunión) pertenecen?

6.- ¿Quién es responsable de cada parte del artefacto? ¿Cómo está dividido el trabajo en relación con este artefacto? ¿Existen conflictos sobre cómo se ha distribuido el trabajo?

³² Aquí entendemos el concepto de texto literario de manera laxa. Es decir, igual consideración merece un cómic que una serie de televisión que un programa de entrevistas del corazón, o un anuncio.

7.- ¿Cuáles parecen ser las normas, reglas y convenciones (explícitas o implícitas, formales o informales) que dictan el uso del mismo? ¿Aparentan estar de acuerdo sobre las reglas todos los miembros de la comunidad? ¿Qué ocurre cuando alguien viola alguna de estas normas?

Además de los elementos apuntados en el triángulo usado para describir la teoría de la actividad (Engeström 1987, 1993, 1999, 2001), como apunta Russell (1997) estas actividades se caracterizan por su dinamismo. Por tanto, las acciones analizadas han de tenerse en cuenta desde un punto de vista histórico y dialéctico. Asimismo, será práctico analizar qué elementos del texto pudieran constituirse en fuentes de conflicto, tal vez produciendo un choque cultural, y luego tal vez en detonantes y motivos de cambio.

Mientras que la competencia comunicativa daba por sentado la necesidad de conseguir unos objetivos comunes basados en intereses comunes, la competencia intercultural presupone que habrá una falta de entendimiento debido a la divergencia de subjetividades e historicidades. Así pues, se parte de la base del malentendido.

De hecho, la importancia que se le concede a mejorar y desarrollar la competencia intercultural proviene de las sociedades modernas post-industriales occidentales, y por tanto, según Russell (1997), los proponentes de la comunicación intercultural deberían abordar temas como las desigualdades entre las culturas, la inevitabilidad de los conflictos, y las dimensiones trágicas de la intervención humana (Kramsch, 2002).

Como ha hecho notar Pennycook (1998), el concepto de comunicación intercultural bien pudiera emplearse para considerar superficialmente las grandes divisiones creadas entre los que poseen y los desposeídos, los que tienen acceso al discurso y a los sistemas de poder de las sociedades occidentales y los que están apartados, y los discursos colonialistas vehiculados a través del inglés como lenguaje global.

De la misma opinión es Cameron (2000), que resalta la imposibilidad de que este énfasis en la comunicación pueda traducirse en que mejore la comprensión intercultural.

Bordieu (1993) también ejerce cautela al no confiar en las posibilidades de la comunicación intercultural en el seno de las sociedades multiculturales donde conviven diversas comunidades de inmigrantes, además de entre ellos, con los autóctonos, al afirmar que:

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

(...) Para comprender lo que ocurre en entornos urbanos como guetos o en barrios de viviendas de protección oficial o en las escuelas públicas, donde personas a las que todos los factores parecen separar deben convivir aunque demuestren desinterés mutuo o falta de comprensión, o se encuentren en una situación de enfrentamiento más o menos velado (...), no es suficiente con tomar en cuenta los diferentes puntos de vista de los participantes. Uno debe también asumir lo que son en realidad, (...) para poner de manifiesto los resultados del choque entre conceptos opuestos y enfrentados del mundo, sin que exista la posibilidad de llegar a un acuerdo porque todos ellos están igualmente fundamentados en la justicia social. (p. 9)

Aunque los símbolos representados por logos, programas de entrevistas, marcas comerciales, cultura pop, etc., viajan por todo el mundo a través de la tecnología y del mercado global, los cuales han contribuido a crear una ilusión de homogeneidad, como escribe el sociolingüista Blommaert (2005), sus significados o “uptakes” no viajan de la misma manera. Este mismo autor afirma que el valor, el significado y la función son una cuestión de “uptake” o interpretación (comprensión individual). Y esta a su vez, viene mediatizada por la cultura, entre otros factores.

2.7.- MODELOS DE EVALUACIÓN.

En el marco institucional donde se aspira a mostrar, enseñar, modelar o evaluar la competencia comunicativa intercultural, en general en la enseñanza superior, resulta un imperativo programático diseñar modelos de evaluación que justifiquen el interés de los docentes por introducir la enseñanza de la misma en sus cursos. Los aprendientes deben demostrar aprovechamiento de su paso por la universidad, y los administradores se hallan en la obligación de dar cuentas de las innovaciones programáticas, las cuales en muchos países dependes del grado de satisfacción de los estudiantes en relación con los cursos que toman. A su vez, esa percepción del valor del curso depende muchas veces de las calificaciones obtenidas.

Así pues, diseñar un método de evaluación que ayude a los estudiantes a adquirir de manera continuada la “competencia intercultural”, de carácter más formativo, para facilitar la consecución de uno de los objetivos de los aprendientes, que es sacar buenas

notas, y usar el más convencional por el que los alumnos se puedan seguir situando en algún tipo de escala de aprovechamiento se convierten en una de las grandes prioridades del diseño curricular.

2.7.1.- DE LA CONSCIENCIA CRÍTICA (INTER) CULTURAL

Uno de los elementos, de carácter cognitivo predominantemente, que concurren en el desarrollo y despliegue de competencia intercultural es el de la consciencia crítica intercultural. Esta habilidad de analizar críticamente ideas, productos, valores, manifestaciones y maneras de ser de acuerdo con criterios explícitos fundamentados por ejemplo en la Declaración de los Derechos Humanos, resalta la importancia de que el estudiante se constituya en una especie de mediador intercultural, siguiendo a su vez el prototipo propuesto por Byram del hablante intercultural (1997). Este último es capaz de interactuar en diferentes culturas usando su conocimiento, actitudes, habilidad de comprensión y de relacionarse, así como sus destrezas para descubrir e interactuar con el fin de intercambiar información de manera efectiva y de establecer y mantener relaciones con otros culturalmente dispares.

Como explica Houghton (2009b), esto implica necesariamente la utilización de la consciencia crítica cultural ya que es a través de esta que se llegan a cuestionar los procesos de socialización de uno mismo, al igual que ocurre como consecuencia de la educación intercultural, si bien este se constituye en un término muy extenso y aún más difuso. Esta habilidad de actuar como mediador intercultural se sitúa en las coordenadas del individuo en su trato con el otro. Holmes y O'Neill (2010) sintetizan en qué consiste el concepto del hablante intercultural:

(...) The person who is aware of both their own and others' culturally constructed selves (...) This person is able to utilize the skills, tools, and attributes of intercultural competence (the five "savoirs") to manage communication and interaction with people from other social/cultural groups in daily experience (p. 168).

En un desarrollo más completo del concepto de hablante intercultural, según Byram (2008, p. 68) se incluye la idea de mediación en el sentido de (...) "being able to take an external perspective on oneself as one interacts with others and to analyze and, where

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

desirable, adapt one's behavior and underlying values and beliefs (...)"'. Byram (2008) también aclara que "requires a 'willingness to suspend those deeper values, at least temporarily, in order to be able to understand and empathize with the values of others that are incompatible with one's own" (p. 69).

Pues bien, como mediador intercultural el estudiante habrá de adoptar una mentalidad crítica durante la interacción social, a la vez que es consciente de sus reacciones, juicios, y se adapta a la situación comunicativa a medida que esta progresa, lo cual incluye tomar las decisiones adecuadas. Es decir, requiere usar análisis crítico, y ser capaz de verse desde afuera, a través de los ojos de otro, o de su propia mirada, iluminada por un conocimiento nuevo, eso ocurre por medio de la consciencia crítica cultural.

En la vida real, los mediadores interculturales bien pudieran actuar para mediar entre los conceptos representados por dos lenguas que pudieran producir malentendidos, lo que exigiría tomar en cuenta palabras o conceptos que existen en un idioma, pero no en el otro, o palabras que aparecen en ambos idiomas, pero de significado diferente. Una de las propuestas de Houghton (2009a) es posibilitar que los estudiantes efectivamente medien en situaciones conflictivas por medio de analizar críticamente y evaluar las posturas de las dos partes implicadas, así como las del propio mediador en su capacidad mediadora, siempre en referencia a un estándar explícito, por ejemplo, los valores democráticos y los derechos humanos, tal y como se representan en la tabla a continuación de Houghton (2012, p. 159):

Benevolencia	Estimulación	Universalismo	Autonomía
.Ayudar a personas próximas a uno. .Honradez .Verdadera amistad	.Novedad .Desafíos nuevos	.Bienestar de todo el mundo .Sabiduría .Justicia social . Paz mundial .Anchura de miras .Igualdad	.Independencia en la acción, el pensamiento y la toma de decisiones. .Creatividad .Curiosidad

A pesar de que desde la óptica de algunos autores “Savoir s’engager”, o la llamada consciencia crítica intercultural, exige la capacidad de analizar los propios valores culturales desde una postura multifacética, incluido el punto de vista del otro, sea el interlocutor, la prensa de otro país, etc., nos encontramos con culturas en las que no se permite abiertamente un cuestionamiento de los valores propios. Por lo tanto, según Byram (2008, p. 222) sólo en el caso de que este cuestionamiento sirviera a los valores de la sociedad en donde se practica y se aboga por la consciencia crítica intercultural, podría usarse un sistema de evaluación en este sentido. Por ejemplo, si una determinada cultura valora el pensamiento crítico, la consciencia crítica, la apertura a los otros, sería apropiado que el sistema educativo oficial se uniera a la tarea de promover, enseñar y perpetuar esos valores a través de un sistema de evaluación en armonía con esos objetivos. .

No obstante, no debemos olvidarnos de que muchas culturas no ponen a la disposición de otras sus sistemas de valores debido a mecanismos de control y represión sobre la libertad de expresión, de reunión, de opinión, etc., y en más de una ocasión por la tremenda barrera en que se convierte el sistema lingüístico en caso de que no el intercambio se procurara entre personas no hablantes de los idiomas que se hicieron más importantes en la época colonial de Occidente.

2.7.2.- DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En el contexto anglófono de investigación sobre competencia intercultural, el término “assessment” se equipara con el de evaluación en español. Ambos conceptos se caracterizan por su énfasis en una medida cuantificable de progreso, normalmente representada por un número, en términos estadounidenses de acuerdo a un porcentaje, y en España, en una escala de 1 a 10.

No se hace ninguna mención de capacidades en ninguno de los sistemas de evaluación clásicos, y si bien en la pedagogía de lenguas es común distinguir entre la evaluación inicial o diagnóstica, la formativa y la evaluación sumativa, en la práctica docente en EEUU, en la clase de lenguas romances sigue empleándose todavía más la tercera modalidad. La tradición heredada (y las normas académicas que gobiernan la educación

terciaria en EEUU) hace que pensemos siempre o casi siempre en la evaluación para calificar, con el subsiguiente impacto en la nota final del estudiante y con el condicionamiento ético impuesto al estudiante, que debe realizar las conexiones correctas, las comparaciones adecuadas, y mostrar la debida valoración y aprecio de la cultura meta, tal y como se delineaba en los objetivos del curso que constituye el objeto de estudio de este trabajo. Sin embargo, es en referencia a los objetivos por los que evaluamos donde la dinámica debería cambiar, sobre todo si lo que tratamos de describir es el nivel de competencia intercultural, en el supuesto de que se pueda establecer una serie de niveles.

Sobre este punto, en lo que quizás no pensemos es en que puede haber evaluaciones solamente de tipo formativo, como apunta Morales (2010, p. 13), es decir, sin que afecten la nota global del curso, porque su finalidad es otra.

De igual forma, más que en los modos y técnicas de evaluación, es muy importante en primer lugar reflexionar en las finalidades (y simultáneamente pensar en nuestras actitudes e intenciones como docentes) que puede tener la evaluación, así como en la manera en que van a responder los estudiantes a la instrucción, o a las oportunidades de aprendizaje. En definitiva, entendemos que los modos de evaluación van a repercutir directamente en el aprendizaje.

En este sentido, el alumno pudiera estudiar sólo para aprobar la asignatura (o para obtener unas notas excelentes). Por tanto, de lo primero que procura enterarse es cómo pregunta o cómo examina el profesor. No son los consejos del profesor, ni sus orientaciones; es sobre todo su modo de evaluar lo que va a condicionar cómo estudia (y no sólo qué estudia). También puede decidir no ir a clase, porque da lo mismo ir que no ir si al final lo que importa es llevar bien aprendidos, más o menos de memoria, unos apuntes.

El problema radica en que las clases orientadas hacia el desarrollo de actitudes, conocimiento y comportamientos sensibles y conscientes interculturalmente, deberían incluir un sistema de evaluación comprensivo, constante, no penalizador, que apuntara a las facetas moralmente no reprochables, en las que el alumno habría de mejorar sus habilidades, y que al tiempo, respetara la autonomía y la motivación del aprendiente por

seguir aprendiendo, incluso cuando ya no esté tomando el curso y por el resto de su vida.

En ese contexto, tratar de conceder una nota numérica a las actitudes personales, muchas veces fruto de las inclinaciones o preferencias individuales, los rasgos innatos, o de la primera socialización, sería un error, ya que si tomamos como modelo el de los cinco saberes, resulta deseable evaluar conocimientos (*savoirs*), pero pudiera parecer contraproducente evaluar la voluntad de suspender el juicio o de descentrar, o ser abierto de miras, curioso, etc. (*savoir-entre*). Como explica Byram (2008, p. 221), ya que si bien desde algunas perspectivas estas últimas se consideran estrategias deseables para el desarrollo de la interculturalidad, desde otras culturas no se aboga por estas actitudes. Evitar el acceso a una carrera profesional basándose en la predisposición a mostrarse abierto de miras, tal vez al aceptar el punto de vista de los vencedores, o la cultura hegemónica que da por sentado el consenso, sería un resultado indeseable de la evaluación.

Incluso en el primer ejemplo, la evaluación de los saberes, que persigue premiar el esfuerzo implícito en la adquisición de los mismos, no está libre de juicios éticos ya que un resultado insuficiente podría achacarse a una falta de habilidad o inteligencia, más bien que a la falta de aplicación o esfuerzo, lo cual se considera en ciertas culturas como un acercamiento hegemónico e ideológico a la educación, ya que se acepta implícitamente que las personas tienen de forma innata capacidades, que se demuestran en las evaluaciones, o no las poseen.

Sin embargo, como también hace notar Byram (2008, p. 222), existe la posibilidad de que en una determinada sociedad no se le dé prioridad a la cohesión social, como por ejemplo, en el caso de que la sociedad estuviera compuesta de un grupo muy heterogéneo de personas. En este caso, quizá fuera deseable recurrir a un sistema de evaluación de los saberes y sobre todo del “*savoir-être*” tal y como lo concibe este mismo autor, y como se delinea en el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas.

Algunos autores (Schulz, 2007, Schulz et al., 2005; citado en Byram, 2008) concluyen que la única forma factible de proceder a evaluar la competencia cultural o intercultural es a través de portfolios, enfocados más bien en la autoevaluación, la evaluación

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

diagnóstica y el establecimiento de un plan que se extienda considerablemente en el tiempo para continuar aprendiendo en relación a la citada competencia.

La evaluación además debe ser de calidad y abarcadora, lo que significa que tiene que realizarse en los diferentes estadios del proceso educativo, a saber desde el asesoramiento de las necesidades, los preceptos educativos, las metas y objetivos, el programa de estudio, la implementación, los recursos, a la evaluación y a la evaluación a largo plazo. La calidad de esta evaluación se puede garantizar de acuerdo a los siguientes factores (adaptado de Deardorff, 2004, p. 324):

- El propósito o el objetivo. ¿Por qué evaluar?
- La audiencia o receptores, es decir, quiénes van a ser evaluados.
- Claridad sobre qué resultados se pretenden conseguir.
- La utilización de instrumentos de medición y estrategias que estén en sintonía con los objetivos de aprendizaje.
- La manera en que se efectúa la evaluación. O sea, cómo se va a administrar, evaluar y puntuar el examen, prueba o test.
- Descripción de los aspectos del examen, por ejemplo, su alcance, eficacia y duración, así como su validez y fiabilidad.
- Muestras representativas y variadas de los resultados obtenidos por los estudiantes, no sólo los relacionados con las pruebas o exámenes. Esto incluye portafolios, observación, entrevistas, tareas de producción de lengua o de actuación, etc., no sólo exámenes tradicionales de tipo escrito.
- Evitar la parcialidad por parte del investigador, lo cual se traduciría en evitar cualquier interferencia que pueda afectar la obtención de muestras adecuadas y apropiadas.

No obstante, como objetivos predominantes y deseables desde el punto de vista de autores tan reputados como Fantini (2006), que además presenta la ventaja de considerar esencial el dominio del sistema lingüístico, nos vamos a centrar en algunos de los elementos susceptibles de ser evaluados.

Primero revisaremos su definición (Fantini, 2006) de competencia intercultural, basada a su vez en la de Chen (1990) que usaremos por cuestiones prácticas para poder proceder a establecer el/los sistemas de evaluación:

The complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself. Whereas “effective” usually reflects one’s own view of one’s performance in the LC2 (i.e., an “etic” or outsider’s view of the host culture); “appropriate” relates to how one’s performance is perceived by one’s hosts (for example, an “emic” or insider’s view). (p. 12)

Esta definición apunta a diversos componentes de la competencia intercultural, que Fantini (2006) relaciona de la siguiente manera:

- Varias características personales;
- Tres áreas (i.e., relaciones, comunicación y colaboración);
- Cuatro dimensiones (i.e., conocimiento, actitud, destrezas y consciencia).
- Cierta grado de dominio de la lengua meta;
- Y niveles de desarrollo. (p. 13)

2.7.2.1.-COMPENDIO DE VARIABLES EVALUABLES SEGÚN FANTINI.

Aunque muchos educadores interculturales siguen resaltando la importancia de adquirir percepciones, comportamientos y estrategias de interacción, en muchas ocasiones el aprendizaje del sistema lingüístico no recibe la atención que merece pues se deja en manos de los docentes de lenguas extranjeras, que a su vez no se sienten capacitados para enseñar competencia intercultural (Sercu, 2006; Sercu et al., 2005).

Sin embargo, los tres componentes, o sea la lengua, las conductas y las estrategias interaccionales son necesarios para producir actos de habla al comunicarse interculturalmente y son necesarios para desarrollar la competencia intercultural (Fantini, 2009).

El conflicto surge de la misma manera que se produce al tratar de definir en qué consiste la competencia intercultural, es decir, no se ha llegado a un acuerdo. Algunos

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

instrumentos para evaluar la ICC se concentran en el aspecto lingüístico, más bien que en el cultural, o viceversa, o presentan una combinación de los diferentes componentes ya citados. El problema es que a menudo no se establece una relación directa entre programación, instrucción y evaluación, requisito básico para asegurar el éxito de la empresa.

El autor recurre a una conceptualización de la ICC que sintetiza varias teorías. El elemento clave de su acercamiento es la idea de intersección productiva, es decir, la persona con competencia intercultural es capaz de manejar e integrar de modos creativos y únicos dos o más sistemas de valores, creencias, comportamientos y todo lo que representa funcionar y verse inmerso en una cultura desde el punto de vista del hablante monocultural. El individuo con competencia intercultural es capaz de operar en ambos sistemas, aglutinando y combinando diferentes ingredientes de ambas culturas para crear una receta irrepetible. En resumen, la competencia comunicativa intercultural se puede definir de acuerdo con Fantini (2006) como:

Reconfiguring one's world view (...) Transcending and transforming it (...) is more than a collection of abilities that allows one to function in one and other culture (CC1, CC2). ICC also results in producing unique perspectives that arise from interaction of two (or more) systems (p. 11).

Por otro lado, siguiendo el esfuerzo compilador de Fantini (2006) todos los elementos de la ICC que se describen a continuación se pueden evaluar. En realidad, la evaluación dependerá de los objetivos propuestos, y habrá de referirse a cualquiera de los atributos o características personales, las áreas, las cuatro dimensiones, la competencia lingüística en la lengua meta y los indicadores de desarrollo, o una combinación de ellos:

1.-Atributos o características personales: en esta categoría, se debe distinguir entre características heredadas y adquiridas, y cabe preguntarse cuáles pueden en realidad modificarse. Entre las mencionadas en un esfuerzo compilador, se citan la flexibilidad, humor, paciencia, apertura, interés, curiosidad, empatía, tolerancia a la ambigüedad y suspensión del juicio. Ya hemos mencionado por qué razón algunas de estas características personales pudieran quedar eclipsadas por circunstancias macro-

estructurales, como el sistema de gobierno del lugar donde se esté produciendo el intercambio intercultural, las diferencias socio-económicas, etc.

2.-Áreas: habilidad de establecer y mantener relaciones, la habilidad de comunicarse con una pérdida mínima o mínima distorsión, y la habilidad de cooperar para cumplir con tareas en las que haya un interés o necesidad mutua.

3.-Dimensiones: conocimiento (positivo), actitudes (o afecto), destrezas y consciencia (otros autores incluyen la consciencia dentro del conocimiento, como por ejemplo Chen y Starosta, 1998, 1999).

De entre estas dimensiones, la más trascendental es la de consciencia ya que a diferencia del conocimiento, afecta directamente a la identidad individual y ayuda a determinar cuáles son los valores, pensamientos, ideas más apreciadas por la persona. Se trata de cómo vemos a los demás, y todo lo que se sitúa en el plano externo al individuo pero en relación con éste y con su identidad.

Es lógico asimismo que estos componentes se afecten recíprocamente, por ejemplo, un incremento de la consciencia repercute positivamente en la adquisición de conocimiento, cultivo de actitudes y destrezas. Pero también es cierto que la adquisición de ciertos conocimientos, actitudes y destrezas promueve un desarrollo de la consciencia a través de la introspección y la reflexión.

4.-Nivel de dominio de la lengua meta: se reconoce que para adquirir cierta medida de competencia comunicativa intercultural hay que poder comunicarse con propiedad y efectividad con alguien cuyo sistema lingüístico y cultural difiere del propio. El control sobre el sistema lingüístico no sólo produce cambios cuantitativos (en términos de vocabulario, expresiones idiomáticas, sintaxis nueva), sino también cualitativos, en el sentido de que uno ahora percibe, conceptualiza y se expresa de una manera que contrasta con la propia, y en el proceso adquiere maneras alternativas de comunicación “on someone else’s terms” (Fantini, 2006, p. 2). No dominar la segunda lengua, incluso a nivel elemental, constriñe y limita las posibilidades de pensar y actuar en el mundo al sistema usado desde siempre por el individuo, que de esta manera permanece en su estadio monolingüe y monocultural.

5.-Escala de desarrollo – ICC implica un proceso longitudinal en el tiempo que depende mucho de la motivación (instrumental versus intrínseca o integrativa), con momentos de regresión o de estancamiento (Fantini, 2006), por lo cual es vital establecer objetivos progresivos que permitan observar el progreso de manera continuada. Esta escala, aunque resulte útil en particular para casos de contacto directo con la cultura meta a través de una experiencia más o menos larga de inmersión, también se puede aplicar al caso que nos ocupa en el sentido de relativizar la importancia del contacto más o menos prolongado con la cultura meta para la adquisición de la competencia intercultural. En efecto, parece que ninguna experiencia, salvo en los últimos dos casos (el trabajador internacional, o el consultor intercultural), exige necesariamente el desarrollo de la competencia intercultural, para la cual se requiere un componente motivacional básico.

Lo que es más grave, en muchas ocasiones los estudiantes en programas de intercambio conviven poco con miembros de la cultura meta. Muchas veces, estos contactos se reducen a la familia de acogida y al intercambio de algunas expresiones formularias de saludos, expresiones para satisfacer necesidades básicas, o conversaciones acerca de algunos temas en concreto, de carácter limitado (Fantini, 2006). En otros casos, el contacto, a pesar de estar en el país donde se habla la lengua meta, es prácticamente inexistente por la tendencia de muchos estudiantes universitarios procedentes de EEUU que viajan a Europa por ejemplo para un programa de intercambio, a alojarse en apartamentos alquilados, y a convivir y relacionarse casi exclusivamente con los miembros de su propio grupo cultural, sean de su país o raza, sean de otros estudiantes hablantes de habla inglesa de otros países, etc., como he tenido la oportunidad de comprobar personalmente, si bien pudiera tratarse de un conocimiento puramente anecdótico.

A esto hay que añadir el hecho de que la propuesta de Fantini (2000, 2001, 2006) en relación al desarrollo de la competencia intercultural parece referirse a individuos con oportunidad de salir de su país y vivir en otro contexto cultural. Esta es la tendencia que observamos en la bibliografía especializada. Por otro lado, la mayoría de estudios sobre la competencia intercultural, la competencia comunicativa intercultural y la sensibilidad intercultural se centran en el estudio de trabajadores expatriados o inmigrantes así como en participantes en programas de intercambio, turistas y visitantes temporales, como

confirman Hofstra, Vanoudenhoven y Buunk (2005), o en el contacto intragrupal entre jóvenes (Horenczyk y Bekerman, 1997, Crawford, 2008)—o en antecedentes, procesos o características individuales que facilitan el aprendizaje y adquisición de la competencia intercultural (Arasaratnam, Banarjee y Dembek, 2010).

De hecho, sólo hemos encontrado unos pocos estudios recientes que se centren en jóvenes universitarios sin posibilidades de participar en un programa de intercambio fuera del país pero con posibilidades de interactuar con otros grupos culturales, en persona al encontrarse dentro del mismo espacio institucional (Vilà, 2008) o a través de la internet (Ware y Kramersch, 2005).

Las dimensiones más complicadas de evaluar son las actitudes y consciencia, ya que existe una larga tradición de primar la posesión de conocimiento y destrezas, estas últimas en especial dentro del marco de la enseñanza por tareas y el enfoque comunicativo. Esta negligencia se debe sobre todo a que las actitudes o la consciencia no resultan cuantificables o susceptibles de medición y el sistema de evaluación habría de ser mucho más elaborado y cuestionable.

2.7.2.2.-TIPOS DE EVALUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL FORMATO

Una vez decidido el contenido de la evaluación y los objetivos, hay que determinar qué tipo de evaluación se ajusta más a nuestras necesidades. Fantini (2009, p. 462-464) enumera los siguientes tipos:

Pruebas de asesoramiento previos: Se usan para determinar el grado de preparación de un individuo para enfrentarse a una experiencia intercultural.

Pruebas de ubicación: Se pueden usar para averiguar el grado de compatibilidad con determinados contextos culturales.

Pruebas de diagnóstico: Se utilizan para determinar qué áreas de competencia aparecen fuertes, y cuáles deben reforzarse a través o no de un programa de entrenamiento.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Pruebas de aptitud: Utilizados sobre todo para cursos de lengua, se pueden aplicar a aspectos culturales relacionados con destrezas o conocimiento.

Test de actitud: Para ver las disposiciones de una persona hacia una cultura específica o un grupo de personas.

Pruebas para medir el grado de competencia comunicativa o de otro tipo.

Pruebas basados en un criterio o en una norma: se usan para medir el dominio de un aspecto en referencia a una serie de criterios o de un grupo de personas o población.

Pruebas de predominio cultural o lingüístico: Utilizados para determinar la inclinación o preponderancia de una lengua o cultura en referencia a otra u otras.

Pruebas formativos: Se emplean para medir el grado de desarrollo relativo en un determinado momento.

Pruebas sumativas: útiles para medir el grado de consecución de ciertos contenidos o destrezas en relación con una serie de criterios o de una norma, generalmente en relación con un grupo de personas o población que sirve como estándar.

2.7.2.3.- TIPOS DE EVALUACIÓN: MODOS

De acuerdo con Fantini (2009), la evaluación puede ser directa, indirecta, discreta o global, si bien por lo común se usa una combinación de ellas en lugar de un solo tipo.

La directa se lleva a cabo en momentos puntuales, en general se anuncia y engloba formatos como exámenes y mini-pruebas tradicionales, portafolios, proyectos finales, etc.

La indirecta normalmente ocurre continuamente o de forma esporádica, pero no suelen advertirse al estudiante. Consiste en la observación del profesor durante una sesión de clase en particular, quien más tarde toma notas sobre su desempeño basándose en criterios que ha establecido de antemano. Por ejemplo, se podría fijar en cómo los estudiantes interactúan, si hacen preguntas, si están participando activamente durante la clase, etc. También podría tratarse de autoevaluaciones formativas, entrevistas y tareas de grupo.

La evaluación discreta se enfoca en un aspecto muy concreto del aprendizaje, por ejemplo, si el estudiante captó un punto en concreto, mostró una habilidad específica o puso de manifiesto una comprensión profunda de algún aspecto.

En contraste, con la evaluación global, uno puede averiguar el grado de madurez que ha alcanzado el estudiante en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, cuando se le pide al que aplique el conocimiento o habilidades adquiridas juntos en una actividad que requiera síntesis o aplicación en otros contextos (Fantini, 2009, p.464).

El hecho de que existan más de 100 modelos de evaluación indirecta, compilados por Fantini (2009), consistentes en cuestionarios e inventarios desde la perspectiva del aprendiente, sirve para dar una idea de interés suscitado por el tema de la evaluación en particular conectado con el desarrollo de la competencia intercultural, en su faceta comunicativa o no. Esto se comprende por el énfasis institucional en justificar el progreso del estudiante, y simultáneamente, la creación de cursos para lograr ese progreso. En realidad, la evaluación es la base sobre la que se fundamenta todo el sistema de educación formal a cualquier nivel, y referido a cualquier campo del saber.

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.-OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación que presentamos analiza las opiniones, ideas y actitudes de tres estudiantes hacia las culturas (C1 y C2). Estos aprendientes se seleccionaron del total de estudiantes que tomaron el curso llamado “Oral Spanish Through Culture, Society and Politics”, considerado de nivel avanzado (nivel 300) en la Universidad de Duke, dentro del programa de español como lengua extranjera ofrecido por el Departamento de Estudios Romances. Para realizar este estudio, partiremos del planteamiento facilitado por este curso de español oral que podríamos definir como post-método, basado sobre todo en el análisis crítico y reflexivo de contenidos, textos culturalmente relevantes relacionados con la sociedad, el arte y la política, y el empleo del discurso argumentativo a partir de textos culturalmente relevantes. El curso se centró en términos generales en las culturas españolas peninsulares, vistas desde un ángulo no reduccionista, sino como un ente dinámico, inaprensible, variado y a priori resistente al análisis, en particular por cuanto el mismo no se basó en la experiencia directa, y en las culturas de los estudiantes (denominada grosso modo C2), que no se limitarán a las existentes dentro del ámbito territorial configurado por Estados Unidos, pues en la clase había estudiantes inmigrantes y biculturales (en español e inglés).

Asimismo, se persiguió alcanzar una comprensión más profunda del papel de los estereotipos culturales en el esfuerzo de comprensión y análisis que se requiere por parte de los alumnos para desarrollar la consciencia crítica intercultural. A raíz de esa consciencia, deseamos relatar y describir qué valores surgen en el esfuerzo comparativo entre las dos culturas, es decir, más allá de los defendidos por autores como Byram y Pérez de Cuéllar (1997), Byram (2008), Houghton (2012), que parecen adscribirse casi exclusivamente a valores políticos asociados con la democracia post-industrial de los países occidentales, así como los que se deducen de la declaración de los derechos humanos.

En nuestro empeño investigador, trataremos de describir el grado de desarrollo de la competencia intercultural alcanzado por los estudiantes. Esto exigirá un análisis continuo de los movimientos en relación con otras subcompetencias desde el arranque del curso hasta su finalización. Aunque se pueden encontrar cientos de definiciones, como ya hemos visto en el capítulo que recogió el estado de la cuestión, hemos escogido la más exhaustiva y ampliamente usada, que es la que desarrolló Michael Byram (1997). Byram ha definido cinco saberes (1997, pp. 50-53), o subcompetencias de la competencia intercultural, que a su vez informan los diferentes componentes de la competencia comunicativa intercultural, estando todos ellos interrelacionados por relaciones no necesariamente de tipo causal. En este trabajo nos centraremos en esos cinco saberes, cuatro de los cuales aparecen asimismo en el MCERL. Por no constreñir los conceptos y para dejar abiertas las posibilidades a los estudiantes, recordamos al mismo tiempo que tanto la consciencia cultural sobre la propia cultura, como la relacionada con la cultura meta, así como la sensibilidad intercultural se consideran precursores de la “competencia comunicativa intercultural” (Chen & Starosta, 2000a).

Así pues, los objetivos se resumen en:

1.-Explorar los movimientos que se producen en las representaciones que mantienen los estudiantes seleccionados en relación con la propia cultura y la cultura meta los aprendientes de un curso de español oral de nivel avanzado, diseñado en su integridad por esta investigadora y parte del requisito de graduación en la Universidad de Duke, Carolina del Norte, Estados Unidos.

2.-Analizar los cambios que se manifiestan en los textos reflexivos orales o escritos, a partir de materiales provenientes de la cultura meta en relación con el arte, la política y la sociedad.

3.- Sugerir una pedagogía sobre el aprendizaje de segundas lenguas paralelamente al de la competencia intercultural tanto a diseñadores de material curricular, como a directores de programación en segundas lenguas a nivel universitario.

4.-Describir los mecanismos e ideas propias de los estudiantes con las que han formado, cuestionado y superado las representaciones estereotipadas sobre la cultura española o hispana vista muy a *grosso modo*, y sobre su propia cultura, divulgados por

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

los medios de comunicación de masas o por otros medios de control de la opinión pública.

5.-Establecer la relación entre la toma de consciencia del propio marco de interpretación y el esquema cognitivo personal (“self-awareness”, and “cultural self-awareness) con la toma de consciencia del marco cultural de la C2 así como la relación entre la ampliación del marco cognitivo con el desarrollo de la capacidad afectiva de los estudiantes.

3.2.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Relativas al objetivo 1:

Cuestión 1: ¿Qué habilidades interculturales en relación con la consciencia cultural (de su cultura), la consciencia intercultural (del marco de interpretación de la cultura meta) y de sensibilidad intercultural poseen al principio del semestre los estudiantes escogidos, y ubicados según el sistema de clasificación usado por la Universidad de Duke, en el nivel avanzado de español?

Cuestión 2: ¿Qué movimientos ocurren en las representaciones de estos estudiantes sobre la propia cultura y la cultura meta? ¿De qué maneras se producen estos movimientos?

Relativas al objetivo 2:

Cuestión 4: ¿Qué materiales pedagógicos, o tareas suscitan una mayor elaboración estrictamente personal, no condicionada sobre todo por las culturas de pertenencia, expresada en la construcción de textos reflexivos?

Cuestión 5: ¿Con qué tipo de textos, con qué temas y en qué circunstancias de recepción y producción los estudiantes expresan mejor la consciencia cultural e intercultural, así como la sensibilidad intercultural?

Relativas al objetivo 3:

Cuestión 6: ¿Qué elementos de la pedagogía post-comunicativa basada en el análisis de contenidos parece más efectivo para la expresión de la consciencia cultural e intercultural y la sensibilidad intercultural?

Cuestión 7: ¿Qué situaciones pedagógicas de las analizadas en este estudio favorecen la adquisición de la competencia intercultural?

Relativas al objetivo 4:

Cuestión 8: ¿Qué aspectos sobre la propia cultura y la cultura meta, transmitidos por los medios de comunicación de masas en EEUU, emergen de manera recurrente en los textos reflexivos y en su elaboración de los estereotipos culturales?

Relativas al objetivo 5:

Cuestión 9: ¿Cómo influye analizar y hacerse consciente de los marcos de interpretación de la cultura meta en las percepciones, creencias e ideas sobre la propia cultura?

CAPÍTULO 4: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

4.1.-LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Es vital decidir si optamos por el paradigma cuantitativo, el cualitativo o por una mezcla de ambos, puesto que tiene relación directa con dos concepciones opuestas sobre cuál es la verdadera naturaleza de la realidad, que puede considerarse desde la perspectiva ontológica, epistemológica o de aspectos que afectan a la relación entre el ser humano y su entorno (Cohen y Manion, 1989). Desde el punto de vista ontológico, la realidad es externa e independiente del individuo, al tiempo que desde el epistemológico, es producto directo de la consciencia y la percepción individuales. Si optamos por el primer paradigma, la metodología cuantitativa se adaptará mejor a los objetivos de la investigación; el paradigma cualitativo, interpretativo y descriptivo es más propio del punto de vista epistemológico.

La investigación cualitativa tiene una amplia trayectoria. Una revisión clásica en relación con la adquisición de segundas lenguas en un contexto formal se puede encontrar por ejemplo en Bailey y Nunan (1996). Por otra parte, Mayring (1999) ofrece una clasificación, que hemos enriquecido con otras categorías. Se trata de un segundo aspecto que tiene que ver con la naturaleza de la cuestión que se esté investigando. La manera tradicional de considerar el conocimiento, desde una perspectiva positivista, parte de la base de que se pueden descubrir los principios universales que rigen el cosmos de forma que asimismo se puede prever y controlar lo que ocurre en él. Este es el acercamiento clásico desde las ciencias llamadas duras, como las matemáticas, la física, la química, etc., el acercamiento ontológico, donde el conocimiento se considera de naturaleza racional, una entidad universal con propiedades inmutables que existe de una forma separada e independiente del sujeto conocedor. Desde este acercamiento, la lengua y la cultura se perciben específicamente como representaciones abstractas que, aunque localizadas en la mente de los individuos, se pueden extraer de la mente individual, y sujetarse a cuestionamiento, con independencia de las maneras en las

cuales estas se usan. Si asumiéramos que el lenguaje y la cultura son sistemas coherentes, al margen de sus contextos, el papel de la investigación sería comprender las especificaciones estructurales, las propiedades formales, de estos sistemas de conocimiento, tan completamente como fuera posible de forma que pudiéramos predecir cómo los individuos, inscritos universalmente en ellos, van a hacer uso de ellos. Desde este enfoque, se podrían elaborar hipótesis sobre las propiedades formales de estos sistemas, mientras que el investigador se comportaría como un científico que se mantiene al margen de lo que está estudiando en su empeño de encontrar hallazgos libres de valores personales, es decir, objetivos.

Como vemos, en armonía con la visión constructivista, la adquisición de conocimiento es un proceso totalmente individual que no puede reducirse a una explicación general de causa y efecto, pues muchas veces los elementos más importantes para explicar los comportamientos o las conductas comunicativas se hallan inscritos en la mente del individuo, la llamada “caja negra”, por emplear los términos de Long (1983) con sus áreas conscientes e inconscientes, a la que de cualquier forma resulta complicado acceder, tanto para el propio individuo, como por supuesto, para el investigador.

Eso sí, se parte además de la premisa de que la realidad no es una entidad fija, estable. Así pues, el discurso es un comportamiento social que debe estudiarse “in terms of its function”, para ponerlo en palabras de Halliday y Hasan (1976), por tanto el texto (hablado o escrito) se considera una unidad de lenguaje, pero de lenguaje en uso, contextualizado.

Según una perspectiva ecológica que relaciona al individuo con su entorno, el aprendizaje es “the development of increasingly effective ways of dealing with the world and its meanings” (Van Lier, 2000, 246). Así pues, el análisis de la competencia intercultural se podría calificar de maneras efectivas de tratar con el mundo y sus significados, aunque por supuesto, también incluye otras variables.

El objetivo de la investigación sobre actividades mediadas es considerar los procesos y fenómenos que suceden en el aula dentro del entorno y las condiciones en que se producen, es decir, que incorpore todas las dimensiones del macro y microsistemas, con sus múltiples interacciones, que sean relevantes para la descripción. Williams y Burden (1997) apuntan hacia la complejidad de la clase como lugar donde se encuentran

personas que interactúan, con el contexto en el que se insertan las actividades, al afirmar que el aprendizaje debe ser contemplado holísticamente, poniendo énfasis tanto en las relaciones y en las interacciones como en los participantes y en el contenido de lo que se aprende (p. 197).

A la luz de lo expuesto, hay que ser muy cautelosos a la hora de confiar en lo que estamos observando en la superficie, tal vez con la falsa idea de que todos los participantes están haciendo lo mismo sólo porque se están comportando de una manera similar al llevar a cabo cierta actividad. Por tanto, se impone una metodología de investigación que tenga en cuenta las dinámicas internas del aula y que a la par, las respete, que documente el contexto de manera meticulosa pues la investigación ecológica pone de manifiesto las conexiones esenciales entre acción y contexto. Con el fin de explicar los sistemas dinámicos y complejos que existen en el aula, hay que reconocer que las relaciones no son lineales, de causa y efecto, como hace notar Larse-Freeman (1997), quien establece una serie de paralelismos entre los sistemas tal y como se dan en la naturaleza, y los que surgen en la adquisición de una lengua (y una cultura, el paréntesis es mío): son dinámicos, complejos, no lineales, caóticos, impredecibles, sensibles a las condiciones iniciales, abiertos, sensibles a la retroalimentación, capaces de adaptarse y de auto-gestionarse.

Así pues, la finalidad del investigador en el tipo de investigación cualitativa en la que se centra este trabajo es entender los mundos comunicativos en los que existimos, los medios semióticos que usamos para construir nuestro mundo, y al mismo tiempo para ser construidos por él. Para alcanzar este entendimiento, debemos examinar nuestras vivencias, los significados de estas, y las fuerzas sociales, culturales y políticas que dan lugar a estos significados, así como el impacto que nuestra participación en tales experiencias puede tener en forma de actitudes, habilidades, acción y desarrollo personal. De modo que además de aclarar nuestra comprensión de fenómenos inconscientes que ocurren en nuestras vidas cotidianas, este tipo de investigación busca contribuir al desarrollo de una teoría de la práctica (De Certeau, 1984; Lave and Wenger, 1991). Como nota Bygate (2005), el propósito último es “to engage with individuals, groups, institutions, groups, and communities, and ultimately contribute to

the transformation of understandings, policies and practices in ways that can feed forward into society.” (p. 574)

Desde el ángulo de las relaciones entre el individuo y su entorno, nos identificamos con la postura de Piaget, quien postuló que el ser humano es el iniciador y responsable de sus propias acciones al poseer la capacidad de desarrollo cognitivo. Esta se utilizará a mayor o menor grado dependiendo de las experiencias personales de contacto con el entorno. Es por ello que consideramos al docente como un facilitador, al crear las circunstancias más idóneas para que se produzca el aprendizaje de ciertas competencias relacionadas con las habilidades interculturales. Serán estas habilidades las que habrán de servir para superar los *schemata* más simples de los estadios precedentes.

De nuevo, estas cuestiones son claves para la investigación que nos ocupa pues dejando de lado los rasgos innatos, o adquiridos, de la personalidad, estamos tratando de describir si en realidad el individuo puede sustraerse a la influencia de herramientas de control tan potentes como los medios de comunicación de masas, la cultura, o los procesos de socialización primaria, secundaria y tal vez terciaria.

Algunas de las características de la metodología cualitativa son el rigor, la naturalidad, la credibilidad, versus validez, es decir, que se presupone que la objetividad se consigue mediante el uso de medios sistemáticos (Potter, 1996), por tanto, en el contexto que estamos estudiando, más bien nos tenemos que decantar hacia la subjetividad, también generadora de conocimiento, aunque en este marco los “researchers can only provide their own idiographic, subjective interpretations” (Potter, 1996, p. 48). Por otra parte, está situado en un axioma interpretativo, es decir que trataremos de ver estos fenómenos desde la óptica del sujeto estudiado, es decir desde la perspectiva émica, si bien no se puede evitar totalmente la incursión de la propia ideología del investigador, pues diseñó asimismo el curso con cierta intencionalidad, por lo que habremos de aceptar cierta medida de perspectiva ética.

En el marco de la investigación cualitativa, es necesario usar la triangulación de datos. De acuerdo con algunos investigadores cualitativos (Cambra, 1998, 2003) la metodología cualitativa es asimismo transferible, esto es que las conclusiones son extrapolables a otros contextos similares. Por último se puede confirmar, o sea que las

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

conclusiones deberían ser susceptibles de confirmación por otros investigadores con los mismos datos o con datos de un contexto parecido.

Según las autoras Colás Bravo y Buendía Eisman (1994), algunas características relevantes de esta metodología conlleva ciertos presupuestos:

1.- Una concepción múltiple de la realidad, por tanto, la realidad hay que analizarla e interpretarla desde un enfoque holístico o ecológico.

2.- Su principal objetivo científico es comprender los fenómenos y sus relaciones internas y profundas, lo cual incluye una interrelación entre el investigador y su objeto de investigación.

3.- Su propósito es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos para llegar a universalidades concretas, dependientes del contexto, y no a abstracciones universales. Es decir, según Potter (1996) desde el punto de vista ontológico, nos identificamos con el idealismo ideográfico que reconoce que hay una realidad exterior, pero también una realidad material y otra inmaterial. Esta última resulta muy compleja y dinámica y varía en función del individuo y del tiempo. En esa línea de pensamiento se reconoce que la negociación de significado depende mucho del contexto y cambia sustancialmente de un contexto a otro.

4.- Se parte de la imposibilidad de distinguir causas de efectos,

No sólo describiremos un sistema de relaciones complejo, sino que además, hay que tener en cuenta todas las limitaciones impuestas desde el marco institucional, de tiempo, de la barrera idiomática, que constituye un elemento vital en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a decir de la mayoría de los autores consultados.

Nos hemos decantado por un paradigma cualitativo también debido a que ninguno de estos elementos puede ser medido con procedimientos psicométricos. Además, el uso exclusivo de métodos cuantitativos pasa por alto la construcción social y cultural de las variables y los fenómenos observados, lo cual se aleja del propósito de este trabajo de investigación que es precisamente observar y describir las relaciones entre materiales pedagógicos y estudiantes, entre estudiante y estudiante, entre estudiante y nativo y entre estudiante y el contexto educativo en el que los aprendientes se hallan inmersos.

Incluso en el caso de que las categorías de análisis se hubieran recopilado basándose en una muestra considerada representativa de informantes, con categorías de baja inferencia, o textualmente copiadas a partir de las ideas de los aprendices, no parece razonable creer que estos modelos o relaciones de causalidad se pudieran hacer extensibles a la totalidad de los individuos con independencia de la cultura, o sin tener presente las propias variables individuales.

Todas estas salvedades se pueden aplicar en particular al estudio de la competencia comunicativa intercultural, donde incluso la misma enunciación del concepto en sociedades occidentales, en este caso, concretado en forma de adquisición de una destreza, como un producto, o una habilidad que se puede adquirir y tachar de una posible lista de habilidades adquiridas en el mercado de la educación, refleja los límites impuestos por unas culturas que priman la productividad sobre otras consideraciones, y por ejemplo, entra en franca contradicción con el concepto, por ejemplo, en China donde lo primario para la competencia comunicativa intercultural es la consecución de armonía (Chen, 2009).

Trataremos pues de establecer una especie de mapa introspectivo de algunos ámbitos del proceso de aprendizaje de la competencia intercultural con el fin de descubrir, describir, explicar y relacionar las diferentes variables encontradas, no para establecer relaciones inmutables de causa y efecto, sino para entender los fenómenos analizados, su contexto y las interacciones que se producen para crearlos. El origen histórico se encuentra en el idealismo alemán de Dilthey, la fenomenología de Husserl y la filosofía crítica de la escuela de Frankfurt y Habermas.

Con el fin de mantener una voz fiable, el investigador deberá usar constantemente la reflexión, al reconocer que la objetividad total no se puede alcanzar. Este acercamiento crítico se aplicaría asimismo a su propio trabajo de selección, transcripción, elaboración de categorías, triangulación e interpretación de los datos, es decir a todos los aspectos de la investigación (Sweetman, 2003, p. 528). Uno de los métodos que contribuyen a aumentar la credibilidad de la investigación cualitativa es la triangulación, en este caso, se trata del uso de varios métodos de recogida de datos en el estudio de un tema. Grotjahn (1991) la define como “the combination and use of several research

methodologies in the study of the same phenomenon. It is employed to overcome the built-in weaknesses or biases of a specific methodology...” (p. 201)

Surgen algunas amenazas a la validez de la investigación cualitativa pues siempre surgen cuestiones acerca de si se han contaminado de alguna forma involuntaria o voluntaria los datos. Esto es debido a algunas de sus características relacionadas con la naturalidad del contexto.

1.- En el caso concreto de nuestra investigación, los “testados” o “evaluados” no se hallaban en una situación completamente natural pues se trata de un diseño de acción-investigación en un contexto institucional educativo, que es autoritario, además de que el curso se diseñó con la intención de facilitar el desarrollo de la competencia intercultural, objetivo que se hizo explícito en el programa del curso.

2.- La investigadora trabajaba desde una ideología, que condicionó cómo trató los diferentes aspectos de la investigación, desde el diseño hasta la evaluación, nos referimos al concepto de la competencia intercultural. Por ejemplo, que esta se trata de “algo” susceptible de ser enseñado o mostrado, que además se puede enseñar en una clase de lengua extranjera, concretamente español como segunda lengua. La suposición de que algo se puede enseñar conlleva la idea de que se puede aprender o adquirir en un contexto formal de instrucción.

3.- En el otro extremo del continuum nos encontramos con los estudiantes, que están respondiendo a preguntas formuladas por investigadores, expertos en el campo, que en este caso además son sus instructores, encargados de adjudicarles una nota final mientras están desempeñando actividades comunicativas que persiguen unos objetivos delineados explícitamente.

4.- Otro fenómeno que pudiera amenazar la validez de las conclusiones es que los estudiantes estuvieran en algún momento tratando de ayudar a la investigadora a cumplir con su investigación, acomodándose a lo que parece ser su agenda, a manera de impostación, lo que Brown (2005, p. 33) denomina “subject expectancy”.

5.- Los estudiantes sabían que sus respuestas iban a ser objeto de escrutinio, de evaluación, lo cual se constituye en sí mismo en amenaza en el contexto de la clase, ya sea de tipo formativo o sumativo, pues casi todas tenían impacto en la nota final, salvo

las que consistían en opinar acerca de lo que habían hecho otros compañeros, que pasaremos a incluir en nuestro análisis por cuestiones de variedad. En otras palabras, que al mismo tiempo que los estudiantes se expresaban por escrito u oralmente, esta expresión se constituía a su vez en un peligro potencial a su imagen o prestigio personal, lo que Ting-Tomey y Kurogi (1998) han denominado en inglés como “facework”. La clase de español se presenta como una situación especialmente conflictiva pues pudieran producirse situaciones, por falta de dominio lingüístico o cultural de los estudiantes o falta de comprensión de la cultura de aprendizaje del grupo por parte del docente, en las que los discentes pudieran sentir que se atenta contra sus identidades relativas. Esto puede suceder por ejemplo, si no se garantiza suficientemente el anonimato de los participantes, o si, como ocurre en nuestro caso, las respuestas determinaran en gran medida las calificaciones del curso.

6.- Lo contrario también podría suceder, el llamado efecto Hawthorne (Brown, 1988), es decir, que los estudiantes mejoraran sus conocimientos y su trabajo afectivo y actitudinal debido al placer implícito de ser objeto de observación y estudio, o de considerarse “especiales”.

No sólo surge una cuestión de validez, sino también de fiabilidad. La validez puede ser de tipo interno o externo (Campbell y Stanley, 1963). La interna se refiere a la lógica de que los resultados de un estudio se deban efectivamente a las variables que se identificaron y compararon en ese estudio, sin la amenaza de que hayan intervenido variables externas incontrolables o que pasaron desapercibidas. En cambio, la externa se refiere a la generalización de los resultados. En general, el investigador tiene que sacrificar algo de uno de estos dos tipos de validez, y debe determinar qué es lo que le conviene más. En nuestro caso en particular, nos hemos inclinado por salvaguardar la interna, aunque como hemos mencionado anteriormente, sí tratamos de asegurar la transferibilidad de la experiencia (Cambra, 1998, 2003).

La división maníquea entre investigación cuantitativa y cualitativa se está superando como hemos podido observar en multitud de estudios prefieren combinarlas, reforzando así los resultados obtenidos por cada una de ellas, tomadas por separado. Aunque se suelen separar, los métodos cualitativos y cuantitativos en realidad son

interdependientes y se complementan: “...quantitative data are based upon qualitative judgements, and qualitative data can be quantitized” (Sandelowski *et al.*, 2009, p. 211).

Asimismo, concordamos con Denzin (2010) en afirmar que:

Inquiry has always been and will always be a moral, political, value-laden enterprise. We seek only a politics of hopes, models of social justice to lead us forward. As members of a larger moral community, we all need to draw together so we can share our problems and experiences with these new discourses. We need a moral and methodological community that honors and celebrates paradigm and methodological diversity (pp. 424-425).

4.2.-CRITERIOS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS: ÉTICA

Algunos asuntos importantes relacionados con la ética se pueden englobar en tres categorías, siguiendo a Guillemin y Gillam, (2004). La primera incluye cuestiones de procedimiento, que exige pedir permiso oficial para poder acceder a los sujetos, en nuestro caso, la comisión de investigación de Duke University, en Carolina del Norte, USA, atendiendo a cuestiones de respeto por las personas, beneficios para la comunidad, y justicia. Incluyó obtener consentimiento informado así como un compromiso de mantener la confidencialidad de los participantes.

La segunda se trata de ética práctica, aplicable cuando surgen aspectos locales para los cuales solo se han suministrado guías generales o ambiguas que pudieran interpretarse con laxitud. Aquí entraría en juego el sentido común y otorgar primacía a los intereses de los participantes.

Por último, el tercer aspecto es el de ética profesional, que engloba las directrices suministradas por asociaciones profesionales o agencias patrocinadoras. Se respetaron todas ellas cuidadosamente, y hubo que presentar un documento justificándolas una por una.

Este estudio está enmarcado en un contexto de investigación-acción cuyos objetivos pasan por describir los procesos implicados en la enseñanza del español oral en clase, a través de un curso de civilización dividido en tres módulos: política, arte y cultura, así como su relación con el desarrollo de algunos aspectos de la competencia intercultural

Dentro de un marco de enseñanza comunicativa, por tareas, se analizarán las producciones orales y escritas de los estudiantes, tras haber sido expuestos intensivamente a productos culturales reales provenientes de la cultura(s) meta (s), de las culturas hispanas y de la hegemónica en USA, pero también después de haber participado en debates con compañeros y en una conversación con un nativo. Esta manera diseñar el curso podría repercutir positivamente en el aprendizaje intercultural, incluso cuando no se está viviendo una experiencia de inmersión, de acuerdo con Sen Gupta (2003). Ese aprendizaje se puede explicar a la luz de la definición de Byram (1997), quien afirma que se basa en las actitudes y conocimientos, los cuales permiten las funciones de interpretar, relacionar, descubrir e interactuar tanto en la cultura propia como en la meta.

Para Sercu (2000, p. 74) el aprendizaje intercultural es más una cuestión de identidad, y lo describe como una lucha por mantener la integridad relacionada con la identidad propia, resultado de un proceso constante de negociación entre lo que es propio y lo que es extraño a uno mismo, así como lo que es parte de la identidad personal y lo que es nuevo y desafiante. Por C2 en este contexto entendemos la reducción obligatoria por cuestiones prácticas, a las manifestaciones y productos culturales, creencias, normas que el docente-investigador ha considerado más representativas de la España actual y del último siglo, si bien también se hace mención rápidamente, en forma de tarea de análisis cinematográfico y documental, a los procesos políticos y sociales de otros países hispanos en el módulo de política, en particular en lo concerniente a las dictaduras militares.

Por supuesto, en el proceso de selección de los materiales se pueden vislumbrar las creencias, actitudes e ideas del docente, pero tampoco las analizaremos pormenorizadamente en este trabajo ya que darían lugar a un trabajo de investigación por sí solas, hasta el infinito.

La necesaria limitación en la descripción de todos los factores implicados en la producción y recogida de los datos nos permitirá evaluar los resultados de una manera inmediatista. Sin embargo, aunque la investigación se centra en analizar las producciones de los estudiantes, no podemos olvidar que en todos los casos, se trata de una lectura doble: la que ha hecho el profesor primero al seleccionar los textos que

habrían de componer el curso, y la que hicieron los estudiantes después. Por lo tanto, los datos no estarán libres de la relación docente-discente, una relación autoritaria establecida en el contexto educativo tradicional formal.

En resumen, las conclusiones extraídas de este estudio no se podrán extender a otros programas (salvo para servirles tal vez de inspiración o punto de partida), grupos de estudiantes u otros contextos, y tampoco persiguen una intención prescriptiva, sino más bien descriptiva y exploratoria.

4.3.- REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis del discurso consiste en un intento de analizar el discurso de la interacción en el aula en términos lingüísticos de carácter estructural-funcional. La interacción se plantea como secuencia de movimientos, como por ejemplo estructurar, solicitar, responder y reaccionar. La idea que subyace a este enfoque es que el contexto se constituye en el trasfondo gracias al que se posibilita el significado a las palabras, como ya teorizó Wittgenstein.

Sin embargo, concordamos con Gee (2008) para quien el método de análisis del discurso no resulta suficiente para dilucidar las paradojas, tensiones, contradicciones que pudieran ponerse de manifiesto para el hablante mientras está creando el texto, en nuestro caso en particular, de tipo introspectivo o reflexivo. De hecho, si al hablante se le preguntara por el significado de sus propias palabras, habría de recurrir a su propio texto creado o a la representación que tuviera de él en su mente, igual que el propio oyente haría lo propio si se le enfrentara a la cuestión del significado. De esa manera, ni el uno ni el otro están en realidad en una posición omnisapiente, ni serían capaces de resolver la multiplicidad de interpretaciones a las que puede dar lugar un texto, e igualmente tampoco podrían crear un significado que descartara otras interpretaciones. Lo cierto es que en ocasiones el hablante pudiera incluso situarse en una posición de desventaja respecto al oyente si, por ejemplo, se estuviera engañando a sí mismo o tuviera la intención de engañar a su auditorio o hacerle creer algo distinto a su propia verdad interior con la intención de obtener algún provecho o ventaja personal. Entendemos que esa es la dificultad con la que nos enfrentamos y, por tanto, no

pretendemos dotar a nuestras interpretaciones de la cualidad de haberse constituido en verdades universales, sin embargo, procederemos a la triangulación de los datos para reforzar la fiabilidad de las conclusiones, y asimismo con el fin de reforzar nuestras interpretaciones. Tampoco olvidaremos que en el caso que nos ocupa el auditorio “autoritario” es en muchas ocasiones el docente-investigador, y que su interlocutor está tratando de crear los textos más eficaces (para obtener buenas calificaciones) en consonancia con los objetivos delineados en el programa de curso.

Resulta vital reconocer, como ya se ha comentado, que los individuos poseen una parte de sus personas en secreto, como ha hecho notar Maffesoli (2002), lo cual los podría inclinar a la manipulación o la mentira. Esto nos lleva a concluir que la descripción de la manera en que decimos podría ser incluso más significativa que lo que decimos, y por tanto, trataremos de plasmarla de la manera más completa posible en nuestros análisis.

Con el fin de compensar todas estas particularidades nos ceñiremos a la propuesta para el análisis del discurso del grupo de investigación PLURAL (Palou y Fons, 2008), que realiza sus actividades en el seno de la Universitat de Barcelona. Este ha diseñado un método muy iluminador consistente en separar las dimensiones interlocutiva, temática y enunciativa. A la luz de este enfoque, nos parece que es importante recoger y analizar qué se está haciendo mientras se están creando los textos reflexivos, sobre todo en relación con la supuesta audiencia (el profesor, otro estudiante, la clase completa, un nativo), por lo cual vemos muy pertinente la inclusión de las variantes interlocutivas que proponen desde PLURAL:

Dimensión interlocutiva: Marco de participación, lengua (cohesión), comportamientos

Dimensión temática: Constelación de palabras, conducta discursiva (si argumenta, explica, refuta).

Dimensión enunciativa: posicionamiento enunciativo (yo en contraste con los otros, la gente, nivel de cuidado o personalización en este contraste, pronombres y formas verbales), personas o actores, contextualización (situación en el tiempo, lugar, circunstancias del pasado, del presente o del futuro), puntos críticos (la realidad/ el deseo, el sentimiento/ las creencias, la visión idealizada/la visión realista, la postura crítica personal/cultural, el etnocentrismo/el alocentrismo, expresión de problemas

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

sociales), recursos expresivos, expresión de emociones, de la subjetividad (se incluyen juicios de valor), recursos prosódicos.

Puesto que el análisis del discurso limita en cierta manera la posibilidad de análisis de otros factores, que también consideramos importantes, y ya que todo discurso individual, además de interpretarse en función de cómo son usados por el autor de los mismos, se sitúa en unas coordenadas de poder, historia, y discurso político, social y económico (Candlin, 1987), introduciremos los elementos de interpretación propuestos por el modelo de análisis crítico del discurso (CDA, por sus siglas en inglés). Esto nos llevará a identificar las connotaciones ideológicas implícitas en los textos reflexivos objeto de análisis, así como la interpretación que hacen los estudiantes de ellos.

CDA is fundamentally interested in analyzing opaque as well as transparent structural relationships of dominance, discrimination, power and control, as they are manifested in language (Baker et al., 2008, p. 279, citado en Hall, 2012, p. 165)

Este tipo de análisis del discurso trata de “the constructive effects that discourse has upon social identities, social relations, and systems of knowledge and belief, none of which is normally apparent to discourse participants” (Fairclough, 1992, p. 12). Sus componentes más destacados son los siguientes, según Fairclough and Wodak (1997):

1.- Aborda problemas sociales (ejemplo: etnocentrismo, racismo, prejuicio en todas sus formas).

2.- Las relaciones de poder son de tipo discursivo.

3.- El discurso se convierte en propaganda ideológica (“ideological work”).

4.- Es histórico.

5.- La relación entre texto y discurso está mediatizada.

6.- El análisis es de tipo interpretativo y explicativo, más que descriptivo.

7.- El discurso es una forma de acción social.

Concordamos con las autoras antes mencionadas en clasificar los anuncios publicitarios en los medios de comunicación de masas, así como el cine, como pertenecientes a esta última categoría. Por tanto, queda justificada su inclusión entre los materiales que los

participantes tenían que analizar y comentar para crear sus textos reflexivos. Es decir, se trata de una categoría de análisis que los estudiantes han practicado como una manera de adquirir consciencia cultural, intercultural y sensibilidad cultural.

Un aspecto adicional más que debemos añadir al análisis crítico del discurso es tratarlo en su vertiente sociocultural, lo que a su vez nos ayudará a cumplir con algunos de nuestros objetivos en particular los relacionados con la evaluación. Citando a Mercer (2004, p. 166), este tipo de análisis toma en consideración la intersubjetividad, o sea cómo los participantes usan el lenguaje para introducir nueva información, orientar acerca de las perspectivas personales y comprensión del mundo e incluso establecer planes de acción conjuntos cooperativos.

El análisis socio-cultural del discurso permite que los procesos de comunicación puedan relacionarse con procesos mentales y con resultados pedagógicos. De esta forma se pueden ponderar las consecuencias de participar en debates, conversaciones en la clase, con compañeros o con nativos, pues todas estas eran experiencias programadas para el curso, si bien por cuestiones de espacio y tiempo, sólo analizaremos los datos recogidos a partir de la conversación con el nativo de español.

La manera en que procedimos fue a partir de un análisis preliminar y no exhaustivo de los textos más comprensibles y pertinentes para averiguar los temas principales que surgieron de una primera impresión, así como los conflictos para, a continuación proceder a una clasificación más rigurosa. Las estrofas en las que se han distribuido los textos reflexivos, tal y como se pueden apreciar en las transcripciones, se distinguen por arrojar luz desde una perspectiva particular sobre un personaje, tema, acción, argumento o una unidad de información. Los fragmentos resaltados sirvieron para reducir a unidades más fácilmente comparables las ideas y opiniones expresadas por los estudiantes.

Es con la intención de recoger el mayor número de variables posible que usaremos una combinación de análisis del discurso (Fons y Palou 2008, Gee, 2008), con análisis crítico del discurso (Hall, 2012), también en su vertiente socio-cultural (Mercer, 2004), al tiempo que utilizamos la variante etnográfica por su carácter interpretativo. El uso de esta variedad de herramientas nos permitirá a su vez introducir una mezcla de perspectiva émica y ética.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

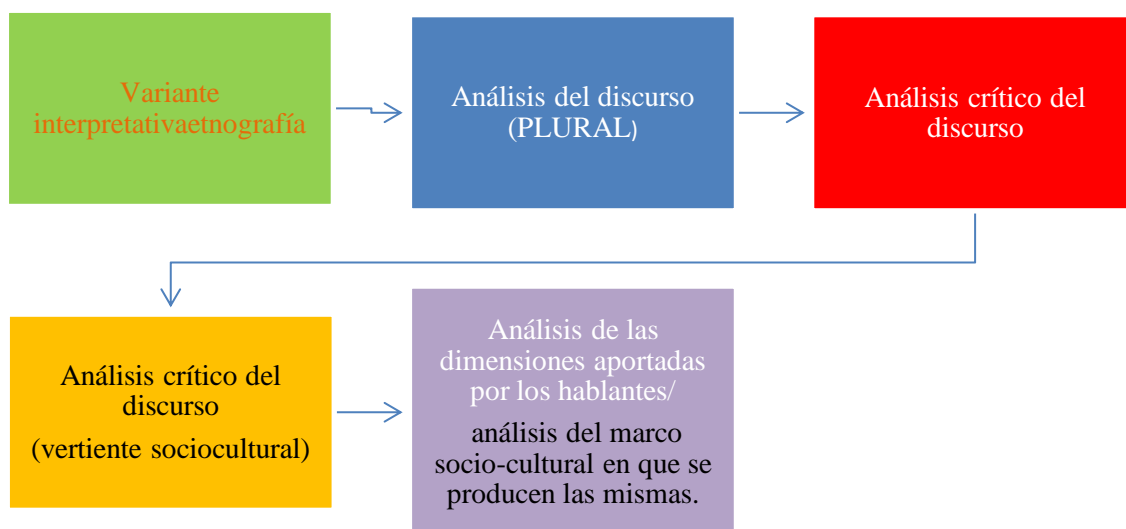


Figura 10. Cuadro-resumen de las opciones metodológicas empleadas.

4.4.- CORPUS DE DATOS

El corpus de datos recogido para el presente análisis se escogió de entre un total de catorce estudios, que se redujeron a tres por una serie de razones que pasamos a enumerar a continuación. Primero, se escogieron las muestras de los estudiantes que introdujeron una mayor riqueza y precisión léxica, dentro de los límites impuestos por la falta de control lingüístico en general; segundo, en razón de la calidad de los movimientos percibidos en las diferentes facetas analizadas, y tercero, de la disparidad comparándolos entre sí de sus características sociales, familiares y culturales, para lograr estudios lo más únicos posible.

Los textos reflexivos recogidos para su análisis (aunque no en todos los casos se analizarán todos por motivos de accesibilidad) son los siguientes:

1.-Dos comentarios orales producidos a partir de textos visuales (anuncios de televisión) que muchas veces se elaboraron libremente y sin atender a las cuestiones planteadas por la facilitadora. Las preguntas buscaban la comprobación de la

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

comprensión del mayor número de factores implicados en la producción y recepción de esos mensajes, así como la expresión de la opinión personal, a veces en comparación con sus propias culturas, con las culturas objeto de estudio y/o con valores no necesariamente exclusivos de ambas culturas y relacionados con cuestiones de distribución y uso del poder de los estamentos económicos, políticos, sociales y culturales (oficiales, tal y como se ven representados en el arte, la política, la cultura vista como cultura con mayúscula, con minúscula y de manera más abarcadora, como ente vivo en construcción) de uno o más países en sus diferentes facetas.

2.- Un texto reflexivo oral elaborado a partir de escuchar el primer texto reflexivo oral de uno de los compañeros, con la intención de proceder a dar la opinión personal sobre la calidad del contenido y la forma lingüística del mismo.

3.- Tres textos reflexivos escritos de carácter comprensivo, realizados cada uno de ellos al final de los tres diferentes módulos.

4.- Un texto reflexivo oral de unos diez minutos de duración, cuyo tema se basó en un asunto del interés de los estudiantes, cuya elaboración requirió que investigaran primero de manera independiente sobre este mismo tema para obtener la información más variada y completa posible acerca de los posibles enfoques a la hora de abordar la complejidad cultural implícita en cualquier manifestación cultural. El segundo paso fue sostener un diálogo que tuvo lugar tras contactar con un nativo hispanohablante, de España, para conseguir una opinión de primera mano sobre el asunto en cuestión ya analizado con la ayuda del compañero, así como para que la investigadora pudiera observar los movimientos de las destrezas interculturales empleadas en la comunicación, tanto en el plano de conocimientos, como en el de actitudes y comportamientos.

5.- Tres textos reflexivos orales de carácter evaluativo y cuyo eje temático estuvo relacionado con cada uno de los módulos: sociedad, arte y política.

Desde un punto de vista cronológico, y para que sirva de referencia, estos son los textos (representados por sus anexos):

Anexo 2: Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1 (del módulo de política).

Anexo 3: Texto reflexivo escrito 1. Comentario final del módulo de política.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Anexo 4: Texto reflexivo oral 2. Evaluación 1 del módulo de política.
- Anexo 5: Texto reflexivo oral 3. Comentario al texto reflexivo oral 1 de un compañero.
- Anexo 6: Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2 (del módulo de arte y cultura).
- Anexo 7: Texto reflexivo escrito 2. Comentario final del módulo de arte y cultura.
- Anexo 8: Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2 del módulo de arte y cultura.
- Anexo 9: Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3 (del módulo de sociedad)
- Anexo 10: Texto reflexivo oral 7. Conversación con un nativo
- Anexo 11: Texto reflexivo escrito 3. Comentario final del módulo de sociedad.
- Anexo 12: Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3 al módulo de sociedad.

4.5.- LOS SUJETOS PARTICIPANTES

A luz del paradigma cualitativo, de análisis del discurso y etnográfico, nos referimos a los estudiantes universitarios de un curso de nivel avanzado llamado “Español oral a través de la política, el arte y la cultura, y la sociedad”, cuyas producciones hemos estudiado, como sujetos participantes, puesto que dicha investigación se basa en la acción y se trata además de un proceso social de construcción de conocimiento común. De esta forma, los consideramos como creadores de este conocimiento de forma activa, por lo que no se les puede calificar de “objetos”, sino de sujetos (Arnau y Contreras, 1995).

La selección de los alumnos se realizó atendiendo a cuestiones de representatividad de la muestra, ya que se pretendía incluir los casos más dispares entre sí para documentar los fenómenos de forma no predecible, aunque todavía dentro de los límites impuestos por la muestra.

Al principio del curso, se les presentó a todos los estudiantes la posibilidad de que los textos reflexivos generados por ellos se usaran con finalidad investigadora, a lo que todos concordaron dando su consentimiento firmado. En el momento de escribir sus

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

comentarios, o de producirlos oralmente, los estudiantes estaban ya tomando el curso al que se habían matriculado para el desarrollo de su español oral.

Las producciones orales fueron recogidas o bien a través de la pizarra electrónica "Blackboard", en una aplicación que permite grabar desde la comodidad del hogar ("voiceboard") o desde el ordenador asignado para la realización del examen individual en el laboratorio. Las actividades escritas se entregaron en formato escrito sobre soporte material, no digital, y se produjeron sin ninguna clase de limitación o supervisión de la profesora.

Con la ayuda de estos trabajos de producción espaciados en el tiempo se intentará describir la evolución de los estudiantes respecto a cómo perciben ellos su progreso en relación a los objetivos propuestos en el programa, al tiempo que serán objeto de análisis por parte del investigador con el fin de explicar más pormenorizadamente la consecución de los mismos, que, según rezaba el programa de manera más abreviada eran como sigue:

This course focuses on the development of oral proficiency in Spanish. The course will expand your Spanish discourse strategies and knowledge of Spanish speaking communities through an in-depth exploration of Spanish, Latin American, and/or US Latino cultural, political, and society issues. The course is framed around three modules: politics, art and culture, and society. Articles, literary texts, films, videos, web sites, conversation with native speakers, etc., will serve as resources for the course. Speaking and listening skills will be refined through vocabulary development, group and individual presentations, video recordings, dialogues with natives, and in-class debates. The course is designed to practice effective strategies for oral intercultural communication and to prepare the student to use his/her language to discuss a large range of issues from everyday topics to abstract concepts. These issues are not expositive in nature, but rather in constant adjustment as cultures are in contact, and in constant progression, and so our understanding of them through an ongoing dialogic process of interpretation/incorporation of them within our repertoire of cultural affiliations, affections, and/or behaviors.

De igual forma, se tendrán en cuenta algunas variables demográficas individuales facilitadas voluntariamente por los estudiantes, como el origen nacional, el estatus socio-económico, la edad, el sexo, y en el caso de la religión, a partir de los

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

comportamientos y fenómenos observados. Aunque se recogieron los datos y se procedió a las transcripciones de los 14 estudiantes, por cuestiones de limitaciones de espacio y tiempo, se seleccionó sólo a algunos de ellos para este estudio. Este grupo está compuesto por tres jóvenes de entre 19 y 23 años, anglófonos todos ellos. . El primero analizado (A) es un estadounidense de ascendencia europea blanca y pensamos que el más monocultural y monolingüe de los tres pues su nivel de español no alcanzó los estándares de este curso de nivel avanzado y de hecho podríamos situarlo en un B1, con algunos momentos de desempeño lingüístico en B2, pero no en un nivel C del Marco Común Europeo de Referencia. El segundo de ellos era bilingüe por haber nacido en EEUU de padres recién llegados de Irán (C) y el tercero bilingüe oral por proceder de un hogar bicultural hispano (R). A este último lo podríamos considerar como un “heritage speaker”³⁵ pues poseía un nivel lingüístico superior al resto y también según los estándares suministrados por el programa de español en Duke University. De todas formas, todos venían de cursos anteriores de nivel intermedio, que superaron con éxito, o de exámenes de ubicación externos a Duke, pero que se usan tradicionalmente para medir el nivel de competencia lingüística. Los tres escogidos habían estudiado español como lengua extranjera en la escuela secundaria, además de en sus estudios universitarios por al menos seis semestres.

Con antelación a su aceptación en el curso, la profesora verificó que estos mismos estudiantes no poseyeran un nivel demasiado alto de español oral para matricularse ya que eso les hubiera proporcionado una ventaja injusta sobre los demás y también hubiera desanimado a sus compañeros, por agravio comparativo.

En los tres casos, los estudiantes pertenecían a la clase media profesional en USA, bastante por encima de los estándares españoles.

La razón para esas distinciones radica en considerar a dos de ellos ya de entrada con cierto grado de consciencia intercultural y sensibilidad intercultural por poseer una identidad cuanto menos bicultural, pero por supuesto las presuposiciones de esta investigadora habrán de contrastarse con lo que revelen los análisis.

³⁵ En el sistema educativo estadounidense, un “heritage speaker” se refiere a una persona nacida en EEUU, pero cuyos padres son hispanos, y cuyo primer idioma es el inglés, pero que pudiera tener conocimientos de cultura hispana y del idioma español en diferentes grados, sobre todo del español oral, a través del contacto con la familia directa.

4.6.- SELECCIÓN DE LOS MÉTODOS DE RECOGIDA DE DATOS Y DE TRANSCRIPCIÓN

Debido a que el estudio del lenguaje y la cultura desde una perspectiva socio-cultural normalmente se centra en el análisis de eventos ocurridos en un contexto natural (eso es: fuera del laboratorio), los métodos de recogida incluyeron la recopilación de textos escritos (en un soporte en papel) y orales (en un soporte digital de audio y por tanto, debieron transcribirse). Aunque este proceso pudiera parecer neutral y carente de problemas, en realidad, la transcripción es una tarea de tipo teórico en sí misma (Duranti, 2006). Si usamos ortografía convencional, dejaríamos fuera algunos rasgos suprasegmentales, que se incluyen rutinariamente en el campo de análisis de la conversación (a partir de ahora CA, por sus siglas en inglés), como por ejemplo el acento o el dialecto. La decisión de no incluir rasgos paralingüísticos o no-verbales haría imposible analizar actos comunicativos realizados de manera no-verbal, como señalar con el dedo índice, por ejemplo, pero en el caso de este trabajo de investigación, debido a que los intercambios conversacionales ocurrieron vía Skype, o fueron grabados sin apoyo visual videográfico, no hemos tenido otra opción que dejarlos fuera del análisis. Por otro lado, se reconoce que ninguna transcripción puede incluir todas las acciones o la totalidad de la experiencia, lo que importa es decidir qué se va a transcribir y justificarlo adecuadamente.

En el caso de nuestra investigación, que analizará documentos orales (grabados sin la presencia del investigador), se incluirán algunas categorías especiales para tratar de registrar el impacto de las emociones como, por ejemplo, el tono de la voz, la calidad de la voz (voz rota, raspada, etc.), alargamiento de sonidos, interrupción, o corte abrupto del discurso, risas, lo cual podría indicar duda, reserva, timidez, etc. Además, se incluirán los comentarios del transcriptor-investigador, con el objetivo de aportar las reflexiones adecuadas acerca de las apreciaciones del investigador, y la auto-crítica, lo cual contribuirá a la creación de una voz fiable.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

A continuación se detalla el sistema que se utilizó para realizar las transcripciones del discurso producido en clase, adaptada de Allwright y Bailey (1991):

Leyenda:

[] Habla simultánea con sangrado del que empezó después el turno.

Símbolos para identificar quién habla:

A: Hablante masculino o femenino identificado por la inicial de su nombre

I: Interlocutor aludido por la inicial de su nombre.

Símbolos para usarse en el texto:

() Comentario del tipo que sea por parte del observador-transcriptor.

[=] Transcripción aproximada o que no se ha entendido bien.

([]) Una versión aproximada, pero más incierta que la anterior.

X Item incomprensible, probablemente una palabra solo.

XX Item incomprensible de una frase de longitud.

XXX Item incomprensible más largo de una frase.

... Indica pausas, con o sin recuento de segundos, dependiendo de su duración. Se anotarán las que superaron los tres segundos.

- Indica que una palabra se dejó incompleta. (ej: ven, por fa-)

↑ Entonación ascendente

↓ Entonación descendente

´Uh´: mostrar los rellenos, cuando no se produce habla. Se mostrarán todas las que han surgido, con transcripción fonémica.

: Indica un alargamiento vocálico o consonántico, del sonido inmediatamente anterior.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS/ INTERPRETACIÓN

5.1.- ANÁLISIS DEL CORPUS

Las transcripciones de los tres estudiantes escogidos que son objeto de análisis en esta muestra no son exhaustivas del total de tareas propuestas para la consecución de este curso que ahora analizamos, pero se eligieron estas en función de su accesibilidad y pertinencia. Se han reproducido aquí en orden cronológico para ver los movimientos observados en las actitudes, las percepciones y visiones estereotipadas o no sobre la cultura meta. Deseamos dejar constancia de si ha habido evolución o involución (dependiendo de los temas o las actividades) de la sensibilidad cultural hacia una percepción etno-relativa al evaluar e integrar la diferencia cultural.

Asimismo, se han mantenido los errores ortográficos o fonéticos, las pausas (indicadas con puntos suspensivos), las interjecciones, así como los anacolutos que produjeron los investigados, por ceñirnos lo máximo posible a las posibles intenciones de los estudiantes y porque creemos que se constituyen en fuentes alternativas de información.

ESTUDIANTE 1: MESSI (A)

Dimensión interlocutiva

A) Marco de participación

En el texto reflexivo oral 7, la conversación con el nativo, el estudiante se dirige a una estudiante de su misma edad aproximadamente, o sea como de 20 años, española, que estudia en una universidad de EEUU en el momento de la conversación. La estudiante parece querer congraciarse con él y responde extensamente a todas sus preguntas hasta el punto de que corre el peligro de que lo que había sido concebido como una conversación se convierta en una entrevista con poca participación del estudiante anglófono. Esta es una de las circunstancias en las que el mayor dominio del sistema lingüístico por parte del interlocutor nativo convierte el intercambio intercultural en una experiencia asimétrica. Por lo contrario, en materia de comparaciones de ambas

culturas, A se muestra muy competitivo y no aparece ninguna suspensión del juicio. Por ejemplo, como afirma en el texto reflexivo escrito 5, módulo de sociedad: “es muy raro que regiones de un país enseñen en idiomas diferentes”.

En el resto de textos orales y escritos, o se prescinde por completo de fórmulas para dirigirse al auditorio, que de igual forma no podría responder en ese momento pues son textos producidos en diferido, o se introduce con un breve saludo, dirigido a la profesora y evaluadora. En ocasiones, se reduce a un simple “hola”.

B) Lengua

En general, se usa el registro formal, aunque en el texto reflexivo oral 6 (conversación con el nativo) trata a la estudiante de “tú”, y se dirige a la profesora-lectora-evaluadora con un muy relajado “hola”, saludo que se repite en ocasiones más formales como durante las evaluaciones. A pesar de la falta de dominio léxico, sintáctico (la subordinación, los conectores) y morfológico, se puede ver un esfuerzo por usar el registro académico. Por ejemplo, en la evaluación 1 trata de usar los conectores distributivos (“en lado, en otro lado”), o expresiones como “es fundamental” o dar comentarios específicos como en “este aspecto del gobierno”. En el texto reflexivo oral 1 (voiceboard 1) usa el conector “respecto con”, y el léxico perteneciente al registro formal como “existió mucha opresión”.

Hay un salvedad digna de destacar en el diálogo con la hispanohablante, donde a Jefferson lo llama “el hombre”, un registro más coloquial. Tal vez con esta manera de tratar al Presidente, el estudiante está expresando que lo ve como un simple compatriota, un hombre más, un igual, en armonía con las ideas democráticas de que el pueblo es en realidad el que gobierna a través de un Presidente nombrado por votación. De todas formas, creemos que es importante que no use títulos altisonantes como los que se usarían para hablar de un rey o un emperador, o un dictador, o ni siquiera normativos como “el Presidente Jefferson”. La falta de una mención honorífica en todo caso también podría apuntar a la falta de respeto que le merece el que Jefferson fuera “demasiado liberal”.

Asimismo, se usa el español en general, pero las interferencias con el inglés son frecuentes, por ejemplo, “mover” (en lugar de superar); “depicta” (por “describe”),

“atratará” (por atraerá), y dificultan la comprensión en algunos momentos. En una ocasión, tiene que recurrir a un amigo para que le aclare cómo se dice un número. El dominio del sistema lingüístico no está en nivel avanzado, sino más bien intermedio, B2, de acuerdo con el MCERL ya que sabe hablar en pasado, pero mantiene frases simples y le cuesta expresar nociones complejas.

C) Comportamientos

A rasgos generales, A titubea mucho en la elaboración de sus textos reflexivos orales. Son comunes los falsos comienzos, las interferencias, el uso de muletillas importadas del inglés para ganar tiempo, que no pasan de meras interjecciones del tipo ah, eh, am... De entre los componentes del grupo investigado, se trata del estudiante que usa más elementos sin valor lingüístico *perse*. Por eso, a la investigadora le resulta particularmente difícil escucharlo con atención para proceder a codificar las transcripciones, como ocurrió asimismo en el momento de la evaluación en su papel de instructora, mientras él está tratando de poner sus pensamientos en orden en la lengua meta. Es inevitable que la atención de ella se desvíe inconscientemente hacia esas inseguridades en lugar de hacia el contenido del mensaje por lo que creemos que cualquier interlocutor empático se sentiría de la misma forma. Lo cierto es que pensamos que la cantidad de interjecciones y dudas expresadas en forma de discurso entrecortado, falsos comienzos y reelaboraciones en general podrían constituirse en un verdadero obstáculo a la comunicación.

No hay apenas auto-corrección, pero en las ocasiones en que aparece, consigue el efecto deseado de hacer el discurso más “español”, en términos léxicos, no sintácticos. Por ejemplo en la evaluación tras el módulo de arte y cultura (texto reflexivo escrito 4), cuando empieza a decir “reflect”, pero se interrumpe para usar el verbo correcto reflejar. Observamos la preferencia por utilizar cognados, por lo cual pensamos que para él la transferencia lingüística es un recurso muy importante para el aprendizaje lingüístico. Por desgracia, no se pueden transferir comportamientos ni actitudes, y cuando estos primeros se usan en un contexto cultural diferente, suelen ser recibidos con cierta perplejidad por el auditorio (en forma de silencios en el caso de la nativa).

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

En el trabajo de conversación con el nativo, que es donde se puede constatar mejor el comportamiento al ocurrir un verdadero diálogo, ocurren algunos fenómenos interesantes. En relación a la supuesta “falta” de comprensión oral, o de habilidad en la pronunciación de A, este sin embargo interrumpe en dos ocasiones a su interlocutora cuando ella parece estar acercándose a los temas que más le interesan, es decir, la educación terciaria y el impacto del franquismo y de la política en general en la educación y las diferencias de ese impacto entre Madrid y Barcelona. Parece que en esas ocasiones quiere asegurarse de la comprensión al pedir retroalimentación sobre su entendimiento del mensaje, o repetición de algunas ideas. En el resto de ocasiones, A se comporta como si lo entendiera todo, cuando hay dos ocasiones en las que claramente no es así. Esas son las referidas a la conversación sobre la educación secundaria, en que le cambia de tema a la interlocutora preguntándole por la “kindergarden”, y luego cuando se enredan en un diálogo muy confuso para esta investigadora, y para su interlocutora española sobre la ESO y el pronombre neutro “eso”.

Hay un ajuste en el comportamiento hacia el final de ese diálogo, que se vuelve más sincero pensamos por hallarse hacia el final de la conversación, es decir, que las barreras han caído un poco. Se trata del momento en que él mismo pasa a criticar el sistema educativo de EEUU al mencionar, contradiciendo en parte su afirmación previa de que tanto la izquierda como la derecha políticas ejercen una gran influencia en el sistema educativo actual de EEUU. Es cuando afirma que a Jefferson le vetaron sus libros en las escuelas porque “el hombre era demasiado liberal”.

Dimensión temática

A) Constelación de palabras

Para facilitar el análisis, los temas se han separado en función de su cercanía en el discurso y de su aparente relación. A veces ocupan una línea, a veces párrafos completos. Los grandes temas, a partir de los cuales surgen una serie de subtemas, venían dados por la profesora, aunque a veces dependiendo de los intereses particulares de los estudiantes, cambiaron de manera inesperada. Asimismo, para la conversación con el nativo, lo podían elegir ellos mismos.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Vamos a analizar las constelaciones de palabras que aparecen en relación con los temas principales.

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1.

Subtema 1, imagen de España en el anuncio de la cerveza San Miguel: Amigoso, mucha energía, muchas sonrisas, todos están hablando, muy feliz, todos trabajan juntos, tienen un plan, mucha bondad y aceptación, amable.

Subtema 2, estereotipos sobre España: Leyenda negra, mucha violencia, oscura, Hernán Cortés.

Subtema 3, Franco: No aceptó, opresión, terrorismo, ETA.

Texto reflexivo oral 2. Evaluación 1 (módulo de política)

Subtema 1, España corregir el pasado: importante para eliminar heridas, preservar el pasado, recordar violencia, guerras y opresión, información libre, transparencia, como en los EEUU, gobierno muy liberal, democracia, libertad de expresión, símbolo de sociedad libre, retirada de escudos, insignias y símbolos, franquista muy dramático, retirada de habla libre, gobierno un poco hipócrita.

Subtema 2, España recordar el pasado: exhumación de las muertas, mucho estrés, razón de recordar la violencia, guerra civil, e identificar las familias, no política inteligente, mover, mover más (en lugar de “superar” o “dejar atrás”, u “olvidar”), buscando muertas no es bien, trabajo bueno con democracia.

Texto reflexivo oral 3. Comentario al texto reflexivo oral 1 de un compañero (A escogió a M., una estudiante de origen francés de la misma clase).

Subtema 1, el vídeo: comprensión, mucho divertido, España unificada, España libre de disturbios políticos, leyenda negra, estereotipo americano de España, España muy oscura, derrotar ese estereotipo, elevada tasa de paro, fallas.

Subtema 2, rendimiento de M: claridad, acento bueno, gramática, habilidad, muy buen análisis, no suficiente tiempo.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2.

Subtema 1, cultura de España: muy diferente al pasado, Franquismo, iglesia importante, controló todo, censurado, globalización, Democracia, libertad, menos censura que en EEUU, resultado del Franquismo.

Subtema 2, cultura de EEUU: cultura del pop, MTV, constantemente sexo y violencia, sobreexposición en películas y anuncios, muy normal, ambivalencia.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario final de módulo (arte y cultura)

Subtema 1, cultura de España: muy rica, vibrante, muchas tradiciones, no muy divertido, tensión, energía, depende de la región, dividido, dolor presente, capas, actos de rebelión, espíritu libre, sexo.

Subtema 2, la película *Volver*: muerte, superstición, emoción de la Guerra Civil, mucho violencia y muerte.

Subtema 3, las tradiciones en España: tauromaquia, afectan economía, símbolo de Franco, no figura universal, nacionalismo.

Subtema 4, la Guerra Civil: traumático, impacto en todos, heridas no curan.

Texto reflexivo oral 5. Voiceboard 3.

Subtema 1, parados en España: deprimente, familia necesita apoyarlos, muy vergonzoso, estresa y tensión, no dinero, no placer, sacrificios entretenimiento para necesidades, no existe mucha solidaridad, muy frío, estudiantes de la universidad.

Subtema 2, desempleo en EEUU: precario, encuentren sus sueños, descubrimiento, EEUU, regresan a la escuela, mucho crecimiento, instrumento político, empatía, poca solidaridad, no significan personas, una tragedia.

Texto reflexivo escrito 3 (fin de módulo sociedad).

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Subtema 1, cultura de España en comparación con la cultura en EEUU: ricas tradiciones y costumbres, de las más interesantes del mundo, más variable en España, depende de la región, enseñan idiomas diferentes, estados muy divididos, sur lento, norte menos amigable, norte democrático, sur republicano, rivalidad, unidos.

Subtema 2, Guerra Civil en España/ EEUU: reforzó barreras culturales (en España), polaridad intensa (en España)/ vínculo más fuerte (en EEUU).

Subtema 3, economía en España y en EEUU: sufre, inmigrantes fundamentales para el trabajo, valiosos, tensión entre ciudadanos y trabajadores, democráticas, relaciones diferentes.

Texto reflexivo oral 6. Evaluación 2

Subtema 1, cambiar la imagen de España: estereotípicos, desorden, brutalidad con animales, mucho caos, campaña, vídeos con lo contrario: playas, botes, montañas, golf, más relajado, mucho éxito, realidad de España.

Subtema 2, la economía de España: tauromaquia, turismo, fútbol, vídeos para turismo.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con el nativo.

Subtema 1, la educación formal en España: política, cultura, primaria, High School, carreras, Universidad, libre, experimentar, sistema americano, inflexible, catalán, español,

Subtema 2, las culturas políticas en España y USA y su relación con la educación: mucho polaridad, el norte contra el sur, la derecha/ la izquierda, un gran impacto, demasiado liberal, Texas, Tomás Jefferson.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3 al final del módulo de sociedad

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Subtema 1, el racismo y la xenofobia: países democráticos, común, miedo a lo desconocido, muy injusto, mentalidad abierta, ignorancia, globalización, economía, culpar, violencia, tensión, ciudadanos.

Subtema 2, los inmigrantes: eliminan trabajos, no pagan impuestos, gran costo, ciudadanos financiar, avengan, normas, ridículo, cuatro idiomas, integración, cultura, la familia, las costumbres, salvar cultura, no juzgar, específico a la situación, derechos humanos, tolerancia, paz, educación.

B) Conducta discursiva

Las aperturas y los cierres son breves y básicos, por no decir inexistentes en muchas ocasiones. La falta de conectores y transiciones, así como de competencia discursiva se intenta paliar usando estrategias del discurso en inglés, también elementales, como dar las gracias antes de despedirse, usar un cumplido: “he aprendido mucho”, preguntarle por cómo le está yendo en la escuela a F1 antes de empezar con las preguntas, etc., pero estas se prueban ineficaces para resolver algunas situaciones. Por ejemplo, cuando a la pregunta de ella en la conversación con la nativa, también de cortesía, sobre cómo está él, A responde: “Con mucho trabajo”, la cual parece una respuesta inadecuada ya que indica su estado de ánimo negativo antes de empezar la entrevista. Muchas veces, el único indicativo de un cambio en la dirección temática del discurso es un largo “em” o una conjunción copulativa simple del tipo “y”, o adversativa del tipo “pero”.

Su conducta discursiva es a veces expositiva. Por ejemplo, no expresa desacuerdo con los estereotipos, ni los matiza. Tampoco presenta las diferentes tesis a favor ni en contra de una determinada creencia, idea. Por ejemplo, no defiende las razones que podrían haber llevado a los españoles a que recurrieran a la violencia durante la guerra civil española o después, o por el contrario, qué motivos hubo para que se resistieran a usarla ya en nuestros días, como ocurrió con la manifestación contra la participación de España en la guerra de Irak, que recibió cobertura internacional. Puede deberse a una falta de conocimiento o a una falta de comprensión de cómo estos hechos pudieran relacionarse.

En cambio, hay una descripción bastante pormenorizada de detalles acerca de la leyenda negra, lo cual demuestra que ha recibido bastante atención en su caso personal, llegando a citar a Hernán Cortés.

Usa el indicativo como corresponde a una exposición de hechos que se consideran probados, en pasado de indicativo como suele hacerse con los documentos históricos, que en general no se cuestionan sobre todo en el caso de la historia previa a la post-modernidad, cuando eran siempre los ganadores los que la escribían. Parece respetarse totalmente el principio de autoridad, en este caso, de la profesora, que ha explicado algunos detalles sobre el franquismo a través de un par de documentos de obligada lectura, seleccionados por ella. La única excepción es cuando A le pregunta a F1, en actividad 5, “¿Si vivieras en Barcelona, cuál (sería) la diferencia en la educación...?” y pasa al plano hipotético como si no supiera mucho sobre el tema. Este tipo de acercamientos a la obtención de conocimiento nos parece muy oportuno y puede dar lugar a cierta medida de imparcialidad, al remitirse a los hechos, no a las opiniones, sentimientos, valores, etc. La interlocutora confiesa no saber mucho sobre política y de manera muy evidente, llega a algunas conclusiones simplistas mientras está en el proceso de expresarlas a partir de lo que le explica A.

En la mayoría de las ocasiones, la conducta de A es de tipo argumentativo pues la comparación obligada entre las culturas parece iniciar una serie de procesos o de identificación empática, o de defensa de lo que considera mejores valores, o crítica de los que ve como inferiores. Sin embargo, abundan las contradicciones, lo que pudiera indicar que su sistema de creencias e ideas está durante los momentos de adquisición conocimientos, en formación, como también se analizará en el apartado de puntos críticos.

Por ejemplo, en el texto reflexivo oral 1, se expresa una relación causal: “yo creo que el anuncio es muy efectivo porque la canción son muy amable y las palabra tenemos un plan y el mundo es juntos y la canción es muy feliz”. La misma relación entre causa y efecto se establece irrefutablemente en los términos del estudiante al mencionar que “existió mucho opresión y por tanto ahora hoy tenemos el ETA”.

De igual forma, en la evaluación 1, al criticar al gobierno español con el calificativo de “hipocrítico” pues, según él es incongruente que haya “información libre” o que “el

gobierno quiere todas las personas tener acceso a los documentos, y los motivos de la guerra y (...)” por el contrario “quiere implementar la retirada de escudos, insignias y símbolos de la franquista (...), va a implementar la retirada de esencialmente habla libre”.

Asimismo, en su texto reflexivo oral 3, que sirvió de comentario al voiceboard de otra estudiante, A destacó que M había razonado bien al mencionar que la elevada tasa de paro en la España de la actualidad no concordaba con la imagen proyectada en el anuncio de I need Spain, donde lo único que se veía era “mucho divertido”, “una comunidad viva” y “una España unificada”. Seguramente tendría presente también otras críticas formuladas en otros textos, al comentar sobre la España unificada, ya que no citó la división regional o los conflictos nacionalistas, cuestión que sí comentó en otros momentos, por ejemplo, en el texto que sirvió como colofón al módulo de arte y cultura, donde reiteraba que “me parece que España sea un país dividido”. De igual forma, la comunidad viva pudiera estar refiriéndose a la economía que, en contraste, aparecería como “muerta”. Estos comentarios aparecen en el texto reflexivo oral 4 (voiceboard sobre el desempleo).

En el texto reflexivo oral 3, se produce un tipo de argumentación muy interesante pues sí menciona la censura en EEUU, en la que influyen “la cultura del pop” y “MTV”. Es sobre la MTV que se afirmará que “constantemente introducen sexo y violencia a la juventud de los EEUU”. Más adelante dirá sencillamente, sin haber mencionado lo férreo de esta censura, o sin haber formulado una crítica explícita hacia este tipo de censura, que “nuestra cultura tiene ambivalencia”. Es digno de destacar que para el caso estadounidense no emplee el calificativo más fuerte de “hipocrita” que en cambio no dudó en utilizar para describir las acciones del gobierno de España a partir de la Ley de memoria histórica. En este mismo texto, se argumenta tal vez por analogía con la Revolución de 1968 en EEUU, que “todo es una revolución en la cultura de España”, cuando en realidad España no ha tenido un acontecimiento similar a la revolución de los 60’s en EEUU ya que para entonces estaba todavía bajo el franquismo. Cuando por fin llegó el destape ya en la Transición, por mencionar el aspecto de la evolución de los valores familiares y sexuales en España, la cuestión se dirimió más bien de manera

paulatina y en un tono de comedia que todavía se consideraba apto para el visionado de toda la familia un sábado por la tarde³⁶.

Aquí también encontramos de nuevo la relación causa-efecto al explicar la “revolución” a la que acabamos de hacer alusión como una consecuencia “directamente de la existencia del franquismo”, además de constituirse en una relación analógica con el fenómeno que él conoce bien de finales de la década de 1960 en EEUU.

En el texto reflexivo escrito 2, elaborado al final del módulo de arte y cultura, se establece la argumentación mediante a veces falsas relaciones de analogía: “como en los EEUU, la cultura y las costumbres depende en la región del país”. Por otro lado, a propósito del visionado de la película *Volver*, establece la tesis: “el foco de los protagonistas es cómo hacer frente con la muerte”, y pasa a citar ejemplos que corroborarían la tesis: “en muchas instancias, es evidente que los personajes tienen mucha superstición en referencia de los fantasmas y el sujeto de la mortalidad”. La segunda tesis es que “esta superstición y mentalidad refleja una emoción de la guerra civil”, que a su vez, se ve apoyada por argumentos de tipo causal: “las personas de España fueron testigos a mucho violencia y muerte durante el franquismo, y por tanto, es fácil observar la relación extraña con la muerte”.

A continuación, en el texto reflexivo oral 4, se hace una alusión a los estereotipos, de los que se afirman que son observables hoy en día: “cuando una persona observa los estereotípicos de hoy... pueden ver los festivales de los sanfermines... la tomatina... los corridas de toro y todos los festivales... reflejan desorden... tienen brutalidad con animales... es caos (por “caos”) y mucho... mucho desorden”. Nadie podría negar la veracidad de esa aseveración pues según A se basa en la evidencia, algo visible. Así pues, según A los estereotipos se fundamentan en lo que se puede percibir con los sentidos. El contraargumento aparece en el anuncio de *I need Spain*, en la forma de “playa, botes y montañas y el deporte de golf y es un ambiente más relajado”. Sorprende que A tome estas imágenes, de nuevo hablamos de algo percibido a través de

³⁶ Véanse largometrajes como *No desearás al vecino del quinto* (una versión a la española del filme protagonizado por la tristemente famosa Marilyn Monroe *La tentación vive arriba*), *La ciudad no es para mí* o *Pero... ¿en qué país vivimos!*, o las decenas de cintas protagonizadas por Andrés Pajares, Fernando Esteso o el incombustible Paco Martínez Soria.

los sentidos, como “la realidad de España y el país”. Más aún si tomamos en cuenta el arranque de esas afirmaciones donde A comentaba que era “importante saber qué es la imagen actual y qué es la imagen que *I need Spain* quiere reflejar”. Según lo expuesto, parecería que A trata de decir que la imagen actual concuerda punto por punto con la imagen que el anuncio trata de vender, lo cual no deja de ser una paradoja idealizadora.

En este mismo texto aparecen dos afirmaciones contradictorias con sus respectivos argumentos para sustentarlas. La primera es que la campaña para promocionar el turismo en España “comenzará durante el próximo campeonato del mundo (se refiere al mundial de fútbol)” y que “no tenga éxito porque no atratará a nuevos turistas”. O sea, según la visión de A, la gente que llegue a España como turista será asimismo el aficionado al fútbol y por tanto, el mundial es suficiente para atraer a los turistas, sin que haya necesidad de una campaña especial aparte de la celebración del propio mundial. Pero al mismo tiempo, A comenta que “es posible que la campaña tenga éxito” porque “los vídeos son muy efectivos... la videografía es muy hermoso”.

Dimensión enunciativa

- O) Posicionamiento enunciativo. Tanto en este apartado como en el dedicado a las personas utilizadas, usaremos una alternancia de métodos de transcripción. Cuando sea necesario insertar los comentarios de la investigadora, optaremos por las comillas para citar, en cambio, cuando convenga más una relación de las personas usadas, el texto citado aparecerá en paréntesis, esto último pudiera indicar que la personas estaba explícitamente mencionada en la forma de un pronombre personal o un sujeto explícito, o uno elidido.

En el texto reflexivo oral 1, A se pronuncia en primera persona al decir, sin elidir el sujeto “yo”, lo cual podría tratarse de una interferencia con el inglés, donde es obligado, “yo creo que el anuncio es muy efectivo” y “(quiere dar una cultura con mucha bondad y aceptación) y yo creo que es muy importante para el mensaje”. Igualmente, respecto a Franco, dice “yo creo que no aceptó muchas culturas y dialectos”, para luego suavizar, sin tomar partido por los franquistas o por los antifranquistas, usando la construcción

impersonal, que parece más factual en general como también insistiremos más adelante también: “existió mucho opresión”.

Los demás aparecen como “la empresa”, “todo el mundo (trabajan conjuntos/tiene un plan)”, “todos (están hablando)”. El estudiante aparece incluido en un nosotros, que incluiría a los españoles curiosamente, convirtiendo el problema español en personal al afirmar “tenemos el ETA”, de la misma forma que aparecerá en un “nosotros” a partir de comentar sobre los estereotipos “pensamos en Hernán Cortés y la colonización de Sudamérica y am... tiene mucha violencia”.

En la evaluación 1, aparece la primera persona de nuevo expresada con el pronombre “yo” (creo que es una pregunta muy importante para pensar/ que es necesario para mover/pienso que no es política inteligente), “me extraña” (dos veces, con adición del adverbio intensificador “mucho” en una ocasión) y por último “ me parece” (que necesitan mover de la guerra civil y la violencia y del pasado).

En contraste surgen los otros, que son en este caso España y los ciudadanos como representantes de los países democráticos, o del llamado estado de derecho en general: “el país de España, “los ciudadanos” (en dos ocasiones), “el gobierno”, “este aspecto del gobierno” (es hipocrito). El gobierno también se incluye más genéricamente o con mayor grado de cortesía verbal por la vía de la alusión indirecta en la expresión “un política sistema de gobierno” (con elisión de el epíteto “democrático” pues claramente se está refiriendo a la democracia por lo que asegura a continuación: “es información libre”).

Los otros, considerados como la España de Franco, aparecen como “el franquista” (según el contexto, debe de referirse al franquismo), donde sorprende que no se haga referencia al Dictador ni a sus colaboradores, sino al período de la historia conocido como tal.

Por último, los demás en este caso los que buscan a sus muertos para desenterrarlos se mencionan con el sujeto “las personas”, mientras que el objeto de la acción es “los muertos”, no las “personas” muertas, mucho más concentrado en una sola palabra clave,

como también haríamos en español cuando se habla de “enterrar a los muertos, o fallecidos, etc.”

En el texto reflexivo oral 3, que se usó para comentar el texto reflexivo oral 1 de otra estudiante, aparecen claramente la primera persona “yo” (creo) y “en mi opinión”, y la tercera para comentar sobre la compañera estudiante, citada por su nombre “M” en cinco ocasiones. La primera alusión a ella aparece presentada de esta forma, con el nombre personal, una forma de dignificarla, en comparación con el uso del pronombre personal “ella”, que usó una vez menos, cuatro. De entre ellas, destacamos la cuarta vez porque es con esa frase que se hace la única crítica a M, no sabemos si de broma porque se notan unas vocales un poco más abiertas y el estudiante está respirando un poco más relajado, cuando cierra de hecho con su “pero sin embargo...ella no tenía suficiente tiempo para responder a la tercera pregunta”.

No hemos visto a A terminar con un tono negativo ni una sola de sus intervenciones, si bien usa la crítica en más de una ocasión, a veces regresando a ella a lo largo de su discurso. Esta es la única ocasión en la que claramente el auditorio no es la docente, sino un compañero del curso. Además en la guía del curso se había indicado que no se iba a evaluar, pero que era obligatorio completar la tarea. Y es precisamente en este texto donde se relaja un poco más la cortesía verbal, pensamos que un poco de forma irónica, al menos en clave de humor, ya que todo lo afirmado con anterioridad sobre M resulta extremadamente positivo (“mostró comprensión, comprendió, reconoció, comentó, era muy inteligente, hizo un trabajo muy bueno, habló con claridad, acento bueno, gramática fue construido con habilidad y tenía muy buen análisis”) y ese final sorprende por resultar un poco fuera de tono. Además, la supuesta crítica no nos parece más que un amago (M no tuvo tiempo de completar la tarea) de crítica, lo que en inglés se conoce como “teasing”.

En el texto reflexivo oral 4, el voiceboard 2, la primera persona de nuevo surge a raíz del requisito de la tarea de dar una opinión, y por tanto, encontramos “yo creo” (que esta sobreexposición en las películas... ah... el músico... ah...(..)) ha hecho estas cosas el

normal/ que la libertad y menos censura en España resulta directamente la existencia del franquismo).

En cambio, A se incluye en otras ocasiones en un grupo más abarcador, como para dar fuerza a sus aseveraciones, que pudieran ser un tanto polémicas, ya no es él solo, somos nosotros los que lo sabemos, de la misma que somos nosotros, un grupo, los que miramos, al afirmar: “nosotros” (está elidido) sabemos que es muy normal que miremos violencia y sexo en la televisión y las películas”, y “nuestra cultura tiene ambivalencia”.

Resulta idéntica la interpretación cuando coloca a la cultura como algo que se posee como grupo. De hecho, ni siquiera se menciona nuestra cultura americana, o estadounidense, o moderna, u otra precisión, se trata de algo muy general, que queda muy difuminado y reduce el posible tono acusatorio: “el normal en nuestra cultura y sociedad”. Lo que no parece saber A es que en realidad se está refiriendo a las culturas occidentales judeocristianas.

Los otros, en comparación, aparecen personificados con nombre y apellidos por así decirlo. Se trata de en España “la iglesia” (en EEUU esta denominación por defecto se refiere al catolicismo), y “Franco”.

En contrapartida, se representan en un tono más positivo “(las ideas de) intelectuales”, si bien un tanto despersonificadas, distantes, son sus ideas las que sufrieron la censura, como sigue comentando el estudiante. Aparece también despersonificada la censura, que se ejerció sobre personas sin duda, al concluir usando la construcción pasiva clásica del inglés que “todo en la sociedad de España durante el Franquismo fue censurado”.

Es interesante que no aparezca la expresión “todos”, ya que eso estaría aludiendo a personas. Pensamos que está adoptando un tono académico al no hacer mención de los individuos y sus luchas personales, sino de aspectos de la vida en España, a la que se alude en general como “la sociedad”.

En el texto escrito reflexivo 2, el comentario final al módulo de arte y cultura, la primera persona aparece menos que en otros textos, “me parece” (que España sea un país dividido/ que la guerra tenga un impacto en todos los elementos de la cultura). El uso del subjuntivo en estas dos frases realza la percepción del estudiante de lo subjetivo

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

y discutible de su postura. Para él no se trata de un hecho irrefutable y el razonamiento parece lógico, aunque haya que emplear el indicativo en este caso. También tenemos un “en mi opinión” (esta superstición y mentalidad refleja un emoción de la Guerra Civil).

En referencia a la película *Volver*, dentro de este mismo texto, los otros aparecen como “los protagonistas” y “los personajes”, una alusión general a la historia principal vista a través de los ojos de la protagonista, pero no a ninguno de sus argumentos secundarios, que son complejos y abarcan más que un simple temor a la muerte. Ya en el plano de las opiniones sobre eventos reales, se habla de que “las personas de España” (fueron testigos a mucho violencia y muerte durante el Franquismo).

En relación con la tauromaquia, se menciona de manera impersonal a una “oposición”, que luego se concretará al hacerse referencia indirecta a su gran peso numérico con la expresión: “muchas personas” (no les gustan la tauromaquia). Sin embargo, se presenta equitativamente a los defensores del espectáculo, que también son “muchas personas” (piensan que la oposición es una forma de nacionalismo).

Sí hay una alusión personal a la autora de *Las doce historias de la Artámila*, de obligada lectura en el curso, Ana María Matute, cuando A cita “la novela de Matute”, si bien es de carácter indirecto. Es decir, para A no es la autora la que expone una serie de argumentos sobre “casarse por dinero y los huérfanos en la sociedad”, sino su novela.

En el texto reflexivo oral 5, el voiceboard 3, se mencionan los parados desde la primera línea, pero se suaviza al referirse a su vida: “la vida de los parados”. Las siguientes ocasiones en que aparecen citados se habla de ellos como un potencial “tú” (“si no tuvieras dinero, no experimentarías el placer/ tú sacrifiques su entretenimiento para conservar sus necesidades). Como colofón a esta evolución en cómo se hace referencia a ellos, de forma negativa por cómo los trata la sociedad y el gobierno, encontramos “los parados” (no significan personas), y de forma optimista al afirmar que “muchas personas” (encuentran sus sueños cuando estén en paro/ regresan a la escuela para aprender más habilidades para el mundo del trabajo), y finalmente en España “los parados” (son estudiantes graduados de universidad y es más frecuente en España para observar a los parados ah... que tienen grados de universidad que en los EEUU).

No nos parece una coincidencia que a los españoles ahora se les llame “ciudadanos”, ya no las “personas de España” como ocurría en otros textos por ejemplo, en lo referido a la tauromaquia.

O sea que tal vez para A, por su condición de ciudadanos, se esperaría que actuaran con más civismo. Este tratamiento parece sugerir que según A ser ciudadano conlleva responsabilidades, entre las que él cita la “solidaridad”, “la emoción”, y ya en el marco del comportamiento de “los ciudadanos” en USA, “la empatía” y la compasión manifestada proactivamente en al menos una intención de aliviar el problema, cuando menciona que “quiere ayudarlos”. Estos ciudadanos también hacen acto de presencia de manera general, menos grave, cuando llega la crítica hacia “la sociedad estadounidense” (los parados son instrumento político), asimismo con una construcción impersonal para atenuar la acusación, que se dirige hacia esta misma sociedad (como España y el primer vídeo, existe poca solidaridad).

La sociedad en USA aparece de manera reducida, tal vez con la intención de minimizar la responsabilidad colectiva, cuando A se dirige esta vez a “los políticos” ya hacia el final del texto (usan los parados como una tasa y un número y un porciento), aunque en contraste dos párrafos antes denunciara la declaración de una española, y aquí hay también una reducción, es decir, no se trata de todos los españoles, a la que se refiere de manera inespecífica como “una mujer”, quien había afirmado en la entrevista “que los parados deben limpiar las calles para trabajar”. Sobre estas palabras y la ocurrencia de este tipo de actitudes, A aclara “yo recuerdo una instancia”, o sea, que no se trata de que todo el mundo se exprese en esos términos, pero el hecho de que A hubiera encontrado un ejemplo, (“una instancia”) justifica que lo tome de ejemplo para expresar lo que piensa sobre las actitudes representadas por la mujer en cuestión. A propósito de ella, A comenta que “es muy frío... y a falta de emoción”.

Aquí tampoco se percibe un tono acusatorio hacia la persona, que ya quedaba difuminada como “una mujer”, sino sólo hacia su comentario, lo cual ayuda a matizar la dureza de su reflexión personal.

La primera persona del singular aparece como “para mí” (no significa solidaridad), y “yo creo” (que es un tiempo una época en su vida de descubrimiento/en la sociedad

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

estadounidense los parados son instrumento político/ son estudiantes graduados de la universidad).

O) Personas.

En el texto reflexivo oral 1, voiceboard 1,

Nosotros, es decir, el estudiante incluido en el grupo de la clase para hablar de que gracias al curso aprendió más sobre la política en España.

Yo (aprendí que hay mucha polaridad, como en EEUU entre el norte y el sur/ creo que existió mucha opresión/creo que el anuncio quiere dar una cultura con mucha bondad y aceptación);

Una construcción impersonal: hay (muchas culturas y dialectos).

Ella, la empresa (quiere la audiencia/ consigue un anuncio efectivo),

Ellos (para referirse a los protagonistas del anuncio).

Ellos, todos (están hablando/ con muchas sonrisas/ trabajan conjuntos)

Él, todo el mundo (tiene un plan).

Él, el mundo (es juntos)

En la evaluación final del módulo de política, el texto reflexivo escrito 2, se emplean una variedad de expresiones impersonales, sobre todo para expresar sus ideales políticos democráticos:

Es muy importante (eliminar las heridas y el dolor/preservar el pasado),

Es muy fundamental (los ciudadanos tener la libertad de hablar y la libertad de expresión),

Es muy bueno (tener la transparencia entre los ciudadanos y el gobierno).

Asimismo aparecen otras personas más referenciales como:

Ellas, las personas (están buscando para las muertas).

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Él, el gobierno (es muy liberal/ tiene una democracia/ es un poco hipocrítico/quiere implementar la retirada de escudos, insignias y símbolos).

Él, un sistema de política sistema de gobierno (quiere todas las personas tener acceso a los documentos y los motivos de la guerra/ tiene que tener transparencia).

Ella, la sociedad (es muy liberal).

Ella, la franquista (era un tiempo muy dramático).

Yo: finalmente encontramos la primera persona que se usa sobre todo para criticar, con la salvedad del cierre de la intervención, que termina en un tono más positivo (Yo creo que este aspecto del gobierno es hipocrítico/creo que es necesario mover/ me extraña los aspectos extremos de...exhumación/pienso que no es política inteligente/creo que el gobierno está haciendo un trabajo bueno con la democracia).

En el texto reflexivo oral 2 que consistió en comentar el texto oral de otro compañero, A escogió a M. Así pues, las personas que aparecieron fueron las siguientes:

Ella, Marie, ella (hizo un trabajo muy bueno/habló con claridad/ con un acento bueno/ tenía muy buen análisis/no tenía tiempo para responder a la tercera pregunta),

Ella, su gramática (fue construido con habilidad)

Y la primera persona (en mi opinión/creo que su punto de vista...era muy inteligente).

En el texto reflexivo oral 3, el voiceboard 2, dentro del módulo de arte y cultura encontramos las siguientes personas:

Construcciones impersonales: Es más difícil (ahora controlar las noticias)

Yo (creo que esta sobreexposición ha hecho... estas cosas el normal/que la libertad y menos censura en España resulta directamente la existencia del franquismo)

La primera persona plural (está elidida o aparece de manera indirecta): Nosotros (sabemos que es muy normal que miremos violencia y sexo en la TV y en las películas)/ nuestra cultura (tiene ambivalencia).

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

En el texto reflexivo escrito 3, el comentario final al módulo de arte y cultura, hallamos las siguientes personas:

A la luz del tono expositivo, académico del texto, la construcción impersonal (aunque la cambia a la mitad de la frase para hacerla totalmente personal): “Es evidente a mí que mi forma de escribir está mejorando así como mi uso del lenguaje cuando yo hablo”.

Yo, a mí (me parece que España sea un país dividido/que la guerra tenga un impacto en todos los elementos de la cultura).

Yo, en mi opinión: (este superstición en referencia de los fantasmas y el sujeto de la mortalidad/ este superstición y mentalidad refleja un emoción de la guerra civil).

Yo (he aprendido que la cultura de España es vibrante y rica)

Nosotros (podemos observar este fenómeno en los EEUU- se refiere al fenómeno de que las heridas no se curan-).

Ellos, los españoles, o a algunos de ellos (las personas de España fueron testigos a mucho violencia y muerte durante el franquísimo).

Ellos, muchas personas (no les gustan la tauromaquia/ que la oposición es una forma de nacionalismo).

En el texto reflexivo escrito 4, la evaluación del módulo de arte y cultura, aparecen las siguientes personas:

La primera persona del singular: Yo (creo que es muy importante saber qué es la imagen actual y qué es la imagen que I need Spain quiere reflejar/ creo que es una estrategia inteligente para reemplazar el práctico de tauromaquia con más turismo).

Me parece (que la campaña tenga mucho éxito porque esto es la realidad de España/ que no tenga éxito porque no atratará nuevos turistas/no creo que es un grupo diferente que las turistas de hoy).

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

La tercera persona singular en una construcción muy general: España/el gobierno/ el país (quiere eliminar el deporte, van a tener un impacto grande en la economía/)

Construcciones impersonales: Es posible (que la campaña tenga éxito)

Construcciones impersonales con un sujeto genérico: Una persona (observa los estereotipos de hoy).

Texto reflexivo oral 5. Voiceboard 3, módulo de sociedad.

Construcciones impersonales: Es muy vergonzoso (no es una vida libre de estresa y tensión), existe (mucho estrés/poca solidaridad), es necesario (que tú sacrifiques su entretenimiento para conservar sus necesidades), es posible (que muchas personas encuentren sus sueños)

La segunda persona del singular (es la primera vez que se dirige a un “tú”): Si (no tuvieras dinero, no experimentarías el placer)

La primera persona del singular: Yo creo (que el consenso fue que no existe mucho solidaridad/que es un tiempo en su vida de descubrimiento/que los parados son instrumento político/que los ciudadanos tienen empatía de los parados/ que es una tragedia/ que es más frecuente en España para observar a los parados que tienen grados de universidad que en los EEUU), yo recuerdo (una instancia donde una mujer dijo que los parados deben limpiar las calles para trabajar), para mí, no significa (solidaridad entre los ciudadanos de España)

Ellas, muchas personas (regresan a la escuela)

Ellos, los políticos (usan los parados como una tasa y un número)

Ellos, los parados (no significan personas real)

Texto reflexivo oral 5. Conversación con la nativa.

Ya que la presentación del estudiante es más detallada que en otros textos y se trata además del único texto reflexivo en que se establece un diálogo en tiempo real, ya no

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

sólo el del propio autor del texto consigo mismo, sino con su auditorio, al que por supuesto va a intentar convencer de la validez de sus ideas y valores.

Así pues, en este texto aparece más que en otros la primera persona del singular en primer lugar para hacer referencia a sus datos biográficos: “yo me llamo Adam... yo soy de Nueva Jersey y yo estoy hablando con mi amiga de España, Sandra.

Después de un breve saludo a la interlocutora, entra directamente en materia de nuevo aclarando que es él quien tiene interés. “Yo quiero explorar el sistema de educación en España y... yo quiero comparar la educación de los EEUU con la educación en España”.

Lo más destacable es que A habló de su experiencia personal en primera persona para ganar fuerza en la controversia: “para mí, yo no sé qué quiero hacer a la edad de... diecisiete años.”

En general, se emplea la primera persona para dar la opinión, que de esa forma A parece no considerarse generalizada. Primero, sobre su estado emocional o personal inmediatamente después de comenzar la conversación: “yo tengo mucho trabajo”. Pero también para dar su punto de vista sobre los asuntos, en general para comparar las dos políticas educativas, con menoscabo sistemático de la española: “A mí me parece que en los EEUU hay más ... un estudiante es más libre para experimentar/ y en España es más.. am..más...¿cómo es la palabra... de inflexible”.

De la misma forma, usa la primera persona para confirmarle a su interlocutora que está comprendiendo: “yo comprendo eso...”, así como para informarle de cuáles son sus expectativas como estudiante en cuanto a los requisitos para estudiar una carrera: “Si yo quiero ser un doctor o un abogado en los EEUU, yo necesito asistir a una escuela después de la Universidad”.

Asimismo, para expresarle a la estudiante española agradecimiento, ya en el cierre de la conversación, A dice: “yo aprendí mucho... gracias muy”.

Tú: la segunda persona del singular se presenta en dos ocasiones que parecen a primera vista como la única opción, pero destacamos que no se ponga a sí mismo en esa situación hipotética: “Si tú vivieras en Barcelona... ¿qué sería las diferencias en la cultura y la educación, que en Madrid?”.

De la misma forma, a primera vista parece interesarle la opinión de la nativa al preguntarle directamente usando la segunda persona del singular: “¿Estás acuerdo con este proceso?”. En realidad, pensamos que se trata de una pregunta capciosa pues apunta a uno de los aspectos más débiles del sistema educativo español así que la respuesta parece evidente.

La interpretación anterior viene reforzada por el comportamiento verbal de A, quien guía a su interlocutora para que conteste en sentido negativo ya que sin dejar que ella responda, añade sin pausas: “yo no sé qué quiero hacer a la edad de ...diecisiete años”. La respuesta de ella indica que nunca antes se lo había planteado en esos términos. De hecho, tiene que elaborar la respuesta mientras reflexiona en voz alta como se nota por el comienzo de su intervención: “pues la verdad es que... como nunca nos han hablado de otra cosa... pues no lo sé...”, para rematar con un “sí... me parece mejor el sistema americano”.

Nosotros: en cuanto al uso de la primera persona plural, en ocasiones A parece sentirse cómodo mezclándose con el resto de sus compañeros: “en mi clase aprendimos sobre la cultura política en España”.

También la emplea al hablar del sistema educativo estadounidense, del que él se siente parte al incluirse en el nosotros: “en EEUU tenemos cuatro años de escuela secundario...”

Yo: sin embargo, es digno de mención que sí mostrara un tipo de aprendizaje particular o personalizado, fuera del “nosotros” incluso aunque se refiere a lo que aprendió simplemente mientras tomaba el curso, al añadir: “Aprendí que ah existe mucho polaridad en España”.

Aparecen por último algunas construcciones impersonales que se emplean para dar la opinión de manera más autoritativa por su carácter más neutro, por ejemplo, “es muy interesante porque en EEUU la derecha y la izquierda ah... tienen un gran impacto en la educación”. En general, las usa para afirmar y exponer lo que considera hechos.

Texto reflexivo escrito 3, comentario de final del módulo de sociedad.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

La primera persona del singular, que resulta así más personalmente relevante que otras. Por ejemplo, encontramos dos nuevas construcciones en “en mi estimación, la cultura de Estados Unidos es más uniforme entre las regiones, mientras que España es mucho más variable”, y “para mí, este significa la polaridad intensa que es presente en España (se refiere al hecho de que enseñen en idiomas diferentes)”. La más usada aparece aquí también: “en mi opinión, nosotros estamos unidos”.

Segunda persona del singular.

Sorprende que se esté dirigiendo a un “tú” en muchas más ocasiones que en otros textos: “Si fueras a Alabama, encontrarías una tierra del deporte NASCAR...”, o “quizás... puedes observar una vida más lenta en comparación al rápido ritmo del norte.”

Tercera persona del plural

Encontramos la tercera persona plural, muy específica, apelando al principio de autoridad, es decir, lo que dicen los expertos, en “muchos historiadores dicen que la guerra civil cambió a nuestro país de los Estados Unidos son a los Estados Unidos es...”

Construcciones impersonales

Algunas construcciones impersonales son: “es muy raro que regiones en un país enseñen en idiomas diferentes” o “frecuentemente, existía rivalidad entre las regiones”.

Texto reflexivo oral 8, evaluación al final del módulo de sociedad.

Primera persona del singular

Aparece en “me extraña (que las gentes tengan miedo a lo desconocido)”, o “yo pienso (que los inmigrantes son estas personas- refiriéndose a las personas a las que se culpa por los problemas económicos-)”. Más directamente, vemos un “en mi opinión (es ridículo porque en España existe regiones donde no habla español...)”, de igual forma es directo al afirmar “yo creo (que la integración es necesario pero...)” y “para mí (la

cultura y la familia y los costumbres y tradiciones de su cultura son fundamental para salvar su cultura)”. Incluso más personal es esta interpelación a su propio sentir, cuando razonando en el plano hipotético, presenta esta reflexión: “si yo fuera una persona que no tuviera dinero... yo viajaría a cualquier persona para ayudar a mi familia” y después, todavía hablando por sí mismo en “no puedo juzgar nadie...todo es específico a la situación”,o por último “yo miro mucha violencia porque la tensión entre los ciudadanos y los inmigrantes”, o “yo creo (que la educación es la llave de todo/que ese es muy muy ridículo- se refiere a la tensión entre los ciudadanos y los inmigrantes)”.

Tercera persona del singular

Muy interesante para el caso pues nos parece más específica que algunas construcciones impersonales en tercera persona con el verbo ser, aunque sigue siendo general, sin señalar a nadie en particular, es “la oposición (en particular a los inmigrantes)”.

Tercera persona del plural

En un tono menos acusatorio, que se convierte en impersonal por tanto tanto en la función de sujeto como en la de objeto directo es la ocurrencia en “las personas (necesiten ... culpar a un grupo de personas porque tengan muchos problemas). Sin embargo, vemos de igual forma el uso personal de la tercera persona del plural en conjunción con el presente de indicativo, así pues se trata de una recomendación, en “los inmigrantes necesitan (todos los derechos humanos que am... nosotros recibimos en nuestro país”.

Primera persona del plural

La vemos en “necesitamos más tolerancia y paz”, y una alusión indirecta a él incluido en este nosotros del objeto directo en “(los derechos humanos) que nosotros recibimos en nuestro país”. En la siguiente, A asume responsabilidad en que se efectúe un cambio, y también asume parte de la culpa en el estado de las cosas al afirmar “si am... nosotros enseñamos los ciudadanos, estaremos muy buenos en el futuro”, o sea que hay un reconocimiento tácito de que él forma parte del problema.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Construcciones impersonales

Se usa para dar la opinión de una forma suavizada en “es un poco hipócrita (hay muchas barreras del idioma en España)”.

C) Contextualización: Situación en el tiempo, lugar, circunstancias del presente, del pasado o del futuro.

Texto reflexivo oral 1 (voiceboard 1)

Hay una distinción muy polarizada entre el pasado remoto: la España de la colonización una España “oscura”, el pasado más reciente: Franco y la Dictadura represiva, y el presente, con “ETA”, pero según la vende el anuncio, descrita exageradamente por A con los términos de “amabilidad, muchas sonrisas, “todos trabajan juntos”, “mucho energía” etc, que consiste en citar una serie de estereotipos, explotados por el publicista, sin pasar a analizarlos o a criticarlos.

Sí hay un análisis un poco a grosso modo, en relación con sus respuestas sobre “La sexualidad en España” donde afirma usando el presente de indicativo y el verbo “ser” que “todo es una revolución” como consecuencia del franquismo, situando esta revolución en el presente inmediato. No se puede catalogar como revolución lo que está sucediendo en España hoy en día en relación con la sexualidad, mucho menos que “todo” lo que ocurra sea “una revolución”. Nos suena a la revolución cultural de 1968 en USA, que fue muy intensa y breve.

Texto reflexivo oral 2. Evaluación al módulo de política

Se plantea la dualidad de intenciones del gobierno en presente, con todas sus contradicciones. Es en nombre de él que habla cuando dice “es importante eliminar ah... las ah... las heridas y el dolor” y al mismo tiempo “es muy importante para preservar el pasado y recordar las memorias de violencia y... am... las guerras y am... la opresión de ciudadanos... pero...”

Así hay una claramente una diferencia entre el pasado, que “era un tiempo muy dramático” y lo conecta con “la guerra civil y la violencia”, y el presente: “la sociedad y

el gobierno de España es muy liberal... y tiene democracia y ah... el sistema tiene muchos éxitos”, pero al mismo tiempo es “un poco hipócrita” porque quiere “todas las personas tener acceso a los documentos y los motivos de la guerra” y al mismo tiempo “quiere implementar la retirada de escudos, insignias y símbolos”. Como agravio comparativo, se produce una mención en presente al sistema democrático en EEUU, del que se habla idealmente con: “en los EEUU, una persona puede hablar sobre muchos muchos tópicos de violencia, cualquier persona quiere y es un aspecto muy importante de un país... porque eh... ah... es un símbolo de una sociedad libre”.

El estudiante no parece entender que la razón que pudiera tener el gobierno para tal prohibición sería la de evitar que se haga apología del franquismo o cualquier tipo de mención honorífica al régimen, como sería conservar nombres relacionados con el franquismo para denominar lugares públicos. Esto es lo que pasó incluso antes de la aprobación de la Ley de Memoria Histórica con el Hospital Valle Hebrón en Barcelona, que se llamaba Francisco Franco antes de la caída del régimen. Tenemos que recordar la reputación que le ha quedado al fascismo en Europa después del régimen de Hitler. Es sólo políticamente correcto desde el enfoque democrático prohibir cualquier manifestación triunfalista de absolutismo, y desde luego no nos parece que guarde ningún tipo de conexión con la transparencia informativa o la libertad de expresión, es sólo que el gobierno no quiere manifestar que se identifica con el franquismo y los edificios y lugares públicos constituyen su ámbito de actuación legislativa.

También en presente aparece la medida del gobierno, para criticarla, aunque está en una construcción subordinada temporal, que nos parece que reduce el impacto de la crítica, que sería mucho más directa con una construcción nominal del tipo: La implementación de... no es política inteligente. A en cambio se decanta hacia la acusación cuando la frase ya está iniciada: “cuando implementa la exhumación de las... para la razón de recordar la violencia (...) no es política inteligente”, si bien deja el presente de indicativo del verbo ser, para el que no hay segundas interpretaciones y se trata todavía de una acusación en toda regla. Sin embargo, sorprende que a pesar de esta salvedad, para A en general “el gobierno está haciendo... ah... un trabajo bueno con la democracia”. Esta generalización se expresa con el presente continuo de indicativo.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

De igual forma, se critica la “exhumación de los muertos”, de la que dice en tono sentencioso que “es un tópico con mucho estrés”, y “no...no es bien y...am”.

El futuro aparece en forma de recomendación, un deseo cuyo cumplimiento no se garantiza: “eventualmente (en el sentido de “finalmente”, una interferencia con el inglés) yo creo que es necesario para mover...mover como un país unido.”

Texto reflexivo oral 3 (comentario al voiceboard 1 de otro estudiante)

El tiempo usado, pues se trata de una crítica constructiva al texto de otra estudiante, es el pretérito de indicativo pues los comentarios de A se centran en cómo M realizó los diferentes aspectos de la tarea, los lingüísticos y los de contenido, así pues encontramos: “M. comprendió/ mostró comprensión del video/ comentó en la leyenda negra / dijo que el mensaje del video fue.../ habló con claridad/ su gramática fue construido con habilidad.” Para dar comentarios que resumían la impresión general que le produjo a A, en general A usó el imperfecto, y demuestra por tanto su evaluación general, que se puede interpretar como muy positiva: “tenía muy buen análisis/ su punto de vista ah... de la elevada tasa de paro en España era muy inteligente”, si bien terminará con un comentario un tanto negativo, después de la avalancha de aspectos positivos resaltados, como contrapunto, y también usará el imperfecto, ya en el remate de su texto reflexivo oral: “no tenía suficiente tiempo para responder a la tercera pregunta”, aunque se trata de un comentario benigno ya que no hace alusión a ningún aspecto que pudiera repercutir gravemente en la calificación al haber ya hecho hincapié en una serie de puntos fuertes de M, tanto lingüísticos, como sobre todo de contenido. Su opinión en cuanto al aspecto gramatical queda así reforzada varias veces ya que también se emplea un pretérito muy conclusivo referido al “rendimiento” (creemos que quiere traducir “proficiency”) de M: Hizo un trabajo muy bueno”.

El presente aparece cuando A quiere expresarse personalmente sobre “el estereotipo americano de España”: “es la violencia” y “es una España muy oscura/ la leyenda negra”. También se utiliza para hacer suyas las afirmaciones de M. Por ejemplo, comentando sobre la actuación de su compañera, cuyas apreciaciones se elevan a verdad comprobada (demostrada) para él, A afirma: “(su punto de vista ah... de la elevada tasa de paro en España ...) demuestra las fallas del video.”

En el texto reflexivo oral 4, el voiceboard 2, se establece un contraste entre la cultura de España de hoy y la del pasado. Para hablar del aspecto pasado se emplean los pasados. El imperfecto marcaría el trasfondo de las acciones protagonizadas por el régimen de Franco, y según A serían: “La moralidad era un tema fundamental de la iglesia” y “la iglesia era muy importante al general Franco”. Las acciones serían: “Por tanto, Franco controló a los medios de comunicación, el arte, las ideas de intelectuales am... em...y todo en la sociedad (...) fue censurado.”

El presente se marca con adverbios, que actualizan aún más lo actual de las cuestiones como “ahora (con la existencia de la globalización).”

Como algo más reciente, aún influyendo en la cultura contemporánea de EEUU, se ve “la cultura de pop”/ “la organización de MTV”, que se introducen con un pretérito perfecto “ha influido en la censura en los EEUU”. No sabemos si A se refiere a que todavía existe censura en USA, y por eso usa muy apropiadamente el pretérito perfecto, o a una falta de dominio del sistema verbal español. Creemos que se trata de la primera interpretación ya que respecto a la censura en España, que según A todavía está activa, aunque menos que en EEUU, se dice que hay “menos censura en España”. Se establece una relación causal directa entre el presente de la “menos” censura de España y su turbulento pasado con la expresión en presente de indicativo “resulta de la ... directamente de la existencia del Franquismo”. En comparación, la censura de EEUU aparece sólo aludida indirectamente pues A comenta sobre las fuerzas que actúan en contra del posible abuso en el ejercicio de esta: “la cultura del pop/la organización del MTV” y decide prescindir totalmente del posible efecto de la censura en la sociedad y cultura estadounidenses al afirmar “esta sobreexposición en las películas... ah... el músico ah... los el anuncios en la televisión ha hecho estas cosas (“constantemente introduce sexo y violencia a la juventud”) el normal en nuestra cultura y sociedad”. Sin embargo, sí reconoce en presente de indicativo: “sabemos que... nuestra cultura tiene ambivalencia”. Este comentario parece sugerir que el control ejercido por la censura es sólo aparente, pues “el normal... es el sexo y la violencia”.

El texto reflexivo escrito 2, al final del módulo de arte y cultura, de nuevo encontramos una diferencia entre el pasado, sólo representado por la época de la Guerra Civil española y la dictadura franquista: “hasta el arte... la música y el sexo fue influenciado

por la guerra civil”, “la Guerra civil fue un evento traumático en la historia de España” y “la opresión que existía durante la Dictadura.”

El presente es un efecto de esa época de la historia de España: “me parece que la guerra tenga un impacto en todos los elementos de la cultura”. Da la impresión de que A ha utilizado el subjuntivo porque entiende que lo que está afirmando no es algo seguro, no un hecho. Con el uso del subjuntivo así como del verbo parecer en presente de indicativo quedan matizadas sus conclusiones como no establecidas todavía. Igual ocurre cuando afirma con el presente de indicativo del verbo parecer, un verbo para dar una opinión de manera modesta, no se trata de una apreciación conclusiva: “muchos elementos de la cultura actual parece ser actos de rebelión de la opresión.../me parece que España sea un país dividido”. En rasgos generales, a A le gusta utilizar este verbo para connotar cuando algo no pudiera ser lo que aparenta: “los argumentos (de la novela de Matute) parecen inocentes... y sin complejidad... En realidad... los temas son profundos...”

En otras ocasiones el presente de indicativo se usa con toda su fuerza denotativa donde la concatenación de ideas se produce de manera más bien primitiva desde el punto de vista sintáctico (no hay apenas conectores, las frases son simples), pero desde la óptica del contenido, se convierte en una exposición de razonamientos lógicos: “una tradición muy importante en España es el deporte de la tauromaquia/es un elemento muy famoso/es un espectáculo muy popular/ no es libre de presura political /como todas las cosas... no son una figura universal de España /es un símbolo de Franco.”

Esta misma forma se usa para comentar sobre la novela *Doce historias de la Artámila*: “es una metáfora de la cultura de España /los temas son profundos y incluye casarse por dinero... y los huérfanos en la sociedad”. De nuevo, se apela a usar el elemento visual con un verbo en presente de indicativo para indicar que se trata de hechos no discutibles: “las historias en el libro capturan la imagen de España... especialmente las capas que existen”, al igual que “es fácil para observar la relación extraño con la muerte”. Asimismo, en referencia al otro texto comentado, la película *Volver*, de Almodóvar, se dice en presente de indicativo con un verbo referido al sentido de la vista: “este superstición y mentalidad refleja u emoción de la guerra civil”, si bien se modulará el peso de esas palabras con la introducción: “en mi opinión”.

También en presente de indicativo y con el verbo ser se introducen una serie de apreciaciones sobre la cultura española contemporánea: “la cultura de España es muy rica y llena de energía... (como los EEUU, la cultura y las costumbres depende en la región del país)”.

También pertenecientes al mundo de la lógica nos parecen las construcciones en presente de indicativo. Aunque sirven para dar un significado que no tiene por qué ser el único, por la forma escogida para su expresión, para A resultan unívocos, de hecho son construcciones de tipo atributivo, similares a las que usan el verbo copulativo “ser”: “el sexo significa la expresión total de un mundo libre” y “la música consiste en espíritu libre”.

Su reflexión personal que representa el colofón de este texto reflexivo destaca por de nuevo la capacidad del estudiante para expresar matices del verbo ser en presente de indicativo, lo cual demuestra el dominio de recursos de orden léxico, no sintáctico o morfológico, sino lingüístico visto desde una perspectiva más general, la pragmática: “aunque el estereotípico de España es un lugar muy divertido... y libre de tensión... en realidad es lo contrario.”

Por último, ya hacia el final, aparece en presente continuo de indicativo “están luchando constantemente”. Se trata de un recurso expresivo para denotar que el presente, todavía en continua evolución, en realidad se caracteriza por un constante conflicto (el país “sufre”), que todavía no se ha superado: “el país sufre de mucha polaridad entre la derecha y la izquierda... y (por eso)³⁷ los lados están luchando constantemente”. Igualmente, pensamos que la opinión expresada líneas antes ha de interpretarse en el mismo sentido de continuidad, de círculo vicioso, por el uso muy pertinente del verbo reflexivo: “las heridas no se curan”. El impacto emocional que sufre el estudiante debido al terrorismo, un tema muy candente en EEUU, parece trascender a lo que está ocurriendo en España, como se ve por la expresión que sigue en su discurso. Con un verbo perteneciente al mundo de los sentidos, concluye inmediatamente antes de la reflexión personal: “y podemos observar este fenómeno en los EEUU”.

³⁷ El paréntesis es un añadido mío. De igual forma habrá de entenderse cada vez que aparezca en el análisis crítico.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

En la evaluación 2, texto reflexivo oral 5, encontramos en general como método para exponer, opiniones (“me parece que” / “yo creo que”) y lo que el A trata como hechos (“es muy evidente que el gobierno de España quiere cambiar la imagen de hoy” /observa los estereotipos/pueden ver los festivales de los San Fermes... la tomatina.../reflejan desorden / tienen brutalidad con animales / depicta imágenes de playa... botes y montañas /es un ambiente más relajado/ esto es la realidad de España/ el campeonato del mundo es un evento muy grande / los aficionados de fútbol ahora y hoy son las turistas.../la audiencia es muy variada /los vídeos son muy efectivos /la videografía es muy hermoso). Respecto a la primera modalidad, la usada para dar el punto de vista personal, de nuevo destaca que el estudiante emplee el subjuntivo en la subordinada, entendiendo de esa manera que es “subjuntivo”, que no es un hecho, como se ha explicado antes. Se asimila al uso que da del subjuntivo, esta vez correcto desde el punto de vista normativo en una construcción similar, si bien impersonal, para opinar: “es posible que la campaña tengo éxito”. En cambio, sorprende que al usar la forma negativa del verbo “no creo que...”, lo que siga sea el indicativo “que es un grupo diferente que las turistas de hoy.” Tal vez esta anomalía se debe a que el estudiante está seguro de su opinión y por ello, le parezca que no hay necesidad de emplear el modo subjuntivo.

Hay que comentar asimismo la introducción de la primera construcción condicional, la que se considera más probable de las tres que existen: “si España quiere eliminar el deporte ... am... van a... van a... am... eh van a tener un impacto grande en la economía.” De nuevo, parece que para A es algo indiscutible, si bien se halla en el futuro “van a tener”. El futuro lo encontramos también en “el gobierno y el país em... am... va a eliminar el práctico de la tauromaquia”. Por último, se usa el futuro simple de indicativo para hacer una pregunta “será efectivo la campaña↑”, si bien parece retórica porque la respuesta expresa más que una duda al concluir: “me parece que no tenga éxito porque no atratará nuevos turistas”, y luego emplea el verbo ser para aclarar que los aficionados al fútbol son “los turistas”, como si no hubiera otro grupo al margen del muy popular fútbol.

En el voiceboard 3, el texto reflexivo oral 6, encontramos quizá por falta de léxico o de otros recursos, el uso del verbo ser o existir, este último equivalente al verbo impersonal

“hay”, o del verbo tener en construcciones simples con presente de indicativo para denotar una simple enunciación de hechos, aunque se aportan matices, introducidos a través de adverbios de frecuencia, de conjunciones explicativas y comparativas simples que aportan información sobre por ejemplo la ocurrencia de esos mismos hechos, el desempeño del estudiante en su esfuerzo por lograr una mayor sinceridad expresiva, una diferencia entre lo que parece ser y lo que podría ser con la actitud positiva correcta, o el impacto relativo del problema en ambas sociedades analizadas: “La vida de los parados es muy deprimente / en muchas ocasiones la familia necesita apoyarlos / no es una vida libre de estresa y tensión... en facto... de hecho existe mucho estresa / una cita como esta es muy fría... muy falta de emoción/ aunque es un proceso precario el desempleo.../ en la sociedad estadounidense... los parados son instrumento político /los ciudadanos tienen empatía de los parados/ existe poca solidaridad/ es más frecuente en España observar a los parados son estudiantes graduados de la universidad y...ah...es más frecuente en España para am... observar a los parados ah... que tienen grados de universidad que en EEUU.”

Hay un esfuerzo muy importante para denunciar por tanto una serie de hechos y por ellos se prefiere el presente de indicativo de verbos ya de por sí muy contundentes: “los políticos usan los parados”, “los ciudadanos... quiere ayudarlos” o “los parados no significan personas”.

De nuevo, se usa el presente de indicativo también para dar la opinión con verbos ya típicos en A: yo creo “que muchos de los parados son estudiantes graduados de la universidad/ que el consenso fue que no existe mucho solidaridad en España/ que es un tiempo... una época en su vida de de descubrimiento... (...) y de mucho crecimiento/ que es una tragedia”. Se usa correctamente el pretérito del verbo “ser”, que nos parece muy conclusivo en la frase anterior para hacer referencia a un texto leído o escuchado en una fase inmediatamente previa, demostrando así que sabe emplear el estilo indirecto para narrar lo que se trata como una serie de hechos. Cabe analizar el pretérito con este mismo sentido de exposición de hechos en expresiones muy cercanas en el texto entre sí, como: “una mujer dijo que los parados deben limpiar las calles...”, o “el hombre se entrevistó a las personas en la calle”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

El subjuntivo aparece más certeramente usado en este texto, en presente: “ es posible que muchas personas encuentren sus sueños”, y en pasado imperfecto, si bien en el segundo caso suena poco natural porque tiene que dirigirse a un “tú” ficticio para poder montar la construcción que por cierto se había cubierto en clase, y sobre la que el profesor había insistido en que se usara en los próximos textos reflexivos: “si no tuvieras dinero, no experimentarías el placer”.

También vemos el subjuntivo con una construcción adverbial de tiempo que se convierte así en algo que podría ocurrir en el futuro. Parece que A ve el problema como algo sólo posible, ya que según el uso del subjuntivo, todavía no ha sucedido “cuando estén en paro”. Al mismo tiempo aparta el problema de él (aquí prefiere la persona de “ellos”, en la que por supuesto él no se ve incluido) y le resta inmediatez: “es posible que muchas personas encuentren sus sueños cuando estén en paro.”

Aparecen una serie de recomendaciones, con el verbo subordinado en subjuntivo: “es necesario que tú sacrifiqués su entretenimiento para conservar sus necesidades”,

En el texto reflexivo oral 8, o la conversación con el nativo, A inaugura su texto usando el presente de indicativo para presentarse, con el verbo elidido para comentar sobre sus circunstancias, “con mucho trabajo”, en el momento de la ejecución de la tarea, y para expresar de manera que suena profesional sus intenciones: “quiero explorar/ quiero comparar/ tengo en particular interés”.

Se introduce la construcción condicional en presente de indicativo para ambos verbos, dejando al interlocutor a oscuras en referencia a cuáles son, sin ningún género de dudas las metas académicas de A. En realidad, A no revela demasiada información personal, pero todavía hay que mencionar que usa el “yo” dos veces: “si yo quiero ser un doctor o un abogado en los EEUU... yo necesito asistir a una escuela después de la universidad.”

Aparecen las opiniones con el verbo parecer, pero se mantiene gramaticalmente irreprochable, a diferencia de otros textos anteriores, con el uso del presente de indicativo: “me parece que en los EEUU hay más... am.. un estudiante es más libre para [experimentar]”. Tal vez se deba a que él está seguro de lo que dice, en realidad, no se trata de una opinión, sino que aquí el tratamiento es como si fuera un hecho, como se hace en el español contemporáneo donde se conserva el verbo introductor “me parece”

sólo como una muletilla para aparentar modestia, pues la persona no está dando una simple opinión susceptible de discusión, sino expresando un hecho. Esta interpretación de que está exponiendo algo que se ve como irrefutable viene reforzada por lo que afirma en su reflexión personal, después de la conversación con S: “el sistema es un poco diferente/ más inflexible en España” para luego expresar su sorpresa al explicando un argumento sobre la gravedad de tener que tomar esa decisión en un momento anterior al que es habitual en EEUU: “me extraña que los estudiantes decidan tan temprano en su vida porque es una decisión muy importante”. Ya como colofón para ganar incluso más peso en lo que en realidad sí constituye una simple opinión, recurre a lo que también ha dado a entender S para así corroborar lo exacto de sus apreciaciones: “me parece que ella prefiere el sistema de los EEUU”. Lo mismo ocurre en la expresión: “en mi opinión... este es el caso en los EEUU [el norte contra el sur... am]”, donde se emplea de nuevo el indicativo tras la expresión de opinión por la misma razón.

Se introduce respetuosamente la construcción condicional de tipo dos, la improbable, con el pasado de subjuntivo: “si vivieras en Barcelona... qué sería las diferencias en la cultura y la educación... que en [=Madrid]↑”. Da la impresión de que A no quiere violentar a su interlocutora, que responde de manera un tanto cortante: “en Madrid... obviamente sólo estudiamos en español...”, y aquí se corta además la grabación, lo cual podría ser sugestivo de haber entrado en un tema delicado. De hecho, cuando se reinicia la conversación, S añade: “hablar de política y esas cosas em... pues tampoco o sea tampoco no sé mucho... sé que Franco ha influido en los colegios em... en el sistema educativo más católico”, y ya en franca contradicción con su supuesta falta de conocimiento, S incluso sigue haciendo alusión a sí misma, pues puede referirse a su propia experiencia, así que ahora dando un ejemplo con constantes reformulaciones, falsos comienzos, observamos como en realidad está pensando en voz alta al añadir: “mi colegio era de los jesuitas y pero últimamente ya... o sea... ha cambiado mucho ya... como Franco ya no está obviamente... y no hay tantos colegios católicos... hay hay más colegios públicos y más de todo... pero sí es verdad que en Madrid... una ciudad en la que Franco influyó mucho hay más colegios católicos... sí”. O sea, de un “no sé mucho”, pasa a afirmar que sí sabe la respuesta y de hecho hasta la explica dando detalles.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Debido a que se les pidió que facilitaran una reflexión más extensa sobre lo que ocurrió durante su conversación con la nativa, A introduce una gran cantidad de pretéritos en esta parte final, pero en muchas ocasiones se convierten en una nueva oportunidad para introducir su opinión personal, que aparecerá en cambio en presente de indicativo: “yo aprendí mucho/ yo aprendí que el sistema es un poco diferente.../ fue al colegio en España/ ella experimentó ambas culturas / asistió a un colegio católico en Madrid/ ella dijo que el franquismo tuvo una gran influencia... porque Franco apoyó la religión... /dijo que una diferencia es... los idiomas...”, y en cambio, intercaladas: “yo creo que el sistema es más inflexible en España porque.../me extraña que los estudiantes decidan tan temprano/ no sé lo que quiero hacer en mi carrera/existe muchas escuelas católicas en España”.

Para rematar qué le ha parecido esta experiencia de conversar con una nativa de español, usa un pasado imperfecto de indicativo: “era una buena conversación”, lo que constituye un error común entre los estudiantes anglófonos que simplemente identifican el pretérito con una acción y el imperfecto con una descripción.

Digno de mención aparte es el pretérito a propósito de Thomas Jefferson: “fue eliminado de los textos”, para cambiar a un abrupto presente de indicativo, como si el Presidente todavía estuviera vivo y pudiera afectar el transcurso de la historia educativa en la actualidad, si bien se infiltra una crítica encubierta en el uso del adverbio de intensidad: “el hombre es demasiado liberal”. Es por esto último que sorprende su afirmación líneas antes expresada en presente de indicativo: “en EEUU la derecha y la izquierda ah... tienen un gran impacto en la educación”.

En el texto reflexivo escrito 3, comentario fin de módulo de sociedad, vemos una variedad de presentes de indicativo para denotar las conclusiones de A: “España y los EEUU son culturas muy similares/ constituyen algunas de las formas más interesantes de la vida en el mundo/ tienen muchas similitudes/ el norte posee una actitud menos amigable/desde un punto de vista político, los estados son muy divididos/la cultura depende en la región/esto significa la polaridad intensa que es presente en España/la sociedad de ambas culturas está influenciada por una economía que sufre.”

Aparecen sin embargo algunos subjuntivos como el pretérito de la oración condicional, la que se usa para expresar algo improbable, que está además dirigida a un tú ficticio, o

tal vez a mí como receptora de este texto: “si fueras a Alabama, encontrarías una tierra del deporte NASCAR...” Asimismo, el presente tras un verbo usado para expresar emoción: “es muy raro que regiones en un país enseñen en idiomas diferentes”.

Dos pasados, uno en pretérito de indicativo: nuestro vínculo se hizo más fuerte después de la guerra civil”, y el pretérito perfecto que sirve muy correctamente para actualizar el problema, todavía presente en la mente de A.: “la situación económica actual ha creado una tensión entre los ciudadanos.”

La última de este apartado, el texto reflexivo oral 8, la evaluación final al módulo de sociedad, presenta una sucesión de presentes de indicativo sobre todo usados para exponer los problemas a los que se refería el texto, como el racismo y la xenofobia, con verbos como ser, tener o existir, u otros referidos a los sentidos, sobre todo a la vista: “yo miro mucho violencia”. También se introduce la emoción y el sentir personal a través de algunas construcciones subordinadas que requieren el subjuntivo, empleadas ya en textos anteriores: “me extraña que las gentes tengan miedo a lo desconocido”, aunque no se limita a estas y sigue expresando la opinión personal esta vez con el indicativo en presente: “es muy injusto y sin mentalidad abierta/ en mi opinión, es muy muy ridículo/yo creo que la educación es la llave de todo”. En una ocasión nos parece muy contundente la manera de expresar la opinión, fundamentada en una sucesión lógica de argumentos, si bien se decanta por utilizar una forma más bien primitiva desde el punto léxico o gramatical: “...miedo a lo desconocido porque es muy injusto y es sin mentalidad abierta y la mentalidad abierta es una característica muy importante en ah... nuestra am... sociedad”. De igual forma, vemos que A expresa la obligación usando la construcción del inglés con el verbo necesitar en presente de indicativo: “Por qué los inmigrantes necesitan hablar español ↑/los inmigrantes necesitan todos los derechos humanos...”, pero curiosamente también lo emplea de la manera en que lo haríamos en español de manera clásica: “necesitamos más tolerancia y paz”.

También vemos una construcción poco usada que es la combinación de la primera persona, esta vez parece afectarle a él personalmente, con la condicional de tipo improbable: “si yo fuera una persona que...ah.. que no tuviera dinero... yo viajaría a cualquier país para ayudar a mi familia...”

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Por último, nos gustaría mencionar el uso del futuro de indicativo para expresar su deseo en cuanto a la evolución de las cosas, pero no hay que olvidar que está inserto dentro de una construcción condicional de tipo probable:” si am... nosotros enseñamos los ciudadanos am... ah... esta- estaremos muy buenos en el futuro. Sí.”

Puntos críticos

En el texto oral reflexivo 1 vemos la contradicción entre la supuesta veracidad transmitida por el anuncio y la situación actual del país, que no aparece en el comentario de A. Primero empieza dando su opinión: “el anuncio es muy efectivo porque las palabras (...) y la canción es muy feliz...”, para seguir algunos párrafos después “los estereotípicos de España en los EEUU em... el central es la leyenda negra y significa un... una España oscura y pensamos en Hernán Cortés y la colonización de Sudamérica” y después reconoce la estratagema publicitaria al usar el verbo “dar” en el sentido de transmitir, lo cual refleja la idea de que para él se trata sólo de una información más y no necesariamente fidedigna: “el anuncio quiere dar una cultura con mucha bondad y aceptación”. La exageración con la que los publicistas han querido transmitir esa idea la recoge asimismo al mencionar: “Con muchas sonrisas/ Todo el mundo trabajan conjuntos y... eh... todo el mundo tiene un plan”. Así, A. concluye su comentario sin refutar la idea transmitida por el estereotipo, que queda en el texto con un presente de indicativo, y cuyo tema principal, el de la violencia sin sentido, queda recogido con una escalofriante frase final: “por tanto... hoy tenemos el ETA ...quien usa terrorismo para luchar”. La barbarie colonial sigue su andadura esta vez en forma de terrorismo, que no se circunscribe al país vasco, sino por extensión al mundo entero, en el que A reconoce quedar incluido con ese “tenemos”.

En el texto reflexivo oral 2, la realidad y el deseo aparecen expuestos claramente con una conjunción adversativa: “es muy importante para preservar el pasado y recordar las memorias de violencia... y ... am... las guerras y am... la opresión de ciudadanos... pero (...) es posible para eliminar las heridas los ciudadanos nunca olvidie↑”. Lo que A parece plantearse es si se pueden eliminar las heridas sin olvidar, con lo que se asimila olvidar a eliminar o a perdonar, o una versión del “ojos que no ven, corazón que no siente”. A la decisión del gobierno reflejada en la ley de memoria histórica la tacha de

“un poco hipócrita”, si bien el deseo de A. en realidad es permitir la libertad de expresión casi de una forma total: “los ciudadanos tener la libertad de hablar y la libertad de expresión..., como en los EEUU... una persona puede hablar ah... sobre muchos tópicos de violencia... y cualquier la persona quiere y (...) es un símbolo de una sociedad libre”, al mismo tiempo reconoce que habría que restringir la libertad de movimientos en cierta manera al afirmar: “cuando las personas están buscando para las muertes... en un cementerio--- para con no...no es bien”. En resumen, A critica al gobierno por decretar la retirada de símbolos franquistas, porque según él “no es política inteligente”, pero pasa a comentar que no habría que practicar la exhumación de los cadáveres para “mover... mover... como un país unido”. Así, parece sugerir que para poderse unir hay que olvidar, literalmente “no desenterrar el pasado”, aunque al mismo tiempo, condena la acción de retirar de los lugares públicos cualquier recuerdo del franquismo, que sería también otra forma de dejar el pasado en el pasado.

También vemos una contradicción entre su aparente crítica del gobierno español, que restringe la libertad de “habla libre”, es decir, un país que sólo en apariencia es democrático, y su voluntad de ser ecuánime con un lugar del que A reconoce en cierta manera su sistema democrático, al menos según la ley, al afirmar ya hacia el final: “creo que el gobierno está... am... está haciendo ah... un trabajo bueno con la democracia”.

En el texto reflexivo oral 3, sobre la estudiante que era objeto de su comentario, A precisamente destacó la incongruencia del anuncio de televisión cuyo “objetivo era retratar una comunidad viva de español” y “tratado de mostrar una España unificada ah... también libre de... disturbios políticos...”, cuando en realidad hay una “elevada tasa de paro”. Por fin añadió que ahí era donde radicaban “las fallas del vídeo”. Así A parece identificar una comunidad viva con vivacidad, dinamismo económico, en una palabra con prosperidad y por eso le parecía que era una contradicción. No podemos relacionar la cuestión de la falta de unidad en España con la cuestión del desempleo y habría que remitirse a otros textos pues de manera reiterada A identifica la unidad sobre todo con la unidad lingüística. Por ejemplo, en relación con su conversación con la nativa dijo: “me extraña que enseñen en idiomas diferentes”, además del problema de ETA. También identifica unidad en particular con la unidad política ya que mencionaba

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

que desde un punto de vista político los estados estaban muy divididos y entendemos que estar dividido es lo contrario a estar unido, de ahí que relacionemos estos dos comentarios aparecidos en diferentes momentos.

En el texto reflexivo oral 4, el voiceboard del segundo módulo, se establece un contraste marcado entre lo que la cultura vende en EEUU como consecuencia, diríamos que en parte por culpa de “la globalización”, y lo que ha influido en la censura en EEUU para suavizarla, para lo cual se utiliza un pasado todavía translapado en el presente: “la cultura de pop ha influido la... censura en los EEUU”, aparte de la “MTV”. Puesto que “estas cosas”, o sea “sexo y violencia a la juventud” se han vuelto “el normal en nuestra sociedad”, en realidad A reconoce que la censura en realidad no ejerce tanto como tal pues de cumplir con su papel, no sería normal tanto sexo y violencia, en particular dirigidos a los jóvenes, ni habría una “sobrexposición”, ni se introduciría “constantemente”. Por eso, A al final reconocerá que “nuestra cultura tiene ambivalencia”, es decir, que los mecanismos de control del gobierno no funcionan como deberían.

En comparación, la situación en España se describe como “todo es una revolución en la cultura...”, a pesar de que esta expresión aparece juntamente con “la libertad y menos censura”. No nos parece que se puedan casar los conceptos de “censura” en ningún grado con “una revolución”, de modo que se podría concluir que aunque A menciona el concepto de censura en el párrafo de cierre, en realidad asimila la situación más con el caos de una revolución. En conclusión, parece que para él en España “la libertad y menos censura” resultan del franquismo, de la globalización en menor medida y de la democracia.

En el texto reflexivo escrito 2 del módulo de arte y cultura, A reconoce desde el principio que no se puede hablar en general de cómo es la cultura de España, ya que “como los Estados Unidos (...) depende en la región del país”, sin embargo, dos párrafos más tarde pasa a hablar de las tradiciones, sin hacer distinción a primera vista entre el tratamiento que reciben dependiendo de las comunidades autónomas, provincias, etc., al comentar “una tradición muy importante en España es... la tauromaquia (...) que es un espectáculo muy popular que contribuye a la economía mucho”. La aclaración que sigue

nos parece digna de mención pues parece una resistencia explícita al estereotipo con el que se inició el párrafo: “la tauromaquia es un símbolo de Franco y la herida resulta en tensión entre todas las regiones.... Como todas las cosas...los corridos no son una figura universal de España y el deporte tiene oposición.” Igualmente destacable es que mencione la resistencia que recibe esta tradición con el adverbio de “muchas” lo que en realidad deja el espectáculo como poco popular y hasta lo convierte en instrumento político de caire centralista, contra el cual se rebelan las comunidades autónomas como Cataluña, que aunque no se mencione parece estar presente pues en España cuando se habla de nacionalismos, se refiere al vasco o al catalán en general: “muchas personas no les gustan la tauromaquia porque apoyan los derechos de los animales...sin embargo... muchas personas que la oposición es una forma de nacionalismo.”

También vemos un conflicto entre por una lado el deseo, que promueve una idealización: “la cultura de España es muy rica y llena de energía/ la música consiste en espíritu libre... y el sexo significa la expresión total de un mundo libre/ el estereotípico de España es un lugar muy divertido”, y por el otro la realidad, caracterizada por la jerarquía económica y social, a la que se alude en presente: “las historias en el libro capturan la imagen de España, especialmente las capas que existen.” Además, los españoles tienen “una relación extraño con la muerte”, y muchos de los elementos culturales “parecen ser actos de rebelión de la opresión que existía durante la Dictadura”. En relación a la situación actual, el pasado sigue presente según A pues afirma desde el primer párrafo: “me parece que España sea un país dividido... donde los ciudadanos todavía se siente el dolor que resultó de la guerra civil... Este dolor es presente en todos los aspectos de la cultura”, y luego más adelante, ya al final para rematar: “las heridas no se curan”. En el comentario sobre su propia intervención añadirá: “el país sufre de mucha polaridad... y los lados están luchando constantemente”. Ya habíamos comentado la cuestión de que trate de polaridad lo que en España es más complejo que simplemente la división entre la derecha y la izquierda, ya que hay por ejemplo políticos nacionalistas de centro, de derecha y de izquierda, es decir, que la realidad es más compleja en la Península y desborda el concepto transmitido por el vocablo polaridad, que alude a una construcción binómica.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Esta necesidad de idealizar aparece también en otro de sus textos reflexivos (texto reflexivo escrito 3), donde declaraba que en EEUU “nosotros estamos unidos”, mientras que aquí la realidad se actualiza respecto a su propio país, donde el fenómeno es “observable”, y con ella A concluye su intervención, a propósito de la frase anterior sobre las heridas todavía abiertas: “y podemos observar este fenómeno en los Estados Unidos”.

En el texto reflexivo oral 5, la evaluación del módulo de arte y cultura, se establece un paralelismo entre dos realidades, una observable que consiste en “los estereotípicos de hoy... (...) pueden ver los festivales de los San Fermes... la tomatina... am los corrida de toro... y todos los festivales em... ah...”, y la otra designada como “la realidad de España y el país”, que incluye también una realidad visible “depicta imágenes de playa... botes y montañas y el deporte de golf y es un ambiente más relajado”. El deseo aparece en forma de idealización sobre el impacto del fútbol en el turismo de España, que es un impacto total, sin fisuras. Esto lo podemos apreciar cuando A afirma que la campaña publicitaria de “I need Spain” no tendrá éxito “porque no atratará nuevos turistas porque el campeonato del mundo es... sí... es un evento muy grande... pero los aficionados de fútbol ahora y hoy son las turistas que ah... vengan a España (...) pero no creo que es grupo diferente que las turistas de hoy”. Esta declaración resulta especialmente sorprendente pues reconoce que la audiencia a la que se dirigen los vídeos en realidad “es...am...ah muy... variada...”. Tal vez para no dejar esa idea acerca de la variedad de turistas que pudieran estar interesados en España fuera de su línea de pensamientos concluye con lo que también es un conflicto entre lo que es una consecuencia de su visión idealizada y extrema del papel del “soccer” en España: “no atratará nuevos turistas”, y la realidad del país: “en conclusión es posible que la campaña tengo...tenga éxito”.

De la misma manera, se pueden notar contradicciones entre lo inteligente que parece ser el gobierno: “yo creo que es una estrata-... estrategia inteligente para reemplazar la tauromaquia con am... más turismo”, y lo que parece ser una maniobra absurda porque “la campaña comenzará durante el próximo campeonato del mundo (...) y me parece que no tenga éxito porque no atratará nuevos turistas”, o sea que está destinado a fracasar. Ahora bien, en opinión de A, otro de los objetivos, y esta vez especifica que es

un plan gubernamental “es muy evidente que el gobierno de España quiere cambiar la imagen de hoy”, tal vez se cumpla. Nos referimos al de querer “cambiar la imagen del país”, o la imagen que “I need Spain quiere reflejar”. Esta posibilidad queda puesta de manifiesto de nuevo por la cuestión de la garantía visual: si se ve, tiene que ser cierto. A propósito de esta evidencia, A comenta lo indiscutible “los vídeos son muy efectivos... la videografía es muy hermoso”, y por eso concluye respecto al objetivo expreso de la campaña: “es posible que la campaña tengo... tenga éxito”.

En el texto reflexivo oral 6, el voiceboard del módulo de sociedad, la realidad para A desde el arranque del texto es que “la vida de los paraados es muy deprimente”. En concreto, el paro en EEUU, problematizado por la manera en que lo tratan los políticos, “es una tragedia”, pero la gente “tiene empatía”, aunque “hay poca solidaridad”. Observamos que la realidad se percibe desde ángulos distintos y contrapuestos, con la complejidad que la caracteriza al referirse a su país. En cambio el deseo lo expresó al hablar del discurso oficial en EEUU, es decir, que los desempleados pueden “encontrar sus sueños/es una época en su vida de de... descubrimiento/ para aprender más habilidades para el mundo del trabajo/ es una época de mucho crecimiento”, donde vemos cómo se evita en general la elaboración negativa del tema, insistiendo en uno de los valores más estimados por la sociedad estadounidense, que es encontrar el sueño americano, incluso en la peor de las situaciones. La realidad de la situación sin embargo se trasluce, aunque con una elaboración muy progresiva de ideas que empiezan con la cortesía verbal y el tacto políticamente correctos, para terminar siendo objeto de la mayor expresividad indicada con los adverbios “muy” y “mucho” dentro ya de la segunda proposición, en los ejemplos que se citan: “en muchas ocasiones la familia necesita apoyarlos... es muy vergonzoso/ no es una vida libre de estresa y tensión... en facto... de hecho existe mucho estrés...” De hecho, parece que A relaciona el estrés con la falta de dinero para poder conseguir placer. A su vez, el placer se asimila al entretenimiento. Es decir, que no hay posibilidad de felicidad si se cubren solo las necesidades básicas: “si no tuvieras dinero...no experimentas placer... Por ejemplo... es necesario que tú sacrifiques su entretenimiento para consorver sus necesidades”. De esta forma, podemos ver que más allá de la educación que muchos obtienen durante su fase desempleada, un proceso que bien pudiera producir deleite, no hay mención de ninguna palabra que se pueda circunscribir con el placer en relación con la obtención de mayor

preparación o habilidades para el trabajo. En general, para A “la vida de los parados es muy deprimente”. En cambio, para A. el trabajo parece ser una fuente de placer porque gracias a él se puede acceder al mundo del entretenimiento.

Con referencia a la situación económica en EEUU, la realidad aparece debidamente amortiguada, siguiendo lo que es práctica común de la prensa en el país, con el eufemismo: “en esta economía”.

En cambio, cuando se habla de que en España los graduados de la universidad también están parados, y en un porcentaje muy elevado, no hay ningún comentario al respecto, ni tampoco se expresan emociones como en “es una tragedia”,. Las únicas veces en que sí hay expresión de emociones es a raíz del comentario de “una mujer” española en el vídeo que habían de ver, quien afirmó que “deberían limpiar las calles”. A propósito de esta recomendación, A afirmará que a él le parece “muy frío” y como una prueba de que “no significa solidaridad entre los ciudadanos de España”. Generaliza a partir de un comentario aislado y se queda ahí por eso luego llegará incluso a generalizar “el consenso es que no hay mucha solidaridad en España”, una característica de la sociedad estadounidense, de la que dirá finalmente de manera indirecta: “los ciudadanos tiene empatía de los parados ... y am...quiere ayudarlos... pero como en España y el primer video ah... existe poca solidaridad. En cambio, sí explicó como rasgo positivo que había empatía en EEUU, concretamente entre los ciudadanos. Aunque en ocasiones se habla en general de “personas”: “el hombre se entrevistó a las personas en la calle”, en general parece establecerse un contraste entre de un lado los “parados” y del otro, los “ciudadanos”, lo cual establece una separación de los dos colectivos. Los parados bien pudieran ser ciudadanos también, pero nunca se hace alusión a ellos como los ciudadanos parados, una práctica deshumanizadora que también es común en español al hablar de este colectivo de personas, de manera que A está siguiendo una práctica de los medios de comunicación en muchas sociedades.

En la conversación con el nativo observamos que A se contradice en su declaración de intenciones y lo que en inglés se conoce como la agenda oculta. Toda la conversación va encaminada a tratar de demostrar competitivamente qué sistema educativo es el mejor. Desde el principio observamos que A no consigue apenas información nueva con

la conversación. Por ejemplo, cuando S le explica que se cursan algunos años de educación previa a la primaria propiamente dicha, A le corta con: “ok...yo comprendo eso y ah...”

Después, a propósito de aclarar las diferencias entre la “High School” en EEUU y la secundaria en España, cuando S le aclara que se estudia la ESO y luego dos años de Bachillerato, A no pide ninguna aclaración, sino que parece entenderlo todo: “oh...sí...sí”. Esto resulta un poco extraño porque bachillerato es un falso amigo al tratarse de una cognado con “Bachelor’s degree”, que correspondería con nuestras carreras superiores o licenciaturas. La pregunta de A se podría haber convertido en una magnífica oportunidad para aclarar estas diferencias, pero nada de eso ocurre. Más bien, a continuación, A le pregunta qué diferencia hay para obtener las carreras, por ejemplo de doctor o abogado, a lo que S responde haciendo alusión de nuevo al proceso de escoger qué quieres estudiar cuando estás en la secundaria, volviendo en realidad un paso atrás: “cuando cumplimos... 15 o 16 años tenemos que ...tenemos que decidir lo que queremos...o ciencias... la mitad del curso se va por ciencias... o letras... que es económicas... eh... lo que quieras (...)”. A esta supuesta aclaración que no coincide con la situación actual del sistema educativo español a nivel de bachillerato, A responde con una pregunta que además es casi retórica pues parece que sólo quiere oír la información otra vez, que ya sabía de antemano de la clase pues se habló de este tema en uno de los debates: “sí... en qué... en qué edad↑”. Es en este punto donde se ven claramente las intenciones de A, que es convencer a su interlocutora para que tome partido a favor del sistema educativo estadounidense: “dieciséis ... es... es... muy temprano, sí↑”. S se resiste con un “sí, bueno, yo estoy acostumbrada”. A sigue su singladura al poner su caso personal como ejemplo de la lógica de su argumento, o sea que el sistema americano es mejor que el español: “yo no sé qué quiero hacer a la edad de...”. S vuelve a oponer resistencia inicialmente: “pues la verdad es que...como nunca nos han hablado de otra cosa... pues no lo sé.” A por fin se expresa con total libertad: “me parece que en los EEUU am hay más... am...un estudiante es más libre para am...experimentar...más... y en España es más... am... más...¿cómo es la palabra de... inflexible↑”. En este punto, S negocia lo extremo del término al apuntarle a A lo que está dispuesta a aceptar: “menos flexible”, pero al final concuerda con la postura de A, decisión que el estudiante recoge en su comentario final: “me parece que S prefiere el sistema de los EEUU”. Su esfuerzo

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

de intentar de demostrar las excelencias del sistema educativo estadounidense, concentrado en lo que ocurre en la secundaria, no se queda ahí sino que retoma la misma idea en la reflexión posterior al encuentro, dirigida ahora a la profesora, y en la cual prefiere usar el término en negativo (es menos flexible) a pesar de que S ya lo había corregido: “es más inflexible en España porque los estudiantes necesitan saber la carrera a la edad de 16... me extraña porque los estudiantes decidan tan temprano en su vida porque es una decisión muy importante y personalmente... yo tengo diecinueve años ... y no sé qué yo quiero hacer en mi carrera”. Estos argumentos ocupan casi la mitad de su autorreflexión, que era un paso obligado al terminar la conversación con la nativa, lo cual refuerza la importancia relativa que A les concede en su aprendizaje sobre estos temas.

Otra de las contradicciones aparece entre lo que se articula como el deseo de A, la existencia de una auténtica democracia en USA donde hubiera lucha parlamentaria entre ideologías contrapuestas para lograr un consenso: “en EEUU la derecha y la izquierda ah... tienen un gran impacto en la educación”, y la realidad, expresada con términos muy conversacionales, rozando la falta de respeto si tenemos en cuenta que se está refiriendo a un presidente de los EEUU: “en el estado de Texas... Thomas Jefferson... fue eliminado de los textos porque... am... el hombre es demasiado liberal...”

En contrapartida, parece que A sólo reconoce la existencia de la derecha en relación con la educación en España, incluso referida a la actualidad, aunque en realidad la información facilitada y consignada en su texto reflexivo está vinculada al pasado como destaca S, quien en un principio no quería hablar mucho del tema: “Franco ha influido en los colegios em... en el sistema educativo más católico/ Franco ya no está obviamente.../ ya no hay tantos colegios católicos/ hay hay más colegios públicos... más de todo... pero sí es verdad que en Madrid... una ciudad en la que Franco influyó mucho hay más colegios católicos...sí”. Tras esta aclaración por parte de S es cuando aparece la explicación de A de que en EEUU tanto la derecha como la izquierda tienen mucho que ver en las decisiones educativas. Asimismo, en su reflexión personal dirá, haciendo extensible la explicación de S, que se refería exclusivamente a la Comunidad de Madrid, a toda la Península: “existe mucho escuelas católicos en España porque Franco apoyó la religión”. Destacamos además su comentario que se habría de adscribir

a su pensamiento real, expresado de manera un tanto desfasada en el texto reflexivo escrito al final de este módulo, y que pasamos a analizar en el siguiente párrafo, de que: “es muy raro que regiones en un país enseñen en idiomas diferentes.” Su deseo de enfrentarse a la diferencia cultural con respeto y admiración intelectual habría quedado plasmado antes con las palabras pronunciadas inmediatamente después de mencionar la cuestión de las diferencias lingüísticas, todavía dentro de la autorreflexión a la conversación: “los idiomas catalán y español... y eh... era muy interesante la conversación”.

En el texto reflexivo escrito 3, el deseo de ecuanimidad y de mostrar aprecio al tratar con las diferentes culturas se refleja en las afirmaciones con que A arranca: “España y los EEUU son culturas muy similares... Cada uno está lleno de ricas tradiciones y costumbres que constituyen algunas de las formas más interesantes de la vida en el mundo.” La comparación en positivo que establece con la cultura en EEUU constituye un punto de partida muy prometedor y sería un elemento del deseo o una declaración de intenciones. Esta voluntad empieza a sufrir en el segundo párrafo. Después de la introducción al mismo: “España es mucho más variable”, A pasa a afirmar respecto a EEUU que, aunque parece lo contrario: “Desde el punto de vista político los estados son muy divididos/ frecuentemente...existía rivalidad entre los regiones”, en realidad “nosotros estamos unidos” y “muchos historiadores dicen que la guerra civil cambió a nuestro país a (...) los Estados Unidos es...” Sin embargo, en relación con sus apreciaciones de España, “la guerra civil (...) reforzó las barreras culturales/polaridad intensa que es presente en España/ los Estados Unidos y España tienen sociedades democráticas, pero las relaciones entre los ciudadanos son muy diferentes.” La manera en que A trata lo que parece una falta de unión política o cultural en España dista mucho del optimismo infundado que despliega cuando habla de EEUU, y desde luego, de su deseo implícito tal y como lo expresa al comienzo de su texto. Para contrarrestar un poco las conclusiones, vemos un esfuerzo por obtener mayor sinceridad expresiva, aunque brevemente en otro de sus textos reflexivos cuando, a propósito de EEUU, en cambio dirá: “las heridas no se curan... y observamos esto en EEUU”

En el texto reflexivo oral 8, la evaluación al módulo de política, vemos una declaración de intenciones, el deseo de que todo el mundo tenga las mismas oportunidades: “la

mentalidad abierta es una característica muy importante en ah... nuestra am... sociedad porque tenemos globalización/ si yo fuera una persona que ah... que no tuviera dinero... yo viajaría a cualquier país para ayudar a mi familia/los inmigrantes necesitan ah... todos los derechos humanos que am... nosotros recibimos en nuestro país y necesitamos (...) más tolerancia y paz”. Esta tolerancia incluye para él el reconocimiento a la identidad cultural propia, sin asimilación cultural: “para mí la cultura y la familia y los costumbres los tradiciones de su cultura son fundamental para salvar su cultura”, o sea sin avenirse pues a propósito de lo que declaraban algunos españoles, A responde: “los inmigrantes necesitan... es necesario que avengan a las normas nacionales↑... y en mi opinión es ridículo”. Esta afirmación parece sugerir que para él mantener la identidad nacional supondría utilizar el lenguaje que le es propio a cada persona. Al mismo tiempo, al hablar de los idiomas que existen en España, comenta que hay “muchas barreras del idioma”. Parece que por un lado para A mantener la cultura engloba mantener la propia lengua, que se identifica con las tradiciones, porque acusa a los españoles que obligan a los inmigrantes a adaptarse, un comentario general que no mencionaba nada sobre la lengua en el texto original, haciendo alusión sólo a la cuestión del idioma con las siguientes palabras: “en mi opinión es ridículo porque en España existe regiones donde no habla español y existen cuatro idiomas en España y por qué los inmigrantes necesita hablar español↑ Es un poco hipócrita...” Al mismo tiempo, afirma: “yo creo que integración es am... necesario”. Parece estar dividido y tener poco claros sus afectos, pero lo cierto es que su deseo está claramente delimitado por las palabras: “derechos, tradiciones, cultura, familia”, mientras que su deseo de justicia social viene marcado por los vocablos: “necesitan culpar, economía, tolerancia, paz, globalización, mundo muy pequeño, no juzgar, específico a la situación, mucho violencia, educación”. La realidad sin embargo es que A relaciona dialécticamente la variedad cultural con: “salvar su cultura, barrera (del idioma) e integración.”

Recursos expresivos.

En el texto reflexivo oral 1, hay una hipérbolica consideración de ETA como un problema mundial, uno que lo afecta también a él, al decir “tenemos al ETA”, como lo sería el terrorismo del que han sido víctima los ciudadanos de EEUU, sin atenerse a

otras consideraciones. Además, A prefiere usar la denominación del colectivo a referirse a un grupo terrorista. Sin embargo, la información en cuanto a personalizar al grupo, se recoge inmediatamente después ya que usa el pronombre relativo “quien”, en singular, y luego añade “usa terrorismo para luchar”. El concepto de lucha, por lucha política o lucha política armada constituye de igual manera una elipsis, todavía se deja información atrás.

Asimismo hay hipérbole en “muchas violencia”, para referirse a la colonización de España en América. Los españoles fueron los únicos que de hecho contrajeron matrimonio con las nativas, en contraste con los británicos, quienes nunca se mezclaron con ellas y asimismo sometieron a los nativos americanos de EEUU a un proceso de exterminio casi total. Parece que el estudiante prefiere expresar su desacuerdo con estos acontecimientos en los que tomaron parte individuos de la cultura meta, usando este tipo de recursos expresivos: la generalización y la intensificación.

Se emplean intensificadores hiperbólicos en la descripción del comportamiento utópico de la gente que aparece en el anuncio que sirvió de base para el texto reflexivo que ahora analizamos: con “muchas sonrisas, mucha bondad y aceptación, mucha energía” y siempre son “todos” lo que “tienen un plan”, etc. Está claro que A percibe la exageración y la generalización siempre intrínseca a la expresión de ideas estereotipadas o al uso que hace de ellas la publicidad. La interpretación de que el estudiante se ha dado cuenta de la manipulación viene reforzada por el hecho de que usa un volumen de voz más elevado, reduce la velocidad y cambia el timbre hacia un tono más agudo y monótono, como si recitara de memoria una larga lista de elementos ya sabidos.

Encontramos una elipsis, una falta de elaboración acerca de los estereotipos españoles, que se resumen en un solo episodio, y a raíz de este A recurre a una enumeración que suena rutinaria por el tono de la voz de nuevo. Estos elementos de los que se comprende “la leyenda negra” son “una España oscura y pensamos en Hernán Cortés y la colonización de Sudamérica y am... tiene mucha violencia.”

Por otra parte, es notorio que A comente sobre la represión franquista usando la minimización. Se trata en realidad casi de un eufemismo, siempre tratando de mantener un punto medio y de no tomar mucho partido: “Franco... no aceptó muchas culturas y dialectos eh... ah...”. A renglón seguido vemos un esfuerzo de sinceridad, donde se usa

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

de nuevo la hipérbole: “existió mucho opresión”, aunque sin que haya un agente a quien responsabilizar pues ha preferido la construcción impersonal.

En el comentario de la evaluación del módulo de política, texto reflexivo oral 2 A estructura el dilema planteado por el texto usando un paralelismo: “es muy importante para eliminar ah... las ah... las heridas y el dolor/ es muy importante para preservar el pasado y recordar las memorias de violencia”.

Plantea de nuevo la paradoja implícita en la medida aprobada por el gobierno a raíz de la Ley de memoria histórica al afirmar: “el gobierno quiere todas las personas tener acceso a los documentos y los motivos de la guerra/en contrario... el gobierno... quiere implementar la retirada de escudos, insignias y símbolos de la franquista”. Más adelante incluso explicará la contradicción en sus propios términos: “hipocrítico porque... quiere información libre pero otro lado... ah... ah... va... va a a implementar la retirada de esencialmente habla libre”.

A idealiza la libertad de expresión de las sociedades democráticas, al convertirla mediante una metáfora en un símbolo: “es un símbolo de una sociedad libre”, aunque se nota la contradicción a partir de otro de sus textos donde reconocerá que la censura ejerce poder en EEUU, además de la política pues vetaron la mención de Jefferson en los libros de texto escolares porque “el hombre era demasiado liberal”. Sin embargo, se elide voluntariamente esta información que contribuiría a entender el carácter relativo de cualquier libertad, incluso en sociedades relativas, cuando A comenta hiperbólicamente ahora ya en referencia a los EEUU que se permite todo: “una persona puede hablar ah... sobre muchos tópicos de violencia... y cualquier la persona quiere y es un aspecto muy importante de un país...”

Hay un énfasis muy expresivo, casi redundante, en la aclaración de que la gente está desenterrando a sus familiares en el cementerio: “la exhumación de los muertos/ buscando para las muertes... las muertas en un cementerio.”

En el texto reflexivo oral 3, el comentario al texto reflexivo oral de otro estudiante, A opta por usar metafóricamente verbos y adjetivos relacionados con el mundo de los sentidos, como el característico en el inglés: “retratar una comunidad viva/tratado de mostrar una España unificada/una España muy oscura”. También aparece un verbo

usado metafóricamente del campo léxico relacionado con la guerra: “derrotar ese estereotipo.”

El texto reflexivo reflexivo oral 4 empieza con una hiperbólica mención a la diferencia entre la cultura del pasado, que se reduce enfáticamente a la época de Franco, dejando ya fuera la época del comentario la colonización, que es un momento histórico que A saca a colación en repetidas ocasiones, y la compara con la actual: “la cultura de España hoy es muy muy diferente eh... a la cultura del pasado... es obviamente porque la existencia del franquismo...” También es hiperbólica y reduccionista la evaluación sobre la censura franquista: “todo en la sociedad de España durante el franquismo...am... fue censurado”, si bien hay una enumeración previa a esa generalización usada seguramente por cuestiones prácticas: “Franco controló los medios de comunicación, el arte, las ideas de intelectuales am... em...am...” Se habla con elipsis de “la iglesia” para referirse a la iglesia católica en España, seguramente fruto de su confianza en que el auditorio, en este caso la profesora, quien es española, va a entender bien lo que el estudiante quiere decir, aunque no se haya expresado explícitamente.

En control que ejerció Franco se sitúa antitéticamente enfrentado al concepto de globalización y de democracia, aunque como afirmará A en otros textos, hay censura o control en cierta medida tanto en España como en USA a pesar de sus regímenes democráticos. Resulta un acierto muy interesante que contraponga globalización a Franco ya que la política de Franco se caracterizó por el hermetismo y el aislamiento diplomático, de Europa y del resto del mundo. De igual forma, cuando A comenta acerca de la censura, la relaciona metonímicamente con su influjo sobre “las noticias” al afirmar: “ahora con la existencia de la globalización y también eh... democracia en España... es más difícil para controlar las noticias”.

También aparecen ordenados de manera antitética el concepto de “censura en EEUU” por un lado, y los de “MTV/cultura de pop/películas/músico” por el otro. Creemos que es paradójico que pueda existir censura cuando estos elementos culturales están al mismo tiempo introduciendo “constantemente sexo y violencia a la juventud”. Así lo reconoce A, que usa el eufemístico término de “ambivalencia” para indicar esa aparente convivencia de diferentes fuerzas dentro de la cultura. El uso del adverbio de

frecuencia “constantemente” resulta una hipérbole en relación con este tema, que queda más tarde un tanto suavizado gracias a la idea de que hay una “sobreeposición en las películas ah... el músico... ah... los anuncios en la televisión”, añadida a lo que A trata como un hecho, es decir, que se han convertido en lo “normal en nuestra cultura y sociedad”. Pensamos que “normativo” encaja mejor con la práctica que “constantemente”, mientras que este último término se usa de forma expresiva para indicar precisamente esa saturación.

También es paradójico que se hable de censura, pues parece que se ejerce simultáneamente con las actividades de músicos, cineastas, publicistas, quienes “constantemente” exponen a los jóvenes a influencias dañinas.

Nos parece asimismo hiperbólico el uso de “todo” para referirse a la atmósfera cultural en España “todo es una revolución en la cultura de España hoy”, y también es metafórica e hiperbólica la revolución que está viviendo la sociedad española, pues ha sido un proceso acelerado, pero no violento, ni caótico, ni de espaldas al gobierno o a las fuerzas políticas. De hecho, la Constitución española es una de las más avanzadas y liberales del mundo.

En el texto reflexivo escrito 2, A opta de nuevo por expresar sus sentimientos usando la hipérbole al hablar del dolor por la Dictadura y la guerra civil: “los ciudadanos todavía se sienten el dolor que resultó de la guerra civil... este dolor es presente en todos los aspectos de la cultura.”

Asimismo, comenta acerca de la película *Volver*, con una hipérbole, que “los personajes tienen mucha superstición en referencia de los fantasmas y el sujeto de mortalidad”. La muerte queda personificada en “es fácil observar la relación extraña con la muerte”. Con una enumeración, el segundo elemento se podría interpretar como una aclaración del primero: “esta superstición y mentalidad” y pone de manifiesto la relación causal entre esta mentalidad, que metafóricamente A analiza como un reflejo de la “emoción de la guerra civil”.

Es paradójico que describa las corridas de toros como “una tradición muy importante en España” y “es un espectáculo muy popular/muy famoso” al tiempo que declara: “el deporte tiene oposición/no es libre de presura política/ muchas personas no les gustan

la tauromaquia porque apoyan los derechos de los animales”. Si son muchas las personas, no puede tratarse de un espectáculo tan popular. Realza aún más lo paradójico de su reflexión personal la comparación utilizada inmediatamente después en: “como todas las cosas, los corridos no son una figura universal”.

A recurre a una metáfora y a una elipsis cuando comenta sobre “la herida”, refiriéndose a la herida dejada por la brutalidad del régimen de Franco. Esta misma palabra “herida” se convierte en una personificación, pues es responsable de que en España haya “tensión entre todas las regiones”. También esta tensión aparece en la reflexión final, post-tarea cuando a raíz de esta expresión, usando una antítesis A añade: “Aunque el estereotípico de España es un lugar muy divertido, y libre de tensión, en realidad es lo contrario. El país sufre de mucha polaridad entre la derecha y la izquierda, y los lados están luchando constantemente”. Notamos dos hipérboles que contribuyen a expresar la tensión de la situación actual, según A: “mucho polaridad/luchando constantemente”. Además, de nuevo se opta por usar una palabra perteneciente al campo semántico de la guerra, esta vez para hablar del juego político democrático, en el que no hay lucha física, ni armada.

A propósito de la novela de Matute, A la compara metafóricamente a “la cultura de España”, con una generalización que no la sitúa en las coordenadas del tiempo, circunstancias y lugar. Se establece una antítesis entre lo que parece a simple vista: “inocente y sin complejidad”, y la realidad: “las temas son profundos y incluye casarse por dinero... y los huérfanos en la sociedad”.

Encontramos dos metáforas muy poéticas a propósito de la música y el sexo, la primera “consiste en espíritu libre”, y el segundo “significa la expresión total de un mundo libre”. Vemos de cualquier forma el gusto por las hipérboles en: “la expresión total”. Está idealizando estas dos manifestaciones de la condición humana, que además reúne en una enumeración, volviéndolas equiparables en cuanto a consideración pues pertenecen a la misma categoría, en este caso la de “expresiones de un mundo libre”.

La historia de España es tratada con una personificación, ya que en realidad se refiere a los españoles, en: “la Guerra civil fue un evento traumático en la historia de España”. También hiperbólica es la consideración de que “la guerra tenga un impacto en todos los elementos de la cultura”. Los términos absolutos en realidad son casi siempre demasiado simplistas y no sirven bien más que para indicar la temperatura emocional de

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

quien los usa. Hay una comparación muy interesante construida de manera poco habitual sin recurrir a una clásica conjunción comparativa al final de este texto. Con esta las heridas en España, que no se curan, son como las de EEUU: “las heridas no se curan, y podemos observar este fenómeno en los Estados Unidos”.

Por toda esta acumulación de vocablos y expresiones relacionadas con la cultura española de la actualidad, en su mayoría negativos, salvo por la mención de la música y el sexo, destaca que en la reflexión final post- tarea afirme usando dos adjetivos utilizados para describir de manera metafórica en inglés sobre todo el color y el sabor de la comida: “he aprendido que la cultura de España es vibrante y rica”. Asimismo, nos gustaría mencionar lo que parece una de las definiciones más desfasadas del término cultura, facilitada involuntariamente por el estudiante, en la que además A recurre a una enumeración finita de elementos: “La cultura consiste en muchas tradiciones que incluye la tauromaquia, el baile, el arte, y muchas festivales religiosas”.

En el texto reflexivo oral 5, la segunda evaluación del curso, A regresa a comentar sobre los festivales y elementos del folklore en una enumeración que no pretende ser exhaustiva, y que califica como “estereotípicos de hoy”: “los festivales de los San Fermín... la tomatina... am los corrida de toros... y todos los festivales em... ah...”. Sobre estos, vuelve a usar los intensificadores para articular hiperbólicos comentarios sobre los elementos más exóticos de las fiestas de España: “es am... mucho mucho desorden/es callos (por caos)”. Esta presentación queda contrastada por su antítesis, que es la que muestra el vídeo de I need Spain, expresada por él sin exageraciones: “depicta imágenes de playa... botes y montañas y el deporte de golf y es un ambiente más relajado...”. Curiosamente, a estos elementos los compara metafóricamente y de manera también hiperbólicamente simplista con “esto es la realidad de España y el país”. Podemos afirmar que el golf y los botes no están al alcance de todos los españoles, por eso, no se puede decir que sea “toda la realidad”, sino sólo la de la clase social más privilegiada, que es a la que pretende atraer en parte el anuncio de televisión.

De la misma manera, resulta muy expresivo el intensificador en relación con la tauromaquia: “esto deporte contribuye mucho a la economía”. Sobresale el vocablo usado para calificar como deporte lo que es más bien un espectáculo o una

manifestación folklórica si se prefiere, aunque no dudamos de que los toreros tengan que estar en buena forma física para ejercer su profesión. De esta manera, vemos que A ha usado una metáfora inconscientemente al identificar a los toreros como atletas.

También hay una cosificación de los políticos por el vocablo referido al país visto como organización política y geográfica: “si España quiere eliminar el deporte... van a tener un grande impacto en la economía”. Nos gustaría además mencionar que el término “impacto” es característico del inglés, tan afín a los términos referidos al mundo de la guerra, y que se trata de una metáfora importada por A.

Resulta además paradójico que por un lado, afirme que “no atratará a nuevos turistas (...) los aficionados de fútbol ahora y hoy son las turistas que ah... vengan a España”, y por el otro reconozca que la campaña está dirigida a un colectivo muy grande de personas: “la audiencia es muy variada”.

Igualmente se constituye en paradoja y en una antítesis que, ya que la campaña va a comenzar “durante el próximo campeonato del mundo”, “no tenga (tendrá) éxito”, pero puesto que “la videografía es muy hermoso” y “los videos son muy efectivos”, “en conclusión es posible que la campaña tengo.. tenga éxito”.

Este mismo conflicto por ser ecuánime y pensar en todos los factores implicados antes de dar una opinión se ve en el texto reflexivo oral 6, el voiceboard del módulo de sociedad, donde explica los elementos negativos y positivos, usando antítesis, que constituyen la vida de los desempleados: “la vida de los parados es muy deprimente/ la familia necesita apoyarlos... es muy vergonzoso/ es un proceso precario”, pero también puede ser “una época de descubrimientos/es posible que muchas personas encuentren sus sueños/ una época de mucho crecimiento”. Sorprende además la paradoja de que A considere humillante el hecho de necesitar apoyo financiero por parte de la familia si, como afirma más tarde: “los ciudadanos... quiere ayudarlos” y además los parados emplean su tiempo para obtener más preparación académica o profesional, como también indica su texto.

Se infiltran otras paradojas en relación con los temas derivados. Por ejemplo, sobre España dice que en general “las actitudes fueron muy similares entre los ciudadanos” y

que “no existe mucho solidaridad”. En contraste, en EEUU “los ciudadanos tienen empatía” hacia los parados y al mismo tiempo “no hay (solidaridad)”. Queremos subrayar el uso de la expresión impersonal para introducir la crítica referida a ambos países. En el caso de EEUU, podríamos concluir que la segunda expresión se refiere a los políticos, pero por un lado, el antecedente está un poco alejado, y por otro, los políticos también se podrían incluir en el grupo de ciudadanos, por lo tanto aquí se podría recoger la idea de la “ambivalencia”, que también se expresaba en relación a cómo la censura ejerce su control en EEUU. O sea, que la clase política son un anfibio raro, dicen representar a los ciudadanos, pues son uno más de ellos, pero en realidad no representan el sentir popular. Es más, se constituyen en enemigos de los ciudadanos en la sociedad estadounidense al menos al ser tan fríos, tan calculadores, etc. La hipótesis de que se refiere a los políticos, aunque el sujeto está elidido en esta frase, queda confirmada cuando hablando de ellos dice: “los parados son instrumento político/ los políticos usan los parados como una tasa y un número y un pa-... por ciento y... en muchas ocasiones los parados no significan personas ah... real”.

Se comparan los parados en España y en EEUU con la frase: “En España (...) los parados son estudiantes graduados de la universidad y ah... es más frecuente en España para am...observar a los parados ah... que tienen grados de universidad que en los EEUU”.

En la conversación con la nativa, el texto reflexivo oral 7, cuando ella le dice a A que hay que decidir qué quieres estudiar al acabar la secundaria, A responde que “yo no sé qué quiero hacer a la edad de diecisiete años”, para luego añadir en relación con su experiencia en el sistema educativo estadounidense, usando una comparación de forma competitiva: “un estudiante es más libre para experimentar”, al tiempo que concluye: en España (el sistema educativo) es “inflexible”. S se opone aclarando el término, que le parece exagerado, con el de que “es poco flexible”.

En esta misma conversación, A expresa una segunda idea acerca de la “cultura política” de España, resumida con el término hiperbólico de que “existe mucha polaridad” para explicar la variedad de culturas y sociedades representadas en España, y entonces compara esta polaridad con la existente en EEUU: “este es el caso con EEUU... el norte

contra el sur”. Su discurso continúa con la idea de que Madrid y Barcelona son diferentes en la cultura y la educación. La cercanía a la idea de polaridad parece sugerir que para A la polaridad consiste en las diferencias entre estas dos ciudades, lo cual resulta en una simplificación de la realidad política, cultural y social española, a la que no se le puede aplicar el concepto de polaridad, sino más bien el de variedad o diferencia.

A continuación el tema deriva hacia la cuestión política y a su impacto en la educación, así que si consideramos que esta cuestión es una elaboración sobre la cuestión de la polaridad, para A esta parece concretarse entre la derecha y la izquierda. Según A, en EEUU, la derecha y la izquierda “tienen un gran impacto en la educación”, aunque reconoce paradójicamente, si bien en referencia al pasado, que Thomas Jefferson “fue eliminado de los textos porque... el hombre es demasiado liberal”. Como observamos, el presente de indicativo se ha recuperado en la segunda proposición, actualizando el comportamiento de las autoridades educativas. La posible conclusión a este colofón de A es que lo cierto, al menos en algunos momentos de la historia, es que los conservadores o la derecha son en realidad quienes ostentan el poder educativo en EEUU.

La argumentación prosigue por la vía de la analogía en el texto reflexivo escrito 3, el comentario al módulo de sociedad, pues se afirma usando una comparación con tintes hiperbólicos que hablan de idealización de la realidad, que “España y los EEUU son culturas muy similares... Cada uno está lleno de ricas tradiciones y costumbres que constituyen algunas de las formas más interesantes de vida en el mundo”. El superlativo se emplea con toda la intención y el lenguaje aquí se ha transformado en su registro, que suena más a documental tipo *Discovery Channel*. De la misma forma, los dos países presentan una cierta variedad cultural, pero más en relación con España, de la que se dice que “es mucho más variable”, y sigue con una explicación para esta variabilidad, que él integra al concepto de “barrera cultural, vinculada al uso de diferentes idiomas y a la guerra, al afirmar que “la guerra civil de España reforzó las barreras culturales”, mientras que la guerra tuvo un efecto positivo en EEUU, pues según algunos historiadores, que A cita, “la guerra civil cambió a nuestro país de los Estados Unidos

son a los Estados Unidos es”. Es muy interesante que, al mencionar el asunto de la variedad cultural que aloja cualquier país o nación, declare, comparando la situación en España con la del resto de países, A. concluya: “Al igual que los EEUU, o de muchos países para el caso, la cultura española depende en la región...(…) es muy común en cualquier país”.

El punto culminante en su evaluación de la variabilidad cultural llega al mencionar, personificando las regiones, que “es muy raro que regiones en un país enseñen en idiomas diferentes”. Su conclusión es que “este significa la polaridad intensa que es presente en España”, donde además ha optado por usar una hipérbole de tipo culto: “intensa”.

Destacamos que de todas formas A se empeñe en dar una muestra de la variación cultural en EEUU, reducida al pensamiento político, cuando afirma que “desde el punto de vista político, los estados son muy divididos”. Parece que se refiere en particular al pasado, cuando “existía rivalidad entre los regiones, pero en mi opinión, nosotros estamos unidos”. Después confirma en qué consiste esta división. En realidad se trata de un alineamiento a dos bandos (de ahí el término usado repetidamente de “polaridad”): entre los que son “predominantemente republicano”, “el sur”, y el norte, que “es más democrático”.

Por último dentro de este subapartado, en el texto reflexivo oral 8, la evaluación al final del módulo de sociedad, encontramos una argumentación muy bien planteada. Ante el problema de la xenofobia y el racismo, que él expone como un problema real ejemplificado por el caso de EEUU y España: “existen en muchos lugares como en países democráticos como Estados Unidos y España... Desafortunadamente, es muy común en el mundo...”, se propone una explicación de las causas. La primera en aparecer es que “las gentes tengan miedo a lo desconocido/ sin mentalidad abierta”, y la segunda “es un resultado de la economía... cuando la economía no funciona... las personas necesiten culpar a un grupo de personas... y en este caso yo pienso que los inmigrantes son estas personas”. Destacamos que use el verbo: “necesitar”, una metáfora por la que un comportamiento evitable se convierte en algo necesario e ineludible, imposible de controlar. Hiperbólica es igualmente la razón para estos problemas: “todo es ignorancia”, con un eufemismo y una elipsis al preferir

“ignorancia”, tal vez para evitar decir algo más ofensivo o directo como: la gente es ignorante. Nos parece interesante que no se refiera al significado de ignorancia en inglés, que es “to do nothing about or in response to (something or someone)” (Webster Dictionary), sino que A emplea la palabra como se usaría en español, en el sentido de no conocer o no saber, un significado mucho más benigno. De hecho a continuación, A recomienda centrarse en la educación usando la metáfora de la llave, también empleada en español, para contrarrestar el efecto de esta ignorancia, que aparece ampliada hiperbólicamente a “todo”: “educación es la llave de todo y si...nosotros enseñamos los ciudadanos, estaremos muy buenos en el futuro”. Es decir, que A cree en la benignidad intrínseca de los “ciudadanos”, se trata de una metonimia ya que no se refiere a las personas en general, sino a las que ostentan la ciudadanía, tal vez la de los que están documentados en el país. Pensamos que en este punto la cuestión se ha desplazado tal vez inadvertidamente a EEUU, donde es más común esa distinción entre ciudadanos y no ciudadanos. Según la tesis de A, si a estos se les enseña la verdad, se les podrá convertir en “muy buenos”, donde observamos de nuevo el uso de la hipérbole en el intensificador.

a) Expresión de emociones

En el texto reflexivo oral 1, A se mantiene sobre todo en la esfera de las opiniones, con multitud de ocasiones en que introducirá cautelosamente su punto de vista con la fórmula: “yo creo (que el anuncio que el anuncio es muy efectivo/ que quiere dar una cultura con mucha bondad y aceptación/ que es muy importante para el mensaje). Parece estar expresando sólo hechos con el verbo tener, pero al menos en una ocasión el antecedente es un “nosotros” con lo que el estudiante aparece como uno de los autores de esas ideas o pensamientos, como se ve aquí: “pensamos en Hernán Cortés y la colonización de Sudamérica y am tiene mucha violencia”. Muy ecuánime nos parece también la frase: “ahora hoy tenemos el ETA... quien usa terrorismo para luchar”. El hecho de que repita el actualizador de dos maneras diferentes constituye un llamado de atención al hecho de que las consecuencias en el presente del franquismo son muy reales, pero no se pronuncia al respecto salvo para incluirse entre el grupo de los que padecen el problema, con un nosotros.

El texto reflexivo oral 2, que es la evaluación 1 al módulo de política, A expresa el éxito sólo relativo de la democracia española con una construcción condicional bastante sofisticada: “la sociedad y el gobierno de España es muy liberal... y tiene un ah...democracia y ah... el sistema es... tiene mucho éxitos para un país que ... am... que tuvo una dictadura en... ah... recientemente”. Esta alabanza, que se repite al final del texto con “el gobierno está... am... está haciendo ah...un trabajo bueno con la democracia” habrá de servir para amortiguar la acusación hecha al gobierno español, que prohíbe la libertad de expresión y que es hipócrita: “el gobierno quiere implementar la retirada de esencialmente habla libre/este aspecto del gobierno es hipócritico/ no es política inteligente”.

Directamente se manifiesta a propósito de la práctica iniciada por algunos ciudadanos para exhumar a sus muertos, víctimas de Franco: “me extraña los aspectos extremos de recordar el pasado/ mucho porque es... es una cosa... es un tópico muy muy ah... con mucho mucho estresa/ buscando para las muertes... las muertas en un cementerio... para con... no... no es bien.”

En el texto reflexivo oral 3, el comentario al texto oral 1 de un compañero, a propósito del tema de los estereotipos estadounidenses de España, A abandonará el estilo indirecto con el que explicaba su postura en cuanto al trabajo de M, para pasar a hablar por él con un estilo expositivo, pero claramente de tono negativo, que ya había repetido en otros textos, en: “el estereotipo americano de España... ah... es la violencia... y es am... es una España muy oscura.”

En cambio, encomia a su compañera, a quien se le ocurrió mencionar que la elevada tasa de paro en España es incompatible con la imagen de felicidad que se transmite en el vídeo de “I need Spain. A lo expresará con un “era muy inteligente/tenía muy buen análisis”.

En el texto reflexivo oral 4, se expresa usando un “nosotros” y un verbo neutral en cuanto a su carga emotiva, tal vez para minimizar la gravedad de la acusación:

“sabemos que es muy normal que miremos violencia y sexo en la televisión y en los eh... películas.” Sin embargo, se percibe la irritación en la combinación de otros elementos como el uso del adverbio de frecuencia: “constantemente introduce sexo y violencia a la juventud de los EEUU” y la protesta disimulada en “esta sobreexposición en las películas... ah... el músico... ah... los anuncios de televisión”. Si hay una sobreexposición, es que algo resulta excesivo, y eso podría constituir una expresión del sentir personal. En general, las emociones se mantienen refrenadas y se prefiere la expresión menos conflictiva de ideas y pensamientos particularmente a través del verbo creer y de alguna repetición para expresar la importancia de lo que está diciendo, como ya hemos comentando a propósito de otros de sus textos: “yo creo que la libertad y menos censura (...) todo es una revolución en la cultura de España hoy y em... sí... es un revolución”.

En el texto reflexivo escrito 2, A recurre más bien a expresar sus ideas que sus emociones o sentimientos. Por ejemplo, usando el verbo parecer, encontramos: “me parece que la guerra tenga un impacto en todos los elementos de la cultura”.

Podemos sugerir que A recurre a expresar de alguna forma sus emociones por ser una forma de oposición a la validez universal de los estereotipos. Esta oposición requiere algún tipo de movimiento en el sentido de que se necesita energía mental (emoción viene del latín “motio”: movimiento) para puntualizar la esfera de aplicación, si es que posee alguna, del estereotipo: “Como todas cosas, los corridos no son una figura universal de España, y el deporte tiene oposición.”

También parece apelar a algo más que lo que ven los ojos, o lo que se pudiera percibir a simple vista, lo cual es una alusión a la esfera emocional, es decir de problemas que le tocan la fibra sensible de algún modo, en la expresión: “los argumentos de los cuentos (de Matute) parecen inocente, y sin complejidad. En realidad, las temas son profundos y incluye casarse por dinero, y los huérfanos en la sociedad.”

En el texto reflexivo oral 5, la evaluación al segundo módulo, las emociones se expresan a través de la selección de vocablos relativos a la falta de control y la violencia: “cuando una persona observa los estereotipos de hoy y... pueden ver los festivales de los San

Fermines... (...) reflejan desorden (...) brutalidad con animales (...) es mucho callos ... es am...mucho mucho desorden.” Se podría haber escogido la expresión también usada por A para describir el significado del comportamiento sexual de los jóvenes y la música, nos referimos a los de libertad, o mundo libre, pero se prefiere la negativa de “desorden” y “caos”, vinculadas al mismo campo léxico que anarquía, falta de medida, (policial, social...), con lo cual parece que no le gusta esta imagen tampoco. En cambio, sí se pone a favor de la proyectada idílicamente en el anuncio: “imágenes de playa..botes y montañas y el deporte de golf y es un ambiente más relajado...”, llegando incluso a expresar su aprobación por estos valores al afirmar que esta es “la realidad de España y el país”.

En el texto reflexivo oral 6, el voiceboard 3 del módulo de sociedad, aparece la expresión de emociones como si fueran hechos irrefutables a través del verbo “ser”, como ocurre en la frase de arranque: “La vida de los parados es muy deprimente”, pero abundan las expresiones de malestar emocional a raíz de ponerse en el lugar de los parados o de hablar por referencia de cómo se sienten: “existe mucho estrés/no existe mucho solidaridad en España/una cita como este es... es muy frío... am... y a falta de emoción”. En particular, en cuanto al problema del desempleo, A considera que precisamente la falta de sentimientos de empatía constituye un problema añadido de por sí. Los principales responsables de esta frialdad emocional, al menos en EEUU, son los políticos, quienes tratan a los parados como “instrumento político”, además de usarlos como “una tasa y un número y un pa-...por ciento. La raíz de la falta de consideración por este colectivo es la deshumanización de la que son víctimas por parte de los políticos, pero también de la gente común: “existe poca solidaridad.” A llega a un clímax expresivo en este mismo párrafo, ya un tema antes de la conclusión del texto, donde hablando hiperbólicamente declara en primera persona: “en muchas ocasiones, no significan personas ah... real y yo creo que es una... una tragedia.” Tenemos que recordar que este párrafo temático se inauguraba con “pero en la sociedad estadounidense”, o sea que está hablando de USA, no de España.

En contraste, el siguiente tema que aborda, el de los estudiantes universitarios desempleados en España, sorprende por su neutralidad emotiva pues el texto se cierra

con: “es más frecuente en España para am...observar a los parados ah... que tienen grados de universidad que en EEUU.”

En el texto reflexivo oral 7, la conversación con la nativa, A inaugura su intervención tras presentarse someramente, confesando que está “con mucho trabajo”. Así pues, una queja al volumen de trabajo que representa estar en Duke, y seguramente tomar la clase de español de ese semestre. Parece que su intención es simplemente recoger más datos, es decir, de carácter cognitivo: “quiero explorar/ quiero compara”, pero también añade que “tengo en particular interés en las esfuer- esferas de la política y la cultura y cómo estas fuerzas afectan afectan la educación”. Diríamos que “tener interés” pudiera compararse a “tener mucho interés”, en un grado menor. Es decir, una pasión intelectual es también una emoción. No podemos olvidar que los jóvenes en edad de votar se interesan como promedio mucho más en el tema de la política que los jóvenes españoles³⁸, así que resulta natural que A exprese con diferentes términos, y de manera diferenciada su interés por la política en relación con la educación, sobre todo a nivel universitario.

Cuando S explica que a los diecisiete años hay que elegir en España entre ciencias y letras, A le pide que tome partido, como de hecho ya lo ha hecho él: “Estás de acuerdo con este proceso↑”, y sin dejar que responda, añade: “porque yo no sé qué quiero hacer a la edad de sesen-..., ah...diecisi-... dieci- ah... siete años”. Lo abrupto de su intervención en el que ni siquiera respeta el turno de palabra marcado por la pregunta que formuló da cuenta del estado agitado de sus emociones. La respuesta de S. le da tiempo a recuperar la compostura y simplemente sigue: “Sí... me parece que en los EEUU am hay más... am... un estudiante es más libre para [experimentar]”, y con encabalgamiento del turno (que S había intentado recuperar con un breve “sí), sigue otra vez de forma un tanto atropellada con una intervención que podríamos clasificar como la más elaborada de todo el texto: “más...y en España es más... am...más... cómo es la palabra↑...de inflexible↑”. Se trata de una petición de permiso para usar este término, que suena extremo, más que de solicitar información acerca del término en español,

³⁸ Para más información, se pueden consultar las estadísticas compiladas por un grupo de investigadores en: <http://www.hamilton.edu/news/polls/political-attitudes-of-young-americans>

pues no hay errores, sólo se ha equivocado, como le hace notar S, en el grado de intensidad escogido para expresar la idea/ el sentimiento. S responde: “es poco flexible”.

Como para mostrar que EEUU tampoco es perfecto y quizá por el agravio comparativo anterior, esta vez recurre a una comparación que sí deja a los dos países nivelados en cuanto a la polaridad política: “yo aprendí que existe mucha polaridad en España... y en mi opinión am... este es el caso en los EEUU...[el norte contra el sur]”.

El siguiente tema que se muestra conflictivo es el de la influencia de Franco en el sistema educativo español. Aunque S le aclara que en la actualidad “ha cambiado mucho (...) ya no hay tantos colegios católicos (...) hay más colegios públicos y más de todo...”, refiriéndose a Madrid exclusivamente, A parece quedarse con la idea de que Franco ha influido e influye todavía mucho en el sistema educativo español, como se ve por su comentario reflexivo escrito post-tarea: “existe mucho escuelas católicos en España porque Franco apoyó la religión.” Quizá en este contexto podamos comentar su declaración inmediatamente posterior acerca de cómo funciona la educación académica en EEUU, para lo cual introduce con una expresión de que resulta “interesante”. Esta es una manera de llamar la atención sobre lo que va a decir, pero usando una fórmula de cortesía verbal al estilo de los anglófonos de clase media blanca, eso es sin extralimitarse, por evitar otras expresiones más asertivas relacionadas con “ser raro/extraño, etc.” Que parecen más prejuiciosas: “es muy interesante porque en EEUU la derecha y la izquierda ah... tienen un gran impacto en la educación”, o sea de nuevo la idea de que hay más control político democrático en EEUU que en España, donde la derecha del poder ostenta todavía la hegemonía. Sorprende por tanto, esa pérdida del tono académico que resulta de utilizar el registro más coloquial al hablar de Jefferson, cuyos libros se vetaron de las escuelas. Notamos que A ya no está impostando la voz aquí, aunque hay control de las expresiones típicas usadas para expresar la emoción, el giro abrupto en el registro nos informa de que algo ha pasado: “el hombre es demasiado liberal”.

El texto reflexivo escrito 3 retoma la idea de que tanto la cultura de EEUU como la de España son “algunas de las formas más interesantes de la vida en el mundo”, pero se

empleó el superlativo por lo cual el significado es literal. A vuelve a expresar sus opiniones usando verbos y expresiones más o menos neutros, pero queremos mencionar que por primera vez utiliza una fórmula nueva: “en mi estimación”, para hablar de que la cultura de España es mucho más variable que la de EEUU.

De igual forma, se pone de parte de los historiadores, citados como argumento autoritativo, para afirmar que, a pesar de las apariencias “en mi opinión, nosotros estamos unidos”. Se trata más de una impresión motivada por su apego patriótico a su país que de una deducción lógica llegada de su esfera racional pues no aporta ninguna prueba, salvo una cita extraída de algún manual de historia, para demostrar la veracidad de su declaración.

A utiliza una fórmula indirecta para expresar sorpresa, y tal vez desaprobación al comentar: “es muy raro que regiones en un país enseñen en idiomas diferentes”. Esto además se constituye en su sentir en la única prueba necesaria para concluir: “para mí, este significa la polaridad intensa que es presente en España.”

La economía “sufre” tanto en EEUU como en España, mientras que la sociedad de ambas culturas está influenciada por esa economía doliente. El hecho de haber incluido un verbo tan directamente emotivo relativo al dolor, y adscribirlo ya no a la gente, que sólo aparece como “influenciada”, sino a la economía, o al dinero (no podemos olvidarnos de sus expresiones de emoción en relación con los desempleados en EEUU) por lo que aunque sea implícitamente A en realidad está teniendo presente a ese colectivo, si bien no lo menciona de manera expresa aquí. Así, según él la cadena sería: economía sufriente- gente influenciada- “tensión entre los ciudadanos y los trabajadores de lugares extranjeras”. Curiosamente, se tiene la precaución de no mencionar en el comentario final la palabra “inmigrantes”, aunque estos aparecían inmediatamente antes cuando se afirmaba si bien indirectamente al no poner a un agente o sujeto en la frase, que sería por tanto el autor de esa idea: “los inmigrantes en España y los Estados, son fundamentales para el sector del trabajo/ aunque los inmigrantes son tan valiosos (...)”

En el texto reflexivo oral 8, la evaluación escrita al módulo de sociedad, se introducen algunas fórmulas muy expresivas para denotar desaprobación personal, aunque el sujeto

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

se escurre de nuevo al hablar de manera expositiva, ya no en primera persona: “la xenofobia y el racismo son problemas muy horribles en nuestra sociedad/ desafortunadamente es muy común en el mundo.”

Al poco de inaugurarse la serie de reflexiones, A pasa al estilo directo personal, y encadena sus argumentos ya sin apenas pausas y sin pararse a elaborar sintácticamente de manera más sofisticada. Incluso los conectores sufren ya que en esta ocasión se limitan a dos muy básicos, que son “porque” e “y”: “me extraña que las gentes tengan miedo a lo desconocido porque es muy injusto y es sin mentalidad abierta y la mentalidad abierta es una característica muy importante en ah... nuestra am... sociedad porque tenemos globalización y ah... el mundo es muy pequeño muy pequeña hoy (suspira).”

Vuelve a ejercer su autoridad de ser pensante y reflexivo, pero sólo al final, de este otro argumento: “dicen que los inmigrantes eliminan trabajos... no pagan impuestos y también es un gran costo am... para los ciudadanos am... para fain- fainanciar a los inmigrantes si no pagan y... en mi opinión es un ah... resultado de la economía”. De nuevo, sigue su línea de razonamientos, para esta vez usa la expresión: “yo pienso”: “cuando la economía no funciona... las personas necesit- necesiten ah... culpar a un grupo de personas porque tengan muchos problemas y ah... en este caso yo pienso que los inmigrantes son estas personas (subida del tono de la voz)...”

Se recurre asimismo a la primera persona para acusar al gobierno y a los españoles de “ridículos”, de manera indirecta pues la palabra se dirige hacia la acción, al pedirles a los inmigrantes que “se avengan a las normas sociales”. Aunque el artículo no hablaba en absoluto del idioma o de que tuvieran que aprender el idioma, A utiliza la ocasión para volver a quejarse de lo que para él, como ya ha comentado es “raro/muy extraño”: “en mi opinión es ridículo (sube el tono y enfatiza cada sílaba) porque en España existe regiones donde no habla español (se le escapa una risotada) y existen cuatro idiomas en España y por qué los inmigrantes necesita hablar español↑”.

De forma también muy única utiliza una construcción en primera persona para expresar lo que para él es una solución lógica, eso es emigrar si es que la familia corriera peligro: “si yo fuera una persona que ah... que no tuviera dinero... yo viajaría a cualquier país para ayudar a mi familia y ah... por esta razón no puedo juzgar.”

Su deseo, en el que incluye a otros con un “nosotros” haciéndolo extensivo a un colectivo de personas es que “necesitamos más tolerancia y paz”. Esa petición suavizada por el verbo “necesitar”, que es el que se usa rutinariamente en inglés para dar recomendaciones cuando se pretende ser menos asertivo, es en realidad la consecuencia de algo que lo ha conmocionado: “yo miro mucha violencia... (...) y es muy muy ridículo porque... am... todo es ignorancia”. También podemos concluir que aunque ha preferido la cosificación del problema, la “ignorancia”, en realidad, su queja es un llamado de atención a las personas ignorantes, para las que recomienda, y aquí se incluye él también, pero en el papel de maestro: “Si nosotros enseñamos los ciudadanos am... ah... esta- estaremos muy buenos en el futuro. Sí.”

b) Recursos prosódicos.

Aunque ya se ha comentado de algunos recursos prosódicos simultáneamente a otros aspectos del análisis, aquí se procederá a mencionar más explícita y sistemáticamente los fenómenos encontrados.

En el texto reflexivo oral 1, A interrumpe la grabación justo después de mucho titubear para decir que el ambiente del anuncio de televisión “es un ambiente ah muy... ah... muy ... con muchos sonrisas”. Al regreso de lo que suponemos fue una pausa larga, elabora sobre el subtema de que “todo el mundo trabajan conjuntos.”

Son constantes las dudas en cuanto a cómo formula sus pensamientos mientras habla, en forma de pausas e interjecciones o muletillas del tipo “em, ah, ah.” En algunas ocasiones, y pensamos que tal vez no sea coincidencia, las pausas aparecen para marcar un cambio de idea, pero en otras, antes y/o después de términos un tanto polémicos o bastante tajantes y contundentes ya dentro de la esfera personal de las opiniones, por ejemplo: “estereotípicos/ la leyenda negra/ una España oscura/ Franco/ no aceptó muchas culturas/ ahora tenemos el ETA”. Cuando las pausas aparecen antes y después del término es cuando más hay que aplicar en nuestra opinión la teoría de que suponen una muestra de sinceridad y por tanto, llevan más carga emocional, expresada en forma de suspensión del discurso por algunos segundos.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

En el texto reflexivo oral 2 del módulo de política, las frases y vocablos alrededor de los cuales aparecen pausas son como siguen (en algunas ocasiones hemos dejado las interjecciones para documentar el doble peso de los recursos prosódicos): “las heridas y el dolor/democracia/ tuvo una dictadura recientemente/ tiene que tener transparencia/gobierno/ sobre muchos tópicos de violencia/ quiere información libre/ implementar la retirada de esencialmente habla libre/ mover como un país unido/ las personas están ah...ah...buscando para las muertes/ está haciendo un trabajo bueno con la democracia/ mover más eh... de la guerra civil y la violencia y del pasado”.

En el texto reflexivo oral 3, comentario a una compañera, las pausas aparecen en torno a las siguientes expresiones: “mucho divertido/ M reconoció/ unificada/ disturbios políticos/ M comentó en la leyenda negra/ estereotipo americano de España/ violencia/ am... es una España muy oscura/ de la elevada tasa de paro/ rendimiento de Marie/ hizo un trabajo muy bueno/ con habilidad/ buen análisis/ ella no tenía suficiente tiempo”.

En el texto reflexivo oral 4, el voiceboard 2, las pausas aparecen antes de: “la cultura/ la iglesia/ Franco/ al General Franco/ y la iglesia/ Franco controló/ fue censurado/ es más difícil para controlar las noticias/ constantemente introduce sexo y violencia/ el músico/ los anuncios en la televisión/ sabemos que es muy normal/ nuestra cultura tiene ambivalencia/ directamente la existencia del franquismo todo es una revolución en la cultura de España/ es un revolución³⁹.”

En el texto reflexivo oral 5, que fue la evaluación al final del módulo de arte y cultura, encontramos las pausas en relación con los siguientes elementos léxicos: “desorden/ brutalidad con animales/ es callos (quiere decir “caos”)/ mucho mucho desorden”/ depicla lo contrario/ botes y montañas/ tenga mucho éxito/ el la realidad de España/ el gobierno y el país/ va a eliminar el práctico de tauromaquia/ van a tener un impacto grande en la economía/ será efectivo la campaña⁴⁰/ campeonato del mundo/ audiencia es am... ah muy...variada/ no creo que es un grupo diferente de los turistas de hoy”.

³⁹ Hemos consignado las repeticiones de palabras y expresiones tal y como las enunció el estudiante pues también poseen valor emotivo si además están conectadas a pausas anteriores o posteriores.

⁴⁰ Hemos conservado el símbolo para marcar la entonación ascendente de una pregunta.

En el texto reflexivo oral 6, el voiceboard al módulo de sociedad, las palabras alrededor de las que aparecen las pausas son significativamente las siguientes: “deprimente/ es muy vergonzoso/ estresa y tensión/ sus necesidades/ en particular yo recuerdo una instancia (se refiere al comentario de la española sobre que los parados deberían limpiar las calles)/ una cita como esa/ es muy frío/ falta de emoción/ no significa solidaridad/ aunque es un proceso precario el desempleo/ estén en paro/ en los EEUU/ regresan/ a la escuela/ para el mundo del trabajo/ real/ una tragedia/ de los parados son estudiantes graduados de la universidad/ es más frecuente en España/ observar a los parados/ que tienen grados de universidad”.

En el texto reflexivo oral 7, la conversación con la nativa, A salpica su español oral con constantes pausas e interjecciones, además de empezar la grabación de nuevo en varios casos, a pesar de las instrucciones en contra de esta práctica. Está claro que no controla la parte lingüística como le gustaría.

En dos ocasiones el tono de la afirmación se eleva hacia el final de las frases, convirtiendo un par de expresiones en preguntas, relacionadas con la corrección gramatical de las mismas, buscando la cooperación de su interlocutor, que en cuestiones “gramaticales” sí es reconocido como autoridad. En otras ocasiones se trata de una pregunta de tipo retórico, ya que él mismo responde a su pregunta sobre la “high school” o “secundaria”. Diferente consideración merece la petición para que S le muestre cómo pronunciar la palabra “carreras”, por la proverbial “r” cuya dificultad es bien conocida entre los angloparlantes.

Contrastará este comportamiento con uno más autoritativo, al llegar a convencer a S sobre la superioridad del sistema estadounidense, basándose en un sólo elemento: que uno es flexible y el otro no lo es, en absoluto, si bien se encuentran en ese punto a través de una pregunta aparentemente inocente de tipo gramatical: “cómo se dice... inflexible↑”, para referirse al sistema educativo de educación superior en España.

Ante esta supuesta petición para aclararle un término, S se rebela y puntualiza: “poco flexible”, sin aceptar el término absoluto por lo rotundo, para sin embargo acabar acatando que “el sistema americano es mejor”. Así pues, la modestia de A era una

estrategia de “saving-face” en lo lingüístico, donde no parece importarle mostrarse menos competente, en contraste con los temas relacionados con las dos culturas, en donde parece establecerse un tipo de competición entre las bondades de ambas, vistas como bloques. En algunas ocasiones queda claro que el que se constituye en verdadero experto para constatar la superioridad de su cultura es el estudiante anglófono, incluso cuando es el caso de que conoce otros detalles sobre las culturas españolas que se pudieran haber usado para matizar aseveraciones, pues surgieron en la clase, y en la conversación con su compañero que no analizamos en este trabajo, detalles como que la educación pública, incluso a nivel universitario, es gratuita en España. La dinámica de comparar las dos culturas parece dejar un ganador, EEUU.

El texto reflexivo oral 8, la evaluación al módulo de sociedad, presenta las siguientes palabras enfatizadas a través de pausas posteriores o anteriores a su emisión: “Desafortunadamente es muy común en el mundo/ sociedad porque tenemos globalización/ el mundo es muy pequeño/ no pagan impuestos/ para fain- fainanciar a los inmigrantes/ si no pagan/ resultado de la economía/ culpar a un grupo / en este caso yo pienso que los inmigrantes/ los inmigrantes necesitan (que avengan a las normas nacionales)/ hipócrita/ todos los derechos humanos/ todo es ignorancia/ nosotros enseñamos los ciudadanos/ estaremos muy buenos en el futuro”.

Deseamos incluir asimismo algunos fenómenos significativos que no observamos en otros textos: una subida en el tono de la voz, y una pronunciación que podríamos clasificar de indignada pues se para en cada sílaba de la palabra “ridículo”. Nos referimos a esta frase: “en mi opinión es ridículo (que se tengan que avenir a las normas nacionales en el sentido sobre todo, según lo explica A después, de tener que hablar el idioma nacional, o sea, supuestamente el español)”. Siguiendo con la línea de pensamientos, y no estamos dejando nada fuera; se le escapa una risotada tras: “porque en España existe regiones donde no habla español”. A se pone realmente combativo a lo largo de todo este pasaje, aunque no es la primera vez que se pronuncia al respecto. A continuación recurre a una pregunta dirigida no a la profesora, sino a las personas que hicieron las declaraciones tal y como se vieron en el documento de televisión: “por qué los inmigrantes necesitan hablar español↑”, para concluir, ya sin pausas, ni dudas, ni

bajadas o subidas del tono de la voz, pero sí con una reducción de la velocidad: “es un poco hipocrítica”.

ESTUDIANTE 2: Londres (C)

Dimensión interlocutiva

A/ Marco de participación

C le habla a un auditorio que va en dos direcciones: por un lado, comenta para sí mismo, por el otro, a la profesora, investigadora y evaluadora/ al estudiante al que le comenta su voiceboard 1/ al nativo, pero entendemos que la multiplicidad de auditorios en realidad produce un efecto muy positivo pues el estudiante tiene más oportunidad de negociar sus propias creencias, valores y sentimientos en interacción.

La idea de congraciarse con su audiencia más influyente, la profesora que además se ha identificado como catalana, se nota desde el primer texto reflexivo, el oral 1, cuando hace una mención a que el grupo que compuso la música para el anuncio de la cerveza era catalán (será el único estudiante que saque a relucir este tema de forma tan directa en este texto) y entonces pasa a glosar su experiencia directa con el nacionalismo catalán: “esta región en particular tiene una historia de exclusión del resto de España...”

Lo mismo ocurre de manera enfática en el texto reflexivo escrito 1, donde además de hablar de España en general, se centra de nuevo en la experiencia de ser catalán y comenta: “cuando un hombre catalán ve una celebración de cultura España- con la lengua que ha sustituido por su propia, y los símbolos de un gobierno que oprimía a sus parientes- su experiencia es muy condicionada por la cultura”.

En el texto reflexivo oral 3, observamos cómo se dirige a su compañero de clase usando elementos de cortesía verbal: “B dio una explicación muy interesante”, para luego seguir “me gusta su interpretación del anuncio que trata de decir... que ellos...los españoles deben aprender más sobre otras culturas”, “pienso que tiene mucha razón” y luego sorprendentemente lo acusa de poco informado, aunque bajo un “los estadounidenses” cuando afirma: “no estoy seguro de que los estadounidenses realmente sepan ... de España para tener estas mentalidades...”

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

En el texto reflexivo escrito 2, C alude explícitamente a un comentario de la profesora, dado mientras estaba en clase con los estudiantes, y lo complementa haciendo referencia a las palabras de ella casi textualmente: “la profesora habló de que unos anuncios del EE.UU y España muestran actitudes diferentes hacia el amor y la juventud, pero es esencial que reconozcamos que anuncios como esos también crean esas actitudes”, por tanto, manteniendo una suerte de conversación en diferido con la instructora, que se mantendrá a lo largo del curso, como veremos en otros casos.

En el texto reflexivo oral 7, que fue la conversación con el nativo, C se está dirigiendo a la audiencia invisible que es la profesora, y por eso comienza haciendo una presentación formal y detallada de su interlocutor, para aclarar los datos biográficos que C piensa que serán significativos para comprender la conversación. En este párrafo introductor, C se dedica a sí mismo estas palabras para expresar cuál es su deseo, que se centra en la comprensión de algo tan subjetivo como “la percepción” de su interlocutor, además de por supuesto investigar de primera mano el tema que le ocupa, conceptualizado en “las actividades/ las costumbres”: “ojalá entenderé las actividades y su percepción de las influencias en los jóvenes de religión y tradiciones de España... y del otro lado... de las costumbres americanas y comerciales”.

Al principio, C habla con E usando un formal “usted”, aunque ambos son casi de la misma edad. Sin embargo, casi inmediatamente pasará al “tú”.

En la reflexión final personal, ya fuera de la conversación, C se dirige de nuevo a la profesora de una manera implícita, pero incluye en el objeto de sus comentarios a su compañero español: “decíamos primero sobre nuestras experiencias respectivas de Halloween este año... y para su... para él... del Día de Todos los Santos/discutíamos las actividades generales”. Después, C sigue centrándose en los sentimientos de su interlocutor, en lugar de hablar de su propia intervención, detalle que dejará para el final: “no les gusta estos días en todo caso... (...) me parecía que la idea era un poco incómoda a él/ Eduardo destacó (...)/ dijo que muchas personas no practican la religión”.

En el texto reflexivo oral 1, C está muy relajado desde el principio y usa un léxico coloquial: “los EEUU no saben nada realmente sobre la cultura o la historia de España”. Los conectores son bastante básicos y a veces se usa una enumeración improvisada de elementos unidos por “y”: “la imagen de ahora es una de un Estado moderno y joven y europeo/ y los idiomas como catalán y vasco no eran reconocidos”. El tono informal de conversación con la instructora sigue más adelante, donde incluso se anima a citar de una experiencia personal para ejemplificar un punto: “por ejemplo... cuando fui a Londres el verano pasado... conocí a una chica catalán...(...) que siempre insultaba a los españoles y no quiso ver el final de la copa mundial”. En algunos momentos cambiará a un lenguaje más académico tal vez porque C sabe que se trata de una actividad que va a ser evaluada y con un impacto en la nota del curso: “Esta región en particular tiene una historia de exclusión del resto de España como hemos discutido en clase.”

En el texto reflexivo escrito 1, el comentario al final del módulo de política, C se decanta hacia frases más largas y al uso de un registro académico pues se tiene la oportunidad incluso de consultar un diccionario: “abusos de derechos humanos y las políticas de exclusión/ han inculcado un antagonismo hacia la cultura y el gobierno de España.” Se usa una variedad muy refrescante de conectores que no se habían empleado en los textos reflexivos orales, donde hay menos oportunidad para acceder a los conocimientos lingüísticos por la falta de tiempo para elaborar las ideas: “por ejemplo/ o en el caso más evidente/ no obstante”. También aparecen algunos deícticos bastante sofisticados: “en ambos casos”. Las frases son en general largas y se entrelazan elegantemente imitando el lenguaje escrito formal en español, si bien en algún caso se evita el uso del subjuntivo: “el miedo de las políticas a la derecha extrema de Franco causaba⁴¹ el apoyo de la mayoría de personas por políticas o opiniones más a la izquierda, y por eso es un país muy liberal en aspectos sociales”.

⁴¹ En español, la forma clásica de subordinar no sería a través de un sustantivo, sino usando el verbo subordinado en este caso en subjuntivo pues el verbo introductor es un verbo de voluntad o causa: “causó que la mayoría de las personas apoyaran las políticas más a la izquierda”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

En el texto reflexivo oral 3, C comenta de B usando a nivel avanzado elementos de cohesión, como deícticos: “este pensamiento”, conectores “a primera vista/ por eso/ en resumen”, y transpositores como “quizá”. Asimismo recurre a la yuxtaposición: “B era muy fluido y variado con su lenguaje...hubo solamente uno o dos de no tener concordancia de sujeto y verbo”, y a la utilización de conectores más básicos como “pero”. Se puede afirmar que se mantiene en un término medio de sofisticación, ni suena muy elaborado como sería el lenguaje escrito formal, ni muy sencillo como el lenguaje hablado a nivel elemental. Presenta frases subordinadas de manera natural, y las usa correctamente y con su peso justo en el discurso en la mayoría de las ocasiones: “no estoy seguro de que los estadounidenses realmente sepan.../habría [(sido)] bueno si hubiera relacionado sus respuestas sobre las lenguas ah... como catalán y vasco más con sus ideas de estereotipos”

En el texto reflexivo oral 4, el voiceboard 2, C utiliza un léxico más básico pues se ve con mucha frecuencia los verbos “ser/tener/hacer”, que aparecen casi en la totalidad de las frases, si bien se introducen en ocasiones en pasado, con lo cual la repetición se minimiza. Lo mismo sucede en materia de conectores, que se ven simplificados a casi los básicos: “pero/ y/ porque”, aunque aparecen en una ocasión: “al mismo tiempo” “no obstante” ya hacia la mitad de su texto” y un oportuno “en conclusión” al final.

En el texto reflexivo escrito 2, el comentario final del módulo de arte y cultura, hay un despliegue casi increíble de conectores, si comparamos este texto con el anterior: “para empezar/ por ejemplo/ por otro lado/ así pues/ a pesar de/ para continuar/ aunque/ en definitiva” o deícticos: “esto/esos”. El léxico es avanzado y también la sintaxis, con una abundancia de frases subordinadas, la mayoría bien construidas desde el punto de vista gramatical: “Es dudoso que la cultura de un país exista en aislamiento”, y algunos intentos memorables: “Los comentarios de otros estudiantes indican que dudan que la tauromaquia tendría tanto éxito si la literatura no la presentare como tan romántico y tradicional a los turistas”.

Se observa alguna interferencia lingüística del inglés, por ejemplo, cuando dice en lugar de “doy fe”: “doy noticia de que lo mismo es verdadero en los EEUU”.

C se refiere a esta gran diferencia entre su desempeño lingüístico en los textos orales en comparación con los escritos con estas palabras: “continuo haciendo errores tontos cuando hablando espontáneamente”. En cuanto al mensaje de sus comentarios, parece estar más satisfecho: “con respeto al contenido, aunque ojalá que aumente la profundidad de mis observaciones y la vocabulario, en general ha sido más o menos bien”.

En la evaluación 2, texto reflexivo oral 5, de nuevo se relaja el uso de conectores avanzados, si bien se observa progreso respecto al último texto reflexivo oral en especial en lo referido a introducir las diferentes partes del discurso como la introducción, el cuerpo y la conclusión: “para empezar/ para continuar/ por ejemplo/ y para continuar/ si/ quizá/ también/ porque/ en conclusión/ pero”. Nos parece que abusa del conector copulativo “y”, que se ve con demasiada frecuencia en lugares donde se podrían haber empleado otros más específicos para indicar la conexión de las ideas e incluso para marcar el comienzo de una nueva idea. En realidad, parece que le está resultando difícil encadenar el discurso de manera cohesiva: “y ahora está tratando de entender esta historia y⁴² crear una imagen ah... por el mundo de qué significa España... y hay un una oposición entre el presente y el pasado.”

En el voiceboard 3, texto reflexivo oral 6, C introduce desde el principio más conectores, articulando así mejor su discurso que en ejemplos anteriores: “para comparar/ pero también... puede responsar la percepción/ a pesar de tener un nivel más alta de desempleo en España”. No hay que olvidar que se trata de una actividad elaborada en la intimidad de su hogar, sin testigos ni distracciones. En esta ocasión despliega en especial una variedad mayor de deícticos: “después de una recesión largo y grande como esta/ todos son afectados por la falta de trabajos/ los dos lados generalizados son diferentes.”

En el texto reflexivo oral 7, la conversación con el nativo, se nota que desea usar las estructuras del discurso escrito académico pues implementa algunas construcciones subordinadas sobre todo al principio del texto: “ojalá entenderé las actividades/ y quizá

⁴² Por ejemplo, habrían sido mejores: “mientras/ al tiempo que...”.

que eso 15 niños a nuestra casa”. Sin embargo, se relaja muy pronto y simplificará sus frases y su léxico en general, aunque todavía vemos algún conector avanzado empleado con cierta inseguridad: “por eso las otras personas en mi casa casa y yo tenemos dulces para los niños en nuestro barrio y quizá que eso 15 niños a nuestra casa/ Entonces... en general... para los jóvenes españoles (...)”.

En general en este texto que obliga a la improvisación del discurso oral hasta cierto punto, en particular cuando se recurre a un guión escrito con preguntas, C reconoce que le está suponiendo un nivel de dificultad con el que no contaba. Así, cuando E le aclara: “si tienes alguna pregunta, me puedes parar y preguntar”, porque sospecha que se le están escapando detalles de comprensión a C, este responde en dos ocasiones: “Sí... más o menos... Gracias...gracias”. De hecho, parece que E percibe esta dificultad ya que recurre a repetir la pregunta de C en alguna circunstancia como para ayudarlo a entender su respuesta al aparecer elementos ya conocidos. Por ejemplo, C pregunta: “en general... para los jóvenes españoles... es el significado tradicional y religioso más importante o es la... el aspecto comercial de Halloween en octubre más importante↑”, a lo que E responderá, simplificando empáticamente su discurso y siguiendo una de las máximas de Grice. De hecho, E llega al punto de reproducir los errores gramaticales de C al no corregirle la concordancia: “yo creo que para los jóvenes españoles... es más importante las costumbres americanas el día 31... la noche... y el día 1 por la mañana son más importantes las españolas”.

En el texto reflexivo escrito 3, siguiendo lo que ya es su tónica general en los textos escritos, C marca claramente las partes de su intervención. La introducción presenta una tesis general: “una sociedad es sólo comprensible dentro del contexto de su historia y su cultura”. Usa “para empezar” para pasar al cuerpo de su discurso y “para seguir” para incluir otras ideas complementarias. La conclusión está construida de manera más original como una antítesis de su tesis inicial por lo que la presentará con un “sin embargo”. Ya en el párrafo final vemos un “para concluir”. Otros conectores y transpositores que contribuyen a la comprensión de su discurso son: “si/ por eso/ por ejemplo/ por descontado/ como consecuencia/ en el otro lado/ sin duda/ en definitiva/ en esta manera”. De igual forma vemos más elementos de cohesión para evitar la repetición que en otros textos, en particular en comparación con los orales, donde se

resume la experiencia de unos inmigrantes que llegaron a Farmingville con la expresión “historia”: “Si hubieran viajado solo a Texas o Arizona, la historia habría sido diferente.” Asimismo, queremos destacar el esfuerzo de C por usar frases largas y elegantes en combinación con otras más cortas, propias del lenguaje académico y periodístico del inglés formal, para acercarse a la manera en que los nativos usan el lenguaje en un contexto similar, si bien en ocasiones esto representa perder cohesión: “pero las políticas del gobierno para fijar el problema son diferentes. Los intentos de los jóvenes de los dos países son muy diferentes también; por ejemplo, muchos jóvenes parados de España...”

C/ Comportamientos

A rasgos generales, C duda todo el tiempo entre situarse dentro del colectivo que él llama a veces “los EEUU” o fuera de él, como un observador imparcial. Presenta sus puntos de vista de manera indirecta en ocasiones, después de haber cumplido con las formalidades del “face-saving” cuando se trata de un texto que pudiera representar incomodidad o denuncia para alguien, sea un compañero de la clase o el nativo. Podemos citar su “qué interesante, sí (se ríe)”, después de que E le diga que para los jóvenes españoles son más importantes “las costumbres americanas el día 31...la noche... y el día 1 por la mañana son más importantes las españolas”, como un ejemplo de cortesía verbal típica del inglés hablado por la clase media profesional en Estados Unidos. En otras en que no se arriesga a parecer maleducado, quizá porque piense que nadie lo va a escuchar salvo la profesora, de la que intuye sus opiniones, recurre a la expresión directa de sus pensamientos y emociones: “los EEUU no saben nada realmente sobre la cultura o la historia de España”. De hecho, se confirma esta opinión de C en la ocasión en la que está comentando sobre el texto oral de un compañero, donde después de alabarlo apropiadamente: “me gusta su interpretación del anuncio que trata de decir... que ellos... los españoles deben aprender más sobre otras culturas/ es n consejo y no solo una descripción/ pienso que tiene mucha razón/ un poco negativo a personas en los EEUU/ pero no estoy seguro de que los estadounidenses realmente sepan de España para tener estas mentalidades”.

Se despliega la misma sinceridad en la conversación con el nativo cuando C parece intuir que hay un terreno común o tal vez debido a que trata de establecerlo. Por

ejemplo, a propósito del significado que tiene Halloween en EEUU, C afirmará de forma más bien radical: “no tiene un significado religioso... es totalmente comercial... y para los niños... los dulces... y las fiestas y...” De hecho, a continuación su interlocutor concordará interrumpiéndolo con un: “como Navidad y todas las fiestas”.

El mismo cuidado vemos en preservar su propia dignidad como hablante, pues cuando E le aclara que puede interrumpirlo para preguntar, si lo necesita, C responderá de forma modesta dos veces que está entendiendo razonablemente bien: “sí, más o menos/más o menos... Gracias... gracias”. En realidad, no hay ningún momento en la conversación que induzca a pensar que C se ha perdido o que no puede seguir a E, a pesar de que este habla a un ritmo rápido, usando frases largas y palabras que no son cognados.

En la conversación con el nativo además C demuestra que no quiere entrar a explicar mucho sobre los temas en EEUU pues la única vez que E le formula una pregunta, que además se introduce pidiendo disculpas: “perdona que te pregunte, el día 1 no hay ningún tipo de acto ni ninguna cosa religiosa”, C responderá brevemente y volverá otra vez a España y la percepción de los jóvenes de las celebraciones autóctonas e importadas: “entonces, en general... para los jóvenes españoles...” El tema de los jóvenes saldrá en otros textos de C, y podemos concluir que se trata de algo que le preocupa personalmente. En ocasiones hablará con una actitud de desengaño y lástima hacia ellos pues según él, fallan en constituirse como referentes o modelos dignos de mención, nos referimos al texto en el que comentó sobre la actitud de los españoles hacia el desempleo. Así pues, la interrupción o la resistencia a perder el tiempo de la conversación tratando asuntos que C ya conoce puede deberse a un interés genuino en averiguar cómo se sienten los jóvenes en España. El abuso del adverbio: “realmente” por C también pudieran apuntar a su deseo de encontrar la verdad y de expresarse verazmente. Sus conclusiones tras la conversación con E vuelven a aludir al tema de los sentimientos y actitudes de E, como representante de los jóvenes españoles, asunto que le resulta de interés: “No le gusta tener un día para recordar a los muertos en el caso de 1 de noviembre... Me parecía que la idea era un poco incómodo a él...Esto era el primer punto interesante que... quizá a unos jóvenes modernos la idea de celebrar los muertos es... (...) extraño.”

Dimensión temática

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

A/ Constelación de palabras

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1.

Subtema 1, conocimiento sobre España: no saben, Guerra Fría, no intercambio.

Subtema 2, percepción de España y los estereotipos: anuncio, joven cosmopolita, europea, atractivo, activo, contra estereotipos, país viejo y oscuro, tradiciones exóticos, no aislado, catalán, visión nueva, olvidar.

Texto reflexivo escrito 1. Comentario final módulo de política

Subtema 1, la guerra civil: fundación cultura, polarización, abusos, exclusión, afectan, miedo, opiniones a la izquierda, país muy liberal, antagonismo, gobierno, independiente.

Subtema 2, la cultura de España: estereotipos comunes, sufrido, heridas, emoción, psicología, valores morales y éticos, condicionados, esencia universal, entorno, su historia, su comunidad, afectan, experiencia de vida.

Subtema 3, la cultura en EEUU: refugio, rechazo de policías (se refiere a políticas), sacrificar la libertad individual, historia común, causa emociones, conducta de individuales.

Texto reflexivo oral 3, comentario al voiceboard 1 de un compañero.

Subtema 1, explicación del anuncio: españoles, aprender, consejo, percepción de España, negativa, exóticos, extraños, no desamables, no sepan, mentalidades.

Subtema 2, aspectos técnicos y gramaticales: completo, fluido, variados, ensayada, leyendo, relacionado respuestas, ideas de estereotipos, percepción de cultura, fenomenal.

Texto reflexivo oral 4, voiceboard 2.

Subtema 1, revolución de España: reglas y actitudes, cambiado, totalmente liberal, sexo, no machismo, no reproducción, placer, capitalismo, productos, actitudes,

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

reglas han cambiado, vergüenza, actitudes extremas, liberalización extrema, reacción, muy imperfectas.

Subtema 2, la censura en España: muy opresivo, comisión nacional de cinematografía, aprobar todos, cambiaba fines (se refiere a los finales), valores, gobierno, iglesia, cambios muy gradual, Fraga, diferentes versiones.

Subtema 3, la censura en EEUU: censura era prohibido, sistema de clasificaciones loca, personas aleatorios, arbitrarias, iglesia, consejeros, vergüenza, actitudes extremas, no reaccionando, muy imperfectas.

Texto reflexivo escrito 2, reflexión módulo de arte y cultura

Subtema 1, el arte: alma, influencias complejas, historia, deseos, divisiones, realidades políticas y económicas, oportunidad, expresar y cambiar interpretación, transformar, refuerza cultura, anuncios, crean cultura, cultura crea arte, idealización, romántico, tradicional, actitudes diferentes hacia el amor y la juventud.

Subtema 2, la película *Volver*: pasado, muerte, vivos y activos, sufriendo, importancia, auméntala.

Subtema 3, la cultura: aislamiento, tradicional y idiosincrático, mundo occidental y global, inmigración, encuentros, fusiones interesantes, supera fronteras de países y culturas diferentes, colisión, pasado, actual, presentación, arte.

Texto reflexivo oral 5, evaluación final módulo de arte y cultura

Subtema 1, la juventud de España: cosas buenas y malas, historia, imagen, oposición, presente y pasado, tensión, significa.

Subtema 2, turismo en España: tauromaquia, símbolo de España, símbolo del franquismo, símbolo de la historia violenta, estereotipo de violencia, hospitalidad, estilo de vida, embajadores, famosas, fútbol, España joven, Hemingway, imagen de España, turistas, naturaleza, relajado, libertad, ningún aspecto de la historia, artistas, cultura muy rica, reconciliar, atratarían, flamenco, fallas, Semana Santa.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Subtema 3, guerra civil: tensión, artistas, violencia, opresión, artistas exiliados, tensión real entre presente y pasado.

Texto reflexivo oral 6, voiceboard 3 del módulo de sociedad.

Subtema 1, el trabajo: vida sin significado, millones de personas, recesión, global

Subtema 2, situación de los parados: muy difícil, dinero, comida, opiniones menos simpáticas, oportunidades, mejorar, dudo, progresar, en EEUU seis millones, subsidios, inmigrantes, no documentados, construcción, desempleo, falta de trabajos, inversión pequeña.

Subtema 3, actitudes hacia los parados en EEUU/España: situación similar, millones, muchos inmigrantes, sentidos mezclados, más simpatía/ más negativa, jóvenes, trabajo es todo/prioridades no son sus trabajos, partidos, poderes del gobierno, no solución real, problemas, mundial, sufrir, resolverlo.

Texto reflexivo oral 7, conversación con el nativo

Subtema 1, el Día de Todos los Santos en España: influencia de religión y tradiciones, cementerio, tradicional, más pausado, para todos los muertos, único, importante, familia, comer, aun a los jóvenes, incómodo, jóvenes modernos, extraño, no practican religión, creen todavía, valoran, importante.

Subtema 2, el Halloween en España: costumbres americanas y comerciales, disfraces, amigos, normal, dulces, niños, totalmente infiltrado, importante, equilibrio, fascinante, lo mismo que en EEUU.

Subtema 3, autoevaluación del desempeño lingüístico: él más información para mí, entiende, uso de la lengua bien, no muchas oportunidades, gramática no muy compleja, nos entendíamos, pude decir.

Texto reflexivo escrito 3, comentario de final de módulo de sociedad

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Subtema 1, Sociedad: problemas del mundo actual, ambigüedad, contexto de su historia y su cultura, fuerzas más poderosas, global, aumento del desempleo, inmigrantes y jóvenes son muchos de los parados, políticas del gobierno diferentes, jóvenes de España, Londres, raro, jóvenes del EEUU, buscando trabajos en otros países, muchos factores distintas, influyen, sociedades distintas e interconectados.

Subtema 2, Inmigración en España: cultura, relaciones interpersonales, emociones, tensiones básicos, universales, detalles dependientes de la ubicación, geografía muy importante, sueños, África, península, problemas éticos, pateras, ahogando.

Subtema 3, inmigración en USA: Farmingville, mexicanos, lejos de la frontera, sorprendidos, no hospitalario, imperdonable, discriminación, insensibilidad, crítica de la cultura y sociedad específica, actitudes.

Texto reflexivo oral 8, evaluación al módulo de sociedad.

Subtema 1, inmigración en España: cruce de caminos, África subsahariana, mezclado de culturas, muchas tensiones, racismo, violencia, cultura crea, transigencia dependiente, condicionado, capacidad de adaptarse, necesidades actuales, no es transigencia.

Subtema 2, actitudes racistas: tasa de desempleo, quitan trabajo, necesidad laboral, tensión, irrazonables, pueblo ha cambiado, más peligroso, dos lados por una tensión.

Subtema 3, racismo en España: histórico, Franco, orgullo, han sufrido, inmigrantes no merecen, no integración, violencia, bandas de jóvenes.

Subtema 4, soluciones al racismo: jóvenes más tolerantes, educación de los jóvenes, enforzar integraciones, no es asimilaciones, mezclarnos de culturas,

B/ Conducta discursiva

Texto reflexivo oral 1

C argumenta en este texto a qué se debe la ignorancia de “los EEUU” sobre la cultura o la historia de España. En primer lugar menciona que es producto de las guerras mundiales y de la Guerra Fría. Después pasa a exponer como tesis, aunque sin decantarse completamente por buscar apoyo para la misma, que “la organización de la cultura está cambiando la percepción de España y los estereotipos ah... quizá están desapareciendo.” La base de su aseveración que es más una esperanza y un deseo que un hecho que se pueda demostrar “me parece que finalmente será una visión nueva de España y los EEUU vamos a olvidar la idea”, se encuentra en el vídeo que es objeto de análisis de este primer texto: “un español que puede viajar mucho y tiene una cultura cosmopolita y europea am... contra la idea de aislado”. Además, para él es importante que el grupo musical escogido para componer la música del vídeo sea catalán “porque esta región en particular tiene una historia de exclusión”. Seguramente le sorprende agradablemente que se haya escogido a una banda catalana (aunque la letra está en español, detalle que no menciona y que parece no notar) para representar a todo el país, y en particular al segmento joven.

Otra de sus tesis es que “los ciudadanos catalanes y vascos realmente tienen sentidos malos ah...sobre el gobierno”. Para probar esa idea pasa a citar de una experiencia personal, tal vez representativa en su opinión del malestar catalán hacia la identidad española tal y como se ha fraguado históricamente.

Texto reflexivo escrito 1. Comentario final del módulo de política

De nuevo, vemos como C trata de explicar a qué se puede deber la preferencia de los españoles hacia los gobiernos “de izquierdas”: “a la guerra civil/ al abuso de derechos humanos/ las políticas de exclusión/ desde la transición democrática en España, miedo a las políticas de derechas”. En esta misma línea, aunque más tarde en el texto, argumenta que la política de EEUU se explica por ser “un refugio por personas sufriendo a causa de gobiernos o culturas opresivos- causa el rechazo de policías que se parecen sacrificar la libertad de la individual por el bienestar de una comunidad”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

De igual forma, argumenta que los “casos intentos continuales y violentos para hacerse independiente (de los vascos y los catalanes”, se debe a que “dolor y la injusticia del pasado han inculcado un antagonismo hacia la cultura y el gobierno de España.”

Asímismo, expone su ideología acerca de cómo se forjan las “emociones, la psicología y los valores morales y éticos” de las personas. Por un lado, razona que están “condicionados por la cultura/(el inconsciente colectivo)” y que “su propia historia y la de su comunidad afectan sus opiniones y sentimientos y por tanto su experiencia del mundo”, aunque “la esencia del ser humano es universal”. Para ejemplificar su posición, menciona el caso de un catalán que ve una “celebración de cultura España (se refiere a española)”.

Texto reflexivo oral 3, comentario al voiceboard 1 de otro estudiante

En este caso, vemos una combinación muy interesante de utilización de la cortesía verbal: “pienso que tiene mucha razón”, para asegurar la aceptación de su mensaje, que es crítico como se puede notar en la cita final, con un movimiento de introspección que resulta de comparar el comentario de A con sus propias ideas, y finalmente una exposición de lo que el compañero está haciendo en su texto: “los españoles deben aprender más sobre otras culturas... este pensamiento que es un consejo y no solo una descripción”, que pasa por denuncia del punto de vista de su compañero, aunque no se refiere a él directamente: “su interpretación de la percepción de España ah... como muy diferente del resto de Europa... y quizá un poco negativo/ pero no estoy seguro de que los estadounidenses realmente sepan... de España para tener estas mentalidades.” La cortesía verbal se expresa sobre todo a la hora de evaluar de manera expositiva el desempeño lingüístico de B, tanto el léxico o de contenido como el gramatical al que C le dedica una serie de cumplidos: “era muy fluido y variado/ dio una explicación muy interesante del anuncio/ estaba completo en su análisis y sus respuestas/ hizo un trabajo fenomenal en esta tarea”, para ir disminuyendo progresivamente el grado de cortesía a medida que llegaba al final de su intervención: “quizá sonaba un poco ensayado/ estaba leyendo a veces/ habría sido bueno si hubiera relacionado respuestas sobre las lenguas (...) más con sus ideas de estereotipos y su percepción de la cultura en España”.

Texto reflexivo oral 4, voiceboard 2

En esta ocasión, C recurre a la argumentación, aunque le faltan datos para enlazar de manera más efectiva sus ideas. Por ejemplo, a propósito de la evolución de la censura franquista hasta llegar a nuestros días, en que “actitudes son casi totalmente liberal”, sólo menciona dos pasos, uno el representado por la censura más férrea que impuso el franquismo, que “cambiaba los fines para demostrar que personas tienen sus valores del gobierno y de la iglesia/ cambios eran muy gradual”. El siguiente para C consiste en la llegada de Fraga Iribarne como ministro de información y turismo pues “con sus reglas más que 80 porcentaje de películas prohibidos eran permitido”. C concluye “en parte, a causa de esta liberalización...actitudes son casi totalmente liberal”.

Otra de sus tesis es que la actitud hacia el sexo, en general, “me parece creado por el capitalismo porque los productos y videos para esta nueva idea del sexo... y el sexo es un producto ahora”, aunque líneas antes dijera que el sexo “no es sobre el machismo... y no sobre la reproducción realmente... es sobre el placer”, así que parece haber desaprobación hacia la actitud actual de los españoles en relación con el sexo. Acerca de esta actitud afirma con un juicio de valor: “es una vergüenza”. Este juicio de valor lo desarrolla más al criticar la censura en EEUU. Así, al referirse al sistema de clasificación de películas, menciona que le parece “imperfecto” debido a factores como “la comisión de personas aleatorias/ sus opiniones casi arbitrarías/ la iglesia tiene un papel porque tiene consejos consejeros por la comisión”. Tanto de España como de USA comentará que le parece vergonzoso que “las actitudes sean tan extremas”.

Texto reflexivo escrito 2. Evaluación al módulo de arte y cultura

C. vuelve a presentar una serie de tesis, que refuerza usando argumentos lógicos, y también ejemplos tomados de entre los documentos escritos y visuales facilitados para el curso. Dos de las tesis, que además están relacionadas por un tema común, son: “el arte de una cultura revela su alma” y “la presentación de un país en formas del arte refleja y también refuerza la cultura de su gente”. A partir de la tesis, cita de la película *Volver*, que le sirve para mencionar el primer argumento: “hemos visto la manera en la cual el pasado y el muerte son vivos y activos, literalmente, en las vidas de sus

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

personajes”. A continuación, hace extensible su conclusión a los españoles en general, ya en el ámbito de lo real, no de la ficción o de la manifestación cultural: “demuestra la importancia del pasado en España, donde la historia de sufriendo del siglo pasado...”. Entonces, explica cómo la película contribuye a la formación de los valores culturales: “esta presentación recuerda al público de esta importancia y por eso aumentala”. Incluso usa un segundo ejemplo, esta vez extraído de la recopilación de cuentos, para ejemplificar cómo se forman las percepciones culturales: “a pesar de su presentación de desigualdad, crea una idealización de la vida sencillo rural en sus lectores, con las imágenes del mercado, herrería, etc.”

Como argumento adicional a su tesis de que el arte y la cultura “se crean el uno al otro”, que C considera autoritativo, cabe destacar que cite de lo que otros estudiantes han comentado sobre las corridas de toros: “indican que dudan que la tauromaquia tendría tanto éxito si la literatura no la presentare como tan romántico y tradicional a los turistas. Así pues, de este modo, el arte y la cultura se crean el uno al otro”.

Otra de sus tesis es que “la cultura de un país es moldeado en la colisión de diferentes sociedades y ideas”, para lo que mencionará brevemente la influencia de fuerzas como “la inmigración y la globalización”.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación al módulo de arte y cultura

La argumentación es sobre todo lo que parece preferir C, pues de nuevo encontramos aquí una tesis: “España está tratando de recrear una imagen con los artistas y con una cultura ah... muy rica”, que complementa con esta otra: “hay una oposición entre el presente y el pasado de España/ tensión” y se basa en lo que se puede observar “somos testigos de la juventud de España/la campaña enfoca en la hospitalidad y la estilo de vida/ tienen embajadores que... son personas famosas y jugadores de fútbol/no menciona la historia realmente en el video y no... no muestra... (...) nada de la tauromaquia... o el flamenco... otros aspectos históricos.”

En cambio, enumera una serie de observaciones acerca de lo que podría ser más efectivo para promover la imagen turística de España, sin recurrir aquí a razones válidas que justifiquen sus opiniones. De esta manera, usa el texto para dar recomendaciones

con el fin de mejorar la campaña de promoción representada por el vídeo de *I need Spain*: “hay aspectos de la historia de España que ... atratarían a los turistas en mi opinión... por ejemplo...el flamenco... aspectos de las fallas... de la Semana Santa”.

Texto reflexivo oral 3 . Voiceboard 3, módulo de sociedad

El texto se inaugura con un argumento que parece simplemente empático, y tal vez referido a EEUU en el primer caso, mientras que el segundo quizá haga alusión a España, aunque no lo afirma explícitamente: “una vida sin trabajo es a muchas personas es una vida sin significado/ con toda seguridad muy difícil”, pero párrafos después explica muy sutilmente el porqué de esta opinión, y conecta con valores de los dos países: “en EEUU el trabajo es todo para muchas personas/ la importancia de un trabajo es muy... ah... destacado en la sociedad y en la cultura”, en cambio en España es “hay una percepción en España de los jóvenes que sus prioridades no son en sus trabajos/ es más probable que los viejos en España culpan a los jóvenes por sus situaciones sin trabajos”.

A continuación, expone brevemente para quién en particular el desempleo está resultando más difícil de sobrellevar. Aunque a primera vista, les afecta a todos por igual, en realidad no es el caso: “las similitudes entre inmigrantes y ciudadanos... nativos...porque todos son afectados... (...) están sufriendo.../ muchas de las personas más afectados por el desempleo son los inmigrantes.../ pero las industrias más afectadas por la recesión como la construcción son los que inmigrantes en el pasado muchas veces antes encontraban trabajos... pero el desempleo en la construcción ha doblado ahora”. Una de las razones por las que los inmigrantes son el colectivo más afectado es porque “A veces no: tienen documentados... (...) pero pensaban que la vida en España sería mejor...”

Hay una exposición de las medidas que las fuerzas políticas tratan de implementar, sin éxito: “los liberales que quieren usar los poderes del gobierno para ayudar a los trabajadores... y los conservadores en el otro lado que afirman (...) que tenemos que apoyar los negocios grandes para crear trabajos/ ninguno tiene una solución real”. La misma concatenación de ideas se produce en relación con la intervención política en

España. Se trata de apreciaciones generalizadas, sin recurrir a la argumentación, y de hecho C parece apelar más a la intuición para afirmar: “la situación de (...) parados... alrededor del mundo va a ser uno de los problemas más importante mundial en los próximos años”. Se nota que ya está inmerso completamente en el universo de los sentimientos, pues concluye el texto con lo que parece una sentencia, aunque de nuevo, no necesita recurrir a razonamientos para apoyar esa predicción: “va a ser uno de los problemas más importante mundial en los próximos años/ es indudable que muchas personas van a sufrir más antes de resolverlo”.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con un nativo

Nos da la impresión de que C parte de una tesis, y que busca confirmarla a lo largo de lo que se convierte, a pesar de haberse dado instrucciones en contra de este tratamiento de la actividad, en una entrevista pues C habla mucho menos que E, y comparte escasamente información sobre lo que sabe de sus propias culturas, tal vez porque como dice él mismo: “las costumbres de España (se refiere al Halloween) son más o menos lo mismo y por eso, realmente él entiende las costumbres de Halloween en los Estados Unidos.” Esta idea de que ya tenía una idea preconcebida, y de que aprovecha la conversación como una oportunidad para afirmarla la vemos también en el comentario de auto-reflexión final cuando C afirma: “como había esperado... las costumbres americanos más o menos totalmente infiltrado España durante Halloween”. De hecho, partir de su tesis le impide reconocer que E no ha aceptado en ningún momento que celebre el Día de Todos los Santos, de hecho, incluso llega a decir: “para mí es un tema del que no me gusta mucho hablar... entonces no me gusta recordar”. C incluso ha llegado a pensar que los jóvenes participan en la celebración de esta festividad, pues comentará: “único que todavía es importante... aún a muchos jóvenes.” Sorprende todavía más cuando él mismo comentará más adelante sobre E: “no les gusta estos días en todo caso... dijo que no le gusta tener un día para recordar a los muertos”.

Hay que reconocerle que E se niega a aprovechar la oportunidad que le brinda C de hablar de las diferencias entre el Halloween de EEUU y el español, y tal vez por eso prosiga con sus preguntas de manera muy asertiva. Tanto es así que cuando E por fin se anima a preguntarle algo con cierta timidez: “perdona que te pregunte... el día 1 no hay

ningún tipo de acto ni ninguna cosa religiosa”, C le responde más bien de manera expeditiva, con frases cortas y expresiones muy breves: “no... no hay nada especial para el uno de noviembre... es sólo Halloween... y es en noviembre y no tiene un significado religioso... es totalmente comercial... y para los niños... los dulces... y las fiestas y...(aquí se produce un encabalgamiento del turno, que toma E). Cuando C vuelve a intervenir, da por cerrada la pregunta y prosigue con sus preguntas acerca del significado tradicional o religioso de estas dos festividades.

Texto reflexivo escrito 3. Comentario al final de módulo de sociedad

Respecto a la inmigración, tras exponer de nuevo su tesis principal de que “las emociones y tensiones básicas (el amor contra la conveniencia, la violencia doméstica) son universales”, concede más margen a la cuestión de la relatividad de los problemas en función de las culturas en que estos se desarrollan. Por eso, a raíz del tema sobre la inmigración, C cederá un poco más el paso a la idea que la profesora había formulado en clase en varias ocasiones, al afirmar: “los detalles son totalmente dependiente en la ubicación de la historia”. A lo que se está refiriendo es a la “geografía”, que “puede ser muy importante en preguntas sobre sociedad”. Por otra parte, estas preguntas sobre sociedad se centran en la inmigración, pues a continuación seguirá diciendo: “España es un país muy cerca de África, y es una península; como consecuencia, el país afronta muchos problemas éticos sobre inmigrantes tratando de inmigrar de África en pateras”. De igual forma, sobre el tema de la ubicación, que parece usar para hablar de circunstancias condicionadas en parte por la cultura (a España llegan hispanohablantes muchas veces motivados por el hecho de que en España se habla español, y porque dicen que España es “la madre patria”, o sea que se trata de condicionantes culturales), C reconoce: “no sabía que hay muchas inmigrantes caribeños en España.” La concesión más grande que observamos en esta evolución en la que presenta argumentos y contraargumentos contra una tesis no explícitamente citada en su texto, la de la profesora, pero a la que se hace alusión de forma indirecta, aparece con: “La película *Las flores de otro mundo* demostró la importancia de cultura en determinar las relaciones interpersonales”. Se trata de un tira y afloja constante, pues hacia el final de su texto, regresa a la idea original al afirmar: “las fuerzas más poderosas hoy en día en

nuestras sociedades son más o menos global”. Para probar este punto pasará a comparar ambos países de nuevo, y a citar hechos que podrían muy bien confirmarse estadísticamente, pero concede de nuevo que “las políticas del gobierno para fijar el problema son diferentes/ los intentos de los jóvenes de los dos países son muy diferentes también”. En este contexto, entendemos la frase con la que concluirá su ensayo argumentativo: “es claro que muchos factores, incluyendo la historia, la cultura, la percepción social, las relaciones con otros países, etc., influyen la sociedad España, y todas sociedades distintas e interconectados.”

Texto reflexivo oral 8. Evaluación al módulo de sociedad

Se puede ver cómo C está en un diálogo constante con sus propias ideas, percepciones, las ideas de otros, y su significado. Es en este proceso de encontrar significado que se produce la argumentación, si bien para ello a veces incluirá, creemos más que nada para rellenar, la exposición. Por ejemplo, hablando del racismo contra los inmigrantes en España, empezará citando lo que ha dicho el Ministerio de Trabajo español, además del observatorio del racismo en España. Esto le servirá como fundamento para aclarar lo absurdo de los términos empleados para describir las actitudes de los españoles, dando lugar a un discurso analítico muy profundo. De esta manera, cuando las estadísticas mencionaron que 33% era tolerante a los inmigrantes, C pasa a analizar qué significa el término para los españoles, y para ello cita de otro artículo: “su transigencia es dependiente en la capacidad de adaptarse de los inmigrantes y de las necesidades actuales de las empresas- empresas en el país/ de las condiciones actuales... no es realmente transigencia en mi opinión”. Esta solución le parece a él mal, y así lo expresa más adelante: “Integraciones no es lo mismo que asimilaciones... Necesitamos mezclarnos de culturas...”

Para ejemplificar lo absurdo de esa calificación de “transigencia” cita entonces de las bandas callejeras que han perpetrado algunos actos violentos tanto en España como en EEUU, los Latin Kings y los Zetas, y parece entender esa hostilidad de nuevo recurriendo a un argumento empático: “las bandas de jóvenes en el vídeo... son resultado de estos falta de transigencia realmente.”

También cita de una afirmación que aparece en el documental *Farmingville*. Se trata del hecho de que, desde que los inmigrantes mexicanos han llegado “su pueblo ha cambiado y ser más peligroso por sus hijos e hijas...”. C reconoce de nuevo que para llegar a una conclusión satisfactoria en cualquier asunto, uno no puede quedarse sólo con lo que afirma una de las partes, que se presenta a sí misma como una víctima en sentido absoluto: “pero realmente... como en el vídeo... necesito... se necesitan dos lados para por una tensión... por un lucho realmente”, sino que hay que tomar en cuenta siempre las opiniones del otro, y también por extensión los contraargumentos en cualquier debate o cuestión.

Dimensión enunciativa

A/ Posicionamiento enunciativo

Texto reflexivo oral 1

En este texto C se sitúa en una posición de observador imparcial, desde el exterior a los elementos que está analizando: “hoy la organización de la cultura está cambiando la percepción de España y los estereotipos ah... quizás están desapareciendo”. Y en otras ocasiones, como si no fuera parte de ellos, sobre todo al principio de su intervención: “Los EEUU no saben nada realmente sobre la cultura o la historia de España/ las guerras mundiales y la Guerra Fría determinan las relaciones ah de los dos países”. Se comprende que aborde estos asuntos negativos desde la óptica de alguien ajeno a los hechos, ya que eso lo exime de compartir responsabilidad, y lo sitúa al mismo tiempo en una esfera de imparcialidad necesaria para dotar a su discurso de credibilidad.

Será solo más adelante cuando pasará a hablar por él, llegando incluso a contar una experiencia personal para ilustrar su percepción del nacionalismo catalán: “Me parece que este vídeo está cambiando la idea de un español/ me interesa también que el grupo musical en el vídeo sea un grupo catalán/ cuando fui a Londres...”

Texto reflexivo escrito 1

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

De nuevo, C se coloca en una posición privilegiada, de no pertenencia a la mayoría, como persona bien informada, y distinta a “la mayoría de los estadounidenses”, aunque reconoce modestamente que “no sabía nada sobre España antes de esta clase”.

El segundo párrafo se ha elaborado sin un sujeto aparente que aparezca como autor de las afirmaciones, que se exponen como hechos, no como opiniones.

A continuación, C se inserta en el contexto del grupo de estudiantes de la clase, usando un “nosotros”: “una de las preguntas más interesante y controversial que encontramos y discutimos en clase era a que punto aspectos de emoción, psicología, y valores morales y éticos son condicionados por la cultura”, aunque es una cuestión que sólo aparece en sus textos, y no en los de ningún otro estudiante. Él mismo contestará a renglón seguido a su pregunta, con un “en mi opinión”. Para matizar más sus aseveraciones, pasa luego a neutralizar la primera persona usando construcciones impersonales: “quizás lo más preciso es decir que...”.

Ya hacia el final, cuando llega el momento de la autoevaluación, C vuelve a introducirse en el discurso con unos “en mi opinión/ me parece”.

Texto reflexivo oral 3. Comentario al voiceboard 1 de un compañero

En este texto en que el estudiante tiene que adoptar una posición arriesgada pues está evaluando en cierta medida a un compañero de estudios, C se inclina a usar la primera persona para dar encomio y alabar la intervención de B, a quien se presenta como incluso más perspicaz que el propio C: “me gusta su interpretación del anuncio/ no ocurrió a mí/ pienso que tiene mucha razón”, sin embargo, también usando el yo pasa a criticarlo más adelante, si bien no usará un sujeto singular, que pudiera malinterpretarse como una referencia directa al comentario del compañero B, sino uno más general: “no estoy seguro de que los estadounidenses realmente sepan...de España para tener estas mentalidades”.

Asimismo, se dirigirá a B, usando el nombre de pila completo, para reconocer su desempeño lingüístico: “B era muy fluido y variado/ B hizo un trabajo fenomenal en esta tarea”, y minimizará las críticas diluyendo el sujeto con una construcción impersonal en infinitivo: “hubo solamente uno o dos de no tener concordancia de sujeto

y verbo” . Al mismo tiempo y con esa misma intención C introduce “quizá”, un diminutivo y la construcción comparativa “como si”, sin un sujeto humano explícito pues se refiere a su tarea en primer lugar, aunque luego también a B directamente cuando afirma: “quizá soñaba un poquito ensayada... como era... estaba leyendo a veces”.

Texto reflexivo oral 4, voiceboard 2

Aunque el texto se inicia de forma académicamente correcta como si se tratara de un ensayo: “ha habido una revolución en España”, a continuación y consciente de que se le pide que exprese su punto de vista personal, sigue con la primera persona para explicar en qué va a consistir su aportación original: “voy a comparar estos cambios con los del EEUU”.

Asimismo, C comenta sobre la “comisión nacional de cinematografía”, a la que relaciona con “el gobierno y la iglesia”.

Es digno de destacarse su mención, con nombre y apellido de Fraga Iribarne, cuyas medidas políticas fueron “muy importante”, pues “más que 80 porcentaje de películas prohibidos eran permitidos”.

Otra de las personas, aunque se trata de un colectivo que después C decide tratar como una fuerza o filosofía política, atenuando el ataque personal, es el capitalismo: “esta actitud (hacia el sexo como un producto) y percepción me parece creado por los capitalis-... por el capitalismo”.

En referencia al sistema que usa Hollywood para clasificar las películas, C menciona una comisión, sin concretar al principio, para luego añadir “personas aleatorias”, y “la iglesia tiene un papel porque tiene consejos... consejeros por la comisión”.

Por último, al criticar los dos sistema de censura en España y EEUU, C pasa al ataque, esta vez en general, considerando así los dos países en bloque a partir de lo que hacen sus representantes políticos o sociales: “los dos países tienen sistemas y actitudes muy imperfectas”, si bien sorprende que él mismo se sitúe en la esfera de EEUU, formando por tanto parte de él, al afirmar: “nosotros no estamos reaccionando contra la opresión explícita...”

Texto reflexivo escrito 2. Comentario al módulo de arte y cultura

En este texto, C empieza refiriéndose a lo que ha aprendido, pero se incluye en el grupo que es la clase usando un “nosotros”: “hemos discutido las conexiones de la cultura con el pasado...”.

El primer párrafo, una vez presentada su tesis, introduce ya al autor de los comentarios, que aparece entre comas, con un “en mi opinión”, si bien regresa al “nosotros casi inmediatamente: “hemos visto la manera en cual el pasado y el muerte son vivos y activos”. A propósito del efecto que la película *Volver* produce en los espectadores, introduce un nuevo sujeto, al que se refiere como “al público”, de la misma forma que después de aludir a las *Doce historias de la Artámila*, comentará sobre la idealización que suelen hacer los “lectores” de la vida sencilla rural tal y como la describe Matute. Sobre ella, C añade, siempre con un nosotros como sujeto: “en Matute vimos algo similar, por ejemplo, en la imagen de la procesión del rey Melchor en El Rey-con elefantes africanos, camellos árabes, y por supuesto una adaptación del leyendo cristiano de los magos”.

Sin embargo, en contraste se dirige a esos lectores, público, y tal vez hasta incluyendo a la profesora, al emplear un nosotros, lo cual nos parece un síntoma de modestia pues él también se reconoce como responsable de aceptar estas ideas, para aconsejar un cambio de opiniones cuando insta: “es esencial que reconozcamos que anuncios como esos también crean esas actitudes”. Hay que mencionar que ese comentario viene después de citar textualmente a la profesora, quien se inclinaba a pensar en sentido contrario, aunque complementario: “la profesora habló de que unos anuncios del EE.UU y España muestran actitudes diferentes hacia el amor y la juventud”. Pensamos además que es significativo que se refiera a la instructora con el término muy formal de “la profesora”, si bien no se menciona su nombre personal, ni el apellido como es característico en el sistema educativo estadounidense.

Hacia el final del texto, vuelve a aparecer la persona del yo al reconocer que ha aprendido mucho, e incluso introduce una expresión nueva y bastante sofisticada: “doy noticia que lo mismo es verdadero en los EEUU”.

Texto reflexivo oral 5, evaluación 2

El punto más importante de este texto en cuanto a posicionamiento enunciativo consiste en otorgar fuerza, por la vía de mencionar que hay muchos testigos, al argumento de que “somos testigos a la juventud de España”. Aunque no se comprende muy bien qué quiere decir, seguramente se refiere a que está en una actitud de defender a los jóvenes españoles, quien “recrear la idea de un español... de un español” (prototípico tal vez).

Asimismo, cuando desea expresar puntos de vista negativos, lo hace como si hablara de hechos probados, más que de su opinión personal, o sea que el sujeto hablante y opinante desaparece de esta manera: “porque España tiene una reputación y un estereotipo de violencia en su historia”. En cambio, cuando se habla de acontecimientos históricos, aparecen citados de manera neutral, a veces con C como parte del grupo de estudiantes: “hemos discutidos la historia de la guerra civil en España”, aunque a veces él se describe también como persona que conoce estos hechos históricos negativos: “hemos discutidos (...) la historia de violencia y opresión”. Puesto que las palabras empleadas para referirse a los acontecimientos históricos llevan ya de por sí una carga connotativa condenatoria, tal vez por eso C no pasa a opinar directamente sobre ellos, ni cuestiona la veracidad de los términos absolutos.

Sí resulta explícito su interés en la imagen que proyectan los jóvenes españoles, representativa de todo el país. No obstante sorprende que C admita que el anuncio va dirigido a estos mismos jóvenes. Así, en referencia al anuncio de la cerveza San Miguel, cita: “me interesa la imagen que presenta al exterior (...) era la imagen para los jóvenes españoles y para recrear la imagen de un español...”.

Menos arriesgado es que, hablando por él mismo, de nuevo mencione el porqué no aparecen aspectos históricos en el anuncio de *I need Spain*: “me parece no tener am... ningún aspecto de la historia de España y entiendo por qué esta... ha ocurrido”. En este momento, ya en la conclusión de su texto, es cuando volverá a dar recomendaciones, aunque con algunos titubeos ya que insiste en que se trata sólo de su opinión: “no es necesario... en mi opinión... porque hay aspectos de la historia de España que... atrataría a los turistas en mi opinión”. Más firme es el último párrafo, donde de nuevo

dará consejos, pero ahora sí, desapareciendo totalmente del cuadro: “es necesario enfatice es necesario que se enfatice estos aspectos para reconciliar la imagen y el conocimiento del pasado...”

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

En esta ocasión, arranca su reflexión exponiendo un problema, la manera en que diferentes culturas vistas grosso modo como países lo consideran: “una vida sin trabajo es a muchas personas un... una vida sin significado”. Para entender que esas “muchas personas” en realidad son los estadounidenses tenemos que seguir unos párrafos adelante en el texto: “pero en los EEUU el trabajo es todo por muchas personas y por esto...”.

Inicia su intervención en primera persona al explicar en qué va a consistir este texto, a manera de introducción: “voy a explorar la situación en los países...”. Explorar no representa ninguna amenaza de violar alguna norma de cortesía verbal y por eso entendemos que se decante por usar la primera persona con este objetivo. La opinión personal llegará después, cuando a propósito de la propaganda oficial acerca de la conveniencia de estar desempleado como oportunidad para encontrar los sueños, como afirmaba A, en cambio C comenta: “yo dudo que la recesión les permita progresar”. También plantea un horizonte menos halagüeño para los parados de larga duración, a los que hace referencia de manera indirecta en el comentario: “hay subsidios (...)... pero no pueden obtenerlo después de unas 20 semanas aun durante una recesión largo y grande como esta”, y de los cuales dirá además: “según mucho de ellos...cuatrocientos dólares en una semana no es suficiente para sus necesidades”.

Parece que llega a un tema profundamente personal que es cómo el desempleo está afectando a los inmigrantes, pues les dedica varios párrafos y vuelve a la primera persona una vez expuesta la situación especialmente precaria que afrontan en ambos países: “me interesan que la recesión... ambas en EEUU y España pueda destacar las similitudes entre inmigrantes y ciudadanos...nativos...” Queremos destacar que C aclare el estatus de “ciudadano” en EEUU precisamente porque es en EEUU donde se habla en esos términos de ciudadanos y no ciudadanos, mientras que prefiere nativo en

referencia a España, donde no se emplea ese concepto tan ampliamente como en USA. Sobre los inmigrantes dice además que son “muchos de los más afectados por el desempleo”.

Asimismo comenta directamente a qué se deben las diferentes actitudes hacia los desempleados en EEUU y en España, usando la primera persona “pienso que”, y argumentos que luego va a reforzar con un nosotros, haciendo uso del argumento de autoridad por el número de personas que comparten la misma opinión: “como hemos discutido en clase... en España hay una percepción... de los jóvenes que sus prioridades no son en sus trabajos...” En cuanto a cómo ven los mayores a sus jóvenes desempleados, C usa el término: “los viejos”, en “es más probable que los viejos en España culpan a los jóvenes por sus situaciones ah... sin trabajos”.

Por último, al referirse a cómo los partidos políticos están enfrentándose al problema, aclara que en EEUU son los “liberales” y los “conservadores”, mientras que en España los engloba bajo el término: “España y su política... los partidos más”. La falta de conocimiento explícito tal vez pudiera arrojar luz sobre las dudas, de nuevo marcadas por el verbo “parecer” en: “me parece están de acuerdo en en... el tema”.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con el nativo

De manera muy formal, C habla en primera persona de los temas que va a abordar en su diálogo con el nativo de español, quien a su vez aparece con nombre y ambos apellidos: “voy a hablar con Eduardo García Ballesteros”. En esta misma tónica, no nos sorprende que la primera pregunta planteada se haga usando la persona de “usted”: “¿Qué hizo durante Halloween?”. Sin embargo, ya en la siguiente intervención de C., pasa al tú, mucho más natural por el tono en que la conversación discurre.

Se nota que su interés sigue siendo los jóvenes, pues la tercera pregunta está tratando de establecer si en general estos celebran la fiesta: “y tus amigos de tu edad... es normal que celebran Halloween con algo↑”. Esto se puede ver también en otra pregunta, ya más adelante en la entrevista: “entonces... en general... para los jóvenes españoles... es el significado tradicional y religioso más importante o es la... el aspecto comercial de Halloween ...↑”

C responde a la explicación de E sobre qué se hace en España para Halloween, que podríamos considerar como más bien breve, con una elaboración de su vivencia personal del último Halloween más elaborada que la de E, tal vez esperando que este comparta más información personal: “para mí, es lo mismo en los EEUU (...) estoy viviendo en una casa (...) las otras personas en la casa y yo tenemos dulces (...) y por eso 15 niños a nuestra casa”.

En cambio, cuando le toca el turno de indagar más sobre la Celebración de Todos los santos, usa un sujeto que abarcaría varios segmentos de edad: “y las actividades de muchas personas es ir a los cementerios[†]”. De nuevo, emplea esta misma denominación para referirse en general a los españoles, al preguntar: “y piensas que la ... para muchas personas en España el significado religioso es importante ahora o es...”. Entonces, como para informar a E de su opinión, se incluye en el grupo de toda la clase en: “porque en nuestra clase decimos que la población de España no es muy religiosa realmente”.

En la auto-reflexión de este mismo texto, C por supuesto habla de sí mismo y de cómo se ha sentido realizando esta actividad, su desempeño lingüístico y gramatical, pero sorprende que le dedique más o menos la mitad del texto a E, de quien habla o con un “él”, es decir ya sin mencionar el nombre, o recuperándolo: “dijo que no le gusta tener un día para recordar a los muertos/ dijo qu muchas personas no practican la religión/ E destacó que ambos (...) son importantes”. La actitud de hablar sobre todo de su compañero se percibe en un súbito cambio en el sujeto de una frase, donde tras atribuirse la autoría de las ideas, rectifica para darle el mérito a E: “como dije... como Eduardo dije... las costumbres en España son más o menos lo mismo y por eso... realmente él entiende los de... las costumbres de Halloween en los Estados Unidos”. En líneas generales, tras mencionar qué piensa Eduardo, C dará su versión de las intervenciones de E: “me parecía que la idea era un poco incómodo a él”, al que incluso llegará a tratar como si fuera un representante por antonomasia de todo el colectivo de los jóvenes españoles: “quizá a unos jóvenes modernos la idea de celebrar los muertos es ah... se parece extraño... yeah... de alguna manera”.

En cuanto a los temas de los que trataron, incluirá a su interlocutor en casi todas sus frases-resumen: “discutíamos las actividades generales...”, un acto de cortesía. Las

únicas ocasiones en las que habla de él, en primera persona, es para valorar positivamente lo que ha aprendido: “este equilibrio me parece muy fascinante”.

Texto reflexivo escrito 3. Comentario final del módulo de sociedad

Ya que el curso estaba muy avanzado a estas alturas, cabe mencionar que C se refiere a sus impresiones del proceso de aprendizaje con un “me chocó (...) una sociedad es solo comprensible dentro del contexto de su historia y su cultura”, lo cual representa una evolución clara desde sus presupuestos de universalidad del ser humano, que todavía defenderá en este mismo texto.

De nuevo, se refiere respetuosamente a toda la clase, compuesta por él y sus compañeros, para comentar sobre los temas que se han tratado: “el asunto que pasamos más tiempo fue la inmigración”, si bien dará su opinión casi de inmediato. Aunque el tema que sigue es sobre todo un tema candente para él, diluye la cuestión personal con un “nosotros” en: “uno de los temas más controversial que encontramos y discutimos en clase era a que punto aspectos de emoción... (...) son condicionados por la cultura”.

Los inmigrantes aparecen más concretamente citados en “no sabía que había muchos inmigrantes caribeños en España/ inmigrantes tratando a inmigrar de África en pateras”. Estos son también el punto de mira de comentarios negativos, pero no negativos por la acción de los inmigrantes, sino por las de los ciudadanos, sobre todo como se representó en Farmingville: “por descontado, hay problemas con inmigrantes, pero la geografía los cambia.” Acerca de cómo se comportó la gente en Farmingville, C puntualiza que eran “los residentes del pueblo”, no habla de ciudadanos. También especifica que se trataba de “inmigrantes mexicanos” y pasa a explicar que la hostilidad de Farmingville tal vez se pueda entender por la gran distancia que media con la frontera de México.

También hay una diferencia en el cuidado que pone al hablar de lo que hacen los jóvenes parados en España y en EEUU en comparación: “muchos jóvenes parados de España han ido a Londres o otras ciudades... pero es más raro que jóvenes de EEUU van a otros países buscando trabajos”. Nos parece curioso que se refiera a los jóvenes estadounidenses de forma genérica, sin especificar que se trata de los que están desempleados.

En referencia a la actitud de algunos españoles hacia los parados, en lugar de referirse a los españoles, trata de usar un partitivo, para aclarar que no se trata de la actitud general de todos, sino sólo de “unos españoles”, quienes “no tienen empatía con los jóvenes sin trabajo”. Además, son “unos vídeos” los que han dado esa información, o sea, se trata de un documento informativo que tampoco tiene por qué representar todas las situaciones. Nos parece que la doble mención a “unos” es un toque de atención de C a que no pretende generalizar sus conclusiones. Sin embargo, sí las generaliza respecto a EEUU, donde generosamente afirma: “en los EE.UU hay más simpatía con los parados”.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3

Encontramos una alusión a los inmigrantes, de los que definitivamente se facilita una relación enumerando las diferentes clases: “hay muchos inmigrantes de África subsahariana... de resto europeo... de Latinoamérica y algún lugar con esto mezclado de culturas”.

A propósito de las bandas callejeras de jóvenes provenientes de Latinoamérica que se encuentran en España, C también cita algunas por nombre: “los Latin King” y “los Zetas”, y curiosamente no se refiere a ellas de manera despectiva, ni con adjetivos calificativos. Cuando sí hace alusión al modo violento en que estas a veces operan, lo conecta con la manera en que son tratadas por los “españoles”, quienes son transigentes a su presencia, dice C, “condicionado” o “dependiente en la capacidad de adaptarse de los inmigrantes”. Para C esa exigencia de adaptarse, que él equipara a “asimilarse” es lo que da lugar a la violencia, a la que se referirá de forma muy indirecta con estos términos: “muchas de los norteamericanos (las bandas) y las intenciones entre ellos y los grupos en activo de los jóvenes... son el resultado de esto”, para luego pasar a afirmar ya con todas las letras, al final de su texto: “pero integraciones no es lo mismo que asimilaciones. Necesitamos mezclarnos de culturas porque... porque claramente ah... si no tiene integración... la violencia es el resultado... ap”. Creemos que el hecho de que C se haya incluido en el grupo de los que necesitan mezclarse es un movimiento moral de reconocimiento de que como ciudadano de los EEUU, comparte la responsabilidad.

B/ Personas o actores

Texto reflexivo oral 1

Las personas que aparecen son los EEUU, vistos así en general, pero personificados pues se dice de ellos que “no saben nada realmente de la cultura”.

Representando a los jóvenes de España en un anuncio de televisión, C menciona de “un joven cosmopolita... atractivo y activo/ que puede viajar mucho y tiene una cultura (...) europea am... contra la idea de aislado”.

Hay un fragmento explícito dedicado a “el grupo musical del vídeo”, del que se facilita el detalle de que es “catalán”. Asimismo, C nos informa de que en Londres el pasado verano conoció a una “chica catalán” que “siempre insultaba a los españoles y no quiso ver el final de la copa mundial de fútbol porque España era uno de los equipos”.

El estado español aparece personificado como “moderno y joven y europeo”.

Se habla de “los ciudadanos vascos y catalanes”, quienes “tienen realmente sentidos malos ah...sobre el gobierno”.

Texto escrito 2, comentario final al módulo de política

Nosotros: “hemos estudiado la historia y la política en España/ nuestra experiencia del mundo es determinado principalmente por elementos básicos que tenemos en común”.

Ellos: “su propia historia y la de su comunidad afectan sus opiniones y sentimientos y por tanto su experiencia del mundo”.

Yo: “me parece muy instructiva e importante esta educación, porque en realidad no sabía nada sobre España.../ he progresado con algunos aspectos de mi uso del español/ no he usado español con frecuencia en dos años/ a veces me parece que tengo un muro en la mente y no solamente recuerdo las formas fáciles y sencillos”.

España, personificada: “ha sufrido un pasado turbulento/el progreso es notable”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Los franquistas: “crearon miedo, rabia y tristeza que afectan la vida actual en España en maneras complejas”.

La mayoría de las personas: apoyan “políticas o opiniones más a la izquierda”.

Los vascos y los catalanes: “grupos étnicos/ un antagonismo hacia la cultura y el gobierno de España”.

Un hombre catalán: “ve una celebración de cultura España-con la lengua que ha sustituido por su propia, y los símbolos de un gobierno que oprimía a sus parientes- su experiencia es muy condicionada por su cultura”.

El EEUU: “un refugio por personas sufriendo a causa de gobiernos o culturas opresivos”.

España y los EEUU (están personificadas): “la historia común del grupo de personas es una causa significativa de las emociones de un grupo, y por eso la conducta de individuales”.

Dos personas: “en culturas distintas pueden ser (sus perspectivas) muy equivalentes, si sus situaciones personales son similares”.

Texto reflexivo oral 3

B (el estudiante analizado): “dio una explicación muy interesante del anuncio/ era muy fluido y variado/ dio una explicación muy interesante del anuncio/ estaba leyendo a veces/ habría sido bueno si hubiera relacionado sus respuestas sobre las lenguas... (...) más con sus ideas de estereotipos y su percepción de cultura en España”.

Yo: “no ocurrió a mí/ estoy de acuerdo con su interpretación de la percepción de España ah... como muy diferente del resto de Europa/ no estoy seguro que los estadounidenses realmente sepan... de España”

Las personas en los EEUU: “quizá un poco negativo (la percepción)”.

Los estadounidenses: “realmente sepan de España para tener estas mentalidades”.

Los Españas/ los españoles: “como exóticos o extraños, pero no realmente como desamables o negativos/ deben aprender más de otras culturas”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

Yo: “voy a comparar estos cambios”

La comisión nacional de cinematografía: “tenía que aprobar todos aspectos de una película y a veces cambiaba los fines (...)”

Censura (personificación de los censores): “era muy opresivo (durante los años tempranos de la guerra civil y el franquismo)/ empezó en los treintas (en EEUU)/ en los sesentas (...) por el gobierno era prohibido”.

Comisión de personas: “aleatorias que hacen las decisiones basado en sus opiniones amm... y casi arbitra:rias”.

Iglesia: “tiene un papel (en la censura)/ tiene consejeros por la comisión”.

Fraga Iribarne: “era muy importante”

Capitalis-/ capitalismo (personificado): “esta actitud y percepción (hacia el sexo visto como un producto) me parece creado por (ellos)”.

Los EEUU (personificado): “han cambiado también”

Nosotros: “no estamos reaccionando contra la opresión explícita”.

Los dos países (personificación de sus gentes o del gobierno): “tienen sistemas y actitudes muy imperfectas”.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario final del módulo de arte y cultura

Una cultura: su “arte revela su alma”.

Un país (personificado por sus habitantes): “su historia, sus deseos, sus divisiones y sus realidades políticas y económicas/ la presentación (...) en formas del arte refleja y también refuerza la cultura de su gente”.

El público: “esta presentación (del arte a través del cine) le recuerda esta importancia (la historia de sufriendo del siglo pasado)”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

La profesora: “habló de que unos anuncios de EEUU y España muestran actitudes diferentes hacia el amor y la juventud”

Nosotros: “es esencial que reconozcamos que anuncios como esos (...) también crean estas actitudes/ no tenemos una idea central (como el franquismo) que ha conscientemente determinado la cultura más que nada”.

Los turistas/ los ciudadanos españoles: “dudan que la tauromaquia tendría tanto éxito si la literatura no la presentare como tan romántico y tradicional a los turistas (y probablemente a los ciudadanos españoles también”.

El arte y la cultura (personificados): “se crean el uno al otro”.

España tradicional y idiosincrático: “*Volver* muestra elementos de...”

Madrid moderno e influido por el EEUU/mundo occidental y global: “*Volver* muestra elementos de”

Los españoles exiliados: “han creado instituciones de educación y cultura en otros países”.

Yo: “he aprendido mucho sobre los enlaces entre el pasado y la cultura actual de España y la presentación de esta en el arte/ doy noticia de que lo mismo es verdadero en los EEUU/ me parece que cometía menos errores de concordancia o falsos cognados/ iré más despacio cuando hablando y tendré más cuidado con mis oraciones/ aunque ojalá que aumente la profundidad de mis observaciones y la vocabulario...”

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2

Nosotros: “somos testigos ah... a la juventud de España”

Yo: “voy a hablar sobre esta oposición entre el presente y el pasado de España/ me sorprendí que no mencione la historia y no... no muestra nada de la tauromaquia... o el flamenco... otros aspectos históricos... o la arquitectura/ me interesa la imagen que presenta al exterior (...) es muy similar a la imagen de los anuncios de cerveza de San Miguel”.

Un español: “para recrear la idea de un español”

Ellos: “tienen embajadores que... son personas famosas y jugadores de fútbol... etc... personas que representan (...)”.

España: “joven/ qué significa España/ una imagen de España/ el alma histórica de España/historia violenta de España/ la campaña *Necesito España*... porque es solamente sobre la naturaleza y las actividades de ah... relajado y la libertad/ tiene una reputación y un estereotipo de violencia en su historia/ está tratando de recrear una imagen con los artistas y con una cultura ah... muy rica”.

Hemingway: “han creado una imagen en la mente de turistas... de países diferentes... sobre la tauromaquia ah...”

Turistas: “es interesante escuchar algunos comentarios de turistas/ por ejemplo, los japoneses que solamente ven uno o dos toros (...) y salir después de uno o dos toros solamente/ la percepción de los turistas sobre España con la tauromaquia es interesante”

Texto reflexivo oral 6, voiceboard 3

Personas: “una vida sin trabajo es a muchas personas un... una vida sin significado/ esta es la situación de millones de personas ah... alrededor del mundo/ algunas de las personas en el vídeo tienen opiniones menos simpáticas/ dijeron que hay oportunidades del paro para mejorar su vida y progresar”.

Yo: “dudo que la recesión les permita progresar”.

Desempleados: “hay subsidios por seis millones de desempleados/ según muchos de ellos cuatrocientos dólares en una semana no es suficiente para sus necesidades/ no pueden obtenerlo después de unas 20 semanas/ a veces no tienen documentos/ millones de parados / en España me parece ser un actitud un poco... un poco más negativa hacia los parados/ la situación de los millones de parados en España... en los EEUU y alrededor del mundo va a ser uno de los problemas más importantes (...)”

Los EEUU: “hay un poco más de simpatía”.

Inmigrantes: “antes... en el pasado muchas veces encontraban trabajos... pero el desempleo en la construcción ha doblado ahora/ puede responsar (por responsabilizar) la percepción de que inmigrantes están tomando trabajos de los nativos/ muchos inmigrantes que se perciben con sentidos ah... mezclados... ah...”

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Inmigrantes y ciudadanos: “todos son afectados (...) todos están sufriendo”.

Los viejos: “en España culpan a los jóvenes por sus situaciones ah... sin trabajos...”

Los liberales: “quieren usar los poderes del gobierno para ayudar a los trabajadores”.

Los conservadores: “afirman que tenemos que apoyar los negocios más grandes para crear trabajos”.

Los partidos: “más o menos me parece que están de acuerdo (en España), pero ninguno tiene una solución real...”

Españoles: “según los españoles... muchas veces no tienen dinero (...)”

Muchas personas: “van a sufrir más antes de resolverlo”

Texto reflexivo oral 7. Conversación con un nativo

Yo: “voy a hablar con.../ojalá entenderé las actividades y su percepción de las influencias en los jóvenes de religión y tradiciones de España (...)/ para mí es lo mismo en los EEUU/ estoy viviendo en una casa”

Nosotros: “tenemos dulces para los niños en nuestro barrio y quizá que eso 15 niños a nuestra casa/ tenemos Halloween... pero no tenemos nada como el Día de Todos los Santos/ son los mismos temas que nosotros/ decíamos sobre Halloween y el Día de Todos los Santos/ decíamos primero sobre nuestras experiencias respectivas/ discutíamos las actividades generales en Halloween son más o menos los mismo que en los EEUU...”.

E/ él (se refiere al estudiante español con el que mantuvo la conversación): “E es un estudiante y un árbitro de fútbol y ha vivido en esa región su vida entera/ él no hizo mucho para cualquiera porque era preocupado el noche del 31 de octubre y no les gusta estos días en todo caso/ dijo que no le gusta tener un día para recordar a los muertos (...)/ E destacó que ambos (...) son importantes... aún a los jóvenes/ como E dijo... las costumbres en España son más o menos lo mismo/ él entiende las costumbres de Halloween”.

Tus amigos de tu edad: “es normal que celebran Halloween con algo↑”

Jóvenes españoles: “para los jóvenes españoles... es el significado tradicional religioso más importante o es la ...el aspecto comercial de Halloween en octubre más importante↑”.

Jóvenes modernos: “quizás a unos jóvenes modernos la idea de celebrar los muertos es... ah, se parece extraño (...)”.

Muchas personas: “y las actividades de muchas personas es ir a los cementerios↑/para muchas personas el significado religioso es importante ahora o es.../celebran este día”.

Texto reflexivo escrito 3. Comentario final de módulo de sociedad

Nosotros: “el tema de nuestro tema final (...) más difícil a discutir/ el tema en el que pasamos más tiempo en fue la inmigración/ nuestra crítica tiene que ser de la cultura y sociedad específica que forman las actitudes de individuales como los de *Farmingville*”.

Yo: “lo que más me chocó de este módulo fue que (...) una sociedad es solo comprensible dentro del contexto de su historia y su cultura/ aprendí mucho sobre la situación de inmigración”.

Inmigrantes: “hay muchos inmigrantes caribeños en España, pero dos de las mujeres (...) eran de Dominica (se refiere a la República Dominicana) y Cuba/ en los EEUU (...) por descontado hay problemas con inmigrantes, pero la geografía los cambia.”

Los inmigrantes y los jóvenes: “en ambos países, a muchas veces los inmigrantes y los jóvenes son muchos de los parados.”

Jóvenes parados de España: “han ido a Londres o otras ciudades”

Jóvenes del EEUU: “es más raro (...) van a otros países buscando trabajos”.

Sociedad: “las actitudes de la sociedad hacia los parados también me parece diferentes, según sus culturas/ todas sociedades distintas e interconectados”.

Unos españoles (por algunos): “no tienen empatía con los jóvenes sin trabajo”.

Los EEUU (personificación de los estadounidenses): “hay más simpatía con los parados”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

El gobierno: “las políticas del gobierno para fijar el problema son diferentes”.

Margaret y otros: “demostrarán tanto discriminación e insensibilidad”.

El país (personificación de los dirigentes políticos, el gobierno y/o sus gentes): “afronta muchos problemas éticos sobre inmigrantes tratando a inmigrar de África en pateras, pero ahogando en el viaje”

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3 al módulo de sociedad

Inmigrantes: “hay muchos inmigrantes de África subsahariana... de resto europeo... de Latinoamérica/ hay tensión entre las actitudes sobre la capacidad de trabajar de los inmigrantes/ la transigencia de los inmigrantes si ellos asimilar de nuestra cultura... no es realmente transigencia”.

Culturas (personificación de las personas con diferentes culturas): “voy a ver tensiones entre las culturas/ en España (...) la cultura crea razones presiones con muchas tensiones y a veces racismo y violencia”.

Nosotros: “podemos hacer comparaciones/ pongamos en contexto estas... tensiones... ah... como hemos leído en... en clase... hay hay muchas razones superficiales para las actitudes ra- racistas/ tenemos que enforzar estas integraciones/ necesitamos mezclarnos de culturas, si no (...) violencia es el resultado”.

Los españoles: “piensan que las los inmigrante quitan trabajo de los nativos”.

Los jóvenes: “que los jóvenes serían más tolerantes y según el vídeo no es el caso/ la solución es la educación de los jóvenes/ necesitan más integrados... ambos en EEUU y en España”.

Yo: “dudo que se pueda totalmente ah... correcto porque es su... cultura específicamente que... crea estas condiciones/ me gustaría hablar sobre los artículos y hechos sobre el racismo/ yo había pensado que los jóvenes serían más tolerantes”.

El observatorio del racismo del Ministerio de Trabajo e Inmigrancia: “condutando un estudio y... dice que solamente 33 porcentaje de españoles son ah... tolerantes de inmigrantes/diga que la transigencia es dependiente de la capacidad de adaptarse de los inmigrantes”.

Las bandas de jóvenes: “son resultado de estos falta de transigencia realmente... por ejemplo... los Latin Kings y los Zetas/ muchas de los norteamericanos (creemos que se refiere todavía a las bandas porque está dentro de la misma oración sin nexos) y las intenciones entre ellos (...) son el resultado de esto”.

Muchas personas de España: “destaca el orgullo de muchas personas de España”.

Muchos: “muchos han sufrido durante el franquismo/ no piensan que los inmigrantes merecen ah.. su su país y XX de su país”.

C/ Contextualización

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

En el presente encontramos una crítica a la ignorancia de “EEUU” sobre la cultura de España. La causa C la sitúa en el pasado, en “las guerras mundiales” y “la Guerra Fría”. A propósito de estas, parece que para él la clave para conocer otras culturas es que haya “un intercambio real”, circunstancia que la historia no ha permitido, una historia de guerras.

No obstante, C expresa esperanza de que tal vez esta situación esté cambiando, gracias a “la organización de cultura”, que “está cambiando la percepción de España y los estereotipos”. De hecho, hasta contempla la posibilidad de que “los estereotipos ah... quizás están desapareciendo” y “me parece que finalmente será una visión nueva de España los EEUU vamos a olvidar la idea (se refiere a la imagen de España como un país “aislado” y con “tradiciones exóticos”).

La organización de la cultura viene representada en el caso que nos ocupa por un anuncio de televisión, del que vuelve a afirmar: “está cambiando la idea de un español que puede viajar mucho y tiene una cultura cosmopolita y europea”. Así pues, España ahora se percibe como “un Estado moderno y joven y europeo”.

En contraposición a esta idea, C habla del reciente pasado español, y de “los idiomas como catalán y vasco”, que “eran prohibidos”, y añade que España durante ese tiempo se veía como un país “aislado”

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Texto reflexivo escrito 1. Comentario final al módulo de política

En esta ocasión, C afirma que para entender la situación de “todos los aspectos de la cultura y situación social de España” hay que retroceder a la “guerra civil entre los nacionalistas y los republicanos” y al “gobierno de Franco”, que caracteriza con “abusos de derechos humanos y las políticas de exclusión”. En esta misma línea relaciona “el dolor y la injusticia del pasado” con el “un país muy liberal en aspectos sociales” y con un “antagonismo hacia la cultura y el gobierno de España y en algunos casos intentos continuales y violentos para hacerse independiente”.

Otro de los temas que aparecen condicionados por circunstancias que ahora C reconoce como muy importantes es el del papel que desempeña la cultura en la “emoción, psicología, y valores morales y éticos”, y afirma que “es claro que su propia historia y la de su comunidad afectan sus opiniones y sentimientos y por tanto su experiencia del mundo”. A su vez, estas opiniones y sentimientos condicionarán “la conducta de individuales”. Este será un tema al que C volverá a través de todo el curso.

Texto reflexivo oral 3. Comentario al texto reflexivo oral (voiceboard 1) de un compañero

C basa todo su análisis del texto de B en el hecho de que, en general “los estadounidenses” no saben de España “para tener estas mentalidades”, refiriéndose a juzgar a los españoles “un poco negativo”, y de hecho pasa a defender a aquellos al decir: “prefiero decir que los EEUU piensan sobre Españas como exóticos o extraños... pero no realmente como desamables y negativos”, así que parece costarle trabajo aceptar sus propias percepciones acerca del desconocimiento de España por parte de su conciudadanos. De hecho, regresa al tema de que hubiera hecho falta un análisis más específico y no una serie de recomendaciones sobre lo que los españoles deben hacer: “aprender más sobre otras culturas”, tal y como lo expresó B, de elementos como “las lenguas como catalán y vasco más con sus ideas de estereotipos y su percepción de cultura en España”. O sea, que C parece recriminarle a B una falta de profundidad en sus comentarios, que no aportan nada nuevo al tema, ni tampoco se enfocan en las

propias ideas de B, que quizá C deseaba que fueran originales, sobre la cultura en España.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard sobre el módulo de arte y cultura

Encontramos constantemente esta comparación entre el pasado, si bien sólo el inmediato “desde el período del Franquismo”, de España y su presente. A la luz del razonamiento que C aplica para entender la España contemporánea, C parece inspirarse para analizar de igual forma la situación actual de EEUU respecto a la censura. En cuanto a la actitud actual hacia el sexo, visto como un producto, sin remitirse al pasado, C atribuye este cambio al influjo del “capitalismo”, aunque reconoce que simultáneamente a esta creación del capitalismo, coexisten mecanismos de censura en EEUU, que es “un poco loca”. De ellos afirmará que basan sus decisiones en “sus opiniones amm... y casi arbitrarias”, y que “la iglesia tiene un papel”. Se remite a sus comienzos, en la década de 1930, aunque en los “sesentas la censura por el gobierno era prohibido”. O sea, que según opina Cameron, ha habido una evolución en el tiempo, para el caso de España, el resultado ha sido “actitudes son casi totalmente liberal”, y para EEUU, la intervención de la iglesia, lo que ha resultado en un caos, y desde el punto de vista moral en “una vergüenza” en los dos casos.

En este contexto, no acabamos de entender su comentario, que no atribuye a lo que piensan los españoles sobre el tema en la actualidad, sino al capitalismo en general: “el sexo no es sobre el machismo... y no sobre la reproducción realmente... es sobre el placer/ y el sexo es un producto ahora”, ya que aparentemente la iglesia interviene para regular lo que se presenta como aceptable al público en EEUU, pero no parece ser lo suficientemente eficaz por el apunte de C “los dos países tienen sistemas y actitudes muy imperfectas”. Sobre todo, no está de acuerdo con el “ahora” creado por el capitalismo, el sistema de gobierno estadounidense por antonomasia.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario final del módulo 2

Las influencias en el arte, según C., provienen del pasado: “su historia (...), sus divisiones y sus realidades políticas y económicas”, y del presente, que se caracteriza

como el motor para el cambio: “sus deseos”. Esos se representan en el arte, que para él “es una oportunidad para expresar y cambiar la interpretación de historia, y por eso transformar el futuro”. Pero el arte se puede utilizar también con el propósito de reafirmar y solidificar el status quo: “la presentación (...) en formas del arte refleja y también refuerza la cultura de su gente”, y lo ejemplifica con el efecto que pudiera producir el visionado de la película *Volver*, donde se hace uso extensivo de creencias tradicionales acerca de la muerte y del papel de los muertos en la vida de los vivos: “hemos visto la manera en cual el pasado y el muerte son vivos y activos, literalmente, en la vida de sus personajes”.

En este acelerador de partículas que supone el arte en una cultura, se sitúan también los anuncios de televisión, que C define como “artes comerciales”. Para él, este tipo de arte también crea “actitudes” en el público. Por último, en referencia a la tauromaquia como un elemento folklórico de la cultura española, C reconoce que su popularidad entre los turistas se debe a que la literatura “lo presentare como tan romántico y tradicional”.

Las circunstancias por las que se mueve el arte hoy en día no son patrimonio de una cultura en concreto, pues C afirma que vivimos en “el mundo occidental y global” y por eso el Madrid que aparece en *Volver* es también “un Madrid moderno y influido por el EEUU”. Así, el arte hoy en día es un fuerza global, si bien se desarrolla en unas coordenadas históricas y geográficas concretas, pero siempre afectadas por lo que ocurre fuera de ellas, en el resto del mundo. Esta conclusión se hace extensible a la cultura como fenómeno, tal y como lo expresa C: “la cultura de un país es moldeado en la colisión de diferentes sociedades e ideas”.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2

En este texto, C refleja un entendimiento muy profundo de las tensiones que afronta “España” vista como un organismo vivo, en constante evolución, que es consciente de sí mismo: “España (...) está tratando de entender esta historia y (...) qué significa España”.

A este concepto de complejidad esencial que representa hablar de unas culturas vinculadas con un espacio político ordenado como lo es el país de España, C suma la

necesidad básica de autogestionarse, también en lo económico, a través de los recursos existentes: “42 millones de dólares”, vinculados sobre todo al papel de los medios de comunicación de masas (la televisión) y el arte (la literatura), visto como otra forma de comunicación. Es en ese medio que C interpreta los méritos relativos de los esfuerzos para crear una nueva España a través de la publicidad: “la campaña enfoca en la hospitalidad y la estilo de vida de España/ es solamente sobre la naturaleza y las actividades de ah... relajado y la libertad”. Así pues, se trata de una España que no traiga a la memoria de los turistas potenciales sucesos recientes de la historia porque “España tiene una reputación y un estereotipo de violencia en su historia”. Para C, la negación de la parte histórica y artística, que condensa simplemente en “la arquitectura”, es un error pues “hay aspectos de la historia de España que... atratarían a los turistas en mi opinión”. Su propuesta es que la imagen actual que quiere proyectar el país en general, ya no a través de esta campaña en particular, se reconcilie con su pasado histórico: “es necesario (...) que se enfatice estos aspectos de la historia para reconciliar la imagen y el conocimiento del pasado (...) con la imagen moderna de España”, lo cual nos sugiere ser capaces de encontrar lo positivo incluso en el pasado, en lugar de borrarlo en bloque de la identidad cultural del país.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

El tema principal de este texto es cómo afecta el desempleo a las personas en EEUU y en España. La base para la comparación es de tipo cultural, pues C la resume en las actitudes hacia el trabajo en sí, dejando curiosamente de lado las estadísticas acerca de la gravedad del problema en ambas sociedades como si fueran más irrelevantes. De ese modo, C afirma que en EEUU “hay más simpatía” hacia los parados, porque para muchas personas “el trabajo es todo”, mientras que en España existe la percepción de que los jóvenes “sus prioridades no son en sus trabajos”, por lo que se les culpa por estar desempleados. O sea, que en EEUU no se cuestiona que un joven esté haciendo todo lo posible por obtener empleo, en cambio en España, se duda de la buena voluntad de estos. Cabe destacar asimismo que lo que empezó siendo una crítica de la situación de los desempleados se especialice en el sector joven más adelante en el texto, aunque C volverá a enfocarse en todo el país en general ya hacia la conclusión.

Así pues, empieza por oponerse al discurso oficial de que el desempleo puede suponer “oportunidades para mejorar su vida y progresar”, y parece no concordar tampoco, si bien no hay un comentario explícito al respecto, pero se halla inmediatamente después de lo comentado acerca de que el desempleo es una oportunidad, con las afirmaciones de la gente de que “cuatrocientos dólares en una semana no es suficiente para sus necesidades”.

Respecto al futuro, C prevé hablando ya del paro como “un problema mundial”, abriendo incluso más el campo de análisis del problema, que “es indudable que muchas personas van a sufrir más antes de resolverlo”, no sólo ya los inmigrantes, a quienes les dedicó algunas ideas de empatía y compasión “muchos de los más afectados son los inmigrantes/ el desempleo en la construcción ha doblado ahora/ inmigrantes y nativos todos están sufriendo”, sino una gran cantidad de personas.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con un nativo

A C parece especialmente significativo mencionar durante su presentación de su interlocutor español, que “es un estudiante/ un árbitro de fútbol/ ha vivido en esa región (la Rioja) su vida entera”.

Se produce un contraste entre las celebraciones españolas típicas, como es el Día de Todos los Santos, y la llegada de las nuevas fiestas y celebraciones, de EEUU principalmente. E admitirá que no le parece divertido por ejemplo disfrazarse para Halloween, y que no lo ha hecho este último año. Pero tampoco le gusta el Día de Todos los Santos, lo cual no parece causar ningún efecto en C, quien en sus conclusiones afirmará que el día es importante “aún a muchos jóvenes”. Se crea una oportunidad para salirse del tema y explorar otros, cuando E afirma: “cuando alguien está... nadie habla mal de él”, pero C sigue su exploración del tema añadiendo el detalle de que en la clase se ha comentado que “España no es muy religiosa realmente... en general... pero muchas personas celebran este día”, lo cual hubiera podido servir para comprender por qué a E en particular no le agrada esta celebración, pero no ocurre de esta manera, y el resultado es que C se refugia en la idea que traía de antemano, aceptándola como conclusión lógica de la conversación y del

comentario aislado de E, quien se limitó a decir que para los jóvenes españoles “son importantes las costumbres americanas el 31...la noche... y el día 1 por la mañana son más importantes las españolas”, sin que haya una mención de que eso implique visitar el cementerio y ponerles flores a los difuntos. De hecho, a propósito de la frecuencia o peso relativo de las visitas a los cementerios entre la población joven, E dirá en otro momento: “salen de fiesta... y luego van al cementerio... Un poco... pero lo hacen”. Un poco es como decir “algo de eso, pero no es muy habitual”.

C también se centra en el hecho de que, por ser modernos los jóvenes en España, les resulta “extraño de alguna manera” celebrar este día. Así que pensamos que se asimila el concepto de modernidad con el de materialismo. Para C. no parece tener sentido creer en los espíritus puesto que no se ven.

Texto reflexivo escrito 3. Comentario al módulo de sociedad

Este es el texto donde la cuestión circunstancial determina los fenómenos sociales y culturales. Así, hablando de que España está “muy cerca de África, y es una península; como consecuencia, el país afronta (...) inmigrantes (...) en pateras, pero ahogando en el viaje”. De hecho, para C la geografía determina incluso los deseos o “sueños”, como se vio en el mini-documental de animación “El viaje de Said”, que C cita. También la geografía parece explicar el terrible recibimiento de los inmigrantes mexicanos a Farmingville. Lo inesperado de recibir inmigrantes mexicanos, y la mala reacción como consecuencia se explica porque, refiriéndose a Farmingville “su pueblo es muy lejos de la frontera con México”, si bien reconoce que algo parecido hubiera ocurrido si “hubieran viajado solo a Tejas o Arizona”, donde la “historia habría sido diferente (aunque probablemente todavía no hospitalario).”

También es la geografía la que determina las acciones de los jóvenes desempleados, en el caso de los españoles, quienes prefieren emigrar por ejemplo “a Londres”, y de los jóvenes en general, que “es más raro que jóvenes del EEUU van a otros países buscando a trabajos”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

La conclusión de este texto parece dar cuenta de todas las circunstancias que afectan a las sociedades, de las que se afirma que “son distintas e interconectados”, al enumerar: “la historia, la cultura, la percepción social, las relaciones con otros países, etc.”

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3 al módulo de sociedad

En el punto de mira se halla de nuevo la geografía para determinar los fenómenos sociales y culturales en este texto, pues C afirma: “España es un cruce de caminos... del europeo... del mundo realmente porque hay muchos inmigrantes de África subsahariana... de resto europeo... de Latino- de Latinoamérica y algún lugar con esto mezclado de culturas”. En comparación, de EEUU no se habla como del “melting pot”, sino que pasa a mencionar directamente el racismo y de cómo la hostilidad viene de los dos bandos. Por ejemplo, acerca de la actitud poco amigable de los habitantes de Farmingville, C defiende a los inmigrantes: “llegadas de inmigrantes mexicanos y ...su pueblo ha cambiado y ser más peligroso por sus hijos e hijas... pero realmente... se necesitan dos lados para una tensión... por un lucho realmente”. Respecto a la parte de responsabilidad que le corresponde a los inmigrantes en este conflicto, representada por las acciones violentas de bandas callejeras en España, como los Latin King los Zetas, C parece comprender a los acusados: “integraciones no es lo mismo que... asimilaciones... Necesitamos mezclarnos de culturas... porque claramente ah... si no...(...) la violencia es el resultado”.

Para él, la verdadera transigencia, o tolerancia, hacia los inmigrantes no pasa por poner condicionantes como “dependiente en la capacidad de adaptarse de los inmigrantes y de los de las necesidades actuales de los empres- de las empresas en el país y de las necesidades laborales”, sino que más bien parece abogar por una aceptación completa de la diferencia cultural, sin importar si existe una demanda de trabajadores o no, o sea una aceptación de la persona completa, no de su utilidad para la economía.

D/ Puntos críticos

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

C expresa uno de los conflictos sociales y políticos más candentes que afronta España como unidad política al mencionar su experiencia personal con una chica catalana, que

no “quiso ver el final del mundial de fútbol” porque “España era uno de los equipos”. Debido a su experiencia viajando a Europa, C puede trascender incluso lo que se ha presentado en clase, que no incluía ningún elemento extremo en la presentación del elemento nacionalista catalán y vasco.

Asimismo nos sorprende que plantee tan acertadamente la visión cultural que posee en general EEUU acerca de las tradiciones más folklóricas de España, con una descripción que pasa por usar los términos “exóticos”, y en referencia al país “estereotipos, además de “viejo y... oscuro”.

Las creencias sobre el potencial que tiene España de producir jóvenes con “una cultura cosmopolita y europea” y “que puede viajar mucho”, lo cual es relativamente cierto si comparamos por ejemplo la generación nacida durante la transición española con la de la posguerra, de la que C dirá que estaba “aislado”. Se muestra esperanzado de que esta imagen va a triunfar al decir “me parece que los EEUU vamos a olvidar la idea”. Puesto que el párrafo que trata de la percepción estadounidense habla de “exóticos”, “viejo” y “oscuro”, creemos que se refiere a estos estereotipos, que además C identifica de manera negativa sólo con ideas prejuiciosas.

Notamos respeto en la manera de dirigirse a los catalanes y vascos, a los que llama “ciudadanos”, eso sí cuyos idiomas “no eran reconocidos”. No se habla de dialectos, ni de minorías étnicas, sino de individuos con todos los derechos, a los que sin embargo se les privó de un derecho fundamental. Por eso, C concluye que “realmente tienen sentidos malos ah... sobre el gobierno”.

Texto reflexivo escrito 1. Comentario de final de módulo

C expresa como problema social actual “el miedo, rabia, y tristeza” provocados por “los franquistas”. Debido a ese miedo, los españoles apoyan más “políticas o opiniones más a la izquierda, y por eso es un país muy liberal en aspectos sociales”. También a propósito del “dolor y la injusticia del pasado”, para “unos grupos étnicos como los vascos o los catalanes”, hoy hay “un antagonismo hacia la cultura y el gobierno de España”, y añade el punto climático de este antagonismo como que se produzcan “en algunos casos intentos continuales (y violentos) para hacerse independiente”. Podríamos

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

afirmar que esto sería consecuencia directa de una de las otras dos emociones, la “rabia”. La “tristeza” sería representada por la negativa catalana y vasca a celebrar fiestas populares españolas consideradas tradicionales o vinculadas al régimen de Franco (en otro texto dijo: “la tauromaquia es un símbolo de Franco”): “cuando un hombre catalán ve una celebración de cultura España- con la lengua que ha sustituido por su propia, y los símbolos de un gobierno que oprimía a sus parientes-(...), su experiencia es muy condicionada por su cultura.”

Su visión idealizada y universalista del ser humano se expresa cuando afirma “la esencia de ser humano es universal, y nuestra experiencia del mundo es determinado principalmente por elementos básicos que tenemos en común”, sin embargo contrasta con la más realista y basada ya en el análisis de hechos concretos en relación con las culturas en España: “es claro que su propia historia y la de su comunidad afectan sus opiniones y sentimientos y por tanto la experiencia del mundo”. De igual forma, tenemos que mencionar cómo C concreta su admiración hacia el país de España, pues sobre su progreso dice que “es notable”.

El giro que C debe efectuar para respetar la dignidad de B y no contradecirlo directamente es asumir que su compañero no habla por sí mismo, sino en representación de la cultura de EEUU en general: “estoy de acuerdo con su interpretación de la percepción de España ah... como muy diferentes... y quizá un poco negativo a personas en los EEUU, pero no estoy seguro de que los estadounidenses realmente sepan... de España para tener estas mentalidades”. Para confirmar esta interpretación de que B no hablaba por sí mismo, sino de lo que la mayoría de estadounidenses piensan, podemos remitirnos al comentario final de C: “habría sido bueno si hubiera relacionado sus respuestas... más con sus ideas de estereotipos y su percepción de cultura en España”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

Todo el comentario de C gira en torno al tema de hasta qué punto hay que liberalizar el sexo, que para C se ha convertido además “en un producto”, sobre todo del “capitalismo”. Se plantea lo que están llevando a cabo los sistemas de control gubernamentales y religiosos en España y EEUU, en forma de censura, y afirma que por

ejemplo en EEUU “las opiniones casi arbitrarias” de los miembros de “la comisión” que se encarga de determinar la clasificación para las películas, que además pertenecen en parte a la “iglesia”, son “una vergüenza”. Este punto de vista más bien liberal, ya que critica que la religión participe en estas decisiones, contrasta con la crítica al sistema español que se caracteriza por “la liberalización extrema”, si bien al mismo tiempo comenta que, sin verbo introductor por lo que no podemos concretar si se trata de su opinión, de la opinión de otros (los capitalistas) o la de los españoles: “y sexo no es sobre el machismo...y no sobre la reproducción realmente... es sobre el placer”. Puesto que el antecedente más cercano a esta afirmación es el sistema de censura español, del que se afirma líneas antes: “a causa de esta liberalización... actitudes son casi totalmente liberal...”, nos parece que habla de España. Sin embargo, inmediatamente a continuación cambia de tercio al introducir el tema del capitalismo, como responsable de esta actitud y percepción. El capitalismo no está relacionado para C con España, sino con EEUU, ya que el estudiante afirmará en otro momento que España se destaca por su miedo a las políticas de derechas.

Así, para concluir, no podemos afirmar que a C le guste lo que está sucediendo en España, que parece un fenómeno global producto de los valores capitalistas y de la reacción contra la “opresión explícita” de Franco, pero tampoco le parece bien que la religión se inmiscuya en el tema de lo que el público puede o no ver en el cine, como ocurre en EEUU, pues sus decisiones son “casi arbitrarias”. Para C los dos sistemas tienen “sistemas y actitudes muy imperfectas”, pero nos quedamos con la incertidumbre de que no haya formulado en positivo qué piensa de este tema, por eso lo único que podemos sugerir es que parece que según C todo se arreglaría si el sexo se viera tal vez en su finalidad reproductora, con o sin un elemento de placer. Puesto que sus padres nacieron y se criaron en Afganistán e Irán, intuimos que sus valores están vinculados al Islam, un sistema religioso y moral bastante conservador si lo comparamos con el de los dos países que se analizan en este texto.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario final al módulo de arte y cultura

Tenemos que empezar el análisis de este texto explicando que C es fotógrafo de vocación, y que después de pasar el curso de español al que se refiere este trabajo de

investigación, ganó la beca Hynes de fotografía de Duke University, por lo que entendemos que la idealización del arte sea el tema central de este texto.

Sobre el arte dirá poéticamente en primer lugar: “el arte de una cultura revela su alma”. Después, más prescriptivamente, pero con cierto grado de idealización: “el arte es una oportunidad para expresar y cambiar la interpretación de historia, y por eso transformar el futuro” y por último, de manera objetiva sobre el papel del arte para reforzar y crear la cultura: “la presentación de un país en formas del arte refleja y también refuerza la cultura de su gente”. C le concede tanta importancia al arte (los anuncios de televisión están englobados en esta categoría, a los que llama “artes comerciales”) que llega a declarar: “el arte es tal vez la forma más importante de la expresión y creación de cultura”.

Sin embargo, reconocerá que el arte también ostenta su jerarquía, y que las sociedades occidentales son las que determinan en general el transcurrir de otras culturas. Así, según C, aunque en *Volver* se muestra la cultura de una España “tradicional y idiosincrásico”, también demuestra “un Madrid moderno y influido por el EEUU y generalmente el mundo occidental y global”. Sobre estas influencias C expresará cierto grado de pesar en el texto reflexivo oral que fue la conversación con el nativo.

En este mismo texto, explicará de manera más neutral, sin hacer ya alusión al monopolio cultural de Occidente y de EEUU, que una película como *Abre los ojos* (de la que se hizo una versión en EEUU como *Vanilla Sky*, con Tom Cruise) “un cuento supera fronteras de países y culturas diferentes”, y en esta línea de pensamiento optimista, de importación de productos artísticos hacia EEUU del cual esta película es un ejemplo más bien aislado, afirmará que “la cultura de un país es moldeado en la colisión de diferentes sociedades e ideas”.

Al final de su exposición, C simplifica la variedad de las influencias culturales de España, como determinadas por “una idea central (como el Franquismo)”. En cambio, respecto a EEUU, se niega a reducirlas: “los Estados Unidos son más heterogéneos que España en las influencias de su cultura, y no tenemos un idea central (...) que ha determinado la cultura más que nada”, idealizando la situación, que según él mismo y en relación con la censura, está muy influida por “la iglesia”.

Texto oral 5. Evaluación 2 al módulo de arte y cultura

Para C hay una tensión entre la imagen que perciben los turistas sobre la España tradicional, con los toros, y la que quiere proyectar la campaña “I need Spain”. Respecto a la primera, C menciona el comportamiento de los japoneses, quienes “salen” después de ver uno o dos toros, aunque dice que “es interesante escuchar algunos comentarios de turistas”, pero no los menciona. En cambio utiliza la fórmula de cortesía “es interesante” para referirse a que los japoneses salgan después de uno o dos toros.

Sobre la segunda, C dice que es “sobre la naturaleza y las actividades de ah... relajado y la libertad”, y no sobre “la historia” o la “tauromaquia...o el flamenco (...) o la arquitectura”, pero también afirma que “España está tratando de recrear una imagen con los artistas y con una cultura ah... muy rica”. El anuncio es más sobre los productos típicos culinarios y sobre una actitud, que sobre una cultura muy rica, pues como C ha notado muy acertadamente, se han eliminado del vídeo elementos culturales como la arquitectura, que tal vez pudieran recordar el pasado colonial de España. Así pues, hay una contradicción entre lo que realmente aparece en el vídeo, y la percepción idealizada de C de algunos de sus aspectos, como “una cultura muy rica”. Este conflicto también queda representado en sus palabras como “una tensión real entre el presente y el pasado” y es en este contexto que tenemos que interpretar que se haya descartado por ejemplo la práctica de la tauromaquia “símbolo del franquismo y la historia ah... violenta de España”, o la arquitectura.

Finalmente, para C eliminar algunos elementos tradicionales de la campaña de promoción del turismo, como “el flamenco, aspectos de las fallas... de la Semana Santa”, no es una buena idea. A C le parece que habría que “reconciliar la imagen y el conocimiento del pasado de España con la imagen moderna”, lo cual requeriría facilitar elementos nuevos para interpretar estos símbolos de una manera más actual. Se olvida de que esto es muy difícil y requiere mucho más tiempo, un proceso completo de reeducación del público, por lo cual el gobierno ha optado por dejar fuera el cuadro todo lo que recuerde al pasado, pero nos gusta la visión valiente y noble de C, quien sin embargo, no expresa la complejidad de lo que está proponiendo como solución al problema.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

En esta ocasión, C apunta hacia uno de los grandes problemas sociales de nuestro tiempo, el desempleo. Sin embargo, muy rápidamente se centra en un grupo de la población que él considera como especialmente vulnerable: “los inmigrantes”, especialmente porque “a veces no tienen documentos”. Parece compadecerse de ellos en particular por sus expectativas “la vida en España sería mejor” no cumplidas ya que “la recesión” ha afectado los trabajos sobre todo en el sector de la construcción, donde “los inmigrantes en el pasado muchas veces encontraban trabajos...” Asimismo menciona que la situación económica actual también está contribuyendo a la percepción de que “los inmigrantes están tomando trabajos de los nativos”, y por eso “se perciben con sentidos mezclados”. Con esta segunda frase, C suaviza su denuncia del problema al hablar de “sentidos mezclados”, un eufemismo para referirse al odio y el prejuicio racista.

Respecto a los partidos políticos, C expresa de manera realista su opinión de que “ninguno tiene una solución real”. Debemos recordar la frecuencia con que C usa el adverbio real, y en este caso sirve para constatar la diferencia entre las intenciones o discursos políticos: “los liberales que quiere usar los poderes del gobierno para ayudar a los trabajadores/ los conservadores en el otro lado que (...) afirman que tenemos que apoyar los negocios grandes para crear trabajos”, es decir la esfera de las opiniones como se ve en la frase: “las opiniones son distintas”, y las acciones (lo real frente lo ideado), conceptualizadas por “una solución real”.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con un nativo

El punto central de esta conversación con un nativo de español, residente en La Rioja, España, es determinar hasta qué punto las influencias en los “jóvenes” de la religión y tradiciones de España se han “infiltrado” de las “costumbres americanas y comerciales”. La simple descripción del problema como “costumbres comerciales”, y del proceso como una “infiltración” nos da un vislumbre de la verdadera cuestión subyacente. Si recordamos cómo C denunciaba en otro de sus texto los cambios de actitud hacia el sexo como un subproducto del capitalismo, podremos poner en el contexto adecuado lo

que ocurre en esta conversación. Por eso, cuando E le pregunta a C por el Halloween, responde con un “no... no hay nada especial para el uno de noviembre... es sólo Halloween... y (...) no tiene un significado religioso, es totalmente comercial”.

El segundo punto es el que aporta la interpretación de C sobre la negativa de E de hablar detalladamente de su costumbre de no celebrar los muertos, porque “es más difícil acordarse de la gente que ha muerto otros días”, o sea algo como una celebración hipócrita para recordar a los muertos, a los que en verdad no se les recuerda tanto. C en realidad lo atribuye a que “quizás a unos jóvenes modernos la idea de celebrar los muertos es... ah... se parece extraño... yeah..., de alguna manera”, si bien de nuevo E lamenta en realidad la manera de hacer esto, o la poca intensidad de la celebración, no el hecho: “lo normal es ir al cementerio... ir a ver a la gente que has perdido... ir a comer con la familia... y a partir de ahí... no hay más... no hay más tradición”. Recordamos también que E se expresó sobre la religión en España como que el español “cree, pero no va a misa”. O sea, que no le importó reconocer que los españoles son creyentes, si bien no religiosos.

Texto reflexivo escrito 3. Comentario final del módulo de sociedad

C empieza reconociendo, y esta será su tesis para este texto, que “una sociedad es solo comprensible dentro del contexto de su historia y su cultura”, para después añadir que incluso “la geografía” afecta a la sociedad, sobre todo en lo relacionado con asuntos de inmigración a la península ibérica, y con actitudes más hostiles hacia los inmigrantes en pueblos alejados de la frontera con EEUU, tal y como se representó en el documental *Farmingville*. En esta misma línea de razonamiento, podemos incluir su percepción de que la “cultura” es importante en “determinar las relaciones interpersonales”.

Esta tesis parece contradecir su afirmación final de que “en definitiva es claro que las fuerzas más poderosas hoy en día en nuestras sociedades son más o menos global”, y da como ejemplo la recesión económica global, y el efecto que ha tenido en los jóvenes e inmigrantes en particular, tanto en EEUU como en España, probando así su punto. En realidad, creemos que esta aparente contradicción en realidad sirve para dar cuenta de la complejidad subyacente a cualquier fenómeno social o cultural, del que C es muy

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

consciente. Para probar esta teoría, de nuevo citamos cómo percibe la variación dentro de una cultura pues huye de las generalizaciones al usar el doble artículo indeterminado “unos” en: “unos de los videos de España demostraron que unos españoles no tienen empatía con los jóvenes sin trabajo”.

Texto reflexivo oral 8, evaluación al módulo de sociedad

Este texto ilustra el poder de los discursos oficiales así como la carga que llevan las palabras usadas incluso en el contexto de un intento de ser tolerante, o abierto de miras respecto a los recién llegados a una sociedad.

C sube el volumen de la voz al hablar del porcentaje de españoles que son “explícitamente reacios a los inmigrantes”, y al hablar de los que son “tolerantes”, pasa a analizar lo engañoso de usar el término “capacidad de adaptarse”, que él considera equivalente a “asimilarse”: “la transigencia de los inmigrantes si ellos asimilar de nuestra cultura... no es realmente transigencia...” y a estar dispuesto a servir a las necesidades laborales del país. Parece que para C la aceptación de los inmigrantes no debería basarse en ningún condicionamiento o exigencia, sino en una relación igualitaria entre llegados y residentes: “necesitamos mezclarnos de culturas”, y “integraciones no es lo mismo que... asimilaciones”. De hecho, incluso vemos una cierta justificación de las acciones violentas que han protagonizado algunas bandas callejeras en España cuando afirma: “si no tiene integración... la violencia es resultado...ap”. O sea, que se establece una ley de causa y efecto, que como sabemos, es raramente alterable o susceptible de ser controlada a menos que se elimine la causa.

E/ Recursos expresivos

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

Hipérbole en “los EEUU no saben nada realmente sobre la cultura o la historia de España”, o en “una chica catalán (...) que siempre insultaba a los españoles”.

Respecto a las relaciones entre EEUU, C usa de modo paradójico y enfático la palabra intercambio en “no tenían un intercambio real”, pues los intercambios u ocurren o no, pero no puede haber intercambios no reales, no al menos en el contexto que nos ocupa.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Hay una enumeración muy cuidada de atributos referidos al joven descrito en el anuncio de la cerveza: “un joven cosmopolita... atractivo y activo (...) con una cultura cosmopolita y europea”.

Cosificación de los catalanes en “esta región en particular tiene una historia de exclusión del resto de España”.

Hay una enumeración ascendente en: “los idiomas como catalán y vasco no eran reconocidos ah... (...) eran prohibidos”.

Se usa metafóricamente el término “sentidos” para denotar los sentimientos, las emociones o las opiniones en “los ciudadanos catalanes y vascos realmente tienen sentidos malos ah... sobre el gobierno”.

Cosificación de los españoles y los estadounidenses en “finalmente será una visión nueva de España y los EEUU vamos a olvidar la idea”.

Texto reflexivo escrito 1

Hiperbólica es la representación que hace C de sí mismo cuando en un despliegue de modestia anuncia: “no sabía nada sobre España antes de esta clase”.

Hay una cosificación de los españoles de nuevo cuando se refiere a ellos como “España” en “España ha sufrido un pasado turbulento, y las heridas todavía no son totalmente sanados”.

Se elide el sujeto personal, la verdadera persona sufriente, y se personifica en cambio con “la vida” en “los franquistas crearon miedo, rabia, y tristeza que afectan la vida actual en España”. De igual forma, en “la cultura determinaba el entorno en que la vida ocurre, y por eso es una influencia muy importante en la experiencia de vida”.

Hay una metáfora de “los vascos y catalanes” cuando se habla de ellos como si fueran una etnia aparte o un grupo étnico aparte, en la tradición estadounidense de categorizar a los seres humanos en función de su raza o etnia.

Es hiperbólica la consideración de la violencia terrorista de ETA en esta expresión: “en algunos casos intentos continuales (y violentos) para hacerse independiente.”

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Vemos una enumeración ascendente en “una de las preguntas más interesante y controversial”.

Texto reflexivo oral 3. Comentario al voiceboard 1 de un compañero

Es paradójico que C diga sobre B que “dio una explicación muy interesante del anuncio”, y al mismo tiempo que “habría sido bueno si hubiera relacionado su respuestas sobre las lenguas ah... como catalán y vasco más con sus ideas de estereotipos y sus percepción de cultura en España... ah...”, pues se trata de deficiencias bastante importantes, pero así se hace en EEUU que para dar una crítica, se espera que primero se comente algo positivo para que lo segundo se acepte mejor. Es lo que llaman una crítica constructiva.

De nuevo, hay una cosificación de “los estadounidenses” y los “españoles”, si bien en el segundo caso parece un problema puramente gramatical ya que emplea el plural como si estuviera utilizando el adjetivo de nacionalidad, en: “prefiero decir que los EEUU piensan sobre Españas como exóticos o: extraños”.

Hay una hipérbole y luego una minimización en “la percepción de España ah... como muy diferente del resto de Europa... y quizá un poco negativo a personas en los EEUU”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

Hiperbólica y metafórica es la consideración del rápido cambio que ha experimentado la sociedad española desde la caída del franquismo al describirla como una “revolución”.

Repetición enfática de “era muy opresivo” (el gobierno y la censura).

Enumeración ascendente en “el sexo no es sobre el machismo... y no sobre la reproducción realmente... es sobre el placer”.

Personificación de los sacerdotes, o los dirigentes de la iglesia en “la iglesia tiene un papel porque tiene consejos consejeros por la comisión”. Además hay una elipsis de a qué tipo de religión se refiere, aunque tradicionalmente en EEUU con el término iglesia se refieren a las judeo-cristianas.

Hay una minimización de la acusación en “hacen las decisiones basado en sus opiniones amm... y casi arbitra:rias”.

Hipérbole de la denuncia sobre las actitudes hacia el sexo en: “los dos países tienen sistemas y actitudes muy imperfectas”, igual que es hiperbólica la afirmación: “la liberalización extrema en España es una reacción contra el franquismo”.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario al final de módulo de arte y cultura

El texto se inaugura con una metáfora y una personificación de “cultura” que da habida cuenta de los afectos de C: “el arte de una cultura revela su alma”. Sobre este mismo tema, encontramos la hipérbole pues se usa un superlativo: “el arte es tal vez la forma más importante de la expresión y creación de cultura”.

Enumeración en: “las influencias en el arte de un país (...) su historia, sus deseos, sus divisiones, y sus realidades políticas y económicas”.

Hiperbólica e idealizada es la valoración del arte y su poder: “el arte es una oportunidad para expresar y cambiar la interpretación de historia, y por eso transformar el futuro”. Al mismo tiempo, futuro aparece personificado.

Es también una personificación de la muerte su tratamiento, con una enumeración complementaria descendente de su estado en: “el pasado y el muerte son vivos y activos”.

También están personificados el arte y la cultura en: “el arte y la cultura se crean el uno al otro”.

Enumeración ascendente del plano específico al general en la descripción: “un Madrid moderno y influido por el EEUU y generalmente el mundo occidental y global”.

Personificación de los siguientes fenómenos, y cosificación de las personas que aparecen descritas como “culturas” en: “la inmigración y globalización han facilitado encuentros entre culturas diferentes”.

Encontramos una metáfora extraída del campo léxico de la guerra en: “la cultura de un país es moldeado en colisión de diferentes sociedades e ideas”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Hay muchas comparaciones entre la consideración y la función del arte en EEUU y España, por ejemplo: “lo mismo es verdadero en los EEUU, pero la situación es diferente. Los Estados Unidos son más heterogéneo que España en las influencias de su cultura...”

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2

Cosificación en “España”, en lugar de hablar de “los españoles” cuando C declara: “España tiene una historia que es una mezcla de cosas buenas y malas”. Simultáneamente, hay una metáfora en: “qué significa España”, pues se está hablando del país como si fuera un símbolo.

Antítesis en: “hay una oposición entre el presente y el pasado de España”, reforzada por una enumeración descendente: “voy a hablar sobre esta oposición y esta tensión”.

Metafórico es el tratamiento que reciben los famosos españoles como si fueran “embajadores” de España, y que además representan, y ahora aparece personificada, la “España joven”.

Hay una elipsis sobre quién ha invertido 42 millones de euros, aunque se trata del gobierno español, detalle que pensamos C conoce: “hay una inversión de 42 millones de dólares en el turismo y en la promoción del turismo”.

De nuevo, aparece la metáfora sobre el alma de un país, el corazón o la esencia misma de algo en: “el alma histórica de España (...) representada por la tauromaquia”, de igual forma que se comenta metafóricamente que la tauromaquia “es un símbolo del franquismo y la historia ah... violenta de España”.

Se personifican “artículo/campaña moderna” y se usa sinestésicamente “percepción”, por lo que sería en español “opinión”, desviándose la atención hacia el mundo de los sentidos, en el que se basan un gran número de verbos en inglés, si bien incluso lo que se percibe a través de los sentidos no es infalible, mucho más incluso el mundo de las interpretaciones y las opiniones al que se refiere una gran cantidad de verbos en español pues es más abstracto, aunque por supuesto las interpretaciones suelen ser incluso menos fiables, pero al menos se parte de esa base con expresiones sinceras sobre los procesos mentales. Al mismo tiempo, se emplea una metáfora proveniente del campo

léxico de la guerra, sobre todo en inglés, en el que existen expresiones eufemísticas del tipo “tensión racial” para en realidad denotar odio o prejuicio étnico o racial. En nuestro caso, nos referimos a: “la tensión entre el artículo... el primer artículo sobre la campaña moderna... y la percepción de los turistas sobre España con la tauromaquia es interesante”. Para confirmar esta interpretación, podemos citar la frase final, donde se habla de reconciliación, un término también referido al mundo de los conflictos, bélicos o no: “es necesario que se enfatice estos aspectos de la historia para reconciliar la imagen y el conocimiento del pasado de España con la imagen moderna de España”. Nos parece especialmente significativo que se hable con una enumeración de “la imagen y el conocimiento del pasado” como si fueran dos fuentes separadas, pues lo son: la primera se nutriría de los estereotipos negativos, de las exageraciones o generalizaciones, mientras que el segundo lo haría de la interpretación de expertos, de los que se presume que son imparciales al facilitar los datos “objetivos” en relación con los acontecimientos históricos. Igualmente eufemístico es el uso de la expresión “es interesante” en la primera oración, que a veces se usa en inglés para encubrir una crítica no expresada.

Estructuras paralelas para describir el anuncio: “no necesito palabras... no necesito fin de semana...”.

Enumeración descendente (orden de gravedad de las acusaciones): “España tiene una reputación y un estereotipo de violencia en su historia”.

Vemos una paradoja en la combinación, hablando sobre la campaña de “es solamente sobre la naturaleza y las actividades de ah... relajado y la libertad” y más tarde cuando afirma: “quizá ahora está tratando de recrear una imagen con los artistas y una cultura muy rica”.

Hay una metáfora al considerar que “el flamenco... aspectos de las Fallas... de la Semana Santa” son “aspectos de la historia de España”, cuando en realidad si lo analizamos desde el punto de vista etimológico, el folclore es más una manifestación cultural de las gentes de un lugar, que historia aunque por supuesto el folclore posee su propia historia.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

C comenta sobre la recesión que es “global en los EEUU”, una paradoja pues no puede ser global si sólo afecta a los EEUU.

Hay comparaciones entre la situación de los parados en EEUU y España, por ejemplo: “es obvio que la situación es similar... Millones de parados... inversión pequeña en las industrias y muchos inmigrantes... que se perciben con sentidos mezclados”, con una minimización eufemística en “mezclados”, pues líneas antes dijo: “la percepción que inmigrantes están tomando trabajos de los nativos”, o sea que se refiere a la xenofobia y el prejuicio contra este colectivo. A pesar de que en los dos países la situación es difícil, C compara negativamente la actitud en España “me parece ser un actitud un poco ... un poco...más negativa”, con la de EEUU “hay un poco más simpatía... esto es a pesar de tener un nivel más alta de desempleo en España”. A continuación explica a qué se debe esa diferencia para contrarrestar esa comparación desfavorable, además se protege recurriendo a un “nosotros”: “como hemos discutido en clase... en España hay una percepción (...) de los jóvenes que sus prioridades no son en sus trabajos”. El único que se nos ocurre acerca de esa discusión es el que se centró en el fenómeno del botellón, pero también se proveyeron estadísticas acerca de las jornadas laborales en España y el número total de horas trabajadas en comparación con el resto de Europa, que en realidad dejaban al país en la categoría de uno de los que más trabajadores.

Hay dos expresivas hipérboles en “el trabajo es todo por muchas personas” y “una vida sin trabajo es a muchas personas un... una vida sin significado”, que después reduce a: “un trabajo es muy... ah... destacado en la sociedad y la cultura (de EEUU)”.

Se usa una expresión un tanto coloquial para hablar de los mayores, con un cambio de registro sorprendente, en: “es más probable que los viejos en España culpan a los jóvenes por sus situaciones ah... sin trabajos”.

También es hiperbólica la consideración del problema del desempleo como “el tema más importante en los EEUU ahora”. Asimismo, al comentar sobre la postura de los dos partidos políticos más importantes en EEUU, dijo: “y los dos lados (...) son diferentes”, mientras que a propósito de España, redujo la complejidad política del asunto al afirmar que “los partidos más o menos me parece que están de acuerdo en el...el tema...”

Nos parece redundante y expresivo, además de paradójico el término “solución real” en “ninguno (de los partidos políticos) tiene una solución real”.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con el nativo

Al presentar a su interlocutor, C recurre a una enumeración de rasgos biográficos: “de la ciudad de Logroño/ es un estudiante y un árbitro de fútbol/ ha vivido en esa región su vida entera (La Rioja)”.

Entre los objetivos que pretende alcanzar, C cita por un lado averiguar qué función desempeñan la “religión y tradiciones” de España en las celebraciones sobre los muertos, y por el otro, equiparándolas con una enumeración: “las costumbres americanas y comerciales”.

Se produce una distinción entre “muertos” y “personas” como opuesto a “santos” en: “es sólo para los santos o para todos los muertos, las personas↑”.

De nuevo, se usa enfáticamente el adverbio “realmente” lo cual resulta en una paradoja y en un eufemismo (por no decir “no creyente”) cuando C pregunta, aunque toma la apariencia de una afirmación apoyada por el argumento de que no sólo lo pienso yo, sino mis compañeros (y tal vez hasta la profesora): “en nuestra clase decimos que la población de España no es muy religiosa realmente... en general... pero muchas personas celebran este día”.

Es de igual forma notable que a menudo parezca debatirse entre usar los términos absolutos, que serían hiperbólicos, o matizarlos (“más o menos”) en: “las costumbres americanas más o menos totalmente infiltrado España”, lo cual convierte la frase en una paradoja al no ser capaz de escoger entre una de las fórmulas.

De igual forma, es hiperbólica la valoración de C sobre el Halloween, a propósito del cual dice: “no tiene un significado religioso... es totalmente comercial”.

Texto reflexivo escrito 3. Comentario final al módulo de sociedad

Abundan las comparaciones en esta ocasión. Por ejemplo, C vuelve a mencionar las diferencias entre las actitudes hacia los parados en EEUU y España: “unos españoles no

tienen empatía con los jóvenes sin trabajo. En el otro lado, en los EEUU, hay más simpatía con los parados”.

Se usa una enumeración de elementos que contribuyen a explicar las diferencias entre las actitudes hacia los inmigrantes: “la cultura y sociedad específica que forman las actitudes de individuales como los de *Farmingville*”. Igualmente, aparecen enumeraciones descendentes al hablar acerca de esas actitudes, que se atribuyen a “Margaret y otros”: “tanto discriminación e insensibilidad”.

C usa una hipérbole para explicar cómo la geografía condiciona algunos elementos de las relaciones interpersonales: “los detalles son totalmente dependiente en la ubicación de la historia (...) no sabía que muchas inmigrantes caribeños en España”.

Hay una cosificación que sirve para minimizar el impacto de la crítica que se convierte de esta forma en una afirmación a favor del determinismo de las acciones humanas, en: “nuestra crítica tiene que ser de la cultura y sociedad específica que forman las actitudes de individuales como los de *Farmingville*”.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3

Metáfora en “España es un cruce de caminos” con una enumeración ascendente: “del europeo... del mundo realmente”.

Cosificación de las personas al referirse a ellas como “culturas”: “va a haber tensiones entre las culturas”, con una enumeración ascendente: “pero en España especialmente la cultura crea razones presiones con muchas tensiones y a veces racismo y violencia”.

Eufemísticamente elide el uso de “callejeras” cuando se refiere a las pandillas o a las bandas de jóvenes: “las bandas de jóvenes en el vídeo”, si bien al final del texto hablará directamente del resultado de la falta de “transigencia” de los españoles hacia los inmigrantes, de nuevo no calificando a los agresores como tales, sino hablando de sus acciones, que además aparecen como “resultado”, un eufemismo que da a entender que no se puede evitar a menos que se elimine la causa, que en este caso consiste en no “mezclarnos de culturas porque claramente ah...si no tiene integración... la violencia es el resultado”.

Hay un juego de palabras y una antítesis en “las razones por el racismo son... muy irrazonables”.

Cita textualmente la palabra “paradoja” para describir la situación de los españoles que son reacios a la inmigración debido a que “han sufrido durante el franquismo” y que ahora no quieren inmigrantes en el país, es decir, que han vuelto el odio y el dolor hacia personas de fuera: “no piensan que los inmigrantes merecen ah... su su país...”. A propósito de esta paradoja repetida en la historia en incontables ocasiones donde el agredido se convierte en agresor, C afirma: “si no hubiera sufrido... quizá no... habría ser racistos”.

También C parece notar una paradoja en el significado que atribuyen a la palabra “transigencia” los partidarios de que lleguen inmigrantes a España, los que la entrevista calificaba de “tolerantes”. Estos ponían como condición para esta tolerancia que se “asimilar a nuestra cultura”. Se trata de una paradoja pues como denuncia C: “la transigencia es dependiente de la capacidad de adaptarse de los inmigrantes y de los de las necesidades actuales de los empre- de las empresas en el país (...) y porque su transigencia es condicionado (...) no es realmente transigencia en mi opinión”.

Después pasa a decir hiperbólicamente que en realidad el trato que reciben los inmigrantes es totalmente falta de transigencia y que por eso: “las bandas en el vídeo son resultado de estos falta de transigencia realmente”.

F/ Expresión de emociones

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

A C le parece interesante, en sentido literal, aunque ya hemos comentado los sentidos en que esta expresión se usa en el inglés de EEUU, que el grupo musical que compuso la música para el vídeo de la cerveza San Miguel sea catalán. A propósito de ese interés, se ríe al recordar una experiencia que tuvo de la hostilidad catalana hacia el gobierno de Madrid, mientras visitaba Londres. Cuando dice: “insultaba a los catalanes”, se ríe brevemente, igual que se le escapa una risotada al mencionar sobre la chica: “no quiso ver el final de la copa mundial de fútbol porque España era uno de los equipos.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Texto reflexivo escrito 1. Comentario al final de módulo de política

A C le parece que la adquisición de conocimiento sobre “la historia y la política en España” “es muy instructiva e importante”.

Asimismo, una de las preguntas a las que volverá vez tras vez es hasta qué punto las emociones, ideas, “valores morales y éticos” y la “psicología” están “condicionados por la cultura”. A propósito de esta cuestión, C declara que es “interesante y controversial”, es decir, parece que le ha suscitado hasta cierto punto un proceso de reflexión y análisis.

Texto reflexivo oral 3. Comentario al voiceboard 1 de un compañero

Sobre la explicación que dio B sobre el anuncio, C expresará que le parece “muy interesante”. Desautoriza a los estadounidenses para dar opiniones negativas acerca de la cultura española, cuando dice, con elementos de cortesía verbal: “no estoy seguro que los estadounidenses realmente sepan... de España para tener estas mentalidades”.

Parece asimismo lamentarse de que las opiniones de B no hayan sido más atrevidas o personales, o al menos más relacionadas con los temas “controversial” que parecen ser el objeto de interés de C. Por eso, dirá: “habría sido bueno si hubiera relacionado su respuestas sobre las lenguas ah... como catalán y vasco más con sus ideas de estereotipos y su percepción de cultura en España...ah...”

Texto reflexivo oral 4 .Voiceboard 2

Usa en dos ocasiones la expresión “era muy opresivo” para hablar de la censura.

Puesto que por otro lado, para C las actitudes respecto al sexo en España son “casi totalmente liberal” y “el sexo es un producto ahora”, además de que en EEUU “la comisión de personas aleatorias realmente...que hacen las decisiones basado en sus opiniones amm... y casi arbitrarias” y “la iglesia tiene un papel porque tiene consejos consejeros por la comisión”, C concluirá que “es una vergüenza que las actitudes sean tan extremas en los dos países”, si bien sorprende lo extremista de la propia opinión de C, que sencillamente opta por escandalizarse. Ya hacia el final de su texto, añadirá, en un tono más neutro desde el punto de vista emocional: “los dos países tienen sistemas y

actitudes muy imperfectas”, si bien de nuevo usa la versión hiperbólica con el adverbio “muy”.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario del final de módulo de arte y cultura

Esta vez se centra en su producción y el nivel de precisión lingüística alcanzados para este texto: “continuo haciendo errores tontos cuando hablando espontáneamente”. En contraste, se expresa con satisfacción sobre el contenido, si bien de forma indirecta al utilizar una expresión idiomática de deseo: “aunque ojalá que aumente la profundidad de mis observaciones y la vocabulario, en general ha sido más o menos bien”.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2

Por elipsis vemos una cierta reticencia, mezclada tal vez con una emoción negativa, cuando hablando de la tauromaquia, menciona: “es interesante escuchar algunos comentarios de turistas”, comentarios que sin embargo no llega a concretar aunque cita del comportamiento de los turistas japoneses, que “salen después de uno o dos toros solamente”, si bien hay una connotación positiva en la expresión usada por él mismo en este mismo texto para hablar de los toros, a los que considera “el alma histórica de España...”

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

Notamos cierto grado de empatía expresada como si fuera el sentir general, cuando después de citar sobre el problema del desempleo, dice: “la vida de los parados con toda seguridad es muy difícil”. También, poniéndose en el lugar de los inmigrantes, opina con lo que creemos es cierto grado de empatía ante la decepción sufrida por el cambio de circunstancias en el mercado laboral: “pensaban (los inmigrantes indocumentados) que la vida en España todavía sería mejor por ejemplo... por la educación es mejor para sus hijos...”

En cuanto al enfoque positivo y optimista de algunos observadores en relación con el problema del desempleo, que afirman: “hay oportunidades del paro para mejorar su vida y progresar”, C se dirige a ellos con una actitud de reconocimiento de la validez de esas

opiniones, aunque las rebate: “respecto (por el contexto, se debe referir a que respeta) sus puntos de vista... pero yo dudo que la recesión les permita progresar... realmente...”

Como gran fuerza niveladora de la situación de los desempleados tanto de nativos como de inmigrantes, comenta: “me interesan que la recesión... inmigrantes y ciudadanos...nativos...porque todos son afectados por la falta de trabajos y todos son... ah...sufriendo”, si bien líneas antes habrá declarado: “muchas personas de los más afectados por el desempleo son los inmigrantes”.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con el nativo

Se produce una ligera reacción en C, de nuevo representada por el uso de la expresión: “es interesante”, cuando E le explica que “para los jóvenes españoles... es más importante las costumbres americanas el día 31... la noche... y el día 1 por la mañana son más importantes las españolas”. Puesto que después C comenta sobre esta dualidad de tradiciones: “este equilibrio me parece fascinante”, nos atrevemos a afirmar que considera de manera positiva que los españoles puedan mantener sus propias tradiciones al tiempo que adoptan las “americanas y comerciales”, aunque a propósito de estas últimas haya dicho, con lo que nos parece que es cierta irritación: “No...no hay nada especial para el 1 de noviembre... es sólo Halloween... y es en noviembre y no tiene un significado religioso...es totalmente comercial... y para los niños...los dulces y las fiestas y...”

Texto reflexivo escrito 3. Comentario al final de módulo de sociedad

Los temas abordados en este módulo le parecen difíciles, pues comenta que tienen “ambigüedad” y “política/ debates”. Sin embargo, notamos cierto aprecio en su afirmación de que “aborda los problemas y las preguntas del mundo actual, en España y los Estados Unidos”.

Hablando acerca de cómo la geografía influye en la creación y el mantenimiento de algunos problemas sociales, C dirá de forma enfática que “tiene mucho poder realmente” y que “aún los sueños se determinan por la geografía” y entonces lo ejemplifica hablando de la ubicación de España, tan cerca como está de África.

C expresa la emoción abiertamente cuando critica la actitud con la que Margaret y otros residentes de *Farmingville* recibieron a los inmigrantes mexicanos: “me parece imperdonable (...) tanta discriminación e insensibilidad”, si bien a continuación minimiza la gravedad de las acusaciones: “pero a pesar de todo, nuestra crítica tiene que ser de la cultura y sociedad específica que forman las actitudes de individuales como los de *Farmingville*.”

Asimismo, de manera muy solapada, pero debido a la repetición constante de estos elementos, sospechamos que este conflicto le afecta personalmente, cuando C comenta: “muchas veces los inmigrantes y los jóvenes son muchos de los parados”.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3 del módulo de sociedad

Los temas más trascendentales que C introduce en este texto, que son el racismo y la violencia, inmediatamente dan lugar a una reacción emotiva, pues describe la situación como desafortunada. Parece que le complace poder dar una opinión reflexionada de los artículos que se facilitaron para la producción de este texto reflexivo ya que C comenta: “me gustaría hablar sobre los artículos y hechos sobre el racismo eh... contra los inmigrantes en España”.

Vemos una resistencia a aceptar los presupuestos de los ciudadanos que se definen a sí mismos como “tolerantes” a la inmigración aunque al mismo tiempo supeditan esta tolerancia, o como C la describe “transigencia”, a algunos condicionantes: “dependiente en la capacidad de adaptarse de los inmigrantes y de los de las necesidades actuales de los empres- de las empresas en el país y de las necesidades laborales”. Ante estas exigencias, C reaccionará diciendo: “no es realmente transigencia en mi opinión”. En particular, se muestra decepcionado por el incumplimiento de sus expectativas en relación con el sector joven de la población en España: “había pensado que los jóvenes serían más tolerantes... y según el vídeo no es el caso”.

Respecto a las razones para explicar el prejuicio racista en EEUU, C se expresará diciendo: “hemos leído que a veces las razones ah... por el racismo son... muy irrazonables”, mientras que líneas antes dijo: “hay hay muchas razones superficiales para las actitudes ra- racistas”. Esta superficialidad puede contrarrestarse, según C, si ponemos “en contexto estas... tensiones... ah... como hemos leído en clase”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Hay una constante preocupación con la verdad en relación con el tema del racismo y el prejuicio de cualquier clase, como vemos por la repetición del adverbio “realmente” pues cuando C cita de la opinión de Margaret de que “su pueblo ha cambiado y ser más peligroso por sus hijos e hijas”, C apela a la verdad de la situación, lo cual convierte su declaración en una denuncia: “...pero realmente...como en el vídeo...necesito... se necesitan dos lados para por una tensión... por un lucho (con esta enumeración ascendente, tal vez quiera decir un enfrentamiento, o por extensión, se refiera a cualquier conflicto armado pues lucha en español implica el uso de la fuerza, física o militar) realmente”.

Como una auténtica necesidad se plantea la educación centrada sobre todo en “los jóvenes como hemos dicho muchas veces en la mesa redonda y en la clase”, que también se convierte en una obligación personal, pues C se incluye en este pronombre de “nosotros”: “tenemos que enforzar esas estas integraciones...”

G/Recursos prosódicos

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

C usa las pausas para introducir en ocasiones ideas complementarias con frases subordinadas o simple yuxtaposición: “ah...por ejemplo... el anuncio de la cerveza presenta...” En otras, tal vez para encontrar las palabras más corteses posibles, aunque siempre en su tónica de hablar la verdad, lo cual da lugar a multitud de paradojas, como ya hemos comentado, pues las dos fuerzas operan por igual: “generalmente... los EEUU no saben nada realmente sobre la cultura o la historia de España”.

Cuando comenta las características del joven que aparece en el anuncio, da una enumeración de cualidades, aunque emplea un tono mecánico: “presenta un joven cosmopolita... atractivo y activo”, pero sigue con el mismo tono para hablar de los estereotipos que se tienen sobre España: “con tradiciones exóticos como la tauromaquia... el flamenco”. Resaltamos que al pronunciar esta última palabra, el tono se puso un poco más tenso y subió de volumen, rompiendo con la monotonía anterior.

Al mencionar el “gobierno de Franco” chasquea la lengua.

Asimismo, al comentar sobre el detalle de que el grupo musical escogido es “catalán”, sube el tono y reduce un tanto la velocidad en: “porque esta región en particular tiene una historia de exclusión...”

Texto reflexivo oral 3. Comentario al voiceboard 1 de un compañero

De nuevo, antes de proceder a dar un comentario positivo o negativo, a veces pausa, con un aumento en el tono de la voz para mayor énfasis: “especialmente... me gusta su interpretación del anuncio” o “pero en resumen... B hizo un trabajo fenomenal en esta tarea”, aún así conviven con la necesidad de paliar la carga negativa de las palabras en “no estoy seguro de que los estadounidenses realmente sepan (aquí sube el volumen de la voz)... de España”.

En otras ocasiones, para ganar tiempo precisamente por la carga emotiva de las palabras, alarga algunos sonidos vocálicos: “prefiero decir que los EEUU piensan sobre Españas como exóticos o: extraños...”

Como si se le estuviera olvidando lo que iba a decir, introduce una frase con una interjección, ya que es un consejo directo a B: “Ah... mi único otro consejo es que habría sido bueno”, con esa paradoja a la que nos hemos referido antes de que desea mantener la buena imagen del estudiante al que está analizando, pero al mismo tiempo quiere ser sincero dándole otra sugerencia más, lo cual la convierte desde luego ya no en única: “mi único otro consejo”.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación al módulo de sociedad

Hay una resistencia a seguir comparando los conflictos relacionados con los inmigrantes, entre EEUU, España y otros países, porque con mucha reticencia (y abundancia de pausas) C afirma que “dudo que se pueda totalmente ah... correcto porque es su... cultura específicamente que... crea estas condiciones”.

De nuevo, introduce las críticas con la fórmula de cortesía: “es muy interesante”, y algunas pausas y falsos comienzos en el caso de palabras clave, por ejemplo en: “y es muy interesante ah... que diga que la transi- transigencia es dependiente en la capacidad de adaptarse de los inmigrantes”. Más directo suena lo que dice a propósito de la violencia de algunas bandas callejeras cuando comenta: “y las bandas de jóvenes en el

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

vídeo...son resultado de estos falta de transigencia realmente...por ejemplo... los Latin Kings y los Zetas...”, y más tarde en el texto: “la transigencia de los inmigrantes si ellos asimilar de nuestra cultura...no es realmente transigencia...”

El punto climático de la carga emotiva llega cuando reelabora los comentarios desde su propia óptica personal de los racistas en Farmingville, donde parece que le está costando mucho expresarse, dudando incluso entre la primera persona (como si el problema tuviera que ver con él) y la impersonal: “razones ah... por el racismo son...muy irrazonables...por ejemplo ah... la... y otros que piensan que... que las ... llegadas de inmigrantes mexicanos y ... su pueblo ha cambiado y ser más peligroso por sus hijos e hijas...pero realmente como en el vídeo...necesito... se necesitan dos lados para por una tensión... por un lucho realmente”.

ESTUDIANTE 3: COLOMBIA (R)

Dimensión interlocutiva

A) Marco de participación

Texto reflexivo oral 1

R se sitúa en un nosotros para empezar el texto y en relación a la “imagen particular” de España que tienen los estadounidenses, suponemos que se refiere a las imágenes estereotípicas como añade más tarde, ya sin incluirse él, lo cual dignifica su posición como un observador imparcial, no como un ciudadano típico de EEUU: “la imagen que tienen los estadounidenses de España es que en España la vida es más despacio y más relajada”.

A continuación, comenta sobre los publicistas, que era en realidad el mismo sujeto usado en la pregunta. Para hacer hincapié en que quieren promocionar el consumo de esta marca de cerveza, entre los clientes potenciales, R pasa a un “tú” al sintetizar el mensaje del anuncio: “si te tomas esta cerveza tú también vas a ser popular y todos van a buscarte”. Notamos una cierta resistencia en aceptar este ideal de popularidad automática conectada con la imagen de juventud cuando añade ya con una construcción impersonal: “seguramente no es lo típico”.

Al referirse al protagonista del anuncio, lo llama “señor”, aunque más adelante añadirá: “va a una fiesta reunirse con sus amigos”.

A propósito de esta acción, R aclara, ya en primera persona: “no creo que es un estereotipo..., pero los publicistas son tratando únicamente de mostrar España y vida española buena”.

A la hora de explicar lo que para él es evidente en cuanto a la recepción del anuncio por parte del público en general, aunque usa como sujeto a los publicistas, menciona: “obviamente no quieren que los telespectadores centrar en la guerra civil o el desempleo o los problemas del gobierno”.

Se retoma la segunda persona, esta vez para hablar de sí mismo de manera indirecta pues se trata de un tipo de construcción impersonal, en relación con su proceso de aprendizaje, considerado en general como muy positivo, sobre la cultura española: “cuando estudias el cultura de España... se realiza que es un cosa muy complicada... pero al mismo tiempo... muy profundo y muy gratificante”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2 del módulo de arte y cultura

En este texto R adopta una postura de total imparcialidad al no presentar sus opiniones ni usar la primera persona en ningún momento. Sin embargo, podemos ver cómo usa otros recursos para dar su opinión, por ejemplo, al usar adverbios: “después de la muerte de Franco... España ha ponido muchísimo más liberal de casi todas sus ideas”. Aunque se minimiza la consideración en absoluto de la liberalización de la moral en España, al final de este comentario con el “casi”, se puede observar una reacción personal en el uso del “muchísimo más”.

Para hacer referencia a lo que ha ocurrido con la sexualidad en EEUU, R prefiere hablar de “en los EEUU”, no de la opinión de alguien en concreto y mucho menos de la suya, si bien se infiltra un momento la primera persona, del plural en todo caso, la tercera del plural en una construcción impersonal (“algunas personas”) pero no termina de enunciar la primera parte de la oración ya que baja el volumen de la voz a un nivel imperceptible: “antes... no era porque éramos X... pero porque las personas individuales crearon (quería decir seguramente “creían”) que algunas cosas estaban inapropiados”. De nuevo,

hablando de un “ellos”, comenta: “la violencia no es algo que ofenda a muchos americanos”, aunque previamente había elidido el sujeto usando una construcción pasiva: “siempre el sexo ha sido la cosa más censurado”.

Sin embargo, R considera que está dentro de un grupo de personas al que define como “con religión”, pues añade, usando una justificación personal ahora: “creo que la historia de los EEUU se explica esta observación: fuimos fundados por personas religiosas... y siempre una gran mayoría del país sigue con religión”.

Por todo lo dicho, sorprende su postura arrojada ya en la conclusión de su intervención: “personalmente creo que la evolución de la actitud... es una cosa buena si va a hacer a las personas más felices y más libres”.

Texto reflexivo escrito 2. Reflexión final del módulo de arte y cultura

Tal vez porque el contexto de producción es diferente en el caso de los textos reflexivos escritos, en la intimidad del hogar, sin la presión de estar siendo evaluado a contrarreloj, R se presenta como el autor de una serie de ideas y comentarios apreciativos en particular hacia los contenidos históricos del primer módulo: “es absolutamente necesario entender la historia de un lugar antes de que puedas apreciar la cultura”. A raíz de lo expuesto durante este segundo módulo, plantea de nuevo sus conclusiones en el campo de los conocimientos, si bien no se articula una opinión personal desde el principio: “me ha enseñado sobre que gusta a las personas españolas y como viven ellos/ ahora entiendo que la Guerra Civil y la época del franquismo han tenido un impacto profundo en la cultura de España”. En cambio, al hablar de los estereotipos, que tal vez alojaba él mismo también, se niega a ponerse en el grupo de los prejuiciosos: “el estereotipo de España que tengan muchas personas de otros países es más o menos falso/ extranjeros piensan en España como un sitio muy relajado sin problemas”, aunque se le escapa la primera persona, lo cual lo sitúa en el grupo de la primera parte de la oración, es decir, con los extranjeros: “aunque las cosas que he aprendido en este módulo indican al contrario”, o sea que está hablando desde la óptica de un español, pues él se considera a sí mismo un extranjero.

Continúa su exposición acerca de lo desinformado que estaba al comentar sobre las obras literarias y cinematográficas que hubieron de estudiarse para el módulo: “antes de tomar esta clase me impresión de España era que casi todos vivieron en el ciudad, excepto la verdad es que España (...) hay mucha persona que viva en pueblos campesinos”. Acerca de estas transformaciones en su manera de ver las culturas españolas, R afirma: “ayudan a corregir las estereotipas falsas”, y ya casi al final, reconoce directamente: “he aprendido que mi cultura, el de los Estados Unidos, es realmente no tan diferente. Gente en ambos países quieren los mismo, y pueden apreciar el arte y cultura del otro/ después de haber investigado los hechos sobre España, que no es como su estereotipo en general/ mis opiniones de la cultura española ciertamente han reestructurado”.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación al módulo de arte y cultura

Con un modesto “nosotros”, en el que incluye a sus compañeros de clase, R reconoce que “aprendimos” y tal vez incluso a la facilitadora-investigadora cuando dice que “hemos puesto el enfoque en la vida real en España”. El “nosotros” le sirve también para hablar de manera indirecta de sus prejuicios, que además disimula con “todos”: “entrando en clase... todos nosotros teníamos ideas a como sería España... pero ya lo ve que esas ideas fueron falsos”.

En contraste, no se incluye cuando menciona el comportamiento de los turistas, a los que tampoco menciona de forma directa, sino con el genérico “muchas personas”: “muchas personas a venir a España para ver la tauromaquia y otros fenómenos/ hoy en día los sitios donde quedó Hemingway durante sus visitas a España son... son sitios hitóricos que muchas personas gustan ver”. De nuevo, aunque utiliza una construcción impersonal, se sitúa en una posición de persona mejor informada, que conoce la verdad, que esas “muchas personas” que vienen a España para vivir la imagen romántica del país, al afirmar: “muchos ven (tal vez quiera decir “vienen”) a España a conocer completamente el tauromaquia o las fiestas que discutimos en clase... pero la verdad es que no es así”.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3 del módulo de sociedad

Parece que a medida que transcurre el curso, R se siente más confiado para adoptar una postura más franca y abierta en relación con sus propias opiniones e ideas, o tal vez la falta de transparencia se deba en algunos casos a la temática específica que aborda en algunos textos, como ocurrió en relación con el texto sobre la sexualidad en España. En el caso que nos ocupa R empieza por constatar lo que para él es un hecho: “se parece obvio a mí que el desempleo es el problema social peor en España hoy...”

En relación con el paro, R se anima a situarse en una posición enunciativa directa para formular sus ideas pero sólo en cuanto a EEUU, donde además dispone de datos personalmente relevantes, y emocionalmente significativos: “en los EEUU... antes de la: ... recesión de la economía am... creo que el opinión de los desempleados fue que eran personas X físicas o personas perezosos (...) o tenía un problema que no dejó a las personas ser empleada por mucho tiempo en un trabajo... Pero durante la recesión personas calificada inteligente perdió su trabajo”. La experiencia personal aparece con estas palabras: “mi familia conoce a otras dos familias en que la papá perdió su trabajo y fue algo muy difícil para la familia y un fuente de estrés muy grande”.

Sorprende que en el primer caso R equipare “inteligente” a “sin problemas sociales/no minusválido”, o a “preparadas académicamente”. Esa correlación no es desde luego cierta, y mucho menos en España, donde la mayoría de los parados jóvenes tienen una titulación universitaria. Aunque este detalle, que se expuso en el texto original a partir del cual R elaboró su análisis, no se menciona, tal vez sea por eso por lo que se da una visión un poco simplista del problema al comparar ambos países con una construcción impersonal que parece apuntar a un cierto rigor factual. Esta manera de tratar las opiniones se emplea asimismo en otros casos, si bien resulta una forma incompleta de analizar los factores que pudieran explicar la causa del problema: “el desempleo en EEUU y España existe por la misma razón fundamental y es que no hay suficiente dinero para XX a tantos trabajadores”.

En relación con las actitudes hacia los desempleados, R se pronuncia con “pienso que las diferencias en las opiniones de los desempleados entre los EEUU y España es algo cultural”, y se muestra esperanzado respecto a la situación en EEUU; que comprende mejor: “espero que como va mejorando el economía...estas compañías van a contratar a

más trabajadores”, mientras que respecto a España se limita a dar una visión de la situación actual: “creo que está aceptado X a mirar a los jóvenes ya creyendo que ellos son... sin muchos valores morales y pensar que son sin trabajo por ser perezosos”.

Da una recomendación final, muy genérica, acerca de cómo debería cambiar “la economía”, que él considera “nuestra”, sin que quede claro si se refiere a la de EEUU, o a la española (antes se había puesto en el lugar de un español), o a la mundial, para resolver finalmente este problema: “algo importante tiene que cambiar en nuestra economía para arreglar a este problema del desempleo”.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con el nativo

R es muy generoso facilitando información personal biográfica. Habla de la profesión de sus padres, y de la nacionalidad de su madre, colombiana, tal vez para establecer un terreno común con su interlocutora. También habla de su tía, con la que dice “ha tenido mucha práctica comunicando con ella”. Asimismo menciona lo que está estudiando en la Universidad: “biología y ciencias del medio ambiente”, y le dice que quiere ser veterinario. En contraposición, la nativa de español no da ninguna información personal y se limita a preguntar cuándo va a clase, si por la mañana o si va toda la mañana.

La profesora aparece en la conversación como la autora de la idea de que “muchos estadounidenses piensan que España siempre es un... ah... país muy religiosa... muy católica... pero mi profesora dice que no es... así”. El objetivo de la conversación parece ser dilucidar ese punto, aunque también “para aprender sobre los estereotipos culturales”, del que sin embargo no podemos afirmar si se comenta algo pues se corta la grabación antes de que haya oportunidad de entrar en el tema.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3 al módulo de sociedad

De nuevo, el texto se inaugura con un reconocimiento de los contenidos aprendidos, que se presentan en forma de resumen usando la persona de “nosotros”, la cual incluye a sus compañeros de clase.

La primera vez que R abandona el estilo impersonal para comentar en primera persona aparece cuando relaciona la violencia de las bandas callejeras de hispanos en España con el comportamiento de los habitantes de Farmingville: “pensé que era interesante ver cómo esta violencia de las bandas raciales en Madrid contrasta con la violencia de la película de Farmingville... En España estos inmigrantes son los malos... pero en Farmingville, los inmigrantes eran totalmente inocentes y habían X la violencia de los nativos...”

R apela a un argumento de autoridad, la experiencia personal, para sustentar sus ideas como legítimas respecto a la Ley de Inmigración que se aprobó hace unos años gracias a la cual se les podían pedir documentos a cualquier persona de la que se sospechara que había entrado indocumentada a EEUU : “soy de Arizona... que tiene una gran población de inmigrantes hispanos y se encuentra en una situación ah... similar a España...” Sin embargo, R no se pronuncia al particular y usa el condicional para alejar esta ley, que sí se aplicó durante un tiempo hasta que el gobierno federal la invalidó, calificada de “muy controversial”, de sí mismo como sujeto pensante con una construcción impersonal: “se pensaba que llevaría la discriminación racial... pero sin embargo... pienso que España va a pasar leyes similares... en el futuro”. Más contundente nos parece su propuesta para cambiar (no dice solucionar o resolver, como si fuera un problema, si bien usa el término médico “prevención”, como si se tratara de una enfermedad) la situación con los inmigrantes: “personalmente, creo que para cambiar la inmigración... uno tiene que cambiar la sociedad y cambiar la situación de los inmigrantes en su país natal. No creo que ninguna ley pueda realmente ser eficaz para la prevención de la inmigración.” Incluso apela a un cambio de actitud hacia los inmigrantes, con él incluido como receptor del consejo, en: “haríamos bien en recordar que nuestra nación es una nación de inmigrantes”.

La primera persona se emplea ya en la conclusión para mostrar su optimismo en relación con este asunto: “yo creo que con tiempo las condiciones en África... y en México y en otras partes donde vienen los inmigrantes van a mejorar y va a desalentar la inmigración”. La asimilación parece de igual forma un resultado deseable para los que ya están en un país que no es el de origen: “y que los inmigrantes que ya existen ah... van a asimilar a la cultura y se convirtieran en nativos por su propio derecho.”

B) Lengua

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

Conectores como “en parte”, “al mismo tiempo”, “más que todo” o adverbios como “únicamente” u “obviamente” o “es probable” permiten la expresión contrastada de ideas y opiniones, a veces contrapuestas, lo cual contribuye a evitar las generalizaciones simplistas, así como el reconocimiento de que se trata de una estratagema para presentar la mejor cara posible de España, como se hace en todos los anuncios sobre productos: “los publicistas obviamente no quieren que los telespectadores centrar en la guerra civil o el desempleo (...)”, sea en EEUU o en España: “en todos lados (seguramente quiere decir: “desde cualquier punto de vista”)... es un comercio comercial de cerveza muy estereotípica”.

Vemos como ejemplos los siguientes: “en España tenemos una imagen particular de España... en parte por autores como E. Hemingway y por las noticias que [oyamos]” o “los publicistas no escogieron una X totalmente imposible”.

Respecto a la contraposición de ideas a veces complementarias, para entender los diferentes factores que R tiene en cuenta para comunicar sus impresiones, una mezcla de percepciones positivas y negativas, encontramos este ejemplo: “cuando estudias el cultura de España... (...) es una cosa muy complicada... pero al mismo tiempo... muy profundo y gratificante”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

Este texto se articula en torno a conectores o adverbios de tiempo para indicar la evolución en las actitudes hacia el sexo “después de la muerte de Franco”, o “hoy en día”, en contraste con “durante el gobierno de Franco”.

Se proveen ejemplos para ilustrar lo férrea que fue la censura franquista, si bien estos se introducen sin solución de continuidad, abruptamente: “ah... en la película la ventana X (pensamos que se refería a la Ventana Indiscreta, de Hitchcock, de la que hablaba el documental)/la película Nuevas Amistades... de 1962...”

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

En comparación, sobre la situación actual habla de que “las muchachas que han cambiado mucho y que controlan el sexo”, de nuevo sin una introducción con un conector para indicar que va a hablar de una razón, o de una consecuencia, sino que de nuevo el contraste se establece comparando el pasado con el presente. En esta misma línea, encontramos un “siempre” para hablar de cómo “el sexo ha sido la cosa más censurado/ la violencia no es algo que ofenda a muchos americanos”. Una causa de esta segunda reacción entre los ciudadanos de USA se expone con: “la historia se explica esta observación”.

En cambio, sí está marcada la observación personal final con un “personalmente” seguido de una construcción condicional bien usada para afirmar “creo que la evolución de la actitud...es una cosa buena (...) si va a hacer a las personas más felices y más libres”.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario final al módulo de arte y cultura

En este caso, vemos un texto mucho mejor articulado, con un abundante uso de conectores y transpositores que encajan muy bien con la clase de texto contrastado que R trata de producir, un texto basado más en el conocimiento de los hechos, no en las meras impresiones, como escribe él mismo: “después de haber investigado los hechos sobre España, que no es como su estereotipo en general”. Algunos de los conectores que aparecen son los siguientes: “aunque/ a diferencia de/ antes de/ cuando/ después de/ como/ más que todo/ por ejemplo/ una gran parte/ a pesar de”, y adverbios usados para dar un nivel superior de concreción al discurso narrado: “al mismo tiempo/ ahora/ básicamente/ simplemente/ ciertamente/ realmente/ especialmente/ entonces”.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación al módulo de arte y cultura

Se entrelazan las ideas en ocasiones de manera incompleta cuando R opta por usar conjunciones copulativas que no aportan información adicional sobre la relación entre las frases que unen. Esto se puede apreciar en la última “y” que aparece en el siguiente ejemplo, que en realidad es una oración concesiva: “aprendimos sobre aspectos de la

cultura y del arte en España como la tauromaquia...los fiestos...los artistas... los artistas buenos e importantes... y hemos puesto el enfoque en la vida real en España”.

Para paliar esa falta de control lingüístico, a veces R usa las conjunciones adversativas: “pero ya lo ve que esas ideas fueron falsos...”. La siguiente frase podría aparecer tras un “en realidad/ de hecho”, pero entra sin conector: “hay muchas imágenes falsos sobre España”, pero incluso en estos casos a veces se queda un poco corto. Por ejemplo, en el siguiente caso, habría que usar un “sino que”, pero no aparece: “y esas imágenes no son un accidente... Son cultivados activamente por el gobierno”. Queremos destacar que sí pueda emplear satisfactoriamente las preposiciones del tipo “por” para indicar el agente de la acción, o “para”, como en “para diferente demográfico”, lo cual resulta en un texto más cohesivo a pesar de los lapsos en los conectores.

No obstante, encontramos una distribución muy ordenada de la información usando recursos léxicos, no sintácticos, sobre todo cuando llega el momento de hablar de quiénes son los grupos de población a los que va dirigido el anuncio que constituye el objeto de su análisis: “hay diferentes vídeo/ para las familias/ para los jóvenes/ para los viejos/ para personas de Asia/ para las personas africano americanos”.

Se establece una comparación con la imagen que difundió Hemingway a través de su obra, usando la expresión comparativa “es muy similar al”.

Parece controlar en particular lo relacionado con el tiempo y las oraciones adverbiales temporales, que a veces prefiere fragmentar para evitar el uso del subjuntivo. Esto trae como consecuencia la repetición innecesaria y el ralentizamiento del discurso: “muy similar al mensaje que escribió Hemingway en sus libros... en en el... en el parte temprano del siglo XX... Hemingway escribió muchos libros de España.”

Se nota que está tratando de introducir más conectores hacia el final de su intervención, si bien pertenecientes al discurso escrito, pues termina con un “para para concluir”.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con el nativo

Se observa una yuxtaposición de factores que R quiere dejar claros acerca de sí mismo al hablar de quién es él y su familia en la misma introducción. Usa conectores simples, que repite a lo largo de los primeros tres minutos de su discurso, como “pero, y,

entonces, también”. En ocasiones, se echa de menos un conector de consecuencia o causa ya en esta primera fase del discurso, por ejemplo en: “y es... es todo... mis clases son difíciles aquí... hago mucha tarea...pero yo”. De hecho, parece estar demasiado relajado o tal vez más nervioso que en otros textos, pues se le escapa un “so” en inglés, para indicar la consecuencia.

De nuevo, parece controlar mejor lo relativo a la ubicación temporal, aunque faltan algunos recursos: “es algo más o menos reciente, porque en tiempos antes España fue un país muy religioso.” También se observan las preposiciones “para” y “por” bien usadas, aunque restringidas en su ámbito de uso a la finalidad y la causa: “otra razón para este trabajo es para aprender (...)”.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3, módulo de sociedad

En esta ocasión, tal vez por la proximidad emocional a la temática, R es capaz de articular mejor su discurso, y podemos afirmar que el mejor de todos desde el punto de vista lingüístico. Algunos de los conectores usados son los siguientes: “como/ a pesar de/ cómo/ al principio/ porque/ aunque/ pero sin embargo/ donde”. Algunos de los adverbios que contribuyen a dar información sobre el momento, o la postura del hablante respecto a la información son estos: “recientemente, favorablemente/ ahora/ hace un par de años/ personalmente/ realmente/ curiosamente/ a largo plazo/ con tiempo”.

Sin embargo, de nuevo apenas usa conectores de consecuencia que servirían para darle más fuerza a sus afirmaciones, o incluso un transpositor adverbial de simultaneidad (mientras que) para la última frase, que aparece unida de forma básica con el conector copulativo más usado en general de todos, como aislada, por ejemplo en “(...) las condiciones en África... y en México y en otras partes donde vienen los inmigrantes van a mejorar y va a desalentar la inmigración y que los inmigrantes que ya existen ah... van a asimilar a la cultura y se convirtieran en nativos por su propio derecho”. Cabe notarse que a pesar de esas limitaciones ya mencionadas, el léxico es muy preciso y contundente. Incluso cuando se producen lapsos con los tiempos verbales, la precisión léxica y las repeticiones compensan la falta de cohesión en algunos momentos.

C) Comportamientos

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

Desde el mismo principio, una de las inquietudes de R es contrastar los estereotipos o las imágenes más comerciales, representadas en este anuncio por una serie de jóvenes que viajan y tienen muchos amigos, con la realidad. Así, comenta: “el comercial está sugiriendo que si te tomas esta cerveza también vas a ser popular y todos van a buscarte... so... es cierto que imitan a unas personas jóvenes a España como el ciudadano del comercial... pero seguramente no es lo típico”. A propósito de esta resistencia, que sin embargo, aborda desde una duplicidad, añade: “todo es de XX... Más tarde él va a una fiesta (...) no creo que es un estereotipo... pero los publicistas son tratando únicamente de mostrar España y vida española buena”.

Las pausas que se ven a lo largo del texto se articulan en torno a palabras como “España/ cerveza/ populares/ típico/ cómodo/ simpáticos/ estereotipo/ problemas del gobierno/ idiomas/ terrorismos/ complicada/ muy profundo”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2 del módulo de arte y cultura

En comparación con el texto previo, aquí R duda bastante más a la hora de expresar algunas palabras, que a veces aparecen entrecortadas, en particular “relaciones sexuales/ censura/ la época de Franco/ coito/ la procreación/ estas muchachas/ inapropiados/ éramos/ actitud.

R se aproxima a la idea de la censura en el cine español durante la época del Franquismo usando varios ejemplos concretos. En relación a las escenas eróticas, afirma que “la censura” no las permitía, y las califica de “machistas”, para más tarde atribuir un comentario parecido a los comentaristas, cuando afirma: “dijeron que durante la época de Franco... únicamente era normal el coito... y que el coito fue el sexo de una sociedad (...) dominada por los machos”.

Puesto que además comenta que durante el franquismo el único objetivo para tener relaciones sexuales era “la procreación” y que sólo los muchachos podían permitirse tenerlas, parece sorprenderle lo que vio en el documental ya que a continuación dice sobre las muchachas y el cambio de actitud que se observa en la España contemporánea:

“estas muchachas que han cambiado mucho y que controlan el sexo”, cuando se podría hablar más de igualdad que de control.

El clímax de su argumento llega cuando equipara las dos sociedades con “en los EEUU también ha cambiado la actitud de la sociedad hacia lo más liberal”, y por fin “siempre el sexo ha sido la cosa más censurado”. R parece llegar al fondo de la cuestión cuando expone que la razón para que los “americanos” no se “ofenda” con la violencia, pero sí con el sexo es que “fuimos fundados por personas religiosas”, aunque vemos que no menciona en qué facción religiosa, religión o grupo religioso en concreto está pensando.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario final módulo de arte y cultura

En esta ocasión se dirige directamente a la profesora cuando comenta: “un gran parte de la imagen de España como un país tranquilo y tradicional es la creencia de que la religión es un aspecto importante de la vida de los españoles, aunque como usted ha dicho en clase, simplemente no es”. El asunto sigue por la vía de que en España la mayoría “son ateos”, cifra que no coincide con la realidad social del país y a la que no se refirió la profesora con esas palabras en ningún momento. Este detalle lo aclarará luego la nativa de español de España que le explicará el concepto de ser cristiano, pero no practicante.

R parece concederle una gran importancia a los hechos aprendidos, sobre todo en relación a la historia, sobre la que expresa su aprecio: “es absolutamente necesario entender la historia de un lugar antes de que puedes apreciar la cultura”, para rebatir los estereotipos que tenía. Así, explica: “después de haber investigado los hechos sobre España, que no es como su estereotipo en general”. Sin embargo, pasa a sintetizar simplificando excesivamente a continuación, sobre qué es España, al afirmar: “no es para decir que es un país del mundo tercero y seguramente tiene una cultura riquísima, aunque no es un país con mucho dinero y hay problemas del gobierno y de la sociedad”. La conclusión de que existen conflictos sociales y con el gobierno en España es equivalente a no decir mucho, pues todas las culturas albergan sus problemas. Y en cuanto a la cultura, se expresa como si no conociera de primera mano, como de hecho así es, sino que sólo intuye que la cultura debe de ser “riquísima”, pero todavía no se atreve a afirmarlo categóricamente. La simplificación se ve también hacia el final: “ha (por “he”) aprendido que mi cultura, el de los Estados Unidos, es realmente no tan

diferente”, refiriéndose en este último caso a la de España. De nuevo, R identifica la cultura con los límites geográficos y políticos de los dos países. Esta declaración viene antes de citar sobre las películas *Volver* y *Abre los ojos*, de las que ensalzará su “calidad artística tan alto”. Como prueba de esa calidad, comentará entonces sobre la versión de EEUU de *Abre los ojos*, en *Vanilla Sky*. Así que es por la vía del cine que a R le parece razonable comparar ambas culturas.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2

Situándose en el plano de la clase, donde forma parte de un grupo de estudiantes y a la luz de lo cual parece lógico usar un nosotros, vemos una especie de disculpa ante el comportamiento habitual de creer que los estereotipos son ciertos: “entrando en clase... todos nosotros teníamos ideas a como sería España... pero ya lo ve (por “veo”) que esas ideas fueron falsos... hay muchas imágenes falsos sobre España”. La repetición de la explicación nos indica la intensidad del sentimiento, que se confirma casi inmediatamente después, a raíz de haber aprendido sobre el papel de la religión en España: “que es un país muy religioso o un país muy tradicional... pero la verdad no es así”, algo que lamentará en cierta manera también al final de este texto: “mucho ven España a conocer completamente el tauromaquia o las fiestas que discutimos en clase... pero la verdad no es así”. Entonces, pasa a señalar como responsable de esos estereotipos al “gobierno” y “personas que pueden hacer dinero en los turistas”, los cuales crean “advertesimientos en enforzar estas creencias”. Así que podríamos definir este texto como un texto de lamentación después de que el estudiante se diera cuenta de la manipulación de la realidad con fines comerciales.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

R comenta sobre todo acerca de la postura de algunos observadores hacia los parados, que a su vez “antes tenían la experiencia de ser sin trabajo o tienen familia o amigos sin trabajo”, o sea, la de los que “tienen compasión”, y no se detiene en exceso en la de los que piensan que los parados son “perezosos” y “deben limpiar las calles”. De hecho, abunda más en la opinión más compasiva pues parece que él y su familia han conocido

de primera mano dos casos de “familias”, cuyos miembros podrían calificarse de personas “inteligentes” y aparentemente sin problemas sociales, que se quedaron paradas.

En general, R se decanta por enfatizar lo positivo pues también pronostica que las compañías que despidieron a muchos trabajadores, sobre todo hablando de EEUU, “como va mejorando la economía... estas (...) van a contratar a más trabajadores.

En cambio, a la hora de exponer puntos de vista un tanto negativos, no pone un sujeto como autor de los mismos, y tampoco se identifica él con esas ideas: “creo que está aceptado X a mirar a los jóvenes ya creyendo que ellos son... sin muchos valores morales y pensar que son sin trabajo por ser perezosos”. En cambio, a propósito del problema en EEUU, dirá: “el opinión de los desempleados fue que eran personas X físicas o perezosos o tenía un problema que no dejó a las personas ser empleada por mucho tiempo en un trabajo...”

También se percibe un esfuerzo hacia el optimismo por la manera de tratar el asunto, sobre todo centrándose en la exposición de la situación, más que en las actitudes, “el desempleo es un problema grande en cada país y los actitudes (...) difieren”, en las causas: “está tratado por las mismas razones” y ante todo en la solución general, que ya había formulado de manera particular en relación con EEUU, y que formula en estos términos: “algo importante tiene que cambiar en nuestra economía para arreglar a este problema...”

Texto reflexivo oral 7. Conversación con el nativo

Este texto, que se presenta sin inicio y sin desenlace por problemas seguramente de tipo técnico, se caracteriza por una trabazón muy cerrada, donde casi todo el interés se concentra en dilucidar si lo que había declarado la profesora acerca de la actitud hacia la religión de los españoles, era cierto o no: “yo sé que muchos estadounidenses piensan que España siempre es un... ah... país muy religiosa... muy católica... pero mi profesora dice que no es... así”.

Sin embargo, notamos una conducta de cooperación, para facilitarle a la interlocutora en qué términos quiere llevar a cabo la tarea. De hecho, ante las dudas y las incoherencias

gramaticales y lingüísticas de la interlocutora, que está tratando de responder en un inglés muy traducido del español, al tiempo que le pregunta si es aceptable, R le asegura que “es completamente Ok”, a lo cual la chica se ríe.

R empieza su intervención por presentarse a él y a su familia. Se trata de una presentación muy detallada y larga en la que la chica interviene brevísimamente con asentimiento del tipo: “ah...ah”, o “ya”, o “ah, ¿pediatra?”. R subraya el hecho de que la mamá, que es colombiana, habla español, igual que su tía, con la que siempre han vivido y con la que “ha tenido mucha práctica comunicando con ella”, pero no le queda claro cuándo es el momento de pasar el turno de palabra a la interlocutora, a la que no le queda más remedio que interrumpirlo después de un momento de pausa e indecisión de R, a la que llega después de anunciar que ya ha terminado: “y es... es todo... mis clases son difíciles aquí... hago mucha tarea... pero yo...”.

Cuando le llega el turno a la estudiante española de responder con cierto cuidado a la pregunta de R, este se limita a comportarse de la misma manera que ella, con expresiones muy breves para mostrar comprensión o aclarar las intenciones: “sí...sí”, o “sí... anteriormente”. La respuesta consiste en mezclar ambos idiomas al principio, para luego ceder completamente al español, decisión que anuncia: “bueno... voy a pasar al español”. Así, le explica que “España es un país teóricamente religioso/ the churchs are empty/ viven un poco de espaldas a la religión/ la religión no forma parte de sus vidas/ no van frecuentemente a oficios religiosos/ aunque aparentemente hayan sido bautizados o hayan... o se hayan casado por la iglesia”

R parece entender más o menos bien, pero se apega todavía a su visión romántica y religiosa de una España con mucha moral (término que usó antes para hablar de los jóvenes en la actualidad): “pero es algo más o menos reciente... porque en tiempos antes España fue un país muy religioso”.

De hecho, cuando la estudiante le confirma que “somos religiosos a medias”, R parece quedarse satisfecho, tal vez porque le moleste seguir hablando de este asunto o porque le parezca que es suficiente con lo que le ha dicho ella, porque sencillamente opta por un cambio radical de tema: “otra razón para este trabajo es para aprender sobre los estereotipos culturales...”

Curiosamente, cuando la chica empieza a relatar lo que sabe sobre la cultura estadounidense, y empieza a citar de novelistas, o de cómo ha aprendido del cine y de la música, se corta la grabación.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación al módulo de sociedad

Este texto se centra en las actitudes de los españoles contra los inmigrantes, debido a la violencia de las bandas callejeras en algunos casos, y de cómo según R eso contrasta con la “violencia de la película de *Farmingville*”, donde “los inmigrantes eran totalmente inocentes y habían X la violencia de los nativos”.

Para reforzar su argumento de que la intolerancia xenófoba en España va a culminar en la aprobación de leyes más severas contra los inmigrantes, R acude a su experiencia personal pues al haber nacido y haberse criado en Arizona, está muy al tanto de los intentos del gobierno estatal para obstaculizar la libre circulación de inmigrantes sin documentos. Así pues, R menciona: “esta ley permitía a la policía y otros funcionarios (...) para preguntar por el estatus migratorio de cualquier persona que se sospechaba podría ser inmigrantes ilegales”. Sobre la misma, declara: “fue muy controversial porque (...) llevaría a la discriminación racial”. Este último comentario nos parece muy pertinente pues la ley se basaba en el derecho de las autoridades a intervenir ante una “sospecha”, lo cual deja la actuación policial a la discreción de cada oficial de policía y de sus propios prejuicios porque no hay manera de discernir quién podría disponer de documentos y quién no a simple vista, a menos claro que alguien declarara su estatus migratorio voluntaria o coercitivamente. R se muestra menos optimista en esta ocasión y augura que “España va a pasar leyes similares”.

De nuevo, retoma uno de los temas que más le preocupan, el de la religión y la intolerancia religiosa en general, pues afirma contradiciendo el espíritu que suele animarlo en otros temas: “curiosamente... los nativos aprecian de las diferencias culturales que los inmigrantes traen... pero desaprueban de las religiones”, y cita como fuente de información autoritativa, “lo que he leído (...)”, para luego añadir, haciendo extensiva su opinión al resto de Europa, sin que se mencione lo que podría definirse como un problema similar en EEUU, donde se llegó a acusar al Presidente Obama de musulmán

encubierto: “esto parece ser cierto de gran parte de Europa... que tienen un gran número de inmigrantes que practican el Islam”.

De cualquier modo, se nota claramente el esfuerzo puesto en ver los rasgos positivos en cualquier circunstancia, pues concluye su texto con una nota esperanzadora de lo que detendría el flujo constante de inmigrantes hacia los países más ricos: “yo creo que con tiempo las condiciones en África y en México... y en otras partes donde vienen los inmigrantes van a mejorar (...)”.

DIMENSIÓN TEMÁTICA

A) Constelación de palabras

Texto reflexivo oral 1

Tema 1, imagen de España en los EEUU: Hemingway, noticias, vida más despacio y más relajada, sol, caliente...

Tema 2, imagen de España en el anuncio de la cerveza San Miguel: jóvenes, populares, con muchos amigos, muy estereotípica, sol, caliente agradable, muy relajado, fiesta, vida española buena, no estereotipo, no la guerra civil/desempleo/problemas con el gobierno.

Tema 3, imagen y cultura de España según R: ciudadano del comercial no típico, desempleo de jóvenes, Franco, lenguajes enemigos, Guernica, violencia, terrorismos, complicada, profundo, gratificante.

Texto reflexivo oral 5. Voiceboard 2

Tema 1, ideas sobre la censura en la España franquista: ninguna escena sexual, ropa interior, escenas eróticos machistas, hombres, coito, procreación, dominada, sociedad patriarcal, campo de concentración, Hitler, historia del sexo, censura.

Tema 2, ideas sobre la censura la España actual: liberal, películas, relaciones sexuales, completamente desnudos, experimentaban, muchachas, controlan, bueno, más felices y más libres.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Tema 3, ideas sobre la censura en EEUU: cosas inapropiadas, censurado, más liberal, personas religiosas, sexo más ofensivo, violencia.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario final al módulo de arte y cultura

Tema 1, estereotipo de España: muy relajado, sin problemas, ciudad, tranquilo y tradicional, religión importante, tauromaquia, ingenuo, no es.

Tema 2, ideas sobre España de R: no el mundo tercer, cultura riquísima/ compleja/ vieja/ importante, no mucho dinero, problemas del gobierno, ateos, campo, tauromaquia controversial, tortura, vida moderna, Guerra Civil y franquismo, impacto profundo, no tan diferente a EEUU, apreciar, mejores películas, opinión(es) reestructuradas.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2

Tema 1, ideas previas sobre la cultura española: imágenes falsos, muy religiosa, muy tradicional, imágenes cultivados.

Tema 2, imagen proyectada por la campaña de turismo “I need Spain”: hacer dinero, enforzar creencias, el gobierno, culturas metas, 400 millones de personas, para familias/ jóvenes/ viejos/ personas de Asia/ africano-americanos, similar a Hemingway, aspectos románticos y emocionales, conexión importante, tauromaquia, fiestas, no verdad.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3 del módulo de sociedad

Tema 1, el desempleo en España/EEUU, situación: peor problema, sin esperanza, depender, buscan, no existe, paga pobremente, opinión variado; tristes, compasión/ perezosos, limpiar las calles, benefician, escuela, se reinventan, muy difícil, inteligentes.

Tema 2, el desempleo en España/EEUU, razones: no dinero, sector público sin dinero/ empresas no solventes.

Tema 3, el trabajo, consideración en España/ EEUU: jóvenes sin valores morales, perezosos/ trabajo respetado, sagrado, problema grande, mismas razones, economía cambiar.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con la nativa

Tema 1, R y su familia: estudiante, Duke, Arizona, mamá y tía colombiana, *pediatrician*, habla español, papá ingeniero, aviones, hermanas en la escuela, universidad, biología, ciencias del medio ambiente, veterinario, clases difíciles, mucha tarea.

Tema 2, el proyecto de investigación de R: religión, histórico, estereotipos culturales, estadounidenses, religión en España, profesora, Franco, anteriormente, opinión de América, religión de América.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3 al módulo de sociedad

Tema 1, la inmigración en España: actitudes públicas, afectar, violencia de banda, pelear, número pequeño, muy visibles, empeora actitudes, nativos/indígenas amenazados, cambiando la sociedad, compiten, leyes más estrictas/ similares.

Tema 2, la inmigración en EEUU/ Europa/ Farmingville: Arizona, ley de inmigración, preguntar por el estatus, sospechaba, inmigrantes ilegales/ aprecian diferencia cultural, desaprueban religiones/ inmigrantes inocentes, violencia, nativos,

Tema 3, soluciones a la inmigración: cambiar país natal, ninguna ley eficaz, condiciones mejorar, desalentar la inmigración, nación de inmigrantes, asimilar, convirtieran en nativos, derecho propio.

B) Conducta discursiva

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

Se establece una suerte de diálogo con los publicistas responsables del anuncio de la cerveza San Miguel, a los que se critica en primer lugar que hubieran escogido a un joven, pues para R resulta contradictorio que “vas a ser popular y todos van a buscarte” con la situación laboral de los jóvenes en España, donde “más que cuarenta por ciento” están desempleados. La segunda crítica es que hayan utilizado tantos estereotipos, sobre

todo los más habituales en este tipo de anuncios, sean del país que sean. La tercera y última es que hayan dejado de margen todo lo relativo al pasado turbulento de la historia reciente de España, como “la Guerra Civil o el desempleo o los problemas del gobierno”. Tal vez la elaboración del concepto de problema de gobierno sea su siguiente afirmación, actualizando los efectos del régimen en el momento presente con sus palabras de que “Franco no dejó que hablaran idiomas ah... que no eran español”. También pensamos que cuando menciona los problemas del gobierno se está refiriendo sobre todo al terrorismo vasco pues cita el bombardeo de Gernika estableciendo una relación de causa y efecto, en el momento presente, al decir: “es probable que la violencia del Guernica condujo a la formación de grupos terroristas... como el ETA”, o “hay personas vivos hoy que recuerdan el brutalidad de la guerra”.

Tenemos la impresión de que R se encuentra desde el principio del curso en el medio de un debate interior un tanto doloroso pues para definir su proceso de aprendizaje de los componentes culturales investigados, utiliza las palabras: “muy complicado, muy profundo y muy gratificante”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2 del módulo de arte y cultura

En esta ocasión, se dedica a exponer la situación comparativamente entre la España de Franco y la actual, en relación con el ejercicio de la censura, sin dar la opinión de manera directa ni rebatir lo apropiado de estos cambios durante el transcurso de toda su intervención, salvo cuando usa algunas hipérboles que comentamos más adelante, para al final acabar cediendo a una postura abierta y tolerante con la diferencia cultural cuando declara: “más y más las personas experimentaban con nuevos tipos de sexo” y “la evolución de la actitud... es una cosa buena si va a hacer a las personas más felices y más libres”. No pensamos que se refiera a los dos países en este caso, sino que está más bien comparando su cultura o sistema de creencias personal o familiar con el predominante tanto en EEUU como en España, en general descritos como liberales, si bien en relación con España, R asume que hay mayor liberalización: “España ha ponido muchísimo más liberal de casi todas sus ideas”, mientras que en cuanto a EEUU sólo afirmó: “En EEUU también ha cambiado la actitud de la sociedad hacia lo más liberal”. En relación a que el sexo “ha sido la cosa más censurado” en general en ambos sistemas

políticos, el de EEUU y el de España, R siente la necesidad de justificar estas diferencias explicando que se debe a que ellos fueron “fundados por personas religiosas”, y se incluye en esa fundación, y a que en la actualidad todavía “una gran mayoría del país sigue con religión... y el sexo es mucho más ofensivo a la religión que la violencia”. De igual modo, quiere explicar la razón para que hubiera censura en EEUU. Se trataba de que que las “personas individuales crearon (probablemente quiso decir “creyeron” o “creían”) que algunas cosas estaban inapropiados”, es decir, que traslada la responsabilidad de la sociedad a los individuos ya no vistos en bloque, sino como seres pensantes, que tenían creencias en el pasado, remitiéndonos así de nuevo al campo léxico de la religión.

Se facilita una breve explicación de cómo actuó la censura franquista para evitar que aparecieran representados aspectos sombríos del régimen nacionalsocialista. El estudiante pasa a ilustrar este punto al comentar cómo vetaron una película en España porque aparecía un campo de concentración, aunque “Hitler ya había muerto”, pero hemos de señalar que esta referencia a la censura en su vertiente más política como represora de ideas en contra del régimen es mínima si la comparamos con el tema de la sexualidad, de mucho más calado en este texto en particular.

Texto reflexivo escrito 2. Reflexión al módulo de arte y cultura

En la reflexión que se lleva a cabo ya a mitad de curso, R empieza reconociendo lo necesario que era disponer de datos históricos y políticos “antes de que pueda apreciar la cultura”, temas que se trataron en el primer módulo, y así justifica la inclusión y selección de los contenidos hecha por la instructora. Sitúa además su opinión en un plano más elevado, de poseer mayor información que los “extranjeros”, de quienes dice que “piensan en España como un sitio muy relajado sin problemas”, ya sin incluirse en el grupo, y añade: “las cosas que he aprendido en este módulo indican lo contrario”.

Sigue por este camino de argumentar en contra de sus propios presupuestos, a los que llama estereotipos con la mayor sinceridad, pues añade a propósito de la vida reflejada en la película Volver: “a diferencia de los estereotipos, esta familia es muy pobre y

tienen muchos problemas...” Hemos de recordar que ya había considerado el anuncio de la cerveza San Miguel y la campaña de *I need Spain*, antes de llegar a esta conclusión. Parece estar embarcado en una misión de contrastar y comparar los estereotipos con la realidad, pues acerca de la novela de Matute, comenta: “Los cuentos de Matute ayudan a corregir las estereotipas falsas (...) Hay muchas personas que viven en pueblos campesinos”. En relación con su tema favorito, el de la religión que también escogió para hablar con la nativa, continúa con ese empeño de encontrar la verdad: “después de haber investigado los hechos”, en contraste con lo que él y otros pensaban anteriormente a este curso como se puede ver asimismo por el uso del conector: “de hecho” en “de hecho, España moderna tiene una mayoría de ateos”. Él mismo reconoce ya en la conclusión de este texto, muy consciente del proceso que está viviendo: “mis opiniones de la cultura española ciertamente se han reestructurado”. Así pues, este texto se convierte en un auténtico diálogo del estudiante consigo mismo, que habla muchas veces de forma general, tal vez en representación de todo el grupo de personas que albergan estas ideas limitadas sobre las culturas objeto de estudio (“España... que no es como su estereotipo en general”) y que se ve confrontado con hechos e ideas nuevas que debe asimilar e incluir en su sistema de valores y creencias, de ahí que use el verbo “reestructurado” para describir ese proceso de ampliación y acomodación de un sistema diferente de ideas, pensamientos, sentimientos y conductas.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2

Se establece una comparación para enfatizar lo que R cree haber aprendido: “el enfoque en la vida real en España”, con las facetas más amables de la cultura, que son presentadas con respeto en relación con el arte: “artistas buenos e importantes”, y con cierta indignación en “un país muy religiosa o un país muy tradicional”, o sea en este segundo caso con el conocimiento de que no representan la verdad (“pero la verdad no es así”), y de que el gobierno y los empresarios del sector turístico las cultivan activamente, con fines pecuniarios, lo cual las desacredita de por sí. Así, el texto se convierte en una denuncia de las intenciones de “vender la emoción y el estilo de vida de España... y no los... no los aspectos culturales o históricos”, que R parece lamentar. Sin embargo, unos momentos más tarde, reconocerá que la campaña también presenta

los “aspectos históricos y culturales...” ya que con eso se persigue atraer a los “viejos” a España pues ellos sí “son interesados”. Lo que pudiera parecer una contradicción en realidad es una presentación de diferentes versiones de España, todas con fines comerciales, y que R lamenta pues ninguna de ellas se corresponde con la “verdad” del país, que en otros textos se describe como con muchos problemas sociales, lo opuesto al espíritu festivo del folklore que se exporta para atraer a los turistas: “muchos ven España a conocer completamente (lo más probable es que quiera decir “sólo”) el tauromaquia o las fiestas que discutimos en clase... pero la verdad es que no es así”.

Su interés es casi científico en un texto que podríamos calificar de ensayo expositivo pues en la búsqueda de las razones para esas “creencias” “románticos o emocionales” cita también la “conexión” establecida por los libros de Hemingway en un esfuerzo compilador.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

Este texto persigue como objetivo demostrar la tesis de que “la recesión de la economía” ha dejado desempleadas a personas calificadas de “inteligentes”, o sea, ya no solo se quedan parados los que tienen impedimentos físicos o “perezosos o tenía un problema que no dejó a las personas ser empleada por mucho tiempo”. Eso significa que R reconoce un cambio en la percepción de los parados en EEUU y se apoya en lo que él conoce personalmente al decir “hay unos que son tristes para los desempleados”. Pensamos que se está refiriendo a él y su familia pues continúa: “y tienen compasión para ellos y estas personas (...) tenían la experiencia de ser sin trabajo o tienen familia o amigos sin trabajo...”, y entonces relata como él y su familia conocen a otras dos familias donde el padre se quedó desempleado “y fue algo muy difícil para la familia y un fuente de estrés muy grande”.

Asimismo desarrolla el tema de la percepción de los parados en España, pero en este caso no parece haber una evolución, como sí la había en EEUU, pues dice sólo “creo que está aceptado X a mirar a los jóvenes ya creyendo que ellos son... sin muchos valores y pensar que son sin trabajo por ser perezosos”. De igual forma, cita del comentario de una señora española que se quejaba de que los parados “deben limpiar las

calles”, a raíz del cual R concluye que “los otros piensan que los desempleados son perezosos”.

Parece aceptar los comentarios difundidos por la propaganda oficial en EEUU de que el paro es una oportunidad de crecimiento, comentario que también hacían A y C, el primer aceptándola, y el segundo rechazando la idea, pues afirma sin filtrar apenas: “por ejemplo vayan otra vez a la escuela y se reinventan y tienen un mejor vida por hacerlo”.

Sorprende que la experiencia de sus amigos no le sirva para contrarrestar o matizar esta creencia, y solo cabe comentar que finaliza con un toque de atención al sector económico o industrial pues “seguramente el desempleo es algo malo para un país y para una sociedad”. En la recomendación se incluye también él mismo convirtiéndose el destinatario en la entera sociedad: “cada vez es más claro que algo importante tiene que cambiar en nuestra economía para arreglar a este problema...”

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3

El tema de su intervención sería causas, consecuencias y recomendaciones en relación con la inmigración. Se trata pues de un ensayo expositivo con un colofón aleccionador que persigue el cambio en las circunstancias que conducen a muchos inmigrantes a dejar sus países.

A pesar de que una de las consecuencias pudiera ser la violencia de las bandas callejeras en el caso español, R no relaciona esa violencia con ninguna causa. Ante este vacío de información, provee esta pseudo-explicación: “jóvenes de diferentes etnias que han formado bandas por ninguna razón que pelear con otras bandas”. Sin embargo, minimiza la crudeza de esa afirmación cuando afirma: “pensé que era interesante ver cómo esta violencia de las bandas raciales en Madrid contrasta con la violencia de la película de Farmville. En España estos inmigrantes son los malos, pero en Farmingville, los inmigrantes eran totalmente inocentes y habían X la violencia de los nativos”.

Las causas están tan profundamente arraigadas en el entramado social de los países de origen, que por una vez R se muestra un tanto pesimista en el pronóstico de la evolución del problema como si dependiera de la acción legislativa de un gobierno: “no creo que ninguna ley pueda ser eficaz para la prevención de la inmigración”, o más tarde “no

creo que haya mucho que alguien pueda hacer para prevenir o detener la inmigración”. En cambio, sí augura un futuro mejor para los países de origen de los inmigrantes sin que entre en detalles sobre cómo ese futuro se va a materializar cuando afirma: “yo creo que con tiempo las condiciones (...) van a a mejorar y va a desalentar la inmigración”, así como para los que ya están en sus países de acogida, tal vez fruto de su propia experiencia personal como hijo de emigrante por el lado materno: “van a asimilar a la cultura y se convirtieran en nativos por su propio derecho”.

DIMENSIÓN ENUNCIATIVA

A) Posicionamiento enunciativo

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

Aquí R no habla por él mismo en ningún momento de manera directa. Prefiere incluirse genéricamente en un grupo calificado como “en los EEUU” o “los estadounidenses”, cuando afirma: “tenemos una imagen particular de España... en parte por autores como E. Hemingway y por las noticias (...)/ el imagen que tienen (...) de España es que en España la vida es más despacio y más relajada... siempre brilla el sol y hace un caliente agradable”.

De la misma manera, aparece diluido en un “tú”, un pronombre que además aparece elidido, al comentar: “cuando estudias el cultura de España... se realiza que es un cosa muy complicada... pero al mismo tiempo... muy profundo y muy gratificante” o como cliente y consumidor potencial del producto que aparece en el anuncio, la cerveza San Miguel “si te tomas esta cerveza... tú también vas a ser popular y todos van a buscarte”. En cambio, se trata de forma muy detallada al protagonista del anuncio, al que se le aplican una serie de calificativos, desde el neutro “él”, “las personas que toman esta cerveza”, al de “unas personas jóvenes”, “el señor” y “el ciudadano del comercial”.

En comparación a esta falta de concreción del yo, encontramos a otros personajes a los que se llama incluso por nombre, y de los que R hará algunas afirmaciones categóricas, por ejemplo, “Franco”, “los publicistas”, “los telespectadores”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

En general, en este texto se evita mencionar a los agentes o responsables de determinadas acciones, que R tal vez considera reprobables. Por ejemplo, en relación con la actuación de la censura, se habla en general sin mencionar a personas que “la censura durante la época de Franco no permitiera escenas eróticas machistas”. Incluso de manera más diluida, esta vez sin mencionar siquiera el agente, que “durante la época de Franco... no podía mostrar ninguna escena sexual en las películas”, o ya impersonal: “se cortaba una escena de una mujer pasando en ropa interior”. También es de España, así considerada *grosso modo* como país, no la nación o las naciones que la componen: “después de la muerte de Franco... España ha puesto muchísimo más liberal de casi todas sus ideas” o “España empezó a cambiar sus actitudes hacia el sexo”. De igual forma, son “las películas españolas” las que presentan escenas de sexo y de gente “completamente desnudos”.

Cuando sí se hace alusión a un agente para acciones un tanto cuestionables, R dice que eran “las personas” quienes “experimentaban con nuevos tipos de sexo”, no los españoles, o los jóvenes, o las víctimas del franquismo, de nuevo prefiriendo así un término muy poco acusatorio, y general. En cambio, al comentar sobre cómo se tolera la violencia en EEUU en los medios de comunicación y el cine, R afirma acusando directamente a sus compatriotas, pero sin incluirse él: “la violencia no es algo que ofenda a muchos americanos... am”.

Las que sí aparecen acusadas directamente como responsables de “controlan el sexo” hoy en día en España son en cambio “las muchachas”, igual que en el pasado “el sexo de una sociedad patriarcal” era “dominada por los machos”, si bien este último comentario se lo atribuye a los comentaristas del documental: “los comentaristas dijeron que durante la época de Franco...”, con lo cual se minimiza en el caso de la crítica a los hombres como dominantes y machistas, no así en el caso de las muchachas.

En contraste, sorprende que se niegue a usar una denominación general de grupo para hablar de los responsables de la censura en EEUU: “no era porque éramos... pero porque las personas individuales crearon que algunas cosas estaban inapropiadas”. Aquí sí hay culpables para la acción de la censura, no se debía a que toda la sociedad fuera “éramos X” de la misma opinión, sino a que como explica más adelante: “fuimos

fundados por personas religiosas”. Es a esas personas, vistas de manera aislada, a las que se estaba refiriendo antes R como las instigadoras de la censura.

La opinión personal entra sin trabas formales al final cuando comenta: “personalmente... creo que la evolución de la actitud... es una cosa buena si va a hacer a las personas más felices y más libres”.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario de final de módulo

R se presenta humildemente al principio de su exposición como el receptor de una serie de conocimientos: “este módulo de arte y cultura me ha enseñado sobre que gusta las personas españoles y como viven ellos”. Es como consecuencia de una serie de conocimientos adquiridos que puede decir: “entiendo ahora que la guerra civil y la época del franquismo han tenido un impacto profundo en la cultura de España” y como consecuencia se ha superado el estereotipo que tal vez R tal vez alojaba en su mente: “extranjeros piensan en España como un sitio muy relajado sin problemas... aunque las cosas que he aprendido en este módulo indican al contrario”.

Sigue sin temor por este camino de hablar de sí mismo y de su proceso de aprendizaje cuando sigue: “ayudan a corregir las estereotipas falsas (...) Antes de tomar esta clase me impresión de España era que casi todos vivieron en el ciudad”, y compara esa creencia con lo que sabe ahora: “España es un país muy grande en términos de área, y hay muchas personas que viven en pueblos campesinos”.

En relación con la supuesta popularidad de las corridas de toros, también declara: “he aprendido de la segunda mesa redonda qu el tema de la tauromaquia es controversial en España y es básicamente tortura de animales”. Se anima incluso a relatar una anécdota personal en relación con sus opiniones mal informadas del carácter de los españoles, siempre consciente de la falacidad de esas creencias: “cuando fue más joven, creo que la tauromaquia fue un señor con un bandera rojo tratando de salir del camino del toro, que envajo bien con me impresión ingenuo de España”.

Se expresa asimismo con aprecio de dos películas españolas que era requisito ver durante el curso con las palabras: “son unos de las mejores películas que ha visto recientemente”. Y concluye haciendo un resumen de lo que ha experimentado durante

este segundo módulo, aunque pensamos que el proceso se inició ya en el primer módulo del curso: “mis opiniones de la cultura española ciertamente han reestructurado”.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2

Si bien inaugura el texto haciendo hincapié en que ha aprendido sobre la cultura española, en esta ocasión escoge aparecer en el contexto de la clase, con el resto de los compañeros, que también serán igualmente culpables de algunas ideas preconcebidas así como de su superación: “aprendimos sobre aspectos de la cultura y del arte y (...) hemos puesto en enfoque en la vida real en España/ todos nosotros teníamos ideas a como sería España”. Sin embargo, prefiere salirse del grupo y aparecer de nuevo como individuo para confesar que se ha percatado de la falacia de esas ideas: “ya lo ve (seguramente se refiere a “vi”) que esas ideas fueron falsos”. Puesto que a nadie le gusta sentirse engañado, R se pone a buscar culpables y los encuentra en el bando español: “son cultivados activamente por el gobierno y por personas que pueden hacer dinero en los turistas”, además de por el “departamento de turismo”, quien espera que “400 millones de personas” vean el anuncio, y en el estadounidense, que describe de forma mucho más benigna, cuando en conexión con la literatura de Hemingway afirma: “inspiró a muchas personas a venir a España para ver la tauromaquia y otros fenómenos que él escribió”. Estas personas, que son importantes en número y que aparecían en último lugar son igualmente víctimas de un engaño pues R dice de ellos: “mucho ven a España a conocer completamente la tauromaquia o las fiestas (...) pero la verdad es que no es así”, y de nuevo retoma el tema de la responsabilidad española en el asunto: “España ha sido advertimientos en enforzar estas creencias”.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

La primera ocasión en que R habla por él es para afirmar algo que para él resulta indiscutible: “se parece obvio a mí que el desempleo es el problema social peor en España hoy...”. La segunda aparece al dar la opinión sobre la actitud de la sociedad hacia los parados en EEUU, antes y ahora. Respecto a la de ahora, pasará a contar una

experiencia personal o más bien familiar, pues se pone en el contexto del grupo familiar cuando dice: “mi familia conoce a otras dos familias en que la papá perdió su trabajo (...)”

En cambio, sobre la actitud de los españoles hacia los desempleados, hablará de rasgos generales, pero ilustrará la postura negativa de algunos españoles que no “tienen compasión” y “piensan que son perezosos”, con la declaración de una señora que aparecía en el vídeo con la entrevista: “como...dijo una señora del vídeo am... los... desempleados deben limpiar las calles”. De igual forma, con mucho tacto volverá a la cuestión de qué piensa él, aunque la realidad es que sólo está confirmando algo que ya se había dicho en clase en multitud de ocasiones y que parece haberle calado pues lo reformula como suyo: “pienso que las diferencias en los opiniones de los desempleados entre los EEUU y España es algo cultural”. Sin embargo, aunque la actitud negativa de algunos españoles es el tema, lo expresa como una opinión de algo “aceptado” en España, no en términos de dar su propia evaluación sobre lo justo de la creencia. Así, comenta que “creo que está aceptado X a mirar a los jóvenes ya creyendo que ellos son... sin muchos valores morales y pensar que son sin trabajo por ser perezosos”. O sea, las creencias negativas se convierten en las únicas citadas a propósito del caso español en la parte final del texto.

En cambio, hablando sobre las razones reales por las que la gente se queda desempleada en EEUU, las negativas se contrarrestan en el caso americano ya que R dispone de una experiencia personal en este caso. En resumen, a R le parece que la posesión o no de valores morales (y esta palabra tiene una fuerte connotación religiosa) entre los jóvenes españoles, los más afectados por la falta de trabajo, ha de estar vinculada necesariamente, en la opinión común de la gente (de nuevo, no aparece como el autor de esta creencia), a la falta de valores éticos como por ejemplo, podría serlo el valor del “trabajo duro”, que es “casi sagrado en los EEUU”.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con un nativo

Podemos considerar el diálogo con la nativa como un *tour de force* en el que R quiere demostrar su legitimidad como hispano, persona educada académicamente, estudiante

respetable y con una familia honorable. Gran parte de la conversación que nos ha llegado está dedicada a la larguísima presentación de él y sus familiares, entre los que cabe destacar la mención de una tía con la que “ha tenido mucha práctica comunicando con ella” en español. La familia parece ocupar el mismo lugar de importancia que él mismo a juzgar por el tiempo que le dedica en su discurso.

De hecho, la transición al tema que le interesa dilucidar tarda bastante en llegar e incluso cuando al fin se lleva a cabo, la interlocutora española está todavía en la etapa anterior de la presentación como se nota por lo que le cuesta ponerse en contexto. R dice: “estoy hablando contigo para saber el punto de vista de... como es la religión en España desde el punto de vista de un nativo...” La estudiante española responde: “la religión”. R sigue: “sí... la religión”, y se produce un salto a la información que R ya había facilitado cuando ella sigue: “y qué tienes que preparar... un trabajo↑”.

Todavía habrá dos intervenciones más en las que R tendrá que ser más expletivo antes de que finalmente consiga una reacción de la chica, que pensamos pudiera estar desbordada por la cantidad de información personal y familiar que suministra R. De hecho, ella no da ninguna información biográfica, aunque no sabemos si lo hizo en otro momento o antes de que R empezara la grabación, pero de todas formas, cuando R le pregunta acerca de “su impresión o opinión de América o la religión de América en los EEUU”, ella responde de forma un tanto lacónica, y en todo caso modestamente con un “lo que yo conozco por el cine...bueno...he leído alguna cosita de (...).”

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3 al módulo de sociedad

Como ya habíamos observado, R prefiere ponerse a veces en el contexto de la clase sobre todo cuando le llega el turno de reconocer lo que está aprendiendo y la manera dialéctica en que se presentan los hechos, que él conceptualiza como “complicado”, igual que ya lo había hecho en otra ocasión. Parece ser muy consciente de que siempre hay dos posturas enfrentadas para que haya un conflicto, de ahí que exponga la situación en *Farmingville*, donde a diferencia de lo que ocurre con las bandas callejeras en Madrid, los inmigrantes son completamente “inocentes”, y de nuevo vuelve a usar el término sinónimo de complejo: “hemos aprendido cómo complicado es en realidad la

inmigración”. Para demostrar que sabe de lo que habla, explica su experiencia personal como persona nacida en Arizona, donde se aprobó una ley estatal muy polémica para pedir documentos a cualquier persona de la que se sospechara que estaba indocumentada en el país. Sin embargo, a partir de esta mención no se produce una evaluación crítica sobre lo apropiado o justo de la ley, no al menos en ese momento, si bien habrá un amago de opinión unos minutos más adelante, sin aparente conexión con la ley de Arizona: “no creo que ninguna ley pueda realmente ser eficaz para la prevención de la inmigración”.

Dimensión enunciativa

B) Personas o actores

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

Nosotros (elidido): “Tenemos una imagen particular de España... en parte por autores como E. Hemingway y por las noticias (...)”.

Ellos, los publicistas: “querían proyectar una imagen de que las personas que toman esta cerveza son jóvenes y populares... con muchos amigos/ imitan a unas personas jóvenes a España/ no escogieron una imagen (...) imposible/ están tratando únicamente de mostrar España y vida española buena/ no quieren que los telespectadores centrar en la guerra civil o el desempleo o los problemas del gobierno”.

Ellos, personas: “hay personas vivos hoy que recuerdan el brutalidad de la guerra/ son viejos y simpáticos”.

Ellos, los estadounidenses: “la imagen que tienen los estadounidenses de España es que (...) la vida es más despacio y más relajada”.

Tú: “si te tomas esta cerveza (...) vas a ser popular/ cuando estudias la cultura de España...”.

El señor del comercial/ él: “está muy relajado/ va a una fiesta”.

Yo: “no creo que es un estereotipa...”

Franco: “No dejó que hablaran idiomas/ odiaba los lenguajes enemigos”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Construcciones impersonales o sin un sujeto (pasivas): “Es probable que la violencia del Guernica condujo a la formación de grupos terroristas/ se realiza que es una cosa muy complicada (se refiere a la cultura de España)/ hasta hoy el bombardeo del Guernica es sentido”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

Yo: “personalmente, creo que la evolución de la actitud... es una cosa buena (...)”

Ella, España: “España ha ponido muchísimo más liberal de casi todas sus ideas/ durante la época de Franco...no podía mostrar ninguna escena sexual en los películas/ después de la muerte de Franco... España empezó a cambiar sus actitudes hacia el sexo.”

Ella, gente: “escenas de gente teniendo relaciones...sexuales completamente desnudos”.

Él, Hitler: “Hitler no estaba en el poder”.

Construcciones impersonales: “se cortaba una escena de una mujer pasando en ropa interior/ fue interesante que se cortaba una escena de un campo de concentración porque se le quitó en una luz negativa”.

Construcciones impersonales con un sujeto genérico: “la censura durante el gobierno de Franco em... no permitiera escenas eróticos machistas/ el sexo es mucho más ofensivo a la religión que la violencia”.

Ellas, las personas: “más y más las personas experimentaban con nuevos tipos de sexo”.

Ellas, las muchachas: “estas muchachas que han cambiado mucho y que controlan el sexo”.

Ellas, las personas individuales: “las personas individuales crearon que algunas cosas estaban inapropiados”.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Ellos, los comentaristas: “dijeron que durante la época de Franco... únicamente era normal el coito”.

Ellos, los muchachos: “sólo los muchachos podían tener sexo casual”.

Nosotros (elidido): “no porque éramos... X pero porque las personas individuales crearon que algunas cosas estaban inapropiados/ fuimos fundados por personas religiosas”.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario al final del módulo de arte y cultura

Yo: “Mi impresión de España era que casi todos vivieron en el ciudad/ cuando fue más joven, creo que la tauromaquia simplemente fue un señor con un bandera rojo (...) me impresión ingenuo de España/ he aprendido que mi cultura (...) es realmente no tan diferente/ Volver y Abre sus ojos (...) son unos de las mejores películas que he visto recientemente/ mis opiniones de la cultura española ciertamente se han reestructurado.”

Ellos, los españoles: “como viven ellos/ esta película representa la vida moderna de muchos españoles en la región de la Mancha.”

Ellas, muchas personas (de España): “viven en pueblos campesinos”.

Ellos, los extranjeros: “piensan en España como un sitio muy relajado sin problemas”.

Ellas, muchas personas de otros países: “el estereotipo que tienen muchas personas de otros países es más o menos falso”.

Construcciones impersonales: “es absolutamente necesario entender la historia de un lugar antes de (...)/ es claro que no es como su estereotipo en general”.

Ella, España: “no es como su estereotipo en general/ tiene una cultura muy compleja, vieja e importante.”

Ella, gente: “gente en ambos países quieren lo mismo, y pueden apreciar el arte y cultura del otro”.

Tú: “es absolutamente necesario entender la historia de un lugar antes de que puedes apreciar la cultura”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2 del módulo de arte y cultura

Nosotros: “En este módulo aprendimos sobre aspectos de la cultura y el arte (...) y hemos puesto el enfoque en la vida real en España/ todos nosotros teníamos ideas a como sería España”

Yo: “ya lo ve (es seguramente un error por “vi”) que esas ideas fueron falsos”.

Él, el gobierno: “esas imágenes son cultivados activamente por el gobierno”

Él, el departamento de turismo: “espera que 400 millones de personas van a ver estos advertesimientos/ tratan de vender la emoción y el estilo de vida de España”

Él, Hemingway: “escribió muchos libros de España especialmente expresando los aspectos románticos y emocionales/ inspiró a muchas personas a venir a España/ los libros de Hemingway son una conexión importante entre las culturas de España y de los EEUU”.

Él, el anuncio (por los publicistas): “está tratando de decir si vienes a España no vas a tener mucho trabajo para hacer y vas a tener mucho tiempo libre para gastar con su familia.”

Ella, España: “ha sido advertesimientos en enforzar estas creencias”

Ellas, personas: “muchas personas ven España a conocer completamente el tauromaquia o las fiestas (...)/ los sitios donde quedó Hemingway (...) son...son sitios históricos que muchas personas gustan ver/ y por personas que pueden hacer dinero en los turistas”.

Ellos, los jóvenes: “para los jóvenes... significa que vas a tener muchos amigos por allá... y que es una vida relajada y buena”.

Ellos, los viejos: “para los viejos... am... se limita más los aspectos históricos y culturales... en que son interesados las personas más viejos”.

Construcciones impersonales: “hay videos específicos para personas de Asia/ hay también mensajes para las personas africano-americanos/ se muestra mucho tiempo libre con con sus hijos.”

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3 del módulo de sociedad

Yo: “se parece obvio a mí que el desempleo es el problema social peor en España hoy/ espero que como va mejorando el economía (...)/ pienso que las diferencias en los opiniones de los desempleados entre los EEUU y España es algo cultural.”

Ellos, los parados: “en España viven sin mucha esperanza/ se ven obligados a depender/ buscan un trabajo que no existe allí/ sí encuentran trabajo... es típicamente (...) muy baja y paga pobremente y muy duro (...)”.

Ellos, unos: “son tristes para los desempleados y tienen compasión”.

Ellos, los otros: “piensan que los desempleados son perezosos y (...) deben limpiar las calles”.

Ellos, los desempleados: “algunos desempleados que se benefician del paro/ es obvio que los desempleados quieren la oportunidad de trabajar y entonces son respetados (en EEUU)”.

Ellas, unas personas: “cuando pierden su trabajo (...) vayan otra vez a la escuela y se reinventan y tienen un mejor vida por hacerlo. Am”.

Ellas, las compañías del sector privado: “ decidieron que... para mantenerse ah...sol-solventes necesitaban despedir a unos trabajadores/ estas compañías van a contratar a más trabajadores”.

Ella, una señora del vídeo: “dijo (...) los desempleados deben limpiar las calles”

Ella, mi familia: “conoce a otras dos familias en que la papá perdió su trabajo...”

Él, el gobierno: “Sin dinero y no pueden aumentar los impuestos a la gente sin trabajo”.

Construcciones impersonales: “la opinión de los desempleados fue que eran personas X físicas o personas perezosos.../ es obvio que fundamentalmente está tratado por las

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

mismas razones/ cada vez es más claro que algo importante tiene que cambiar (...) para arreglar a este problema del desempleo”.

Construcciones impersonales (con un sujeto genérico o con la pasiva): “en España el sector público es el empleador más grande y la tasa de desempleo tan alta en España es (...)/ el trabajo duro es algo respetado y casi sagrado en los EEUU.”

Texto reflexivo oral 7. Conversación con el nativo

Yo: “voy a decirte algo sobre mí y mi familia/ tengo diecinueve años y soy un estudiante de la Universidad de Duke/ nació (por “nací”) en Arizona/ tengo dos hermanas menores/ ha tenido mucha práctica comunicando con ella/ soy estudiando biología y ciencias del medio ambiente/ me gustaría ir a la escuela para ser veterinario/ me gustan mucho los animales/ unos días tengo mucha clase... otros días no tanto... pero tengo clase de la mañana...del mediodía/mi proyecto que estoy haciendo para mi clase de español... es una presentación en un aspecto de España/ yo voy a presentar a mis compañeros de clase sobre este tema/ yo sé que muchos estadounidenses... piensan que España siempre es un... ah... país muy religiosa/ estoy hablando contigo para saber el punto de... cómo es la religión en España desde el punto de vista de un nativo”.

Tú: “¿Qué sabes o qué opinas de la religión en España?”

Usted, ella (la interlocutora): ¿qué es su impresión o opinión de América o la religión de América en los EEUU?”.

Ella, España: “Bueno, pero es algo más o menos reciente...porque en tiempos antes España fue un país muy religioso”.

Él, mi papá: “Es un ingeniero, que trabaja en aviones”

Ella, mi mamá: “es un doctora de niños.../ nació en Colombia/ sabe hablar español”

Ella, hermana: “está en escuela secundaria , tiene quince años (aunque no se menciona, parece que no está en EEUU)”.

Ella, la otra (hermana): “está en los EEUU, en el grado cinco, tiene diez años”.

Ella, la tía de mi mamá: “vive con nosotros/únicamente habla español.”

Ella, mi profesora: “dice que no es... así.”

Texto reflexivo 8. Evaluación 3

Yo: “soy de Arizona (...)/ pienso que España va a pasar leyes similares/ creo que para cambiar la inmigración, uno tiene que cambiar la sociedad y cambiar la situación de los inmigrantes en su país natal/ no creo que ninguna ley pueda ser realmente eficaz para la prevención de la inmigración/ por lo que he leído, esto parece ser cierto en gran parte de Europa/ creo que con el tiempo las condiciones en África y en México y (...) van a mejorar/ no creo que haya mucho que alguien pueda hacer para prevenir o detener la inmigración”.

Ella, la policía: “esta ley permitía a la policía y otros funcionarios de la policía para preguntar pro el estatus migratorio de cualquier persona que se sospechaba (...)”.

Ella, España: “España va a pasar leyes similares”.

Ellos, jóvenes: “jóvenes de diferentes etnias que han formado bandas por ninguna razón que pelear con otras bandas”.

Ellos, los inmigrantes: “a pesar de que un número relativamente pequeño de inmigrantes que participan en estas bandas... son muy visibles en las calles y las noticias (...)/ en España estos inmigrantes son los malos... pero en Farmingville, los inmigrantes eran totalmente inocentes/ en este artículo... se trataba de una encuesta realizada (...) que incitaba X las actitudes de los nativos a los inmigrantes/ (...) Europa... que tienen un gran número de inmigrantes/ nuestra nación es una nación de inmigrantes/ (...) que los inmigrantes que ya existen ah... van a asimilar a la cultura y se convirtieran en nativos por su propio derecho”.

Ellos, españoles: “ahora muchos españoles llaman para las leyes de inmigración más estrictas”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Ellos, los nativos: “aprecian de las diferencia cultural que los inmigrantes traen... pero desaprueban de las religiones”.

Nosotros: “hemos aprendido como complicado es en realidad la inmigración/ haríamos bien en recordar que nuestra nación es una nación de inmigrantes”.

C) Contextualización

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

Los lugares que aparecen comparados son EEUU y España. A este respecto, puesto que R se centra en el anuncio dirigido sobre todo hacia el consumidor joven, se establece un paréntesis para hablar de los jóvenes, sobre todo de los españoles, quienes no pueden sentirse representados por el anuncio pues hay un porcentaje muy alto de desempleo entre ellos.

En relación a la intervención del elemento temporal, R habla de que por supuesto los publicistas no “quieren que los telespectadores centrar en la guerra civil o el desempleo o los problemas del gobierno” poniéndolo todo en la misma coordenada temporal, consciente tal vez de que la Guerra Civil española aún condiciona el momento presente pues “hay personas vivos hoy que recuerdan la brutalidad de la guerra”, además de haber contribuido a la formación de grupos terroristas en España, uno de los cuales menciona el estudiante, ETA.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

Puesto que el tema de este texto es la censura, es razonable que de nuevo R quiera exponer la evolución de las actitudes por ejemplo hacia el sexo, una evolución que R ve extrema: “España ha ponido muchísimo más liberal” desde la muerte del caudillo. Como liberal él parece entender “escenas de gente teniendo relaciones... sexuales completamente desnudos” y “más y más personas experimentaban con nuevos tipos de sexo”, más allá del “coito”, que los comentaristas describieron como una forma

patriarcal y machista de tener relaciones sexuales, y que R expone tal cual, sin comentario personal.

En comparación al pasado donde “sólo los muchachos podían tener sexo casual”, hoy son “las muchachas” las que “controlan el sexo”.

Sin embargo, hace extensibles sus apreciaciones al ejercicio de la censura en general, pues “la historia del sexo es mucho lo mismo la historia de la censura”.

A propósito de EEUU y apoyando su idea anteriormente expuesta, R pasa a explicar cómo el pasado del país en realidad ha determinado que “el sexo siempre ha sido la cosa más censurado”, ya que “fuimos fundados por personas religiosas”.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario final al módulo de arte y cultura

En este texto se percibe un reconocimiento de que la historia desempeña un papel fundamental para entender las culturas en general. De hecho, R pasa a citar de la Guerra Civil y la época del franquismo como episodios que han tenido “un impacto profundo en la cultura de España”.

También contrasta su punto de vista anterior a tomar el curso sobre la religiosidad de los españoles, y lo que parece haber concluido tras oír a la profesora y haber investigado por su cuenta: “la España moderna tiene una mayoría de ateos”. Lo mismo se puede decir sobre su creencia en relación con las corridas de toros, que resume con “fue un señor con un bandera rojo tratando de salir del camino del toro”, y que R ahora considera “ingenua”.

R resume muy bien su impresión de que las circunstancias históricas y presentes de un país determinan las culturas de sus habitantes al afirmar: “España tiene una cultura muy compleja, vieja, e importante/ seguramente tiene una cultura riquísima, aunque no es un país con mucho dinero y hay problemas del gobierno y de la sociedad.” Lo que más sorprende es que a pesar de esta nueva creencia, todavía le parezca que la gente en España y en EEUU “quieren lo mismo, y pueden apreciar el arte y la cultura del otro”, sin consideraciones de tipo social, político, de prestigio de las culturas, de hegemonía cultural, nada que pudiera indicar que es consciente de la lucha por el poder, en este caso cultural.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2 del módulo de arte y cultura

Para la evaluación del segundo módulo, R se concentra sobre todo en el momento presente pues se da cuenta de que tenía ciertas ideas e imágenes estereotipadas sobre las culturas en España, y ahora “ya lo ve que esas ideas fueron falsos”. En concreto, se refiere a la creencia de que España sigue siendo “muy religiosa” o “muy tradicional”, cuando no es el caso en su opinión.

En referencia a la campaña de promoción de España para atraer al turismo, R afirma que han dejado fuera los aspectos “culturales o históricos” y que se centra en los más “románticos y emocionales, como la tauromaquia”, aunque los toros no aparecen en el anuncio. Además, unos segundos más adelante concede que para que los “viejos” quieran viajar a España, la campaña destinada a ello “se limita más los aspectos históricos y culturales”.

Es muy posible que le parezca que, aunque en el anuncio sí salen algunos edificios emblemáticos de la geografía española, con personas mayores tomando fotos, no aparecen elementos que históricamente se han utilizado para atraer al turismo, como los toros, de ahí las contradicciones en formular sus ideas. Está tan limitado a la visión de Hemingway, sin más elementos referenciales de conexión entre EEUU y España, que llega incluso a afirmar que “hoy en día... los sitios donde quedó Hemingway durante sus visitas a España son... son sitios históricos que muchas personas gustan ver”. Esto tal vez se pudiera considerar cierto para los turistas americanos, pero no es así para el resto ya que vienen de una gran variedad de lugares de procedencia, no sólo de EEUU. De cualquier forma, se queja de que el gobierno todavía cultive y promocióne esas imágenes, si bien el anuncio no recurre precisamente a los estereotipos culturales, sino al contrario, como dirán la mayoría de los estudiantes.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3 del módulo de sociedad

En cuanto al problema abordado en este texto, R consigue encontrar causas exclusivas para el paro en España, que es estructural. Puesto que el gobierno es el principal empleador y no puede recaudar más impuestos a gente que está básicamente

desempleada, por eso el país no se recupera económicamente. Contrasta que en un par de ocasiones afirme de manera muy simplística, tal vez en un esfuerzo de comunión entre los dos países: “existe por la misma razón fundamental y es que no hay suficiente dinero para XX a tantos trabajadores”. Contrasta con eso que explique que en el caso de las empresas estadounidenses del sector privado, el desempleo viniera como consecuencia de una necesidad de mantenerse solventes.

O sea, que el mismo desempleo ocasiona más desempleo para España, mientras que para EEUU, es la falta de dinero de forma más explícita, déficit cuyo origen no explora ni se plantea. De hecho, en general la culpa es de “la economía”, y por eso, R plantea como solución que “algo tiene que cambiar en nuestra economía para arreglar a este problema.”

Hay una breve vuelta al pasado cuando C relata su experiencia personal con dos familias cuyos “papá” perdieron los trabajos, y se pone en su lugar al decir fue “muy difícil para la familia y un fuente de de estrés muy grande”.

En relación a la diferente actitud con la que las personas consideran a los parados, R sólo toma en el resumen final la actitud más negativa del caso español, sin contextualizarlo histórica o políticamente pues dice que los mayores desconfían de sus jóvenes, quienes “son sin muchos valores morales” y por eso piensan que “son sin trabajo por ser perezosos”, mientras que en los EEUU, R habla de la tradición y los valores también actuales del país, que coinciden con los valores históricos tradicionales de la clase blanca, el “self-made man”, al afirmar: “el trabajo duro es algo respetado y casi sagrado en los EEUU... Ah... Es obvio que los desempleados quieren la oportunidad de trabajar y entonces son respetados”, dejando completamente fuera del cuadro lo que había declarado líneas antes, si bien de manera indirecta, de que antes de la recesión la creencia que había sobre los parados era que “eran personas X físicas o personas perezosos o tenía un problema que no dejó a las personas ser empleada por mucho tiempo en un trabajo”, lo cual parece una lista bastante inagotable de prejuicios.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con un nativo

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Como ya se ha comentado anteriormente, este texto es gran parte una larguísima presentación de R y sus circunstancias sociales, familiares y culturales, si bien en otros textos dirá que su cultura es la de EEUU, no dirá nada de la cultura hispana ni de su pertenencia a la misma.

Respecto al pasado, comenta que él nació en Arizona, un estado con una gran proporción de hispanos y, por otro lado, su mamá nació en Colombia. Aunque entendemos que una de sus hermanas, la mayor (seguramente una medio hermana) está en Colombia, esa información nos llega por elisión al comentar de la hermana menor que ella sí “está en EEUU”. En esta misma línea explica que ha tenido mucha oportunidad de practicar español con su tía, pues esta no habla inglés, si bien R prefiere presentar el asunto de una forma muy positiva, como que la tía es legítimamente colombiana e hispana pues “sólo habla español”.

No sólo se centra en el presente, que presenta de manera muy selectiva al comentar que está en la Universidad de Duke, etc., sino en el futuro, muy prometedor, al punto de dejar casi sin palabras a la chica española, a la que le toma un rato recuperarse. Hemos de recordar que resulta más raro estudiar dos carreras simultáneamente en España, donde la especialización es mayor, pero por sus palabras, tal vez la estudiante entendiera que estaba estudiando dos carreras, y que todavía quería estudiar una tercera: “soy estudiando biología y ciencias del medio ambiente. Y después de la Universidad, me gustaría ir a la escuela...am... para ser veterinario”.

R quiere escuchar algo sobre el pasado religioso de España y a pesar de que formula la pregunta en presente, para saber más sobre el momento actual o post-franquista al menos, parece querer hablar del pasado. Así, cuando la chica le confirma que “the churchs are empty (...) a la hora de la verdad no son religiosos, no: van a misa, no: rezan (...) la religión no forma parte de sus vidas”, R reacciona diciendo, y esto no es una pregunta, sino una invitación a extenderse: “bueno... pero es algo más o menos reciente... porque en tiempos antes España fue un país muy religioso”. Ella le contesta que “(...) anteriormente las personas eran religiosas... ahora se intentó hacer todo lo contrario porque parecía que sí estaba connotado negativamente ser religiosos... Entiendes↑”. De hecho, R responde con un brevísimo: “sí...sí” y procede a cambiar de tema radicalmente.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3 al módulo de sociedad

R de nuevo plantea un problema sin ahondar en su probable causa, en este caso el de las bandas callejeras de inmigrantes hispanos en Madrid y sus actividades violentas: “por ninguna otra razón que pelear con otras bandas”. El tema de la violencia sin sentido es actual y verosímil, pero parece que el estudiante sospecha del posible efecto que retransmitir estas noticias puede tener en la opinión pública pues afirma: “a pesar de que es un número relativamente pequeño de inmigrantes (...) son muy visibles en las calles y las noticias y empeora las actitudes de los nativos hacia los inmigrantes en general”. Además, parece que tampoco le resulta muy lógico la presentación totalmente parcial de la noticia, el lado de los españoles anti-inmigrantes en general, pues comenta que “en Farmingville... los inmigrantes eran totalmente inocente y habían X la violencia a (quiere decir “de”) los nativos...”

Entonces pasa a describir la evolución de las actitudes progresivamente más xenófobas hacia los inmigrantes, ya no en relación a España, sino hablando en general: “al principio muchos nativos no les importaba la inmigración porque no interfiere con sus propias vidas... pero ahora los inmigrantes están cambiando la sociedad (más adelante hablará del Islam en Europa, y del rechazo europeo de los musulmanes) y compiten con los ciudada- ciudadanos y otras cosas”. Como otras cosas, curiosamente seguirá su discurso citando de la ley de Arizona para deportar a cualquier persona que se sospechara fuera indocumentada o hubiera entrado sin permiso al país, para sentenciar, ya en un futuro que resultaría un calco de la situación migratoria de los inmigrantes, reducidos solo a los indocumentados, en EEUU: “pienso que España va a pasar leyes similares”.

D) Puntos críticos

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

La imagen de popularidad que proyecta el protagonista del anuncio de la cerveza San Miguel contrasta en opinión de R con la realidad social de los jóvenes en el país: “con desempleo de los jóvenes más que cuarenta por ciento... casi media de los jóvenes son

sin trabajo”, pero al mismo tiempo “no escogieron una imagen totalmente imposible” y entonces comenta que el chico no se ve “especialmente atractivo”. Es decir, que para R todavía puede haber cierta medida de felicidad entre los jóvenes, cuyo promedio en cuanto al aspecto personal queda plasmado de manera realista en el anuncio, y tal vez hasta de vida relajada y sin preocupaciones, aun en medio del caos socio-económico del país, de los españoles en general, pues comenta: “es señor es obviamente muy relajado en Europa...cómodo.. haciendo sus diligencias sin prisas (...) XX son viejos y simpáticos (...) más tarde él va a una fiesta... No creo que es un estereotipo”.

Por otro lado, aunque le parece que el anuncio trata de vender “la vida española buena”, reconoce que es un “comercial de cerveza muy estereotípica (se refiere al anuncio)”, o sea que es práctica común no enseñar aspectos negativos para vender un producto, así que R parece estar un tanto dividido en sus opiniones, que fluctúan entre desconfiar de algunas de las imágenes que se muestran en el anuncio por ser estereotípicas, del género televisivo en particular y también fruto de las creencias de los estadounidenses: “el imagen que tienen los estadounidenses de España es que en España la vida es más despacio y más relajada”, y creer en ellas pues a propósito de ellas dirá después: “no creo que es un estereotipo”. Vemos claramente el debate interior.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

En este texto se percibe un esfuerzo por conciliar el yo ideal y abierto de miras en referencia con el cambio de actitudes hacia la sexualidad, con el que se identifica el estudiante, que aparecerá al final si bien se elidirá la palabra clave, “hacia el sexo”, tabú por tanto en el plano inconsciente para R: “personalmente creo que la evolución de la actitud... es una cosa buena si va a hacer a las personas más felices y más libres”, y el yo más religioso y conservador como se puede sospechar por comentarios un tanto escandalizados del tipo: “teniendo relaciones... sexuales completamente desnudos”. Esta distribución doble no es gratuita pues para el estadounidense acostumbrado al sistema de calificaciones de la censura, pudiera haber relaciones sexuales, que suelen describirse como “brief sexual encounter”, sin cámara por debajo de la cintura y siempre sin mostrar el busto de la mujer, y esta se clasificaría como para mayores de 13 años y otro asunto, más grave consistiría en que apareciera alguien totalmente desnudo

frontalmente, lo cual se calificaría como para mayores de 18 años, hubiera o no escena sexual. Podemos afirmar lo mismo acerca de esta identidad idealizada cuando afirma de EEUU que “también ha cambiado la actitud de la sociedad hacia lo más liberal”.

Se nota claramente la incomodidad que le produce la actividad de la censura cuando, resistiendo la generalización, justifica a los censores como personas aisladas, no representativas de toda la sociedad, aunque él parece sentir que tal vez esa creencia forme parte de la percepción de un observador pues la refuta con ese “nosotros” en: “antes... no era porque éramos... pero porque las personas individuales crearon que algunas cosas estaban inapropiadas”. Vemos de nuevo los olvidos y los lapsos con algunas palabras clave, pero R prosigue con la justificación del carácter de los individuos que conforman el aparato censor al explicar: “fuimos fundados por personas religiosas” y entonces contradice la afirmación anterior de que solo eran personas “individuales” los que creían que algunas cosas eran incorrectas, cuando afirma que en realidad, se trata de “una gran mayoría” del país la que sigue con la religión.

Asimismo, parece percatarse de la paradoja que presenta la tolerancia social de los estadounidenses hacia la violencia en el mundo del entretenimiento ya que la censura es más permisiva en este campo. Esta se equipara, tal vez inconscientemente, con la religión en “el sexo es mucho más ofensivo a la religión que la violencia”. Esa indignación que le produce la paradoja hace que R se coloque fuera del grupo, ya no en un “nosotros” al añadir: “la violencia no es algo que ofenda a muchos americanos”.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario al módulo de arte y cultura

Aquí R refleja su aprecio por la cultura española, en términos de lo que se conoce como la cultura con mayúscula, es decir, en este caso de los artistas de la actualidad. Puesto que según el modelo estadounidense, se trata en particular de los cineastas, R afirma sobre ellos: “Gente en ambos países quieren lo mismo y pueden apreciar el arte y cultura del otro”, y entonces cita de dos películas españolas, una de las cuales posee el mérito adicional de que “fue rehecha como un cine de inglés”, puesto que era de una “calidad artística tan alto”.

Sin embargo, simultáneamente parece dudar de la validez de la cultura española que, “aunque no es como su estereotipo en general” y “seguramente tiene una cultura riquísima, aunque no es un país con mucho dinero y hay problemas del gobierno y de la sociedad”. Es decir, que estos tres últimos se constituirían en factores negativos. Por supuesto, lo más sorprendente surge cuando después de reconocer que “no es como su estereotipo en general” (se refiere aquí seguramente a que hay “muchas personas que viven en pueblos campesinos”), añade: “No es para decir que es un país del mundo tercero”. Se trata de una defensa contra una acusación que no ha formulado nadie, ni siquiera él, pero ante el giro que está tomando la percepción del país en su opinión, la comparte o no, R se ve ante la obligación de defenderlo lo cual da una idea de la lucha interior.

En general, parece estar satisfecho de su experiencia con la novela de Matute y la película de Almodóvar requeridas para el curso pues a propósito de *Volver* comenta que “a diferencia de los estereotipos, esta familia es muy pobre y tienen muchos problemas...”, mientras que acerca de *Las doce historias de la Artámila* dirá: “también se ayudan a corregir las estereotipas falsas”. Al principio de este texto había declarado: “este módulo (...) me ha enseñado sobre que gusta las personas españoles y como viven ellos”, sin dejar de alabar lo necesario que fue el primer módulo, centrado en aspectos históricos para así poder “apreciar la cultura”. Sin embargo, su afirmación se demuestra más adelante limitada en cuanto a su extensión y aplicabilidad cuando el único momento en que notamos aprecio hacia la cultura meta llega a raíz de dos películas españolas, una de las cuales quedó validada solo por el hecho de que un director estadounidense decidiera hacer una versión en inglés, nos referimos a *Abre los ojos*, de Amenábar.

Más resentido se ve por la reacción extremista al adoptar el punto de vista contrario, sin haberlo contrastado, de que España, no sólo no es un país religioso, como había dicho la profesora, sino que “de hecho, España moderna tiene una mayoría de ateos”. Igualmente, R parece percibir que ha sido víctima de su propia visión idealizada, como de niño, en relación con la tauromaquia cuando se imaginaba a “un señor con un bandera rojo tratando de salir del camino del toro, pensamos que se está refiriendo a los

San Fermín)”, y que ahora define como “básicamente tortura de animales” y como “controversial en España”.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2 del módulo de sociedad

Sobre la campaña de *I need Spain*, R elabora un poco más su idea de que España no es lo que parece ser en general, sobre todo a partir de haberse dado cuenta de que la gente vive de espaldas a la religión, si bien como en todo habría que puntualiza bien en razón de las regiones, las clases sociales, razas o etnias y hasta barrios. Tal vez por esa razón le parece que ya nada es auténtico, al punto de que da la impresión de que niega el valor cultural de las fiestas folklóricas y religiosas y de las corridas de toros, con un muy demoledor: “muchos ven España a conocer completamente (seguramente por “sólo”) el tauromaquia o las fiestas (...) pero la verdad es que no es así”.

Tal vez por eso resulte una contradicción que hable de estas mismas manifestaciones folklóricas con cierta admiración, como algo que une a ambas culturas cuando comenta: “es muy similar al mensaje que escribió Hemingway en sus libros (...) expresando los aspectos románticos y emocionales... am... como el tauromaquia (...)/ Los libros de Hemingway son una conexión importante entre las culturas de España y de los EEUU.” En cambio, cuando se refiere a estos mismos aspectos en relación a las campañas de promoción que son el objeto de análisis de este texto, cambia el tono a uno más negativo, de persona que se sabe víctima de un engaño con fines poco honrados: “un país muy religiosa o un país muy tradicional (...) y esas imágenes no son un accidente, son cultivados activamente por el gobierno y por personas que pueden hacer dinero en los turistas”.

De igual forma, captamos que R parece echar de menos algo, en realidad, los aspectos del folklore, que no aparecen en los vídeos analizados, en relación con la historia y la cultura tradicional más estereotípica de España, porque afirma: “tratan más de todo de vender la emoción y el estilo de vida de España... y no los ... no los aspectos culturales o históricos”, aunque al comentar sobre qué imágenes pudieran atraer a las personas jubiladas o a los mayores, afirmara después: “para los viejos... am.. se limita más los aspectos históricos y culturaes... en que son interesados las personas más viejos”, lo

cual pudiera parecer una contradicción, pero en realidad no lo es, es sólo que ha echado de menos las imágenes que históricamente los turistas relacionaban con España seguramente durante el franquismo.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3 del módulo de sociedad

El problema del paro se aborda desde dos ángulos aquí: por un lado desde el punto de vista de que la situación tal vez mejore para los desempleados, lo que no parece probable para R en referencia a España, que dice: “viven sin mucha esperanza”, y por el otro, la de los parados en EEUU, en particular los llamados por él “inteligentes”, seguramente a los que está aludiendo con la experiencia de las dos familias a las que conoce y cuyos padres han perdido el empleo en EEUU, aunque no dice explícitamente en este momento que esté hablando de EEUU. Sin embargo, la proximidad en el texto de ambos pensamientos los conecta a pesar de no haber conectores de causa o consecuencia. Según R, los inteligentes son quienes pueden aprovechar la situación para ir a la “escuela y se reinventan y tienen un vida por hacerlo... am...”.

Ese optimismo se ve confrontado por la verdadera solución al problema del paro, en general, que es: “algo importante tiene que cambiar en nuestra economía (...)”. Sin extenderse de qué manera puede mejorar la economía, también añade que “espero que como va mejorando la economía... estas compañías van a contratar a más trabajadores”. Recordemos que está hablando de las compañías estadounidenses, pues a propósito de las españolas, se conforma con mencionar que el gobierno es el empleador más importante del país y que no tiene dinero. Tampoco se detiene a considerar que la mayoría de los jóvenes parados en España tienen estudios universitarios, si bien ese detalle se mencionaba en el video de preparación.

De todas formas, hay un intento de comunión empática entre las dos culturas pues R afirma que “el desempleo es un problema grande en cada país y los actitudes hacia el desempleo difieren... per oes obvio que fundamentalmente está tratado por las mismas razones”. La inclusión del adverbio “fundamentalmente” es una concesión parcial a ese intento de encontrar similitudes, pues no defiende que en España “está aceptado X a

mirar a los jóvenes ya creyendo que ellos son... sin muchos valores morales (...) perezosos.”

Texto reflexivo oral 7. Conversación con la nativa

R no se da cuenta de que con lo extensivo de su presentación tal vez pueda obnubilar a la interlocutora, estudiante como él, que ante la avalancha de información personal, familiar, etc, sólo puede articular una pregunta en relación con cuándo va a clase R, es decir, si tiene clases todo el día, o son consecutivas, o le toman el día completo. Esa pregunta resulta lógica en cierta manera ya que lo último que había dicho R era que “Y es... es todo... mis clases son difíciles aquí... hago mucha tarea... pero yo”, como para cederle el turno de palabra, pero la transición resulta un tanto brusca pues la chica tiene que interrumpirle.

R está además centrado en que su tema es la religión, pero puesto que sospecha que no hay mucho que explicar sobre el tema y tal vez le apetezca hablar más de cómo era España en el pasado, añade que además de la religión, le interesa la “religión histórico”.

Después de que la estudiante española pasa a contarle que no significa mucho en la práctica, R le reprocha: “bueno... pero es algo más o menos reciente... porque en tiempos antes España fue un país muy religioso”. Cuando la chica decide hablarle de la transición y de por qué ha ocurrido ese cambio en las actitudes hacia la religión, R decide que ya es hora de seguir por otro camino y le introduce un segundo tema, totalmente ajeno al principal y que sin embargo no le había comentado al principio cuando explicó cuál era el propósito de la conversación en sí. Además, tenemos que subrayar el hecho de que le anunciara que su trabajo, que después iba a presentar enfrente de sus compañeros de clase, era sobre “este tema” únicamente. Por eso, sorprende el giro de la conversación cuando le corta y le dice: “otra razón para este trabajo es para aprender sobre los estereotipos culturales... entonces (...)”, pero parece que le resulta imposible dejar realmente de lado el tema porque prosigue: “qué es su impresión o opinión de América o la religión de América en los EEUU↑”. La respuesta de la española no deja lugar a dudas sobre esa duplicidad de la pregunta, pues le

responde hablándole del cine y la literatura estadounidenses, no de religión. Esto se convierte en un obstáculo a la conversación pues ni siquiera el tema es compatible entre ellos dos, no su importancia y desde luego no la manera de abordarlo.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3

La manera en que R trata el tema de la inmigración es como si fuera un problema o una enfermedad, por eso usa la expresión “prevenir” o “detener”, pero al mismo tiempo se decanta incluso más hacia utilizar un verbo más neutro en cuanto a su connotación que es el de “cambiar”. Así, comenta: “creo que para cambiar la inmigración... uno tiene que cambiar la sociedad y cambiar la situación de los inmigrantes en su país natal”.

En este texto también se considera que el inmigrante que ya está en su país de acogida debe “asimilarse” para poder convertirse “en nativos por su propio derecho”, es decir, no se contempla la posibilidad de conservar la variedad cultural, sino que se sigue con el ideal de política migratoria clásico de EEUU, el “melting pot”. Suponemos que al hablar de “mezclarse”, se da por supuesto que nadie va a conservar rasgos tan identificativos de su cultura que resulten en una amenaza para el resultante “pot”. Puesto que ya hemos visto que a R le preocupa mucho el tema religioso, no nos extraña que, poniendo estos temores en boca de los europeos, diga que “muchos europeos se preocupan que el Islam se convirtiera en la religión dominante en muchas partes porque está creciendo tan rápidamente”. Curiosamente, pasa del estilo indirecto, hablando por los europeos, al directo “está creciendo tan rápidamente”, como si cambiara la persona. De no usarlo la frase habría quedado diferente: “ellos dicen que está creciendo tan rápidamente”. Es a partir de esta idea y de este temor que se expresa con más pesimismo sobre el efecto acumulado de la inmigración, algo contrario a su manera habitual de abordar los conflictos, y por eso comenta: “a largo plazo... no creo que haya mucho que alguien pueda hacer para prevenir o detener la inmigración”. Más sorprendente es aún que siga comentando que en realidad no habría que detenerla en absoluto porque EEUU es “una nación de inmigrantes”, y emplea la persona de “nosotros”, como si se tratara de un recordatorio que él necesitara escuchar de nuevo. Eso sí, la condición para que se acepte a los que ya “existen” es que se asimilen a la cultura de acogida.

E) Recursos expresivos

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

Se empieza hablando de la visión estereotípica que albergan en EEUU en general sobre la cultura española, pero se hace alusión a ella mediante un eufemismo: “una visión particular”.

Resulta paradójico que por un lado el anuncio imita o usa la imagen de un joven español, pero al mismo tiempo dice que esta imagen “seguramente no es lo típico”. La paradoja llega a su punto culminante con una tercera proposición: “tampoco escogieron una X totalmente imposible”, y entonces pasa a señalar que el muchacho protagonista no es “especialmente atractivo”.

Es también paradójico que comente que “es un comercial de cerveza muy estereotípico” y que “no creo que es un estereotipo... pero los publicistas son tratando únicamente de mostrar España y vida española buena”. Así pues, se convierte en una justificación del uso de imágenes idealizadas para un bien superior, que es mostrar las bondades de España ya que obviamente “no quieren que los telespectadores centrar en la guerra civil o el desempleo o los problemas del gobierno”.

Es una enumeración complementaria la descripción que hace sobre el estudio de la cultura española, del que dice que es “complicada... (...) muy profundo y gratificante”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

Hipérbole del cambio de actitud de los españoles y personificación de ellos en “España ha ponido muchísimo más liberal de casi todas sus ideas”.

Lo que pudiera definirse como redundancia no lo es sin embargo para R, que ve bien aclarar sobre las películas españolas: “gente teniendo relaciones...sexuales completamente desnudos”.

Construcción paralela e hipérbole en “la historia del sexo es mucho lo mismo la historia de la censura”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

España aparece como una personificación de los españoles muy a menudo, también en “España empezó a cambiar sus actitudes hacia el sexo”. Igualmente hiperbólica es la mención de que hoy en España “estas muchachas que han cambiado mucho y que controlan el sexo”.

Se elide el adjetivo, tal vez porque baja el tono de la voz de forma que resulta audible para el transcriptor o porque es imposible articular la palabra, en “antes... no era porque éramos... pero porque las personas individuales crearon que algunas cosas estaban inapropiados”. Se usa una palabra genérica para hablar de actos sexuales prohibidos por lo cual la muletilla se ha convertido en un eufemismo, igual que es eufemística la elisión de un adjetivo que pudiera sonar mal como “conservadores o puritanos”. Destacamos que sí pudiera usar el término “más conservadora” en relación a la película *Nuevas Amistades*, de la que se filmaron varios finales durante época de Franco, de los cuales el más editado fue para España.

Asimismo encontramos una hipérbole en “el sexo es mucho más ofensivo a la religión que la violencia”.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario al módulo de arte y cultura

Es metafórico y sintomático de la cultura de recepción de la que viene, que considere las peripecias de los protagonistas en la película *Volver* como “aventuras”.

La cultura aparece como personificación de las personas que vivieron en el pasado siglo en España, en “la guerra civil y la época del franquismo han tenido un impacto profundo en la cultura de España” pero se trata de una imprecisión común identificar la cultura con las personas que pertenecen a ellas.

Hay una antítesis, si bien no se está refiriendo a los mismos conceptos, en “no es para decir que es un país del mundo tercero y seguramente tiene una cultura riquísima, aunque no es un país con mucho dinero.”

Se produce una generalización de propósitos y capacidades cuando afirma en esta descripción doble: “gente en ambos países quieren lo mismo, y pueden apreciar el arte y la cultura del otro”.

Hay una cosificación de las opiniones como si no fueran con él, seguramente porque está haciendo alusión solo al plano cognitivo, con el añadido de que prefiere usar la pasiva, convirtiendo el proceso en algo tal vez involuntario: “mis opiniones de la cultura española ciertamente se han reestructurado”.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación al módulo de arte y cultura

El texto se inaugura con una enumeración de los aspectos que ha aprendido hasta el momento: “de la cultura y del arte (...) como la tauromaquia... los fiestos... los artistas...” Y una repetición para énfasis con una doble adjetivación: “los artistas buenos e importantes”.

De todas formas, se establece un contraste a continuación con lo que ocurre en la realidad para lo cual se produce un cambio en el tiempo verbal escogido: del pretérito se pasa al presente perfecto (en inglés), lo cual denota tal vez lo que se le ha quedado en la mente más al estudiante, no lo que aprendió, sino más lo relacionado con la vida real, en la expresión: “hemos puesto el enfoque en la vida real en España”.

Se usa una sinestesia cuando para hablar de percepción con la razón se comenta acerca de “ver” con los sentidos, en: “pero ya lo ve que esas ideas fueron falsos”, y repite redundantemente, para darle aún mayor énfasis: “hay muchas imágenes falsos sobre España”.

Es una paradoja que proteste por un lado con la noción de que las imágenes “son cultivadas activamente por el gobierno y por personas que pueden hacer dinero en los turistas”, además de por “España”, con una personificación que englobaría al entero país y a todos sus habitantes, siendo esas imágenes las cuestiones relacionadas con la religión o la tradición, y por el otro, hable con aprecio de que Hemingway “escribió muchos libros de España especialmente expresando los aspectos románticos y emocionales... am... como el tauromaquia... los libros de Hemingway son un conexión importante entre las culturas de España y de los EEUU”, sin asomo de crítica ante quizá la supuesta falta de interés económico por parte de Hemingway, si bien también declarará “pero la verdad es que no es así”. Esta frase se convierte de esta manera en el leitmotiv de todo el texto. Parece que su desengaño es masivo y no le deja ver más allá.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

Resulta una contradicción y una paradoja que a propósito del paro en España diga que los parados viven “sin mucha esperanza (...) y desesperadamente buscan un trabajo...”, para después añadir: “algunos que se benefician del paro... Unas personas cuando pierden su trabajo por ejemplo vayan otra vez a la escuela y se reinventan y tienen una mejor vida por hacerlo”.

También es una antítesis que por un lado: “el desempleo es algo malo para un país y para una sociedad” y por el otro: “algunos se benefician del paro”.

Hay un cambio en el enfoque, que se presenta en una construcción engañosamente paralela cuando se compara la razón para las actitudes opuestas entre EEUU y España en relación a los parados: en EEUU es una cuestión que se circunscribe a la buena consideración que tiene el trabajo duro, por tanto “es obvio que los desempleados quieren la oportunidad de trabajar y entonces son respetados”, en cambio en España, donde sólo se toma la opinión negativa hacia los parados, no como se exponía al principio de este mismo texto (“en opinión de sociedad es muy variado en España”) la cuestión se desvía hacia los jóvenes en especial, de los cuales sin discriminación entre ellos como grupo de población, se está así “creyendo que ellos son sin muchos valores morales y pensar que son sin trabajo por ser perezosos”.

Por último, se produce una cosificación y una generalización de los industriales, o los líderes del mundo/ de EEUU, o los políticos, o los empresarios... en “algo importante tiene que cambiar en nuestra economía para arreglar a este problema del desempleo...”

Texto reflexivo oral 7. Conversación con un nativo

La primera intervención de R es un intento de ser comprensivo con las limitaciones lingüísticas de su interlocutora, que parece estar negociando los términos en los que se va a llevar a cabo la conversación, cuando le dice en una hiperbólica paradoja: “es completamente ok”.

Hay una elisión de la información referida al lugar de residencia de la hermana mayor de R, de la cual tampoco se especifica si es medio hermana, pues no se usa la palabra hermanastra, que está mal connotada en EEUU.

En cambio, se produce una abundancia de adjetivación en todo lo referido a la madre, el padre y las dos hermanas. De la mamá dirá su nacionalidad o lugar de origen y que “ella sabe hablar español”, por lo cual se da por sentado y por tanto sería una elisión, que también habla inglés, mientras que a propósito de la tía, que vive con ellos, la cualidad más destacable, al parecer, es que “habla solo español y entonces ha tenido mucha práctica comunicando con ella”, pues no menciona nada más de ella.

Aunque le anuncia que su objetivo para la conversación es saber el punto de vista de un nativo acerca de la importancia de la religión en España en la actualidad, se contradice introduciendo un segundo tema más adelante, que sin embargo, volverá a supeditar al tema de la religión. Se produce una redundancia en “mi tema es religión... y religión histórico de España...”

Se produce una incursión de la profesora, como autora de una idea que no le resulta especialmente agradable repetir al estudiante, cuando comenta dejándose fuera del cuadro, como para dejar claro que sabe que es una creencia falsa, o sea, que él está mejor informado que los “estadounidenses”, y aquí hay una elisión para preservar su imagen del verdadero sujeto de la frase (el estudiante): “yo sé que muchos estadounidenses piensan que España siempre es un ... ah... país muy religiosa... país muy católica... pero mi profesora dice que no es... así”, a lo que la chica contestará: “tu profesora tiene... um... bastante razón”.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3

R asimila el concepto de nacionalidades con el de etnias en una falsa identificación cuando afirma: “jóvenes de diferentes etnias que han formado bandas (...) hay bandas de colombianos... de ecuatorianos... marroqueños y otros africanos”. Así, étnias podría considerarse como una metáfora de razas, una palabra connotada negativamente en EEUU.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Vemos una construcción paralela con hipérbole de la segunda aparición de la palabra “inmigrantes” en: “en España estos inmigrantes son los malos... pero en Farmville... los inmigrantes eran totalmente inocentes”.

La palabra violencia la vemos en bastantes ocasiones, unas para hablar de los “nativos” y su comportamiento hacia los inmigrantes, en particular en EEUU, y otras para hablar de la “violencia de banda”, una violencia que se describe como infundada: “por ninguna otra razón que pelear con otras bandas”.

Debemos mencionar un anacoluto muy importante que surge a raíz de citar la ley de inmigración aprobada por el estado de Arizona, que se describe hiperbólicamente como “fue muy controversial” porque se pensaba que “llevaría la discriminación racial”, y entonces se trunca la continuación natural de la frase, que a pesar de que sigue por el camino de una oración concesiva o disyuntiva con el conector, en lugar de aprovechar la construcción para hablar de en qué resultó o si se anuló, o las consecuencias de la misma, continúa aparentemente bien con un cambio temático muy forzado (de ahí el doble conector) hacia el caso español: “pero sin embargo, pienso que España va a pasar leyes similares... en el futuro”. La opinión personal también queda elidida en este caso, pero R la facilitará en un contexto menos cargado políticamente al afirmar unos instantes después: personalmente (...) no creo que ninguna ley pueda realmente ser eficaz para la prevención de la inmigración”. El uso de la palabra prevención es metafórico y nos lleva al mundo de los problemas, médicos o de otro tipo. Uno nunca querría prevenir un fenómeno si lo considerara positivo.

La estructura en forma de enumeración para hablar de las perspectivas de futuro de los lugares que mandan más inmigrantes a España y EEUU en este caso se forma de forma anómala, quebrando el peso relativo de cada elemento, que queda estereotípicamente reducido a un entero continente en el primer caso, y a un país sólo en: “con tiempo las condiciones en África, y en México y en otras partes donde vienen los inmigrantes van a mejorar”.

F) Expresión de emociones

Texto reflexivo oral 1. Voiceboard 1

Nos gustaría empezar comentando que a veces las emociones no pueden distinguirse simplemente analizando los verbos o el léxico empleado, sino más bien las actitudes o sentimientos que pudieran estar produciendo algunas expresiones o el olvido de algunos elementos. Por ejemplo, en este primer texto, R parece incómodo por lo que ya sabe que es una manipulación de la opinión pública y así lo señala, eximiéndose parcialmente de la responsabilidad por el hecho: “En los EEUU tenemos una imagen particular de España... en parte por autores como E. Hemingway y por las noticias que oyamos”.

Después sigue con el tono más bien expositivo, hasta el final de este texto, donde afirma con una combinación de perplejidad y admiración, además de identificación (“es muy profundo”, o sea que podríamos interpretarlo como que le afecta a nivel profundo): “...cultura de España (...) es un cosa muy complicada... pero al mismo tiempo... muy profundo y gratificante”.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

En esta ocasión ocurre lo mismo, el uso de los intensificadores nos ayuda a darnos una idea de las dimensiones del choque cultural, aunque minimiza el superlativo al final con la introducción de “casi”. Este choque puede calificarse ciertamente como una emoción en su grado máximo: “después de la muerte de Franco... España ha ponido muchísimo más liberal de casi todas sus ideas”. Idéntica interpretación hay que darle al comentario: “teniendo relaciones... sexuales... completamente desnudos”.

Como siempre en el caso del grupo de estudiantes analizado, R prefiere a veces minimizar la crítica hasta volverla prácticamente invisible a los ojos de un español, y esta es una muestra de cortesía verbal ampliamente utilizada en EEUU: “fue interesante que se cortaba una escena de un campo de concentración porque se le quitó en una luz negativa”.

Puesto que no puede hacer suyas las palabras de los comentaristas, R se limita a citar lo que ellos dijeron en relación con el sexo en época franquista: “los comentaristas dijeron (...) únicamente era normal el coito... y que el coito fue el sexo de una sociedad patriarcal y dominada por los machos... am... la procreación era el único objetivo del sexo y sólo los muchachos podían tener sexo casual”. En esa resistencia a citar en

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

primera persona con una reacción podemos intuir los valores morales y religiosos que parecen ser parte de la identidad del estudiante. No puede criticar algo que tal vez comparta. En cambio, parece escandalizado con la práctica femenina moderna en España de tomar la iniciativa sexual cuando afirma: “hoy en día... estas muchachas que han cambiado mucho... y que controlan el sexo”.

Por último, se muestra claramente a favor de los cambios morales en las sociedades contemporáneas, EEUU y España en este caso, cuando afirma, con mucho énfasis: “personalmente... creo que la evolución de la actitud... es una cosa buena si va a hacer a las personas más felices y más libres”.

Texto reflexivo escrito 2. Comentario de final del módulo de arte y cultura

R explica que conocer la historia permite, en general, “apreciar la cultura”. Sigue con los verbos referidos a procesos mentales puramente cognitivos al afirmar: “entiendo ahora que la guerra civil y la época del franquismo han tenido un impacto profundo en la cultura de España”, pero esa falta de apego personal a los sentimientos de los españoles queda prontamente desmentido cuando pasa a identificar la cultura española con la de EEUU cuando afirma “es realmente no tan diferente” y “gente en ambos países quieren lo mismo y pueden apreciar el arte y la cultura del otro”. A continuación pasará a citar de dos películas que, según su opinión son “unos de las mejores películas que he visto recientemente”.

Regresa al tono neutro al final de su texto con: “mis opiniones de la cultura española ciertamente se han reestructurado”, pero como sabemos las opiniones están muy entrelazadas con los sentimientos y creencias y por eso, sospechamos que esa reestructuración ha afectado planos más profundos y definitivos de su persona.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2

R se lamenta de que “hay muchas ideas (...) muchas imágenes falsos de España... como que es un país muy religiosa o (...) muy tradicional”, y expresa de nuevo su decepción, que ha de ser profunda pues retoma esta frase otra vez, la segunda en relación a los objetivos que persiguen los turistas cuando visitan España, eso es “conocer (...) el tauromaquia o las fiestas. En los dos casos, afirma: “la verdad no es así...” Y como

siempre que se produce un abuso, se buscan culpables, R les atribuye la responsabilidad al “gobierno y a personas que pueden hacer dinero en los turistas”, y ya hacia el final al entero país en una generalización típica del desbordamiento emocional: “España ha sido advertesimientos en enforzar estas creencias”.

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

Vemos un despliegue de empatía muy importante cuando, a raíz de considerar la situación en que viven los desempleados “en España” describe el estado emocional en que viven, sus circunstancias familiares y sociales, y posibles soluciones al problema, de haberlas: “viven sin mucha esperanza... sin dinero se ven obligados a depender de sus amigos y familiares... para comida y para un sitio para dormir y desesperadamente buscan un trabajo que no existe allá y cuando los que con buena suerte sí encuentran un trabajo... es típicamente un trabajo muy baja y paga pobremente y muy duro y muchas veces estos trabajos son en el campo”. Creemos que además usa la expresión “seguramente” como una traducción del “certainly or surely” en inglés, aunque en España puede denotar paradójicamente cierto grado de incertidumbre. Es con este adverbio que añade: “seguramente el desempleo es algo malo para un país y para una sociedad”.

Esa empatía tiene eco de una experiencia que le ha tocado muy de cerca. Se trata de dos familias cuyos cabezas perdieron el empleo durante la recesión en EEUU, y sobre ellos comenta: “fue muy difícil para la familia y una fuente de estrés muy grande”.

Se muestra esperanzado sobre la evolución del problema en EEUU en concreto cuando declara: “espero que como va mejorando el economía... estas compañías van a contratar a más trabajadores”, y al mismo tiempo se ve en la necesidad de proponer una solución: “cada vez es más claro que algo importante tiene que cambiar en nuestra economía para arreglar a este problema”.

Nos parece que R está realmente dando su opinión personal, si bien de forma muy indirecta, acerca de la situación de los jóvenes desempleados en España, que son básicamente culpables de su situación de desempleo, a juzgar por la opinión general de los españoles hacia ellos, no la del estudiante, que en todo caso formula sus dudas

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

acerca de la voluntad de ellos para encontrar un trabajo: “creo que está aceptado X a mirar a los jóvenes ya creyendo que ellos son... sin muchos valores morales y pensar que son sin trabajo por ser perezosos”. En esas palabras hay indignación y aunque se esfuerza por formularla en términos poco ofensivos: “sin muchos valores morales”, todavía resulta una reprimenda por esos mismos pocos valores, que seguramente R echa de menos.

Texto reflexivo oral 7. Conversación con el nativo

R empieza su intervención presentando los aspectos de su biografía de los que se siente más orgulloso, de ahí que haya algunos lapsos de información que ya hemos comentado en otros apartados. La primera vez en que articula la expresión de sus emociones es para quejarse en cierta manera, aunque casi inmediatamente repara, de su vida como estudiante universitario en Duke University, que además introduce después de haber anunciado que ya había terminado de presentarse: “Y es... es todo... mis clases son difíciles aquí... hago mucha tarea, pero yo...”, y después: “tengo bloques de tiempo libre entre mis clases... so no es tan... tan...”

Cuando la estudiante española le explica que la religión no se practica en España en general, R concede que sí, que su profesora decía lo mismo, pero se niega a zanjar el tema y prosigue con un “bueno... pero es algo más o menos reciente... porque en tiempos antes España fue un país muy religioso”. La chica, que considera que ya ha contestado a la pregunta de sobras, responde educadamente teniendo en consideración los sentimientos de R, que no quiere aceptar la situación: “somos religiosos a medias”. Ante tal conclusión, el estudiante opta por cambiar de tema de forma casi radical, aunque en realidad es una excusa para seguir, esta vez en relación a cómo perciben los españoles la religión en EEUU. La chica no capta la petición realizada casi al final y como improvisadamente: “otra razón para este trabajo es para aprender sobre los estereotipos culturales... entonces... qué es su impresión o opinión de América o la religión de América en los EEUU↑”, y le empieza a hablar de escritores y cineastas estadounidenses, de nuevo identificando la cultura con las manifestaciones artísticas.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3

Con el término “es muy interesante”, R comenta acerca de lo paradójico que le resulta la presentación de los inmigrantes que forman parte de bandas callejeras en Madrid como muy violentos, y hasta trata de defenderlos: “a pesar de que es un número relativamente pequeño (...) son muy visibles en las calles y las noticias y empeora las actitudes de los nativos hacia los inmigrantes”. Así pues, sobre ellos dirá: “En España estos inmigrantes son los malos... pero en Farmville... los inmigrantes eran totalmente inocentes y (...) la violencia de los nativos”. En el uso de la palabra “nativos” para hablar tanto de los españoles como de los estadounidenses, se percibe un esfuerzo adicional para poner al mismo nivel a los dos grupos ya que tradicionalmente no se habla de nativos en EEUU más que para referirse a los nativos americanos, o sea, los apaches, los cherokees, los navajo y otras tribus similares.

Cuando le llega el momento de quizá expresar su desaprobación directa de una ley, que él mismo describe como “muy controversial” pues “llevaría a la discriminación”, decide interrumpir el flujo de pensamientos para seguir hablando del caso español, del que por supuesto es políticamente más correcto hablar y hay menos riesgo. Sin embargo, esta es una de las escasas veces en que R se muestra poco optimista acerca del desenlace de una situación, lo cual convierte esta declaración en una paradoja, pues simultáneamente afirma: “pienso que España va a pasar leyes similares” así como “con tiempo las condiciones en África, y en México y en otras partes donde vienen los inmigrantes van a mejorar y va a desalentar la inmigración y que los inmigrantes que ya existen ah... van a asimilar a la cultura y se convirtieran en nativos por su propio derecho”.

G) Recursos prosódicos

Texto reflexivo 1. Voiceboard 1

En general, el tono de voz usado por R es bajo, con muchas pausas para énfasis y para articular las frases, que de esta manera mejoran sintácticamente al coincidir las pausas con lo que en el discurso escrito serían puntos y comas. En general, no da la impresión de tener muchas dificultades para encontrar las palabras apropiadas pues uno de sus

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

recursos es manejar un nivel importante de léxico, con lo que compensa por otras limitaciones, más relacionadas con la morfología.

Se produce una pausa de 5 segundos tras comentar: “los publicistas obviamente no quieren que los telespectadores centrar en la guerra civil o los problemas del gobierno”.

Hay una pequeña pausa también después de que acuse a Franco de “no dejó que hablaran idiomas ah...”, e interrumpe la frase al hablar acerca del régimen o dictadura, palabras que no llega a pronunciar.

R comenta asimismo sobre los grupos “terrorismos”, y entonces pausa antes de citar de ETA.

Texto reflexivo oral 4. Voiceboard 2

Vemos una pausa muy significativa entre “relaciones” y “sexuales”. Curiosamente “completamente desnudos”, la secuencia que le sigue, se articula de forma completamente plana en la entonación, con la mayor naturalidad.

De igual forma, y se nota que estamos ante el texto más difícil para el estudiante, en la declaración de intenciones que constituye su conclusión, enfatiza los dos últimos adjetivos pausando ante cada uno de ellos y subiendo el volumen un tanto, recurso muy extraño. En el caso de Colombia, que se destaca por una entonación monótona y plana: “es una cosa buena si va a hacer a las personas más felices y más libres”.

Texto reflexivo oral 5. Evaluación 2

Se manifiesta una cierta indecisión a la hora de articular las ideas en relación con el papel de Hemingway a la hora de exportar la imagen romántica y emocional de España a EEUU. Recordemos que había criticado al gobierno por haber recurrido a esto para vender el país a los turistas, pero en esta ocasión, la crítica se convierte en un elogio pues R presenta a Hemingway como una “conexión muy importante entre las culturas de España y EEUU”. Como consecuencia “muchos vienen a España a conocer (...) la tauromaquia o las fiestas que discutimos en clase”. El fragmento en que se manifiestan esas dudas es el siguiente: “am... en... hoy en día... los sitios donde quedó Hemingway

durante sus visitas a España son... son sitios históricos que muchas personas gustan ver...Ah... para para concluir (...).”

Texto reflexivo oral 6. Voiceboard 3

Cuando R cita del comentario de la señora española que había dicho que “los... desempleados deben limpiar las calles” baja el tono de la voz, como si se avergonzara.

Quiere reformular bien sus ideas o tal vez evitar la poca impulsividad que lo caracteriza también al introducir el tema del desempleo en EEUU en la época de la recesión, un tema espinoso al parecer pues suena así: “en los EEUU... antes de la:... recesión de la economía am... creo que el opinión (...)/ en los EEUU el desempleo es las compañías del sector privado decidieron que... para mantenerse ah... sol- solventes necesitaban despedir a unos trabajadores...”

Texto reflexivo oral 7. Conversación con un nativo

A R le interrumpe su interlocutora muy brevemente en general, teniendo en cuenta cómo es la dinámica de los turnos de palabra en español, y casi siempre para confirmar que está escuchando, pero le tiene que quitar el turno tras una larguísima introducción porque R no sabe cómo pasar el turno de palabra. Esto sucede después de indicar que “es... es todo... mis clases son difíciles aquí... hago mucha tarea... pero yo...”

Se producen algunas dudas y falsos comienzos cuando R articula que los estadounidenses todavía piensan que España es un país muy religioso: “yo sé que muchos estadounidenses... piensan que España siempre es un... ah... país muy religiosa... muy católica... pero mi profesora dice que no es... así”.

Texto reflexivo oral 8. Evaluación 3 al módulo de sociedad

Este es un texto muy fluido, no hay casi pausas innecesarias, el estudiante se siente muy cómodo con su español y realmente es su mejor texto desde el punto de vista lingüístico.

Sin embargo, en ocasiones para este texto baja tanto la voz que es imposible escuchar lo que ha dicho. Eso ocurre en “habían X la violencia de los nativos”, cuando se está refiriendo a los estadounidenses blancos de *Farmingville*.

Se producen unas ciertas dudas y como pérdida de la concentración, recordemos que antes se había dirigido a ellos como “nativos”, término mucho más democrático, cuando habla de los “ciudadanos” estadounidenses: “ahora los inmigrantes están cambiando la sociedad y compiten con los ciuda- ciudadanos y otras cosas... los inmigrantes no son vistos tan favorablemente”.

Sube curiosamente el tono de la voz al final de esta frase (en negrita) para mencionar que “pienso que España va a pasar leyes similares... **en el futuro**”. Es raro que R suba el volumen y esta es una de las pocas veces en que lo hará, si bien dentro de estándares muy aceptables incluso para un estadounidense blanco de clase media y digamos “educado”.

5.2.-**VERSIÓN SINTETIZADA DEL ANÁLISIS**

Para facilitar el manejo de los datos, hemos distribuido los momentos más significativos en función de cinco categorías que hemos encontrado a partir del análisis de los textos en combinación con la bibliografía consultada, y que pueden resumirse en el plano cognitivo de crítica cultural e intercultural (recuadros amarillo y rosa) así como de percepción de la variedad y complejidad intracultural (recuadro azul), el plano afectivo o actitudinal (recuadros verde y rosa) y el plano comportamental (recuadro verde).

Leyenda:

Recuadro amarillo: Posición crítica hacia la propia cultura, puede incluir paradojas/contradicciones.

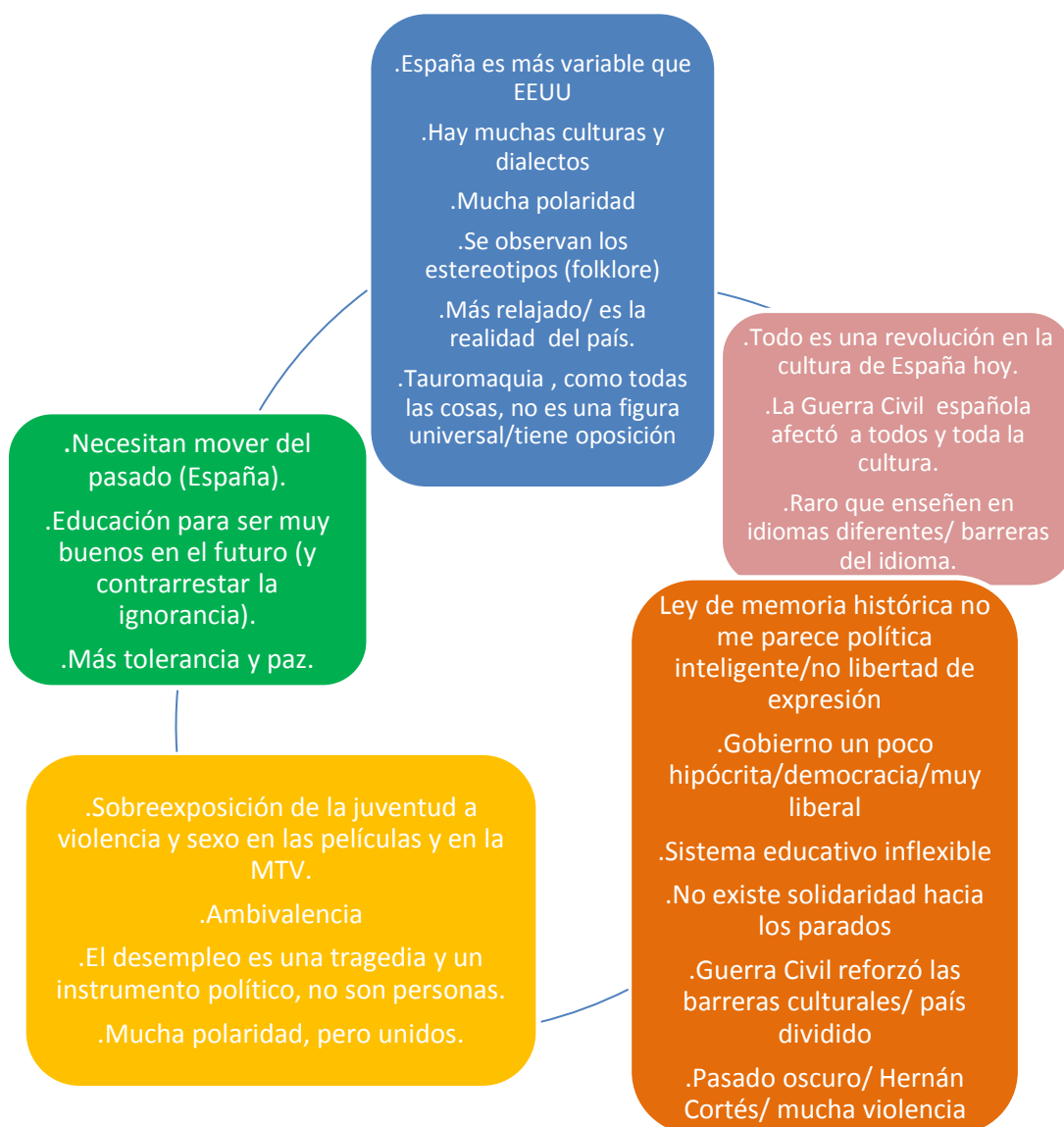
Recuadro naranja: Posición crítica hacia la cultura meta, puede incluir paradojas/contradicciones

Recuadro rosa: Síntomas de choque cultural- idealización, radicalización, negación.

Recuadro azul: Signos de que se percibe la variación y complejidad intracultural.

Recuadro verde: Implicación personal en la educación intercultural.

Estudiante 1: Messi

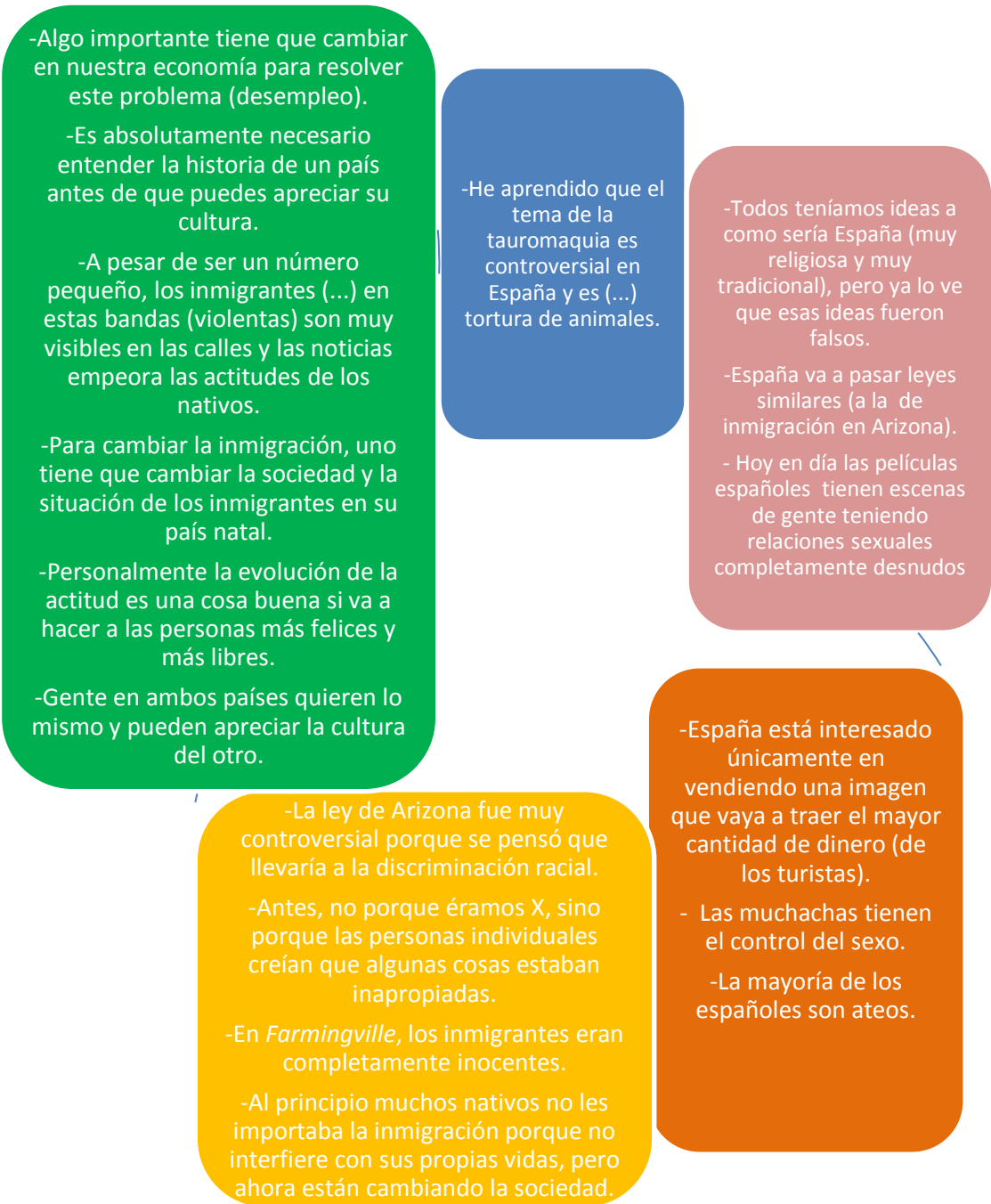


LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Estudiante 2: Londres



Estudiante 3: Colombia



CAPÍTULO 6: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1.-RESULTADOS

Vamos a proceder a hacer un análisis de las producciones escritas y orales de los tres estudiantes elegidos (A- Messi, C- Londres y R-Colombia), en función de su aplicabilidad a los factores más relevantes y que pudieran incidir en explicar los términos en que se define su competencia intercultural, incluidas las dobles identificaciones, las aparentes contradicciones, las elipsis, los elementos que escogieron comentar, así como sus intenciones e ideas expresas en cuanto a futuras acciones en las que tal vez podrían participar en el futuro así como comportamientos discursivos.

Debemos aclarar que las expresiones que hemos consignado en este capítulo pudieran no haberse producido de manera consecutiva, ni siquiera apareciendo dentro del mismo texto. Esta manera de tratar los datos aportados por los estudiantes también contribuirá a reforzar la fiabilidad del estudio en tanto presuponemos que al no haber elementos cercanos al tema dentro del mismo texto, es más probable que los estudiantes no estén activando mecanismos de auto-defensa, justificación de las propias ideas, creencias y valores, es decir, que estén expresándose con mayor candidez por la cuestión de que esas mismas no se produjeron como una reacción expresa a algún elemento externo, sino de manera espontánea.

Algunos conceptos que queremos aclarar es la diferencia entre empatía, simpatía y compasión, que ya habíamos explicado extensivamente en el capítulo de estado de la cuestión. Para poder operar con conceptos más cerrados, diremos que la simpatía toma como punto de partida el marco de referencia e interpretación de la persona que siente esa emoción de identificarse, la empatía, a nivel profundo la empatía implica componentes comunicativos, afectivos y cognitivos. En lo emotivo, presupone

experimentar las emociones de la otra persona, y en lo cognitivo, ser capaces de ver a través de los ojos mentales del otro, o sea, una capacidad para razonar desde el punto de vista de la otra persona, el de la persona hacia la que se siente la emoción, mientras que la compasión es empatía en acción, o sea motiva a actuar y a ser proactivo para aliviar el dolor ajeno, por lo que cualquier propuesta de cambio o mejora de la situación que ha provocado la compasión (hay que referirse entonces a la parte comportamental del análisis) se tomará como una confirmación de que lo expresado en el plano actitudinal era en realidad auténtica compasión.

Etnocentrismo → Interculturalidad → Ciudadanía global



EL CASO DE MESSI:

1.-Plano cognitivo:

1.1.-Nociones sobre la cultura

Nociones sobre la cultura con mayúsculas: se reduce a la Leyenda Negra, el gobierno democrático actual un poco hipócrita de hoy en España, la iglesia que lo controló todo durante el gobierno de Franco. Hoy se producen actos de rebelión, tenemos ETA y hay nacionalismo.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Nociones sobre la cultura con minúsculas: Muy vibrante, rica, desorden, parece muy divertida/ es lo contrario, muchas tradiciones y festivales religiosos, afectan la economía, símbolos de Franco, hoy más relajado, salvar la cultura, turistas vienen sólo por el mundial, depende de las regiones.

Otras nociones sobre la cultura: En España la historia reciente afecta a todos en la actualidad/ todos los aspectos de la cultura/ heridas no se curan/ más variable que en EEUU.

1.2.-Experiencias relatadas

En relación con el contenido del curso: No sé qué quiero hacer con mi vida, tenemos el ETA;

De su experiencia previa: Vetaron a Jefferson de los libros por ser demasiado liberal, las gentes tienen miedo a lo desconocido/ sin mentalidad abierta/ necesitan culpar a alguien (los inmigrantes), pensamos en Hernán Cortés y la colonización (mucho violencia, oscura); De la experiencia de otros: las heridas no se curan (en EEUU, referidas al terrorismo), los aficionados al fútbol son los turistas de España, ella asistió a un colegio católico en Madrid/ ella dijo que el franquismo tuvo una gran influencia... porque Franco apoyó la religión... /dijo que una diferencia es... los idiomas/ y hay muchos colegios católicos.

1.3.- Nociones sobre el yo

En relación con la propia cultura: Tenemos ambivalencia, constantemente introducen violencia y sexo (a la juventud) en la televisión y en las películas, se ha convertido en el normal en nuestra sociedad; mucha polaridad; el hombre (Jefferson) es demasiado liberal, en EEUU la derecha y la izquierda tienen un gran impacto en la educación.

En relación con las culturas de otros: Hay que salvar la cultura, buscando las muertas en un cementerio no está bien; como todas cosas, las corridas no son una figura universal de España; imágenes de playa, botes y montañas, más relajado y es la realidad de España; actos de rebelión en España/ una revolución/ muy similar a la cultura de EEUU: economía que sufre, polaridad intensa;

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

En razón de la identidad personal: yo no sé qué quiero hacer a la edad de 17 años (se refiere a qué carrera estudiar); si no tuvieras el dinero, no experimentarías el placer; si estás en el paro, es necesario que tú sacrifiques tu entretenimiento para conservar tus necesidades; educación es la llave de todo; si yo no tuviera dinero... yo viajaría a cualquier país para ayudar a mi familia.

En razón de otras identidades:

2.- Plano afectivo o actitudinal:

-Juicio de valor negativo- compasión: Yo veo mucha violencia entre los ciudadanos y los inmigrantes;

-Juicio de valor negativo: El sistema educativo (español) no es flexible; tengo mucho trabajo (de esta clase de español o de otras clases); las gentes tienen miedo a lo desconocido; frecuentemente, existía rivalidad entre las regiones (en España).

-Juicio de valor negativo/ bi-identificación: buscando muertos en el cementerio... es un tópico con mucho estrés, no es bien, no es política inteligente/ esta superstición y mentalidad reflejan una emoción de la guerra civil, el gobierno está haciendo un buen trabajo con la democracia; es importante eliminar las heridas y el dolor y recordar las memorias de violencia y las guerra y la opresión de ciudadanos; se observa los estereotipos, pueden ver los festivales de los sanfermines, la tomatina (...), reflejan desorden y tienen brutalidad con los animales/ depicta imágenes de playa... bote y montañas, es un ambiente más relajado, esto es la realidad del país.

-Juicio de valor negativo-conciliación: En EEUU hay rivalidad/ hay mucha polaridad, pero estamos unidos.

-Juicio de valor negativo-conciliación: Si no tuvieras dinero, no experimentarías el placer (debido al desempleo) (...), pero es posible que muchas personas encuentren sus sueños cuando están en paro.

-Juicio de valor negativo- generalización- empatía: en EEUU los parados no significan personas/ es una tragedia/ es instrumento político.

-Empatía: Existen problemas muy horribles en nuestra sociedad, como el racismo y la xenofobia, el miedo a lo desconocido y la ignorancia; son sin mentalidad

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

abierta; mala economía, culpan a los inmigrantes; españoles fueron testigos a mucha muerte y violencia durante la Guerra civil, las heridas no se curan; si España quiere eliminar la tauromaquia, va a tener un impacto grande en la economía; no existe solidaridad hacia los parados/ la vida de los parados es muy deprimente; en España tienen (los parados) grados de universidad (por títulos superiores) más que en EEUU;

-Radicalización: el sexo es la expresión total de un mundo libre; todo es una revolución hoy en la cultura de España.

3.-Plano comportamental:

3.1.-Comportamientos discursivos: argumentativo para demostrar que el sistema educativo estadounidense es mejor que el español, expositivo para explicar los contenidos exageradamente optimistas del vídeo de la cerveza San Miguel; expositivo-argumentativo para explicar por qué la campaña de *I need Spain* pudiera o no tener éxito; argumentativo-empático para justificar la inmigración, argumentativo para denunciar la petición de que los inmigrantes se adapten a las sociedades de acogida, argumentativo para denunciar la dualidad de valores democráticos en la España actual y la ambivalencia/la polaridad política y moral en la USA liberal de hoy en día; expositivo para explicar cuáles son los objetivos de su conversación con la nativa.

3.2.-Implicación intercultural (propuestas para mejorar el entendimiento entre culturas): No puedo juzgar (a los inmigrantes), todo es específico a la situación; los inmigrantes en EEUU y España son fundamentales para el sector del trabajo, los mismos derechos humanos (para los inmigrantes) que nosotros recibimos en nuestro país; educación para los ciudadanos; necesitamos más tolerancia y paz (entre los ciudadanos y los inmigrantes, en EEUU); para mí la cultura y la familia y los costumbres y tradiciones de su cultura son fundamental para salvar su cultura; es importante eliminar las heridas y el dolor y recordar las memorias de violencia y la guerra y la opresión de ciudadanos/ es importante mover (por superar, dejar atrás o perdonar, que es el significado del verbo “to move” en inglés)...mover como un país unido.

EL CASO DE LONDRES

1.-Plano cognitivo:

1.1.-Nociones sobre la cultura

Nociones sobre la cultura con mayúsculas: Tienen embajadores que...son personas famosas y jugadores de fútbol; me extraña (que la campaña de *I need Spain*) no mencione la historia (...) o la arquitectura; está tratando de crear (se refiere a España) una imagen con los artistas y con una cultura ah... muy rica;

Nociones sobre la cultura con minúsculas: los anuncios crean esas actitudes (hacia el amor y la juventud; entendemos que al referirse a los anuncios está aludiendo indirectamente a la cultura pop, considerada ya parte del canon oficial, es decir, con prestigio social); Halloween no tiene un significado religioso (en EEUU), es totalmente comercial y para los niños... los dulces y las fiestas; me extraña (que la campaña de *I need Spain*) no muestra... nada de la tauromaquia... o el flamenco...”

Otras nociones sobre la cultura: la cultura de un país es moldeado en la colisión de diferentes sociedades e ideas, además de fuerzas como la inmigración y la globalización; hay aspectos de la historia de España que atratarían a los turistas en mi opinión, por ejemplo... el flamenco... aspectos de las fallas, la Semana Santa; la campaña de *I need Spain* no muestra nada de la tauromaquia; en EEUU el trabajo es todo para muchas personas; en España hay la percepción de que los jóvenes que sus prioridades no son sus trabajos; la importancia de la cultura en determinar las relaciones personales; es claro que muchos factores, incluyendo la historia, la cultura, la percepción social, las relaciones con otros países, etc., influyen la sociedad España y todas sociedades distintas e interconectados; (España) tiene una reputación y un estereotipo de violencia en su historia; Hemingway (los escritores por extensión, la cultura con mayúscula rindiéndole tributo a la cultura con minúscula, y el impacto en el turismo...) han creado una imagen en la mente de turistas... sobre la tauromaquia.”

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

1.2.-Experiencias relatadas

En relación con el contenido del curso: muchas personas no practican la religión (en España); esta región (Cataluña) tiene una historia de exclusión del resto de España; en España hay muchos inmigrantes de África subsahariana... de resto europeo... de Latinoamérica y algún lugar con esto (...) mezclado de culturas; como hemos discutido en clase hemos discutido la historia de violencia y opresión (durante el Franquismo); nosotros no estamos reaccionando contra la opresión explícita;

De su experiencia previa: En Londres conocí a una catalana que siempre insultaba a los españoles y no quiso ver la copa mundial de fútbol; la imagen de ahora (de España) es de un estado moderno y joven y europeo; estoy viviendo en una casa las otras personas en la casa y yo tenemos dulces... y por eso 15 niños a nuestra casa;

De la experiencia de otros: Quizá a unos jóvenes modernos la idea de celebrar los muertos es extraño; en EEUU realmente no saben nada de la cultura de España; cuando un hombre catalán ve una celebración de cultura España-con la lengua que ha sustituido por su propia, y los símbolos de un gobierno que oprimía a sus parientes- su experiencia es muy condicionada por la cultura; las industrias más afectadas por la recesión (...) como la construcción son los que inmigrantes en el pasado muchas veces antes encontraban trabajos; muchos jóvenes de España han ido a Londres o a otras ciudades...pero es más raro que jóvenes de EEUU van a otros países buscando trabajos;

.

1.3.- Nociones sobre el yo

En relación con la propia cultura: Halloween no tiene un propósito religioso, es totalmente comercial; la importancia de la propia cultura en determinar las relaciones personales; en EEUU el trabajo es todo para muchas personas; nosotros no estamos reaccionando contra la opresión explícita;

En relación con las culturas de otros: La presentación idealizada (de Matute en *las Doce historias de la Artámila*) de la vida sencilla y rural; el Día de Todos los Santos único que todavía es importante aún a muchos jóvenes; los detalles son totalmente dependientes de la ubicación de la historia; es dudoso que la cultura de un país exista en aislamiento; dudan que la tauromaquia tendría tanto éxito (entre los turistas) si la

literatura no la presentare como algo tan romántico; no es necesario... en mi opinión (descartar elementos de la historia de España en la campaña turística *I need Spain*) porque (...) es necesario que se enfatice estos aspectos para reconciliar la imagen y el conocimiento del pasado; decimos que la población de España no es muy religiosa realmente;

En razón de la identidad personal: Con respecto al contenido (...) en general ha sido más o menos bien; los dos países tienen sistemas y actitudes muy imperfectas (en relación con el sexo, uno porque es un producto del capitalismo-EEUU-, el otro porque es una reacción extrema contra la opresión-España-);

En razón de otras identidades (como ser humano): las emociones y tensiones básicas, como el amor contra la conveniencia, la violencia doméstica, son universales;

2.- Plano afectivo o actitudinal:

-Compasión: Los inmigrantes son muchos de los más afectados por el desempleo;

-Juicio de valor negativo: Los EEUU no saben realmente nada sobre la cultura o historia de España; es vergonzoso que las actitudes (hacia el sexo) sean tan extremas (en ambos países, EEUU y España); algunos españoles no tienen empatía con los jóvenes sin trabajo; en EEUU el trabajo es todo para muchas personas; hemos discutido la historia de violencia y opresión (de España durante el franquismo); -Juicio de valor negativo- conciliación: España ha sufrido un pasado turbulento, pero el progreso es notable.

-Juicio de valor negativo-conciliación: Es imperdonable que Margaret y otros demostraran (en Farmingville) tanto discriminación e insensibilidad (hacia los inmigrantes mexicanos), pero nuestra crítica tiene que ser de la sociedad que crea esas actitudes.

-Conciliación- juicio de valor negativo: Si hubieran viajado (los inmigrantes que aparecían en *Farmingville*) a Texas o Arizona, la historia habría sido diferente, aunque todavía no hospitalario.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

-Generalización-Juicio de valor negativo-empatía: En España hay una percepción... de los jóvenes que sus prioridades no son sus trabajos (...) es más probable que los viejos culpan a los jóvenes por sus situaciones ah... sin trabajos”.

-Juicio de valor negativo- generalización: Es más probable que los viejos en España culpan a los jóvenes por sus situaciones ah...sin trabajos; los liberales que quieren usar los poderes del gobierno para ayudar a los trabajadores... y los conservadores en el otro lado que afirman (...) que tenemos que apoyar los negocios grandes para crear trabajos (...) ninguno tiene una solución real; no estoy seguro de que los estadounidenses realmente sepan de España para tener estas mentalidades (se refiere al comentario de B de que los españoles tendrían que conocer otras culturas).

-Empatía: A veces no tienen documentados (los inmigrantes), pero pensaban que la vida en España sería mejor, por ejemplo la educación de sus hijos; las industrias más afectadas por la recesión como la construcción son los que inmigrantes en el pasado (...) encontraban trabajos... pero el desempleo en la construcción se ha doblado ahora; yo dudo de que la recesión les permita progresar (a los desempleados); una vida sin trabajo es a muchas personas una vida sin significado..., con toda seguridad muy difícil;

Empatía-ironía: según muchos de ellos, cuatrocientos dólares en una semana (el subsidio de desempleo en EEUU) no es suficiente para sus necesidades;

-Radicalización-empatía: La situación de parados alrededor del mundo va a ser uno de los problemas más importante mundial en los próximos años, es indudable que muchas personas van a sufrir más antes de resolverlo;

Juicio de valor positivo-juicio de valor negativo-radicalización: España es un país muy liberal en aspectos sociales (...) y con un antagonismo hacia la cultura y el gobierno de España y en algunos casos intentos continuales y violentos para hacerse independiente (no podemos precisar si se refiere a los catalanes y a los vascos, o solo a los vascos).

-Radicalización-juicio de valor negativo: el Halloween no tiene un significado religioso (en EEUU), es totalmente comercial; el sexo se ha convertido en un producto del capitalismo; las actitudes (en referencia al sexo) de ambos países son muy imperfectas/ es una vergüenza que las actitudes sean tan extremas;

-Generalización: Después de una recesión largo y grande como esta, todos son afectados por la falta de trabajos; las costumbres americanas más o menos totalmente infiltrado España durante el Halloween; no sabía nada de España antes de esta clase;

Generalización-empatía: las similitudes entre inmigrantes y ciudadanos... nativos... porque todos son afectados y (...) están sufriendo.

-Juicio de valor positivo: Este equilibrio (de celebrar el Día de Todos los Santos y Halloween consecutivamente en España) me parece muy fascinante; en los EEUU hay más simpatía con los parados; hoy la organización de la cultura está cambiando la percepción de España y los estereotipos ah... quizás están desapareciendo; me parece que este vídeo está cambiando la idea de un español (el de la cerveza San Miguel); me interesa también que el grupo musical en el vídeo sea un grupo catalán.

3.-Plano comportamental:

3.1.-Comportamientos discursivos: Expositivo para comentar la razón por la que los EEUU no saben mucho de la cultura española; expositiva para explicar por qué los catalanes y los vascos sienten hostilidad hacia la cultura española; argumentativo para justificar por qué algunos jóvenes inmigrantes y no inmigrantes (habla de bandas de EEUU también) se vuelven radicales y violentos en el seno de las sociedades de acogida; expositivo para explicar por qué la España de hoy es tan liberal en temas sociales; expositivo para detallar por qué en EEUU se prefieren las políticas donde el individuo no tiene que sacrificar la libertad individual por el bienestar de la comunidad; argumentativa-combativa para explicar por qué piensa que la esencia del ser humano es universal, aunque concede que está muy condicionado por su experiencia cultural; argumentativo para defender la tesis de que el sexo hoy en día es un producto capitalista; argumentativo para explicar por qué al arte de una cultura, incluidas las artes comerciales, revela y refuerza/crea su alma; expositivo para comentar que los EEUU no saben nada sobre la historia o la cultura de España;

3.2.-Implicación intercultural (propuestas para mejorar el entendimiento entre culturas): habría sido bueno si hubiera relacionado más sus respuestas sobre las lenguas ah... como como catalán o vasco con sus ideas de estereotipos; integraciones no es lo

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

mismo que asimilaciones... necesitamos mezclarnos de culturas; pero realmente como en el vídeo (*Farmingville*) necesito... se necesitan dos lados para por una tensión... por un lado realmente; es necesario que se enfatizen estos aspectos (de la historia de España) para reconciliar la imagen y el conocimiento del pasado; para una tensión... para un lado realmente se necesitan dos lados; no es necesario... en mi opinión (descartar elementos de la historia de España en la campaña turística *I need Spain*) porque (...) es necesario que se enfatice estos aspectos para reconciliar la imagen y el conocimiento del pasado; la transigencia hacia los inmigrantes si ellos asimilar de nuestra cultura... no es realmente transigencia.

EL CASO DE COLOMBIA

1.-Plano cognitivo:

1.1.-Nociones sobre la cultura

Nociones sobre la cultura con mayúsculas: Es absolutamente necesario entender la historia de un lugar antes de que puedes apreciar su cultura; gente en ambos países (...) pueden apreciar el arte y cultura del otro; aprendimos sobre aspectos de la cultura y el arte en España como los artistas... los artistas buenos e importantes; *Volver y Abre los ojos* son de las mejores películas que he visto últimamente (...) *Abre los ojos* es de una calidad artística tan alto que fue rehecho en inglés; seguramente la cultura es riquísima (se refiere a la española);

Nociones sobre la cultura con minúsculas: la imagen que tienen los estadounidenses de España es que en España la vida es más despacio y más relajada; la guerra civil y el franquismo han tenido un impacto profundo en la cultura de España; aprendimos sobre aspectos de la cultura y el arte en España como la tauromaquia... los fiestas (...);

Otras nociones sobre la cultura: Cuando estudias el cultura de España... se realiza que es una cosa muy complicada... pero al mismo tiempo... muy profundo y muy gratificante; gente en ambos países quieren los mismo;

1.2.-Experiencias relatadas

En relación con el contenido del curso: muchas personas venir a España para ver la tauromaquia y otros fenómenos (...) las fiestas que discutimos en clase... pero la verdad es que no es así; no es para decir que es un país del mundo tercero (España) y seguramente tiene una cultura riquísima, aunque no es un país con mucho dinero y hay problemas el gobierno y de la sociedad; Franco no dejó que hablaran idiomas que no eran español; los extranjeros piensan en España como un sitio muy relajado sin problemas (...) las cosas que he aprendido en este módulo indican lo contrario; los cuentos de Matute ayudan a corregir los estereotipas falsos (...) hay muchas personas que viven en pueblos campesinos; las personas experimentaban con nuevos tipos de sexo;

De su experiencia previa: siempre el sexo ha sido la cosa más censurado; en EEUU antes de la recesión (...) la opinión de los desempleados fue que eran personas X físicas o personas perezosos (...) o tenía un problema que no dejó a las personas ser empleada por mucho tiempo en un trabajo... pero durante la recesión personas calificada inteligente perdió su trabajo; soy de Arizona... que tiene una gran población de inmigrantes hispanos y se encuentra en una situación similar a España...Arizona aprobó una ley de inmigración que se pensaba que llevaría a la discriminación racial;

De la experiencia de otros: mi familia conoce a dos familias donde la papa se quedo sin trabajo y fue muy difícil para la familia;

.

1.3.- Nociones sobre el yo

En relación con la propia cultura: he aprendido que mi cultura, el de Estados Unidos, es realmente no tan diferente; haríamos bien en recordar que nuestra nación es una nación de inmigrantes; los estadounidenses tenemos una imagen particular de España ... en parte por autores como E. Hemingway y por las noticias;

En relación con las culturas de otros: después de la muerte de Franco, España ha ponido muchísimo más liberal de casi todas sus ideas; hemos puesto el enfoque en la vida real en España;

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

En razón de la identidad personal: los inmigrantes que ya existen van a asimilar a la cultura y se conviertieran en nativos por su propio derecho;

En razón de otras identidades:

Como hijo y sobrino de hispanas- he tenido mucha oportunidad de comunicando con ella (con la tía); mi mamá es de Colombia y es doctora de niños, “pediatrician”; Como hijo de un estadounidense de clase media-alta- mi papá es ingeniero y trabaja en aviones;

Como persona religiosa (seguramente cristiano), con fe/optimismo cristiano- yo creo que con el tiempo las condiciones en África y en México y en otras partes donde vienen los inmigrantes van a mejorar y va a desalentar la inmigración y los inmigrantes que ya existen van a asimilar a la cultura y se conviertieran en nativos por su propio derecho; como mejora la economía, estas empresas van a contratar a más trabajadores; la violencia no es algo que ofenda a muchos americanos (no se incluye);

Como estudiante de Duke y futuro profesional liberal- soy estudiando biología y ciencias del medio ambiente. Y (...) me gustaría ser veterinario (...) mis clases son difíciles aquí, hago mucha tarea; creo que la evolución de la actitud (de liberalización del sexo) es una cosa buena si va a hacer a las personas más felices y más libres;

2.- Plano afectivo o actitudinal:

Juicio de valor negativo: seguramente el desempleo es algo malo para un país y para una sociedad;

Juicio de valor negativo-generalización/conciliación: la violencia no es algo que ofenda a muchos americanos (...) se explica porque fuimos fundados por personas religiosas y siempre una gran mayoría del país sigue con religión; entrando en clase, todos nosotros teníamos ideas a como sería España... pero ya lo ve que esas ideas fueron falsos;

Juicio de valor negativo-radicalización: jóvenes de diferentes etnias que han formado bandas por ninguna razón que pelar con otras bandas; muchachas han cambiado mucho y controlan el sexo; en España la mayoría son ateos;

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Juicio de valor negativo-conciliación: personalmente creo que la evolución de la actitud (se refiere hacia el sexo) es una cosa buena si va a hacer a las personas más felices y más libres; cuando estudias la cultura de España se realiza que es una cosa muy complicada, pero al mismo tiempo muy profundo y muy gratificante.

Generalización-juicio de valor negativo: el desempleo en EEUU y España existe por la misma razón fundamental y es que no hay suficiente dinero para XX a tantos trabajadores; es verdad que (en el anuncio de la cerveza San Miguel) imitan (por representan) a unas personas jóvenes en España, pero seguramente no es lo típico;

Empatía: mi familia conoce a dos familias donde la papá se quedo sin trabajo y fue muy difícil para la familia y una fuente de estrés muy grande; hay personas vivos hoy que recuerdan la brutalidad de la guerra (se refiere a la Guerra Civil); en España viven sin mucha esperanza (los parados) y se ven obligados a depender de familiares (...) buscan un trabajo que no existe allí y los que sí encuentran trabajo... es típicamente muy baja y paga pobremente y muy duro;

Juicio de valor negativo-generalización: creo que (en España) está aceptado mirar a los jóvenes ya creyendo que ellos son... sin muchos valores y pensar que son sin trabajo por ser perezosos; hay muchas imágenes falsos sobre España;

Juicio de valor positivo-juicio de valor negativo-generalización: lo que he leído... curiosamente los nativos aprecian la diferencia cultural que los inmigrantes traen, pero desaprueban de las religiones (el Islam en particular para R) (...) esto parece ser cierto de gran parte de Europa... que tienen un gran número de inmigrantes que practican el Islam;

Juicio de valor (neutro): mis opiniones de la cultura española ciertamente se han reestructurado;

Juicio de valor positivo: los publicistas están tratando únicamente de mostrar España y vida española buena (...) no quieren que los telespectadores centrar en la guerra civil o el desempleo o los problemas del gobierno;

Juicio de valor positivo-generalización: es obvio (en EEUU) que los desempleados quieren la oportunidad para trabajar y entonces son respetados.

3.-Plano comportamental:

3.1.-Comportamientos discursivos: expositivo para explicar la razón del desempleo en España y USA, argumentativo-experiencial para justificar por qué ha cambiado su opinión acerca del perfil de los parados, muchas veces ahora gente calificada de inteligente (usa este término como si fuera equivalente a preparada académicamente); expositivo y esperanzado para predecir que a medida que la economía mejore (en EEUU), las empresas van a contratar de nuevo a más trabajadores; expositivo muy extenso para presentar a su familia (profesión, nacionalidad, lugar de residencia y él, además de sus metas y situación social y académica actual); argumentativo para justificar que no se puede generalizar a todos los inmigrantes a raíz de lo que hacen algunas bandas callejeras de hispanos en Madrid; expositivo para explicar que España no es como su estereotipo en general, argumentativo para justificar que la censura, al actuar vetando las descripciones explícitas de desnudez o sexo (y habla en pasado), en realidad no representaba a toda la sociedad, sino solo a personas individuales que creían que eran inapropiadas; expositivo para exponer las actitudes de los europeos hacia la inmigración (miedo al Islam); argumentativo-con dudas para explicar la razón por la que se crearon grupos terroristas en España (ETA); expositivo-para denunciar a qué se deben las ideas estereotipadas, y a veces románticas, que circulan entre los “estadounidenses”, los “extranjeros” y los “turistas”; argumentativo para refutar el sentido negativo con que la instructora formuló la pregunta a la tarea de reflexión sobre el anuncio de la cerveza San Miguel: “¿qué están tratando de borrar los publicistas...?”

3.2.-Implicación intercultural (propuestas para mejorar el entendimiento entre culturas): algo importante tiene que cambiar en nuestra economía para arreglar a este problema del desempleo; personalmente, creo que para cambiar la inmigración... uno tiene que cambiar la sociedad y cambiar la situación de los inmigrantes en su país natal (...) No creo que ninguna ley pueda realmente ser eficaz para la prevención de la inmigración; los inmigrantes que ya existen ah... van a asimilar a la cultura y se convirtieran en nativos por su propio derecho; yo creo que con tiempo las condiciones (...) van a mejorar y va a desalentar la inmigración

6.2.-DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Cuestión 1: ¿Qué habilidades interculturales en relación con la consciencia cultural (de su cultura), la consciencia intercultural (del marco de interpretación de la cultura meta) y de sensibilidad intercultural poseen al principio del semestre los estudiantes escogidos, y ubicados según el sistema de clasificación usado por la Universidad de Duke, en el nivel avanzado de español?

En el caso de Messi, se pone de relieve desde el mismo principio qué ideas tiene sobre España, a las que llama estereotipos, aunque es una combinación de acontecimientos históricos y cuál es la consideración social en la actualidad de los mismos: “el central es la leyenda negra... y significa una España oscura y pensamos en Hernán Cortés y la colonización de Sudamérica y am... tiene mucha violencia”. Curiosamente, el lenguaje de nuevo se ha encargado de acuñar este término en relación con la colonización española, pero no se ha creado nada comparable para referirse a la eliminación sistemática de los amerindios en EEUU y Canadá por parte de británicos y franceses. El estudiante ha aceptado de todas formas que se trata de un estereotipo, pensamos que usado como sinónimo de “ideas muy negativas sobre España”.

Este giro hacia el tema de la leyenda negra resulta especialmente brusco por cuanto antes había descrito el anuncio de la cerveza San Miguel con una estructura repetitiva de intensificación y términos absolutos para referirse a todos los rasgos positivos que mostraba el anuncio, mientras el tono de su voz se volvía más agudo, pero monótona, con una dicción muy enfática, como la que se usaría para recitar una lista larga de números: “la audiencia una imagen muy amistoso... muy amable y mucha energía las personas y ... entre las personas es muy amable (...) un ambiente con muchos sonrisas... todo el mundo trabajan juntos y eh todo el mundo tiene un plan”. Nos parece que Messi duda de la veracidad de la imagen que representa el anuncio y de ahí que no haya inflexiones apenas en la voz como las que se usarían para comunicar hechos. Ese escepticismo queda expresado en “quiere dar una cultura con mucha bondad y aceptación... y yo creo que es muy importante (...)”, en contraste con lo que sigue: “Franco no aceptó muchas culturas y dialectos (...) y existió mucha opresión”. Es decir,

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

usa el verbo quiere como si se tratara del verbo “pretender o aparentar”, al decir que quiere dar la imagen de cultura con mucha aceptación, pero Franco todavía está presente en la frase, actualizándose de esa manera el problema y dejando fuera del cuadro lo que en otros textos ya serán algunas alabanzas como: “el gobierno está haciendo un buen trabajo con la democracia”.

En resumen, no percibimos confianza ninguna en relación con la imagen positiva de España que proyecta el anuncio de la cerveza, en este texto. Y eso es a pesar de que emplea palabras cuya denotación pudiera parecer muy positiva para describir la interacción y la descripción de lugares. Opinamos que se halla en un estado de escepticismo completo. De hecho, concluye con una nota catastrofista sobre la España de hoy, que lleva a convertir el problema en uno que le afecta personalmente, uno de escala mundial al afirmar: “ahora hoy tenemos el ETA... quien usa terrorismo para luchar”. El pasado lo inunda todo y lo único que puede mencionar sobre el presente del país es lo que desde el punto de vista de un estadounidense promedio es el peor de los problemas políticos en USA: el terrorismo.

Londres arranca su presentación en el curso como alguien que sabe más que la mayoría de sus conciudadanos, y seguramente esto marcará todo el devenir de sus textos, cuando afirma de manera extremista, y sin situarse él como parte del sujeto, que es un ellos distanciado: “los EEUU no saben nada realmente sobre la cultura o la historia de España”. A continuación, se presenta a sí mismo como alguien mejor informado, aunque no lo está tanto: “las guerras mundiales y la Guerra Fría determinan las relaciones ah... de los dos países y...”. En esta última frase, da la impresión de que está hablando de España como si hubiera pertenecido al bloque comunista durante la época de la Guerra Fría, cuando en realidad España ya tenía para entonces una democracia parlamentaria. Más adelante, sin embargo, añadirá más consciente de sus limitaciones en cuanto a su saber de la cultura española, en una de sus reflexiones de final de módulo: “antes de tomar este curso no sabía nada de España”.

Hacemos hincapié en la presentación de él mismo como alguien cosmopolita, no de EEUU precisamente, etc., con opiniones maduras y desde luego mejor informado de la situación política de otros países ajenos a EEUU.

Presenta los estereotipos que circulan sobre España, sobre todo en EEUU, como “como un país viejo y oscuro, con tradiciones exóticas como la tauromaquia, el flamenco...”, y de hecho parece confiar en que anuncios como estos pueden contribuir a cambiar la percepción general que se tiene de España. Como dirá más tarde más allá de las coordenadas de este primer texto reflexivo que nos está sirviendo de texto diagnóstico, que cree que el arte crea y modifica la cultura, la cual también es modificada por el arte, y que los anuncios son “artes comerciales”, así que parece tener la esperanza de que “los estereotipos ah... quizás están desapareciendo”. A este movimiento cultural abanderado por la televisión y los anuncios, o sea por los medios de comunicación de masas, lo llama “la organización de la cultura”, lo cual da un indicio de lo profundamente que conoce el tema y del nivel de maduración personal con el que ha llegado al curso.

En cuanto a Colombia, al principio del curso, tal y como se recoge en el texto reflexivo del voiceboard 1, comenta acerca de España que es un lugar tranquilo, donde siempre brilla el sol y hace un calor agradable, en relación con el anuncio de la cerveza San Miguel. Es curioso que, aunque afirma al principio, como si fuera consciente de la falsedad de la misma, que la imagen particular de España que tiene, igual que otros en EEUU, se debe en parte a autores como Hemingway y las noticias, sin embargo más adelante dirá también en relación a esa imagen idealizada donde siempre luce el sol: “no creo que es un estereotipo”. En lugar de acusar al anuncio de utilizar la imagen amable y superficial de España como lugar perfecto de veraneo, prefiere derivarlo hacia criticar el comercial, del que dice “es un comercial de cerveza muy estereotípica”, e incluso justifica a los publicistas, quienes simplemente, en sus palabras “están tratando de mostrar únicamente España y vida española buena y obviamente no quieren que los telespectadores centrar en la guerra civil o el desempleo o los problemas de gobierno”.

Se trata de una manera de defender sus presupuestos, al tiempo que los denuncia en un tira y afloja muy significativo, evidente desde el mismo principio: imitan a unas personas jóvenes a (por “en”) España... pero seguramente no es lo típico... con desempleo de los jóvenes más del 40%... casi media de los jóvenes sin trabajo”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Cuestión 2: ¿Qué movimientos ocurren en las representaciones de estos estudiantes sobre la propia cultura y la cultura meta, incluidos los estereotipos?
¿De qué maneras se producen estos movimientos?

En el caso de Messi, parece que el tema de la censura en EEUU y el de los inmigrantes en general es el que le obliga más directamente a replantearse sus creencias acerca de la posible superioridad de su cultura, cuestión que dejó clara en la conversación con la nativa, si bien en el caso de la censura prevemos que podría tratarse de un proceso reflexivo que se había producido antes de ingresar a este curso de español. Nuestras sospechas se ven reforzadas por el hecho de que parece haber interiorizado el discurso oficial sobre cómo los jóvenes son el punto de mira de la MTV, el cine y la televisión, cuya consecuencia es que los jóvenes están sobreexpuestos a sexo y violencia, factores que se han convertido en “el normal de nuestra sociedad”, pues afirma que este problema y sus consecuencias es algo que “ya sabemos”.

En este momento será cuando aparezca una de sus primeras críticas a su propia cultura, aunque muy suavizada con el término “ambivalencia”. Como ya comentamos antes, en relación a la Ley de Memoria Histórica de España, gracias a la cual el gobierno puede exigir que se eliminen insignias, placas y otros elementos conmemorativos del régimen de Franco, para Messi en realidad esa acción se equipara con limitar la libertad de expresión, lo cual es un bien democrático, y por eso concluye: “el gobierno de España es un poco hipócrita”. O sea, en el caso español no se trata de la benigna ambivalencia, sino de hipocresía, una palabra mucho más contundente.

En relación al tema de la educación, aunque nos parece intuir una suerte de crítica en el hecho de que hablara de Thomas Jefferson como “el hombre es demasiado liberal”, demuestra que de igual forma él también tiene algunas ideas liberales pues en el texto que versó sobre la inmigración, de nuevo parece molestarle muchísimo el tema de la violencia entre “ciudadanos e inmigrantes”, aunque emplea una clasificación “muy polarizada” por usar sus términos. Así pues, en referencia a cómo discurren las relaciones entre ambos, afirma: “yo observo mucha violencia” y luego pasará a lamentarse: “necesitamos más tolerancia y paz”. El espíritu liberal se ve más claramente después de haber explicado que si él estuviera en una situación de penuria económica familiar, viajaría a cualquier país para proveerle económicamente a su familia. En

EEUU se cree firmemente en que la familia debe ser la prioridad número uno de cualquier persona respetable, y se podría en realidad entender ese enfoque generoso y compasivo hacia los inmigrantes indocumentados como una suerte de extensión de los propios valores culturales y que A parece haber adoptado de manera personal, aunque representa el sentir común de una gran cantidad de estadounidenses, algunos de ellos muy influyentes y ricos, entre ellos algunos famosos del cine, conocidos por defender los derechos humanos. De hecho, en otro momento, al hablar de que hay que “salvar la cultura”, incluye en el concepto de cultura la familia, lo cual es un toque de atención acerca de lo íntimamente relacionados que están para él: “yo creo que integración es necesario pero...para mí la cultura y la familia y los costumbres los tradiciones de su cultura son fundamental para salvar su cultura”. La familia es como la cultura y la cultura es como la familia, ambas intocables.

El caso de Colombia es el más representativo de los tres para ilustrar cómo empezar por rebatir las ideas preconcebidas o idealizadas que uno pudiera tener sobre otras culturas, ni que sea presentando pruebas, argumentos de autoridad, puede representar un dolor emocional tan grande que la persona se cierre completamente a las pruebas o, de aceptarlas como confirmación de lo que se temía, prefiera cambiar de tema mental y emocionalmente. Este bloqueo y esta negativa a seguir tratando el tema en realidad sería un enorme obstáculo para superar el choque cultural en un contexto como el nuestro, el institucional formal y reglado (en nuestro caso, un programa estandarizado, donde hay escasas oportunidades de salirse del guión curricular).

Esto fue lo que sucedió a raíz de escuchar los comentarios de la profesora, que ella no puede recordar con precisión, acerca de la falta de interés en la religión que tienen los españoles de la España actual, una percepción personal de la profesora, seguramente demasiado general y que pudiera tomarse como la piedra de toque de “toda la cultura”, como así fue.

Puesto que el movimiento de retracción ya se había producido en Colombia apenas empezada la conversación con la española, cuando le llegó una oportunidad real de averiguar la razón por la que la gente en general no va a “los oficios religiosos”, o por qué razón es religiosa “a medias”, como le decía su interlocutora, prefiere no usarla para

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

seguir explorando la idea y qué se quiere connotar exactamente con esas palabras, optando por un cambio de tema.

Lo que ocurre en España, en general, entre la generación que vivió el franquismo, es un desencanto hacia la iglesia por su papel de apoyadora del régimen. Eso no es lo mismo que decir que “la mayoría de los españoles son ateos”, conclusión a la que Colombia llegará después de su brevísimo fragmento dialógico con la estudiante española una vez concluida la fase de presentación, y del seguramente incluso más breve comentario de la profesora. Es decir, nos hemos dado cuenta de que incluso en diferido, o sin una experiencia de contacto prolongada, puede ocurrir un verdadero choque cultural, y que este a su vez dará lugar a la radicalización, la negación, o la generalización por la falta de más datos para contrastar, aunque no se pueden dejar de lado cuestiones causales no evidentes para la investigadora, sobre todo relacionadas con por ejemplo la orientación de la identidad, la tolerancia a la ambigüedad y el resto de variables personales. Por esa razón, no podemos establecer relaciones causales directas, sino sólo sugerir algunos de los factores que tal vez hayan podido incidir en el discurrir de los movimientos de aceptación-retracción de los estudiantes de factores y fenómenos culturales.

Pensamos que si no se dosifica la cantidad de información, siempre una parte de la realidad en todo caso, si no se le permite al estudiante procesarla de manera experiencial y prolongada en el tiempo, circunstancias con las que tal vez se animaría a pedir aclaraciones, explicaciones o sencillamente a seguir observando, hay más probabilidad de que estos fenómenos se produzcan. Por otra parte, aunque lo ideal sería tal vez no tener que desmentir nunca nuestros presupuestos e idealizaciones, pensamos que hay que encontrar un punto medio pues afinarlas lo que creemos y pensamos sobre fenómenos que ocurren en nuestro interior o en el exterior de nosotros forma parte de la maduración emotiva y cognitiva que debe experimentar todo ser humano en contacto con otros y sobre todo con personas de otras culturas.

Otro fenómeno que hemos observado es que a veces los estudiantes se aferran a sus ideas estereotipadas, a veces concretadas en forma de imágenes típicas del país (como la tauromaquia), pues se han arraigado profundamente en su sistema de creencias y valores, y es difícil despedirlas incluso cuando se les presentan pruebas de ideas complementarias, que puedan enriquecer y contrastar el estereotipo o incluso

contradecirlo. Un fenómeno muy interesante ocurre cuando ellos mismos manejan el estereotipo de una manera más completa en el plano cognitivo, dando detalles acerca de cómo funciona el mismo, pero todavía son incapaces de despedirlo en relación con sus afectos o sus deseos.

Para ilustrarlo, en el caso de Londres, él mismo reconoce que la literatura ejerce un fuerte impacto en la percepción que algunos observadores pueden tener de la cultura española cuando admitía que los cuentos de Matute crean una visión idealizada de la sencilla vida rural, a pesar de presentar la desigualdad social en esos mismos cuentos. También con ese sentido comenta que la literatura, sobre todo la de Hemingway, presentó las corridas de toros en España como una pasión romántica, y que esa era una de las razones por las que muchos estudiantes afirmaban (él no se incluye) que los turistas visitan España.

Como resultado de la división entre el plano cognitivo y el actitudinal, a que no se han reconciliado las ideas y creencias con los afectos, observamos que, aunque parece abominar de la tauromaquia ya que la considera un símbolo de Franco y de la violencia de España en esa época, al mismo tiempo la clasifica como “el alma histórica de España”. Por otro lado, parece lamentarse de que en el vídeo de *I need Spain* no aparezca pues sigue mencionando: “me sorprendí de que no mencione la historia realmente en el video y no... no muestra ... no se muestra nada de la tauromaquia...” Así que según Londres, el gobierno español debería incluir aspectos históricos (vemos la idealización, pues el folklore no se puede considerar historia) al decir: “hay aspectos de la historia de España que... atratarían a los turistas en mi opinión... por ejemplo...el flamenco... aspectos de las fallas... de la Semana Santa”. Es decir, que se da cuenta de la manipulación ejercida por ejemplo por la literatura o las imágenes que la cultura oficial en época franquista exportó sobre España, y parece mostrarse en desacuerdo con ellas en algunos momentos, pero aún así insiste en que hay que dejar las celebraciones de la “historia” como están.

La solución a este conflicto personal entre los afectos y las opiniones parece encontrarla de forma metafórica en una reconciliación entre el pasado y el presente de España: “es necesario enfatice estos aspectos de la historia para reconciliar la imagen y el

conocimiento del pasado de España con la imagen moderna de España”. Esta propuesta parece indicar que hay que aceptar al país con sus celebraciones, tal y como es, con sus aspectos violentos, olvidándose de las posibles connotaciones negativas que hayan podido adquirir esos acontecimientos y festividades, que al fin y al cabo no dejan de ser la historia del país.

De igual forma, en el caso de Londres, sorprende en particular que respete tan profundamente el aspecto más religioso de algunas festividades, o que afirme que para los jóvenes españoles el Día de Todos los Santos todavía es importante, a pesar de que su interlocutor nativo lo había contradecido al afirmar que no le gusta celebrar a los muertos, ni recordarlos, y de que Londres así lo había reconocido en su texto pues dijo que para unos jóvenes modernos era extraño celebrar la muerte. Este apego al elemento religioso cristiano en el contexto español, aunque la conversación lo desmintió en parte, nos parece destacable teniendo en cuenta que él se ha identificado como hijo de iraní, por tanto probablemente musulmán. Otra de las razones para que Londres haya interpretado su conversación con E de la manera mencionada podría ser que E respondió en términos muy generales al decir que los jóvenes españoles celebraban el Día de Todos los Santos el 1 de noviembre mientras que hacían lo propio con el Halloween el 31 de octubre, pero no podemos aseverar si E se refería al hecho simplemente de que se come en familia porque la mayoría de los jóvenes no van a los cementerios en España para el Día de Todos los Santos. O sea que la comunicación se truncó en cierta manera con la pregunta de Londres que era del tipo cerrado, a escoger entre una de las dos opciones a lo que E le sorprendió escogiendo las dos como ciertas.

En cuanto a otros conceptos, vemos una constante lucha en Londres entre respetar su identidad individual, como persona con ideas propias acerca de la universalidad del ser humano, y la necesidad de reajustar su sistema de creencias y valores a medida que se le presentan para el análisis y la introspección diferentes realidades e ideas en relación con las culturas, que él debe contrastar. Esto se percibe en el hecho de que empiece por afirmar que las características propias del ser humano condicionan la manera en que se experimenta el mundo: “nuestra experiencia del mundo es determinado principalmente por elementos básicos que tenemos en común”, pero al mismo tiempo evolucione e involucione en ese particular.

Algunos de los momentos en que se puso a la defensiva fue cuando afirmó que las experiencias eran más o menos universales: “las fuerzas más poderosas hoy en día en nuestras sociedades son más o menos global”. Estos aparentes retrocesos en su percepción y valoración de los asuntos pensamos que forman parte de un proceso de reconciliar sus presuposiciones en la forma de ideas y creencias reestructuradas una vez el aspecto afectivo, mucho más rápido y menos racional, lo ha obligado a replantearse los asuntos desde otra perspectiva. En el caso de Londres, las imágenes parecen ejercer una fuerte influencia en su consideración de los asuntos y problemas. Tampoco estamos negando que pueda ocurrir de manera inversa, desde el plano de las ideas al de las emociones, una forma más racional, pero pensamos que cuando es así, tal vez las ideas se anclan de manera más permanente en las estructuras cognitivas de la persona y sea más difícil cambiarlas, o de producirse los cambios, son mucho más rápidos y menos permanentes, de ahí las rápidas oscilaciones en el sistema personal de interpretación del mundo.

Un ejemplo de razonamiento que lo lleva a cambiar de creencia lo encontramos cuando Londres dijo: “la historia común del grupo de personas es una causa significativa de las emociones de un grupo, y por eso de la conducta de individuales”. Es por eso mismo que se producen algunos momentos de amplio y humilde reconocimiento de algunos factores que no había tenido en cuenta previamente a tomar la clase cuando dijo que, aunque no lo había pensado antes, la geografía realmente condicionaba las relaciones personales y hasta “los sueños”, y pasó a explicar que el hecho de que España esté tan cerca de África determina que reciba un número muy elevado de inmigrantes, con las terribles consecuencias derivadas de esos intentos de cruzar el estrecho de Gibraltar “en pateras”. Además, añadió que no sabía que España tenía tantos inmigrantes caribeños, y que eso se relacionaba con el hecho de que en España se habla español, lo cual es un condicionante lingüístico. También parece ceder de sus presupuestos cuando menciona: “la película *Las flores de otro mundo* demostrará la importancia de cultura en determinar las relaciones interpersonales”. Un último ejemplo es al reconocer en un momento climático de aceptación de la relatividad cultural: “me chocó que una sociedad es solo comprensible dentro del contexto de su historia y su cultura”.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Cuestión 3: ¿Qué materiales pedagógicos, o tareas suscitan una mayor elaboración estrictamente personal, no condicionada sobre todo por las culturas de pertenencia, expresada en la construcción de textos reflexivos?

En la conversación con el nativo se pusieron de manifiesto elementos no verbales muy útiles, a veces en la forma de ideas no expresadas, olvidos, lapsos, en fin actitudes evidentes en algunas reacciones, como por ejemplo cambios bruscos en los temas de la conversación (en el caso de Colombia), negativa a expresar falta de competencia lingüística (en Londres) para no perder “face”, o combatividad y competitividad (en Messi). Estas parecen indicar que tal vez es en estos contextos de interacción y comunicación verbal en tiempo real donde se produce una mayor complejidad de significados y de elaboración personal. Algunos ni siquiera parecen conscientes para el hablante pues en la interacción se ponen de relieve, ya no los presupuestos de un yo ideal, sino el verdadero yo con su estatus quo real en tiempo real al no poder controlar todos los elementos de la interacción, incluido el lingüístico con el que estaban sobre todo más preocupados los estudiantes, como se vio por los comentarios en las evaluaciones finales del curso. Lo cierto es que este control resulta más factible en un texto reflexivo escrito, o en uno oral diferido, sin interacción en tiempo real con el auditorio o el interlocutor.

En relación a la originalidad temática o de desarrollo personal, no dependió tanto de los materiales como del individuo y de su grado de maduración personal en relación con la competencia intercultural. Londres parece el más intercultural de todos, pero es el que más ha viajado, el que más ha interactuado fuera de los marcos culturales donde transcurre en general su vida. Londres fue el único que nunca se identificó con los estadounidenses. Parece aspirar a ser un ciudadano global, como se ve por sus ideas sobre la universalidad del ser humano, y la empatía y compasión que demuestra hacia los más desfavorecidos. Por ejemplo, la empatía llega hasta el punto de que no le importó justificar en cierta manera la acción violenta cuando se les pedía a los inmigrantes (no habló de España, sino en general) que se asimilaran. Londres ganó una beca en el Centro para los Estudios Documentales de Duke por sus fotografías de voluntarios y maestros realizando labores humanitarias para educar a niños hispanos en barrios deprimidos de algunas grandes ciudades, como esta investigadora pudo

comprobar un año después de terminar el curso en el que se centra esta investigación. Su implicación por tanto con los demás es seria, profunda y definitiva, y de ahí que sus opiniones sean las más independientes de los tres estudiantes.

Colombia en cambio parecía estar preocupado con su identidad de hispano al hablar con la española, pero al margen de ese texto, parece que aspira a convertirse en “un ciudadano por propio derecho” pues tal vez se le cuestione su pertenencia al grupo social hegemónico al ser hispano de origen; o quizá piense que no tiene otra opción para poder vivir en “derecho” entre sus dos culturas en EEUU. En este texto dialogado y paradigmático en su caso, se pudo percibir una necesidad de demostrar su posición en la escala social, no sólo debido a sus elipsis por ejemplo al no comentar que una de sus medio hermanas vivía en Colombia, sino por la larga presentación profesional tanto de sus padres como de él. Tal vez esto se deba a una compensación por lo que percibe como una falta de aceptación de la cultura de acogida en otros aspectos de su vida, o aunque no hubiera factores reales que explicaran esas acciones y comportamientos lingüísticos, tal vez los haya internos, en forma de temor. Aunque se debate entre adoptar los valores familiares más conservadores (sobre todo en relación con la religión) y los de la cultura a la que aspira a asimilarse (“mi cultura, la de Estados Unidos”), que son más liberales (“personalmente, creo que el cambio en la actitud es una cosa buena si va a hacer a las personas más felices y más libres”), en general prima la segunda, que articula extensamente y dejando claro que eso es lo que piensa usando muy generosamente la primera persona y adverbios para intensificar su entrada como autor, mientras que en relación con los primeros, en general se esconde tal vez debido al dolor emocional que le cause el desarraigo cultural: el mundo hispano, tradicional y religioso según expresó el propio estudiante, resulta que “no es así”. Ya no es así, no sólo las actitudes que él creía inamovibles, sino tampoco las festividades, el ambiente alegre del país..., ya nada parece ser lo que es y “todo” se ha convertido en una manipulación masiva para conseguir dinero, principalmente de los turistas, en su opinión. Entendemos por tanto que Colombia está articulando lo que podría calificarse como un choque cultural al comprobar que sus presupuestos no eran ciertos, o al menos no extensibles a la juventud en España.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

En general los textos de Colombia están bien elaborados lingüísticamente, con un nivel de precisión léxica muy importante, pero sus ideas quedan veladas en muchas ocasiones o no se terminan de formular. Diríamos que parece ejercer un control muy férreo sobre lo que puede o debe decir, tal vez movido de nuevo por el temor a pronunciarse con ejemplo con los términos tajantes con los que se expresaba en cambio Messi, cuya pertenencia al grupo no se cuestiona en relación con su origen, o con los de Londres, que parece hallarse en una posición de tolerancia y promoción de la interculturalidad al afirmar que “necesitamos mezclarnos de culturas, no asimilación”. Además, a pesar de que a Colombia el tema de la inmigración le toca muy de cerca, sólo aspira a la asimilación para que lo acepten, o a frenar “el problema” mejorando las condiciones de vida de los inmigrantes en su país. De todas formas, consciente de que está formulando el asunto en esos términos negativos, a veces cambiará la terminología a “si queremos cambiar la inmigración”, esta vez ya como estadounidense generoso y liberal, como lo es en general una gran mayoría de profesionales del país, reafirmando así que él pertenece ya a ese grupo o que aspira a ser parte de él.

Cuestión 4: ¿Con qué tipo de textos, con qué temas y en qué circunstancias de recepción y producción los estudiantes expresan mejor la consciencia cultural e intercultural, así como la sensibilidad intercultural?

Es difícil concretar si los estudiantes han adquirido valores de ciudadanía global o consciencia crítica intercultural, o sencillamente están interpretando a su manera valores ya respetados y defendidos por sus propias culturas. Byram (2008) postulaba como un componente de la ciudadanía intercultural, dentro de la educación política (orientación evaluativa): “respeto por el valor y la dignidad, y la libertad de todos los individuos”. Messi demuestra haberlo incorporado en relación a los inmigrantes, pero el segundo precepto según Byram es “aceptar la ley como reguladora, y búsqueda de justicia”. Ahora bien, ¿es menos intercultural alguien por defender a ultranza los derechos humanos y el derecho a la integridad familiar por encima de las leyes nacionales que no permiten rebasar las fronteras sin los debidos permisos? Evidentemente, nadie puede responder a esa pregunta.

En relación con la consciencia crítica cultural, como ya se ha dicho, en una sociedad como la estadounidense, que se apoya en una constitución y tiene un régimen parlamentario democrático, la libertad de expresión se defiende a ultranza, al menos en la teoría (así lo dejó claro Messi cuando criticó la Ley de Memoria Histórica del gobierno español). Por tanto, no nos parece muy extraño que se genere crítica hacia la organización social, económica o política propias o de la propia nación o país. Así, Colombia dirá que el trabajo es algo casi sagrado en EEUU, mientras que Messi ni siquiera cuestionará el asunto y sólo pasará a lamentarse por la terrible condición social de los parados en “es una tragedia” y por la falta de compasión y sensibilidad del público en general, si bien la crítica se volverá más suave casi inmediatamente al decir conciliadoramente: “la gente quiere ayudarlos”.

Sin embargo, hablar libremente de las opiniones, eso sí, sin ofender a nadie, es una manera de hacer política que se pudiera extender al comportamiento de los estudiantes en el seno de una institución como Duke, considerada muy de humanidades. Messi parece haber interiorizado los valores de la cultura hegemónica y se comporta en armonía con sus creencias fundamentales, pero no creemos que se trate de consciencia crítica intercultural, sino de cierta medida de (auto)crítica cultural, característica de su propia cultura.

No así Londres, quien hablará desde el punto de vista de alguien periférico a la cultura, con más consciencia crítica cultural e intercultural, más auténtica al menos, al decir a propósito de la situación de los parados en EEUU: “para muchas personas, una vida sin trabajo es una vida sin significado” o luego, no sin ironía: “para muchas personas, cuatrocientos dólares a la semana no son suficientes” al referirse al subsidio de desempleo en USA, lo cual es una crítica velada contra el consumismo. Más tarde, a propósito de las actitudes sexuales, Londres volverá a la carga con un “el sexo es un producto del capitalismo”.

En relación con la sensibilidad intercultural, Messi expresa empatía por los inmigrantes, pero no deja de mencionar pragmáticamente que “son fundamentales para el sector del trabajo”, para Colombia, lo mejor que le puede ocurrir a un inmigrante es la asimilación y, a través de esta, convertirse en un ciudadano por derecho propio, y de manera optimista a ultranza expresa su confianza de que la situación de ellos va a mejorar en

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

sus países de origen, una actitud cristiana católica en desuso en España al menos donde ser religioso tiene mucho que ver con ser supersticioso y querer conjurar los males. Londres en cambio anuncia que la verdadera clave del asunto no consiste en pedirles que se asimilen o que trabajen en los sectores donde representativamente siempre han ocupado los puestos que los estadounidenses blancos no han querido ocupar (sector servicios y construcción), sino que sería “mezclarnos de culturas”. Esta es la auténtica sensibilidad intercultural según la mayoría de autores consultados.

De Messi tenemos que mencionar cómo destacaba el perdón para avanzar como un país unido, y en cambio, para Londres el perdón o el cese de la violencia ocurrirán sólo cuando las peticiones de transigencia, de doblegamiento a la cultura de acogida, desaparezcan. La propuesta de Londres es más profunda e implica eliminar el utilitarismo y el requisito de diluirse en la cultura de acogida, ambas resultado de un abuso de poder por parte de las políticas de los países receptores de inmigrantes, para promover el auténtico cambio social y la paz. Aún así, la sensibilidad intercultural auténtica ostenta un elemento comportamental más allá de los meros deseos o expresión de emociones. Creemos que el mayor grado de sensibilidad intercultural convierte la experiencia de la “otredad” cultural en una oportunidad para adquirir mayor conocimiento y que lo inverso también es cierto, o sea ambos procesos se nutren entre sí. Por ejemplo, Londres parece conocer muy bien la situación de los desempleados en España, que trabajaban en el sector de la construcción en particular. Es el único de los tres que menciona que España es “un cruce de caminos” y da detalles sobre el origen de los inmigrantes. Quizá no sea que Messi no lo sabe, en relación con EEUU por lo menos, pues aquí todo el mundo está informado de que por ejemplo, los inmigrantes hispanos ocupan la mayor parte de lugares de trabajo en la hostelería, la restauración y la construcción, pero eso parece ser algo deseable para algunos ciudadanos sobre todo de clase media, a quienes parece representar Messi, mientras que para Londres, no lo es. Ese mayor grado de empatía tal vez le ha llevado a informarse mejor de la situación real de ellos, tanto la española como la estadounidense.

De todas formas, es destacable que Messi pida que disfruten de los mismos derechos humanos que tienen los ciudadanos, y que por la vía de la empatía, sienta cierta medida de compasión por ellos al defender su derecho a conseguir permisos de trabajo y

estadía, no tal vez condiciones de trabajo igualitarias para ellos pues al mencionar que son muy importantes para el sector del trabajo, se refería a que ocupaban la parte más importante en términos numéricos de la pirámide social, en realidad la base. En cambio, Londres pedía su aceptación sin condiciones y Colombia se mostraba escéptico acerca de las leyes de inmigración, fueran de la clase que fueran, y apostaba más bien por mejorar la economía de los países menos favorecidos para evitar la inmigración, una idea que esconde el ideal de que todo el mundo debería tener acceso a los recursos necesarios para mantener su vida y la de sus familias de forma digna. Sin embargo, Colombia se está limitando a los inmigrantes que llegan por cuestiones laborales y económicas y al considerar el fenómeno como “un problema”, está dejando fuera del cuadro otros tipos de inmigración, la que se produce por cuestiones científicas, de educación, de intercambio cultural, de reunificación familiar (la Ley de inmigración en EEUU prima esta última sobre otras consideraciones, aunque la mayoría del país concuerda en afirmar que está desfasada), y otros tipos, tan legítimos como la más conocida que comentaba Colombia.

Cuestión 5: ¿Qué elementos de la pedagogía post-comunicativa basada en el análisis de contenidos parece más efectivo para la expresión de la consciencia cultural e intercultural y la sensibilidad intercultural?

La realidad social, política y económica de EEUU y España presentan puntos en común así como elementos divergentes que favorecen el elemento comparativo y la expresión de la sensibilidad intercultural por transferencia o empatía. Sin embargo, es precisamente en relación con estas que se produjo mayor agravio comparativo en el caso de Messi, pues la tendencia fue olvidar los elementos negativos en el caso de las culturas de origen y a realizar una selección de los elementos más desfavorables en el caso de las culturas objeto de estudio, aunque hubo algunas excepciones también para Messi, por ejemplo cuando apuntó al hecho de que los jóvenes estaban sobreexponidos a la violencia y el sexo y a que la cultura presentaba ambivalencia, un término eufemístico.

Sin embargo, no podemos generalizar esta precisión al resto de estudiantes pues en algunos casos no analizados en esta tesis doctoral, la estudiante (M), de origen francés, se decantaba por favorecer la manera de resolver los conflictos, por ejemplo, en relación

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

con la expresión de la sexualidad, del gobierno y la sociedad española, que ella explicaba con los términos de un “expresarse completamente”, pero en este sentido, seguramente era su propia identidad cultural, de europea, la que determinaba sus opiniones más favorables.

En relación con la sensibilidad intercultural, expresada en la forma de desear aprender o sentir curiosidad o aprecio por la diferencia cultural, Colombia expresó que conocer la cultura de España era algo muy complicado, pero al mismo tiempo muy profundo y satisfactorio, y en otras ocasiones que era muy necesario conocer la historia de un país para “apreciar su cultura”. Londres estaba muy preocupado con la verdad, y expresó en muchas ocasiones lo interesante que le parecían algunos elementos estudiados y otros aportados por su experiencia personal y cómo estos se encontraban para ayudarlo a sacar algunas ideas nuevas. Parecía muy implicado en su proceso de aprendizaje personal y en cómo estaba evolucionando, igual que Colombia, quien dijo también: “mis opiniones de la cultura de España ciertamente se han reestructurado”. Messi expresó asimismo algunos parámetros considerados como representativos de la sensibilidad intercultural cuando, a propósito del visionado del documental *Farmingville*, expresó lo “horrible” que le parecían la xenofobia y el racismo, problemas mundiales según él, y después directamente para comentar el comportamiento de los habitantes de Farmingville, añadió: “me extraña que muchas gentes tengan miedo a lo desconocido porque es muy injusto y es sin mentalidad abierta y la mentalidad abierta es una característica muy importante en ah... nuestra sociedad porque tenemos globalización y el mundo es muy pequeño... muy pequeña hoy (suspiró)”. Igualmente “ridículo” le parecía que se les pidiera a los inmigrantes en España que se avinieran a las normas nacionales, pero esta vez lo interpretó como una exigencia de que había que hablar español, cuando se trataba de que tenían que cumplir la ley en general, es decir, debían ser buenos ciudadanos. Tenemos que comentar que en EEUU ocurre lo mismo: si a un inmigrante indocumentado se le sorprende incumpliendo la ley (por ejemplo, conduciendo ebrio), se le pone en trámite de deportación inmediatamente, en ocasiones el trámite se lleva a cabo en menos de una semana, como ha sido testigo ocular esta investigadora. De hecho, la administración del Presidente Obama se ha vuelto tan eficiente en este particular que los colectivos y asociaciones pro-inmigrantes le han puesto el apodo de “Deporter-in-Chief”.

A propósito de esa exigencia, Messi afirmó que “es ridículo porque existen cuatro idiomas en España y por qué los inmigrantes necesitan hablar español↑”, para luego proseguir con “es un poco hipocrítica... hay muchas barreras del idioma en España y sí, yo creo que integración es am... necesario pero am... para mí la cultura y la familia y los costumbres los tradiciones de su cultura son fundamental para salvar su cultura”. Lo más curioso es que aunque parece muy intercultural porque utiliza la expresión general de “salvar la cultura” y la palabra “integración”, no asimilación, estas aparecen junto a una consideración de que conservar el idioma es en realidad una barrera. Nos queda claro que para Messi, el idioma no parece formar parte de la cultura, o que conservar el idioma no es “integración” primando de esa forma la uniformidad cultural sobre la “mezcla” cultural que defendía Londres.

Por otro lado, no se explotó el potencial pedagógico de los comentarios que los estudiantes daban a textos reflexivos de sus compañeros, por lo que no sabemos si las opiniones de otros hubieran supuesto una llamada de atención a las posibles deficiencias o inexactitudes de las apreciaciones, los comentarios y los juicios de valor expresados en los textos reflexivos, o si hubieran constituido un incentivo suficiente como para adoptar actitudes más valientes y abiertas en relación con expresarse sobre temas conflictivos. Así, cuando Londres criticaba de B que este no hubiera dado su opinión en relación con sus ideas y con los estereotipos que circulaban sobre la cultura española, luego pudimos observar que B mejoró considerablemente en incluir sus opiniones, que estas se volvieron más contrastadas y más profundas y de hecho, hasta mejoró el dominio del sistema lingüístico a lo largo del semestre. Pero, por supuesto, no se pudo observar la misma tendencia en otros casos y de cualquier forma, esta sería una cuestión para otro trabajo de investigación.

Tampoco se pudo conversar con el nativo más que una vez, por imperativos administrativos, por lo que la conversación en realidad o sirvió como oportunidad de mostrar la superioridad de la propia cultura en el caso de Messi (en realidad para confirmar que el etnocentrismo tiene una base científica), o para provocar el choque cultural (Colombia), o bien la información presentada se tomó como una excepción a la regla (Londres).

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

Los textos reflexivos orales que reflejaban la opinión sobre el papel político de la publicidad en cómo se presenta un país para promocionar el turismo, tanto el de la cerveza San Miguel como el de *I need Spain* fueron los que generaron comentarios más perspicaces en Colombia, si bien se pudo notar una cierta lucha entre creerse o no los estereotipos acerca de lo tranquila que vive la gente, lo mucho que luce el sol y lo bonitas que son las playas, y reaccionar negativamente contra ellos: “no es así”.

Estos mismos motivaron a Messi a criticar todo lo relacionado con lo que se presentaba en ambos anuncios, con una lucha entre aceptar que el gobierno español “estaba haciendo un buen trabajo con la democracia” y que estaba prohibiendo la libertad de expresión, que era uno de los puntales de la democracia, y por tanto que hasta era “un poco hipócrita”, así como una vuelta atrás recurrente a la historia más tenebrosa de la España de época colonial y la actual que ensombrecía sus perspectivas acerca del éxito probable de la campaña publicitaria de *I need Spain*. Decimos probable porque no se decantaba por dar una opinión firme, sino que prefirió explicar por qué le parecía que la campaña no conseguiría turistas diferentes a los fanáticos del fútbol, y que tal vez sí los conseguiría dada la calidad artística de la videografía, de nuevo ilustrando el poder de las imágenes.

En Londres, resultó en una elaboración muy sofisticada sobre el papel de los medios y el arte en dar forma a la cultura, de hecho en crearla, igual que la cultura creaba a su vez el arte, que nos parecieron muy pertinentes pues abordaba el papel constructivo de los medios de comunicación en su faceta de agente educativo.

El análisis de algunos conflictos políticos en España en general se desarrolló bien en Londres, dando lugar a la expresión de un sentido de la ciudadanía global, de que todos estamos interconectados, pero también de que hay que expresar compasión y sensibilidad hacia los parados (en Messi), sean del país que sean, en lugar de usarse como instrumento político y no como personas, y de que, como lo expresó Colombia, “algo tiene que cambiar” en nuestra economía (mundial) para resolver algunos de los problemas más acuciantes de las sociedades post-industriales, eso es el problema del desempleo.

De igual forma, la mención de las prácticas opresivas y deshumanizadoras que protagonizó el régimen de Franco, dio lugar a muy interesantes comentarios sobre el

terrorismo de la actualidad en España. El único estudiante que estableció el paralelismo entre la represión cultural y el uso de la violencia por las bandas callejeras en Madrid y Estados Unidos fue C, que por supuesto no se atrevió a justificar el terrorismo en general, pero quien con sus comentarios dio una pincelada acerca de qué podría estar provocando la violencia salvaje de los terroristas islámicos de la actualidad: “la falta de transigencia” (de tolerancia, de respeto por la variedad cultural)”.

Cuestión 6: ¿Qué situaciones pedagógicas de las analizadas en este estudio favorecen la adquisición de la competencia intercultural?

En primer lugar, creemos que el factor que dificultó más el desarrollo de la competencia intercultural no fue curiosamente el lingüístico, sino el actitudinal. No parece haber una correlación entre competencia lingüística y demostración de competencia intercultural en ninguno de sus aspectos. De hecho, el estudiante que estaba más avanzado en el plano de lengua, nos referimos a Colombia, no fue el más intercultural de todos los estudiados, ni siquiera si tomamos toda la clase como referencia.

Por su parte, aunque Londres se puede calificar de intercultural, con un sistema de valores que parecen patrimonio de poseer una medida de capacidad crítica intercultural en muchos momentos, no pensamos que sea casualidad que demostrara un buen dominio del aspecto lingüístico, suficiente al menos para expresar sus ideas con un nivel de comprensibilidad suficiente para alguien no anglófono, y para entender bien las que se le presentaban. Su manera de abordar la diferencia cultural, la interpretación de fenómenos culturales, etc., se basó más en ese sistema “intercultural” de valores, muy arraigado en el concepto de que todos los seres humanos merecen justicia social y trato igualitario, estén donde estén (sean inmigrantes o autóctonos), pero resultó inamovible en algunos aspectos vinculados con la filosofía capitalista de EEUU, como el consumismo y la consideración del sexo como un producto más. Así pues, aunque comprendió la razón por la que ocurrían algunos fenómenos en España, y justificaba en cierta medida la reacción violenta de las bandas callejeras, no fue así en relación con la actitud más liberal hacia el sexo de España y EEUU, que se tacharon de “muy imperfectos”, aunque él se incluyó como parte del segundo país, y esta constituyó una excepción, para explicar la razón por la que las actitudes eran un poco menos extremas:

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

“nosotros no estamos reaccionando contra la opresión explícita”. Sin embargo, no podemos atribuirle una consciencia crítica intercultural por el hecho de entender la violencia resultado de la opresión, ya que este valor pudiera atribuirse a otras identidades no expresadas, pero igualmente asumidas por él. Además, esta defensa solapada de la violencia incumpliría uno de los supuestos defendidos por algunos autores, que abogan por el uso exclusivo de la ley para resolver posibles conflictos.

Hemos descubierto además que la expresión de la sensibilidad o la consciencia intercultural pudiera entrar en franca contradicción con la identidad personal y la identidad personal o familiar proyectada, es decir, se trata de un lujo que algunos estudiantes en una posición de desventaja por la razón que sea no pueden concederse, como fue el caso de Colombia. Pudimos observar cómo en más de una ocasión mostró cierto grado de incomodidad al obligársele a dar o a pedir opiniones sobre asuntos para los que no estaba preparado, como el de la religión (un tema casi tabú en círculos profesionales en EEUU), el del sexo y el del trato que reciben los inmigrantes en un estado como Arizona, si bien resolvió bien en el caso del segundo porque se correspondía quizá con la identidad que desea asumir de persona liberal y de mente abierta, a pesar de concederle gran importancia a la religión, y en el tercero se animó a descalificar las intervenciones legislativas como medio para “cambiar” la inmigración en EEUU. Eso significa que ha adoptado valores que están al margen de los adoptados oficialmente por la cultura dominante en EEUU, y podríamos calificarlo de sensible interculturalmente y de haber desarrollado cierta medida de consciencia intercultural.

Los textos que se elaboraron en interacción con un nativo fueron los más arriesgados y en general no cumplieron su función de convertirse en una oportunidad para ampliar los horizontes cognitivos, afectivos o comportamentales. Se percibía una enorme tensión, tal vez motivada por las elevadas expectativas de los estudiantes, o porque iba a ser evaluada en cuanto al desempeño lingüístico también, o porque no había habido oportunidad de que se conocieran primero en persona o a través de la internet para así romper el hielo: se trató de una relación forzada, demasiado breve y con un alto impacto en la nota del curso. Aunque no podemos precisar qué fue lo que se planteó mal, y aunque hubo intercambio de palabras e ideas, no se establecieron lazos a partir de la misma, es decir, no había componentes afectivos quizá necesarios para templar el

enorme riesgo que es hablar con un desconocido y en particular sobre temas más bien delicados.

Igual efecto tuvieron los comentarios de la profesora acerca de su conocimiento sobre las culturas objeto de estudio, que se tomaron literalmente en casi todos los casos, por lo que pensamos que sería mejor si el instructor se abstuviera completamente de dar sus opiniones.

Las situaciones pedagógicas de menor riesgo afectivo fueron la lectura de la novela de Ana María Matute y el visionado de dos películas, que había que incorporar (se dieron directrices muy laxas) a los comentarios de final de módulo, así como realizar un trabajo personal de análisis del contenido para mejorar sobre todo la competencia lingüística, una doble meta que nos distrajo, por imperativos departamentales, del verdadero propósito del curso. Los datos aparecidos en las mismas se emplearon bien para comentar acerca de valores culturales, creencias y emociones de los protagonistas de las películas, que se relacionaron bien con acontecimientos históricos y circunstancias actuales del país. Es decir, sirvió bien para ilustrar como la psicología profunda de una persona está fuertemente condicionada por sus experiencias como miembro de una cultura, o como lo expresó C “el inconsciente colectivo”.

Asimismo, las peticiones de ser críticos con la cultura hispana y española recibieron en general una buena acogida, pero se convirtieron en un permiso oficial para criticar lo ya muy criticado de la historia de España reciente, como lo fue el franquismo, en el caso de Messi. Sin embargo, aunque no se había pedido en la actividad, los estudiantes establecieron la relación entre la opresión del pasado y el dolor del presente, del que se hicieron muy conscientes, estableciendo muchas relaciones de causa y efecto, lo cual movilizó su sentido de la justicia, su indignación y su simpatía general. Hubo excepciones por supuesto, En el caso de Messi, para quienes las comparaciones se convertían en oportunidades para competir, incluso en este particular comentó que la Guerra Civil en realidad unió a los Estados Unidos, según afirmaban los historiadores, mientras que en España “hay muchas barreras del idioma” y que “consolidó” la polarización del país.

Cuestión 7: ¿Qué aspectos sobre la propia cultura y la cultura meta, transmitidos por los medios de comunicación de masas en EEUU, emergen de manera

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

recurrente en los textos reflexivos y en su elaboración de los estereotipos culturales?

En relación con los estereotipos sobre España:

Los toros (el San Fermín) / el flamenco.- Estos se matizan a lo largo del curso. Los tres estudiantes concuerdan en que son elementos más importantes para los turistas que para los españoles en su conjunto. Los toros además constituyen una fuente de ingresos importante para la economía de España, se promocionan con fines comerciales y turísticos, no son una figura universal, tienen oposición (“como todas las cosas”), la oposición viene de los que piensan que se trata de tortura de animales y debido a que de esa forma se expresa el nacionalismo. Los japoneses salen después de uno o dos toros solamente, es el alma histórica de España, pero también un símbolo del franquismo y de la historia violenta de España; habría que seguir usándolos para promocionar España.

El Día de Todos los Santos/ la muerte: Londres afirma que es importante todavía para los jóvenes en España, pero lo celebran junto con el Halloween; además que las costumbres americanas han infiltrado casi totalmente a España; para Messi hay una relación extraña con la muerte tal y como se veía en la película *Volver*, esta refleja una emoción de la Guerra Civil, parece muy extraño que la gente exhume a sus muertos o que busque cadáveres en un cementerio, la gente tiene que superar el pasado y dejarlo atrás para poder avanzar como un país unido.

Las fiestas/las festividades tradicionales.- El país parece vivir en una constante fiesta, pero aunque España parece un lugar muy divertido y carente de conflictos, es lo contrario; las fiestas reflejan mucho caos y desorden, el país aún siente el dolor de la guerra civil y el pasado franquista, el país está dividido, hay mucho desempleo sobre todo entre los jóvenes, la cultura es vibrante y vital, habría que usar algunos de estos aspectos de la historia para promocionar el turismo en España.

El buen clima/ las playas/ el golf/ la naturaleza.- La imagen de España para los turistas hoy; es la realidad del país, no es un estereotipo, es ambiente es más relajado que las fiestas.

Mucha gente vive en zonas rurales.- muchas personas viven en pueblos incluso hoy, antes el español se consideraba como no cosmopolita, no europeo, desfasado en cuanto

a la modernidad/oscura, aislado; hoy la organización de la cultura esta cambiando esta percepción.

El belicismo.- La leyenda negra/ Hernán Cortes/ el colonialismo en Sudamérica; mucha violencia durante la Guerra Civil Española, desinformación, “participación” en las guerras mundiales.

La pereza de los (jóvenes) españoles.- muchos en España piensan que no tienen mucha moralidad, o que su prioridad no es su trabajo, por tanto, son reponsables/culpables de estar desempleados y algunos dicen que tienen que limpiar las calles; la causa del desempleo es más o menos la misma en EEUU y en España.

El Franquismo.- opresión, violación de los derechos humanos, prohibió lenguas enemigas, sólo se podía hablar el español, catalanes y vascos (constantes intentos y a veces violentos para hacerse independientes), Hemingway y su literatura, él exportó una imagen romántica de la España de esa época, muchos turistas aún vienen al país por esa razón, los toros son el símbolo del régimen.

El terrorismo.- consecuencia de los actos violentos de la Guerra Civil, aún hay gente viva que recuerda la brutalidad de la guerra, resultado de la falta de transigencia/represión por parte de la cultura hegemónica.

En relación con la cultura de EEUU:

El ideal-mito del self-made man/ los estadounidenses son muy trabajadores: Los estadounidenses viven para trabajar, por eso a los parados les tienen compasión en general, aunque los políticos los usan como un porcentaje, no como personas; el paro es una tragedia. Para muchas personas una vida sin trabajo es una vida sin significado, el trabajo es casi sagrado en EEUU.

Los inmigrantes son un problema.- Son necesarios para la economía en los dos países; la aceptación completa de los inmigrantes no puede estar supeditado a que sean importantes para el sector económico; en España las bandas callejeras de inmigrantes luchan por ninguna otra razón que por luchar, y aunque estas son un número

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

relativamente pequeño, son muy visibles en las noticias, lo cual empeora la actitud de los nativos; en *Farmingville* eran completamente inocentes; para cambiar la inmigración hay que cambiar la situación de los países de origen; la transigencia (el requisito) de que se asimilen en realidad no es transigencia; mientras no haya transigencia (respeto total), no habrá paz; necesitamos mezclarnos de culturas, no asimilación; la integración es importante, pero tienen que salvar su cultura y su familia y sus costumbres; es un poco hipócrita pedirles que se adapten cuando en España se hablan cuatro idiomas; se ve mucha violencia entre los ciudadanos y los inmigrantes en EEUU, por eso necesitamos más tolerancia y paz, y más educación porque todo es ignorancia

En EEUU hay mucha polaridad entre el Norte y el Sur.- Se presentó como que en el Norte la vida es más rápida, en el sur, más tranquila, se habló de deportes, de que están muy divididos políticamente (el sur es más republicano, el norte es más demócrata), pero están unidos, la guerra civil los unió, mientras que en España tuvo el efecto inverso;

La censura en EEUU.- los que componen el aparato censor se escogen aleatoriamente, la religión tiene un papel; se vetan aleatoriamente algunas películas (o se clasifican como para mayores de 18- o R); la temática sexual es siempre el tema más censurado porque fuimos fundados por personas religiosas; hay ambivalencia/ hay mucha sobreexposición de los jóvenes a la violencia y el sexo;

Cuestión 9: ¿Cómo influye analizar y hacerse consciente de los marcos de interpretación de la cultura meta en las percepciones, creencias e ideas sobre la propia cultura?

En el caso de Messi, a partir de hablar de la represión franquista y de cómo violó los derechos humanos, deduce que por eso hoy “tenemos el ETA, quien usa terrorismo para luchar”. Sin embargo, no se produce una transferencia de esa súbita conclusión en relación con EEUU, quedando la cuestión del terrorismo en EEUU como algo desconectado del fenómeno español y de la posible explicación causal producida por un

acto o actos violentos previos de la otra parte, nos referimos a la que sufre el ataque terrorista.

Sin embargo, después de escuchar el comentario de una señora española que decía que los parados tenían que limpiar las calles, Messi inaugura un fragmento memorable en el que denuncia la falta de sensibilidad y de compasión de algunas personas en los EEUU, en especial de los políticos, hacia los parados. Esta vuelta hacia sí mismo, hacia mirarse en el espejo se refuerza no obstante después de visualizar el documental de *Farmingville*, a propósito del cual se sumergirá completamente en una denuncia de las personas que no poseen una mentalidad abierta, que no ven el mundo como algo global, como algo en realidad muy pequeño y que les da miedo lo desconocido, y concluyó: “yo miro mucha violencia entre los ciudadanos y los inmigrantes/ mucha ignorancia” y “la clave es la educación”, incluyéndose en un “nosotros”.

En el caso de Londres, por ejemplo, lo que le influyó positivamente fue tomar nota de algunos detalles por ejemplo cuando vio el anuncio de la cerveza San Miguel, es decir, que el grupo musical era catalán. Eso y el conocimiento de la historia pasada le ayudó a deducir que para un catalán no significa lo mismo presenciar una festividad o una celebración española que por ejemplo para un español. A raíz de ese detalle habló de que no sólo la psicología (el “inconsciente colectivo”), sino también las emociones de una persona, ya no se explicaban únicamente como rasgos comunes de todos los seres humanos, sino ahora como “muy condicionadas por la cultura”. Y pasó incluso a afirmar que hasta la geografía afecta los sueños, por ejemplo, tal y como se había visto en el video de animación *El viaje de Said*.

Para Colombia, darse cuenta de que los españoles (los viejos) eran más proclives a culpar a los jóvenes de su situación de desempleo que la gente en EEUU ya que piensan que su situación es consecuencia de no ser morales o de ser perezosos, dio paso a que se borrara esa misma percepción de carácter negativo de los estadounidenses hacia los desempleados, para los que los parados eran, antes de la recesión económica, culpables de su situación: por tener una minusvalía, por ser perezosos o por tener algún problema personal que les impedía conservar el empleo. Nos parece que está nivelando a ambos países cuando afirmar algunas segundos después que “las causas para el desempleo” son las mismas para todos: no hay dinero para pagar a los trabajadores. En España porque el

gobierno no posee los medios económicos pues no puede recaudar más impuestos de gente que está básicamente desempleada, y en EEUU, es culpa de las empresas privadas, que han querido seguir siendo solventes, cuestión que Colombia tampoco critica. En resumen, sirvió para que él se diera cuenta de lo injusto de esas acusaciones en relación con EEUU sólo, y aunque nunca las formuló como si fueran su pensar íntimo, sospechamos que así era. La razón para esta afirmación la encontramos en el hecho de que al hablar de que antes la gente pensaba que los parados eran responsables de su situación, y ahora personas consideradas inteligentes estaban en paro, Colombia refuerza su argumento contando su experiencia directa con dos amigos de su familia (2 casos).

La transferencia de negativo a positivo también ocurre una vez cuando Colombia, después de visualizar el vídeo de los Latin King y los Zetas actuando violentamente en Madrid, se da percatada de que, aunque son pocos en número, son muy visibles en las noticias y de que es la cobertura que se da del asunto la que acaba por estigmatizar a todo el colectivo de los inmigrantes. No sólo se lamenta de esta situación, sino que pasa a hablar de los inmigrantes en *Farmingville*, de los que afirma “eran completamente inocentes”.

6.3.-CONCLUSIONES

Hemos podido observar cómo el formato y contenido de las hojas de evaluación animaban a los estudiantes a usar un lenguaje académico incluso para los textos orales, pero este requisito en realidad produjo un híbrido extraño, sobre todo En el caso de Londres, en la forma de un texto oral que adoptaba la forma de un texto escrito. Nos parece que incluso cuando el lenguaje oral es formal, no debería reproducir por ejemplo la sintaxis, con frases más largas y más subordinación, del lenguaje académico formal escrito, tomado como el estándar para cursos de este tipo en la Universidad de Duke. Esta es una salvedad que habría que incluir para los próximos cursos cuyo objetivo fuera desarrollar la competencia y la sensibilidad intercultural, pues en realidad si se les anima a usar estructuras típicas de un ensayo, pudieran hasta obstaculizar su propio flujo de pensamientos e ideas mientras están tratando de concretar de qué forma, académicamente aceptable, lo van a expresar. En resumen: o se les pide que se centren

en la forma o en el contenido. Otra de las razones para este desprestigio de la lengua coloquial se debe a que el español como lengua extranjera en las universidades estadounidenses se sigue considerando en su vertiente más pragmática, es decir, para preparar a los alumnos que desean seguir estudiando español como segunda carrera o como carrera principal, y que habrán de enfrentarse a la elaboración de multitud de trabajos escritos, sobre todo en literatura, la rama con más abolengo del estudio de segundas lenguas romances.

Tal vez una manera de paliar este defecto, además de ajustar las rúbricas para la evaluación, sería enseñar modelos de discursos formales hablados y escritos, y pedirles que analizaran sus características de contenido y formales, no para establecer una norma, sino para dejar establecida la variedad creativa de discursos, en función del objetivo, del hablante, del tipo de interlocutor o audiencia, de factores sociales, económicos y políticos, etc. Así se les permitiría a los estudiantes que decidieran qué tipo de texto quieren emular, o si desean crear uno completamente original.

Esto es sobre todo importante cuando la comunicación se está produciendo en tiempo real con un nativo, y lo que se pretende es transmitir valores, ideas, creencias de la forma más personal posible. Este enfoque casa bien con el objetivo de usar la lengua para comunicar ideas, y no necesariamente para imitar al hablante nativo, dada la variabilidad e impredecibilidad del concepto, alimentado cada vez más por personas que lo hablan paralelamente a otra lengua.

Es asimismo necesario investigar qué sucede cuando se establecen relaciones de camaradería entre los estudiantes de varias culturas en un contexto universitario, cultivadas de manera natural fuera del aula de segundas lenguas, y cuáles son las variables que han desempeñado una función más destacable, para así poder llevarlas a la clase con el objetivo de reducir la ansiedad y la aprehensión, que se convierten en doble: primero, por ser un requisito charlar con un desconocido de temas profundos y a veces personales, y segundo por el obstáculo de la diferencia cultural y lingüística.

CAPÍTULO 7: BIBLIOGRAFÍA

- Abrams, Z.I. (2002): Surfing to Cross-Cultural Awareness: Using Internet-Mediated Projects to Explore Cultural Stereotypes. *Foreign Language Annals*, 35, 2, 145.
- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22, 227-257.
- Adler, P. S. (1982). Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man. En L. A. Samovary R. E Porter (eds.), *Intercultural Communication: A reader* (pp. 389-407), Belmont, California: Wadsworth.
- Adler, N. J. (1997). *Organizational Behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Allwright, D. y Kathleen M. Bailey (1991): Focus on the Language Classroom. *An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahmed, M. (1994). Speaking as cognitive regulation: A Vygotskian perspective in dialogic communication. En J. Lantolf y G. Appel (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 109-137). Norwood, NJ: Ablex.
- Ang, S., Van Dyne, L. y Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group and organization management*, 31, 100-123.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K. J, Tay, C.y Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural Intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335-371.

Ang, S., y Van Dyne, L. (2008). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.

Anzaldúa, G (2002) Now let us shift...the path of conocimiento...inner work, public acts. En Anzaldúa y A. L. Kating (eds.) *This Bridge We Call Home: Radical Visions for Transformation* (pp. 540-549). Routledge: New York.

Arasaratnam, L., Banerjee, S. y Dembek, K. (2010). Sensation Seeking and the Integrated Model of Intercultural Communication Competence. *Journal of Intercultural Communication Research*, 39, 2, 69-79.

Arends-Toth, J., Van de Vijver, F. J. R. (2003). Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33, 249-266.

Arizaga, M., Bauman, S., Waldo, M., y Castellanos, L. P. (2005). Multicultural sensitivity and interpersonal skills training for pre-service teachers. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44, 198-208.

Audigier, F. (1999). Basic concepts and core competences of education for democratic citizenship: A second consolidated report: project "Education for Democratic Citizenship". *The School Field*, 10, 57-87.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baker, P., Gabrielatos, C., Khosravini, M., Krzyzanowski, T., Mcenery, T., Wodak, R. (2008). A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse and Society*, 19, 273-306.
- Bakhtin, M. (1981) Discourse in the novel. En M. Holquist (ed.) *The Dialogic Imagination: Four Essays* (traducido al inglés por M. Holquist y C. Emerson). Austin: University of Texas Press.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.
- Baralo, M. y S. Estaire (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En Abelló, Ehlers y Quintana (eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Barron, A. (2006). Learning to say “you” in German: The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. En M. S. Dufont y E. Churchil (eds.), *Language Learners in a Study Abroad* (pp 59-88), Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bayley, O.G., y Harindranath, R. (2006). Ethnic minorities, cultural difference and the cultural politics of communication. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 2, 299-316.

- Bateman, B. E. (2002). Promoting Openness toward Culture Learning: Ethnographic Interviews for Students of Spanish. *Modern Language Journal*, 86, 318-331.
- Barrick, M., y Mount, M. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Barro, A., Byram, M., Grimm, H. H., Morgan, C. y Roberts, C. (1993). Cultural studies for advanced language learners. En D. Graddol, L. Thompson y M. Byram (eds.), *Language and Culture* (pp. 55-70), Philadelphia: Multilingual Matters.
- Bailey, K. M., y Nunan, D. (1996). *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Benet-Martínez, V., Lee, F. y Leu, J. (2006). Biculturalism and cognitive complexity: Expertise in cultural representations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 386-407.
- Bennet, J. M. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. En R. M: Paige (ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71), Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J. M (1998). Overcoming the Golden Rule : sympathy and empathy. En M. J: Bennett (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication-Selected Readings* (pp. 191-214), London: Intercultural Press.
- Bennett, J. M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning in study abroad, *Intercultural Education*, 20, Suppl. Nos. S1-2, London: Routledge.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Bennett, J. y Bennett, M. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, J. Bennett y M. Bennett (eds.), *Handbook of Intercultural Training* (3a. ed.) (pp. 147-165), Thousand Oaks, California: Sage.
- Bernan, M. C. (1998). *Analysis of the Cultural Values presented in three television commercials*. Tesis de licenciatura. Western State College of Colorado.
- Berry, J.W., y Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 27, 301-320.
- Bhawuk, D. P. S., y Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Bhawuk, D.P.S, Sakuda K.H y Munusamy, V.P (2008). Intercultural Competence Development and Triple-Loop Cultural Learning: Toward a theory of Intercultural sensitivity. En Soon, A. y van Dyne (eds.) *Handbook of Cultural Intelligence* (pp. 342-355), Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blumer, H. (1982): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P. (1990) *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology* (traducido al inglés por M. Adams). Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P., y Thompson, J. B. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity.

- Bond, M.H, Leung, K., Au, A., Tong, K.K., y Chemonges-Nielson, Z. (2004). Combining social axioms with values in predicting social behaviors. *European Journal of Personality*, 18, 177-191.
- Bowers, R. (1992). Memories, metaphors, maxims, and myths: Language learning and cultural awareness. *ELT Journal*, 46, 1, 29-50.
- Bourdieu, P (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Breen, M.P. (1986). The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 135-158.
- Brislin, R.W, y W.J. Lonner (1972). Preface. En R.W. Brislin et al. (eds.), *Cross Cultural Research Methods*, (pp xi-xiii). London: John Wiley Sons.
- Brislin, R. W. (1986). Prejudice and intergroup communication. En W. Gudykunst (ed.), *Intergroup communication* (pp. 74-85). London: Edward Arnold.
- Brislin, R. (1997). Introducing active exercises in the college classroom for intercultural and cross-cultural courses. En K. Cushner y R. Brislin (eds.), *Improving intercultural interactions* (pp. 301-315). *Modules for cross-cultural training programs*, California: Sage.
- Brislin, R, Worthley, R. y MacNab, B. (2006). Cultural Intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group and Organization Management*, 31, 40-55.
- Byram, M., Essarte-Sarries, V., Taylor, S. y Allat, P. (1990). Young people's perception of other cultures: the role of foreign language teaching. En Buttjes, D., y Byram,

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

M. (eds.) *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp.103-119). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1993). *Germany: Its representation in textbooks for teaching German in Great Britain*. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Byram, M. (2003). On being 'bicultural' and 'intercultural'. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (eds.). *Intercultural experience and education* (pp.50-66), Tonowanda, NY: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. En D. K. Deardorff (ed.) *Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332), London: Sage Publications.

Byram, M. y Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. New York: Multilingual Matters.

Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language teachers, politics, and cultures*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Byram, M., y Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strassbourg: Council of Europe.
- Byram, M. y Zarate, G (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 14-18.
- Byrnes, H. (2001). Reconsidering graduate student's education as teachers: "It takes a department!" *Modern Language Journal*, 85, 512-530.
- Cain, A. y Briane, C. (1996) *Culture, Civilisation: Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*, Collège, Paris: Ophrys INRP.
- Cain, A. y Murphy-Lejeune, E. (1997). En A. Cain y R. Porquier (eds.) *Relations théorie /pratique dans la formation et la recherche en didactique des langues étrangères : langues vivantes dans la secteur professionnel. Actes du 4ième colloque ACEDLE 16-17 novembre 1995*. Grenoble : University of Grenoble.
- Calloway-Thomas, C., Cooper, P.J., y Blake, C. (1999). *Intercultural Communication: roots and routes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cambra, M. (1998). *Les méthodes de recherche en didactique des langues à l'école primaire: une approche qualitative*. Artículo presentado en la Euroconferencia: The teaching of foreign languages in European primary schools, Saint-Cloud, Francia.
- Cambra, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 242-260). Harmondsworth, England: Penguin.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C. y Smidt, R. W. (eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candlin, C.N (1987). Beyond description to explanation in cross-cultural discourse. En Smith, L. E., & East-West Center (eds.), *Discourse across cultures: Strategies in world Englishes* (pp. 22-35). New York: Prentice-Hall.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Casimir, F. L. (1992). Mass communication and Culture: An epilogue. En F. Korzeny, S. Ting-Toomey y E. Schiff (eds.), *Mass media effects across cultures* (pp. 247-262). Londres: Sage.
- Casimir, F. L. (1993). Third Culture Buildings: A Paradigm Shift for International and Intercultural communication. En S. A. A. Detz (ed.), *Communication Yearbook 16* (pp. 407-428). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Casimir, F.L. (1999). Foundations for the Study of Intercultural Communication based on a Third-Culture Model. *Intercultural Relations*, 23, 1, January, 91-116.
- Casimir, F.L. y N.C. Asunción-Lande (1989). Intercultural Communication Revisited: Conceptualization, Paradigm Building and Methodological Approaches. En J. A. Anderson (ed.), *Communication Yearbook*, 12 9 (pp. 91-116). Londres: Sage.

- Celce-Murcia, Marianne; Dornyei, Zoltan; y Thurrell, Sarah. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Chafee, S. H. (1992). Search for Change: Survey Studies of International media Effects. En f. Korzenny, S. Ting-Toomey y E. Schiff (eds.) *Mass media effects across cultures* (pp. 35-54). Londres: Sage Publications.
- Chen, G. M. (1989). Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quarterly*, 37, 118-133.
- Chen, G. M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *The Howard Journal of Communication*, 2, 243 - 261.
- Chen, G. M. (1992). A test of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Studies*, 2, 62-83.
- Chen, G.M. (2009). Towards transcultural understanding: A harmony theory of chinese communication. *China Media Report Overseas*, 5(2), 93
- Chen, G., Gully, S.M., Whiteman, J. A. y Kilcullen, B. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 835-847
- Chen, G.M., y Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. En B. R. Burelson y A. W. Kunkel (eds.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Londres: Sage Publications.
- Chen, G.M., y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural communication*. Boston: Allyn y Bacon.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Chen, G-M., y Starosta, W. J. (2000a). The development and validation of the international communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 2-14.
- Chen, G-M., y Starosta, W. J. (2000b). Intercultural Sensitivity. En L. A. Samovar y R. E. Porter (eds.) *Intercultural Communication: A reader* (pp. 406-413). Belmont, CA: Wadsworth.
- Chen, G-M., y Starosta, W. J. (2004). Communication among cultural diversities: A Dialogue. *International and Intercultural Communication Annual*, 27, 3-16.
- Chen, S.X, Fok, H.K., Bond, M.H., y Matsumoto, D. (2006). Personality and beliefs about the world revisited: Expanding the nomological network of social axioms. *Personality and Individual Differences*, 41, 201-211.
- Cheng, T. (n.f.). *Exploring Gender Stereotypes in Taiwanese Society*. Accesible en <http://www.ipedr.com/vol42/003-ICKCS2012-K00012.pdf>
- Cheung, M.W.L., Leung, K., y Au, K. (2006). Evaluating multilevel models in cross-cultural research: An illustration with social axioms. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 522-541.
- Chiu, C-Y, y Hong, Y. (2005). Cultural competence: Dynamic processes. En A. Elliot y C.S. Dweck (eds.), *Handbook of motivation and competence* (pp. 489-505). New York: Guilford.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT.

- Coen, A. A. y I. Roeh (1992). When Fiction and News Cross Over the Border: Notes on Differential Readings and Effects. En F. Korzenny, S. Ting-Toomey y E. Schiff (eds.), *Mass media effects across culture* (pp. 23-34), Londres: Sage.
- Collier, M. J. (1998). Researching cultural identity: Reconciling interpretive and postcolonial approaches. En Tannno, D. V y González, A. (eds.), *Communication and Identity across Cultures* (pp. 122-147). Thousand Oaks, California: Sage.
- Collier, M. J. (2002). Transforming communication about culture: An introduction. En M. Collier (ed.) *Transforming communication about Culture: Critical New Directions* (p. ix). Sage: Thousand Oaks, CA.
- Coughland, P. y Duff, P.A. (1994). Same task, different activities: Analysis of SLA task from an activity theory perspective. En Lantolf, J.P. y Appel, G. (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 173-193). Norwood (NJ): Ablex Publishing.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crawford, Barbara. (2008.). *Exploring intercultural competency growth by non-mobile university students through interaction with dissimilar others: internationalizing at home through voluntary social interaction*. Tesis de máster. Consultada de https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18985/URN_NBN_fi_jyu-200810095797.pdf?sequence=1
- Damen, L. (1987). *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading: MA: Addison-Wesley.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- D'Andrade, R (1990). Some propositions about the relations between culture and human cognition. En Stingler, J. W; Schweder, R. A; Herdt, G. (eds.) *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 65-129), New York: Cambridge University Press.
- Danesi, M. (1993). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching. The neglected dimension. En J. E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1992: Language, communication, and social meaning*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, L. (1999). Comparing Definitions of Democracy in Education. *Compare*, 29, 2, 127-140
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competencies as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241, 266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- De Certeau, M (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- De Heredia, C. (1986) Intercomprehension et malentendus : étude d'interactions entre étrangers et autochtones. *Langue Française* 71, 48-69.

- Denzin, N (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs, *Qualitative Inquiry*, 16, 419-427.
- Dinges, N (1983). Intercultural Competence. En D. Landis y R. W. Brislin (eds.) *Handbook of Intercultural Training 1*, Elmsford, NY: Pergamon.
- Dodd, Carley H. et al. (1998). *Dynamics of Intercultural Communication* (5a. ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Dong, Q., Day, K. D. and Collaco, C. M. , (2008). "Overcoming Ethnocentrism Through Developing Intercultural Communication Sensitivity and Multiculturalism". *Ponencia presentada en la reunion anual de la Asociación Internacional de la Comunicación*. Montreal, Quebec: Canada Online.
- Duranti, A. (1997). *Antropología Lingüística* (trad. P. Tena, 2000). Madrid: Cambridge University Press.
- Duranti, A (2006). Transcripts, like shadows on wall. *Mind, culture and Activity*, 13, 301-310.
- Early, P.C y Ang, S., (2002). Redifining interaction across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence. *Research in Organizational Behavior*, 24, 271-299.
- Early, P.C y Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Standford University Press.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Efe (octubre, 2013). La agencia EFE presenta plan de expansión global y servicio EFEUSA. *La información.com*. Accesible en:
http://noticias.lainformacion.com/economia-negocios-y-finanzas/expansion-global/la-agencia-efe-presenta-plan-de-expansion-global-y-servicio-efeusa_SUDDPVoxG2Hbd9XR6NCNX5/
- Eisenhart, M.A. y Howe, K.R. (1992) Validity in educational research. En: LeCompte, M.D., Millroy, W.L. y Preissle, J. (eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 643-680), San Diego: Academic Press.
- Ek, J. A., y Council of Europe (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ellul, J. (1993). Rôle de la communication dans une société pluriculturelle. En L. Sfez (ed.) *Dictionnaire Critique de la communication 1* (pp. 494-500). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Boston: Addison Wesley.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T.A. van Dijk (ed.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 258-284), London: Sage.
- Fantini, A. E. (1995). *Language, culture, and world view*. Tarrytown, NY: Pergamon.
- Fantini, A. E (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. En Deardorff, D. K (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural competence* (pp. 456-477). California: Sage Publications.
- Feng, A., Byram, M., y Fleming, M. (2009). *Becoming interculturally competent through education and training*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Fiske, J (1989). *Understanding popular culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Fons, M. y Palou, J. (2008). Los relatos de vida y la presencia del otro. *Aula de Innovación Educativa*, 172, 16-19.
- Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Cambridge: Harvard educational review.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Boulder, Colorado: Westview Press
- Fu, P.P., Kennedy, J., Tata, J., Yukl, G., Bond, M.H., Peng, T.K., Srinivas, E.S., Howell, J.P., Prieto, L., Koopman, P., Boonstra, J.J., Pasa, S., Lacassagne, M.F., Higashide, H. y Cheosakul, A. (2004). The impact of societal cultural values and individual social beliefs on the perceived effectiveness of managerial influence strategies: A meso-approach. *Journal of International Business Studies*, 35, 284-305.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- George, J. y Zhou, J. (2001). When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior: An interactional approach. *Journal of Applied Psychology*, 86, 513-524.
- Gee, J. P (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideologies in Discourse*. New York: Routledge.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative Data Analysis: An introduction*. London: Sage.
- Grotjahn, R. (1991). The Research Programme Subjective Theories. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp 187-214.
- Gudykunst, W. B. y Speech Communication Association (1983). *Intercultural Communication Theory: Current Perspectives*. Beverly Hills (CA): Sage Publications.
- Gudykunst, W. B. (1985). Intercultural Communication: Current Status and Proposed Directions. En B. Dervin y M. J Voigt (eds.), *Progress in Communication Sciences VI* (pp. 1-46). Norwood, NJ: Ablex.
- Gudykunst, W. B. (1988). Uncertainty and Anxiety. En Y. Y. Kim y W. B. Gudykunst (eds.) *Theories in Intercultural Communication* (pp. 123-156). Londres: Sage Publications.
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. An Anxiety /Uncertainty Management (AUM) Perspective. En R. L. Wiseman y 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 Publications.
- Gudykunst, W. B. y Y. Y. Kim (eds.) (1984). *Methods for Intercultural Communication Research*. Londres: Sage Publications.

- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En Sánchez, L. J., Santos, G. I., & López, M. H. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Günthner, S., & Luckmann, T. (1995). *Asymmetries of knowledge in intercultural communication: The relevance of cultural repertoires of communicative genres*. Konstanz: Fachgruppe Sprachwiss. der Univ., Sekretariat.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action (Vol. 1), Reason and the Rationalisation of Society* (traducido al inglés por T. McCarthy). London: Heineman.
- Hammer, M. R. (1989). Intercultural communication competence. En M. K. Asante and W. B. Gudykunst (eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 247-260). Newbury Park: Sage.
- Hall, E.T (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hall, J.K. (2012). *Teaching and Researching Language and Culture*. Harlow, England: Pearson.
- Halliday, M. (1995). *Discourse in society: Systemic functional perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1989) *Language Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (2^a. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hammer, M.R., Bennett, M .J. y Wiseman, R. (2003). The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity. En M. Paige (ed. invitado), *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock.
- Hedlung, J. y Sternberg, R.J. (2000). Practical Intelligence: Implications for human resources research. En G.R. Ferris (ed.), *Research in Personnel and human resources management* , (pp. 1-52). New York: Elsevier Science.
- Heusinkveld, P. R. (1985). The Foreign Language Classroom: A Forum for Understanding Cultural Stereotypes. *Foreign Language Annals*, 18, 321–325
- Hill, J. H. (1985). Language, culture, and worldview. En E J. Newmeyer, (ed.), *Linguistics: The Cambridge survey: Vol. 4, Language: The socio-cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1980). Culture´s consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills, California: Sage. En Ang, S., y Van, D. L. (eds.) *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, measurement, and applications* (pp. 337-345). Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.
- Hofstede, W.K.B, de Raad, B., y Goldberg, L. R. (1992). Integration of the Big-Five and circumplex approaches to trait structure. *Journal of personality and Social Psychology*, 63, 146-163.
- Hofstra, J., Vanoudenhoven, J. y Buunk, B. (2005). Attachment styles and majority members´ attitudes towards adaptation strategies of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 5, 601-619.

- Holliday, A. y Cooke, T. (1982). An ecological approach to ESP: En A. Waters (ed.) *Issues in ESP. Lancaster Practical Papers in English Language Education*, 5 (pp. 123-143). Oxford: Pergamon Press.
- Hong, Y., Morris, M., Chiu C-Y y Benet-Martínez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55, 709-720.
- Horenczyk, G., & Bekerman, Z. (1997). The effects of intercultural acquaintance and structured intergroup interaction on ingroup, outgroup, and reflected ingroup stereotypes. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 1, 71-83.
- Horvarth, A. (1997). Ethnocultural Identification and the Complexities of Ethnicity. En K. Cushner, y R.W. Brisling (eds.), *Improving Intercultural Interactions- Modules for Cross-Cultural Training* (pp. 165-183). London: Sage Publications.
- Horton, D. y R. R. Wohl (1986). Mass Communication and Para-Social Interaction: Observation of Intimacy at a Distance. En G. Gumpert y R. Cathcart (eds.), *Inter/Media: Interpersonal Communication in a Media World* (pp. 185-206). Nueva York: Oxford Press University.
- Howell, W.S. (1982). *The empathic communicator*. University of Minnesota: Wadsworth Publishing Company.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.P. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Ilgén, D.R. y Klein, H.J. (1988). Individual motivation and performance: Cognitive influences on effort and choice. En J. P: Campbell, R. J: Campbell y Associates (eds.), *Productivity in Organizations* (pp. 143-176). San Francisco, CA: Josey-Bass.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Instituto Cervantes y España (2002). *Marco Común Europeo de Referencia*. Accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm.
- Jensen, K.B. (1991). When is meaning? Communication Theory, Pragmatism and Mass Media Reception. En J. A. Anderson (ed.), *Communication Yearbook 14* (pp. 3-32), Newbury Park: Sage Publications.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (1997). Expectations and Questions in Intercultural Classrooms. *Intercultural Communication Studies*, 17 (2), 37-62.
- Kain, D. and E. Wardle. (n.f.). *Activity Theory: An Introduction for the Writing Classroom*. Accesible en <http://core.ecu.edu/engl/kaind/3880/projects/AT.pdf>
- Kanfer, R. y Heggstad, E.D. (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 19, 1-56.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kim, Y.Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Clevelon, UK: Multilingual Matters.
- Kim, Y.Y. (1991). Intercultural Communication Competence. A systems-Theoretic view. En S. Ting-Toomey y F. Korzeny (eds.), *Cross-Cultural Interpersonal Communication* (pp. 259-275) Londres: Sage.
- Kim, Y.Y (1995). Cross-Cultural Adaptation. An integrative Theory. En R. L. Wiseman (ed.), *Intercultural Communication Theory* (pp. 170-193). Londres: Sage.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Kim, Y. Y. (2005). Adapting to a new culture: An integrated communication theory. En W. B. Gudykunst (ed.) *Theorizing about intercultural communication* (pp. 375-400). Thousand Oaks, California: Sage.
- Kim, Y. Y. (2009) The identity factor in intercultural competence. En D.K. Deardorff (ed.) *the SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp.53-84). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- King, P.M., y Baxter Magolda, M.B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571–592
- Klee, C. A. (1998). Communication as an organizing principle in the National Standards: Sociolinguistic aspects of Spanish language teaching. *Hispania*, 81, 339-351.
- Koester, J. y Olebe, M. (1988) The behavioural assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2002). In search of the intercultural. *Journal of Sociolinguistics*, 6, 2, 275-285.
- Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90, 2, 249-252.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Kramersch, C., y Whiteside, A. (10 de enero, 2008). Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics*, 29, 4, 645-671.
- Kramersch, C. J. (2010). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Kruglanski, A.W., y Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "Freezing". *Psychological Review*, 103, 263-283.
- LaFromboise, T., Coleman, H.L.K, y Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114 (3), 395-412.
- Langer, E. (1989). Mindfulness. En D. K. Deardorff (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 55-58). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Lantolf, J.P. (ed.) (2000a). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. (2000b). Introducing sociocultural theory. En Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. (2001) (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. En Breen, M.P. (ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (pp. 141-158). Harlow (Essex): Pearson Education.

- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition, *Applied Linguistics*, 18 (2), 141-165.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LeCompte, M. D. (2000). Analyzing Qualitative Data. *Theory into Practice*, 39, 146-154.
- Lefranc, Y. (2004). FLE, FL«M», FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *Revue De Didactologie Des Langues-Cultures*, 133, 1, 79-95.
- Leung, K., y Bond, M.H. (2004). Social axioms: A model for social beliefs in multicultural perspectives. *Advances in Experimental Social Psychology*, 36, 119-197.
- Leung, K., y Bond, M.H. (2007). Psycho-logic and eco-logic: Insights from social axioms dimensions. En F. van de Vijver, D. van Hemert y Y.P. Poortinga (eds.), *Individuals and cultures in multilevel analysis* (pp. 197-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lin, Y., Rancer, A. s y Trimbitas, O. (2005). Ethnocentrism and intercultural willingness to communicate: A cross-cultural comparison between Romanian and US American college students. *Journal of Intercultural Communication*, 34, 138-151.
- Lustig, M. W. y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*, New York: Harper Collins College Publishers.
- Mahoney, S.L. y Schamber, J. F. (2004). Exploring the application of a developmental model of intercultural sensitivity to a general education curriculum on diversity. *JGE: The Journal of General Education*, 53, 311-334.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. *The Modern Language Journal*, 79, 372-86.
- Mantle-Bromley, C, y R. B. Miller (1991). Effect of multicultural lessons on Attitudes of Students of Spanish. *The Modern Language Journal*, 75, 418-425.
- Martín, J. M (2001). Developments in culture teaching theory. En García Sánchez, M. E. (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Martín, J. N. y Nakayama, T.K. (1999) Thinking dialectically about Culture and Communication. *Communication Theory*, 9 (1), 1-25.
- Martin, J. N., y Nakayama, T. K. (2004). *Intercultural communication in contexts*. Boston: McGraw-Hill.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research* 1(2) June. Accesible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>.
- Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Moon, D.G (2012). Critical Reflections on Culture and Critical Intercultural Communication. En Thomas K. Nakayama, Rona Tamiko Halualani (eds.) *The Handbook of Critical Intercultural Communication* (pp. 34-47). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Moore, Z. (1997). The portfolio and testing culture. En P. Heusinveld (ed.), *Pathways to culture: Readings on teaching culture in the foreign language class* (pp. 34-63). Yarmouth: Intercultural Press, Inc.

- Morales, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Moreno, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE, en Sánchez, L. J., Santos, G. I., & López, M. H. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, (pp. 287-304). Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería
- Morgan, C. (1998). Encuentros interculturales. En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.
- National Standards in Foreign Language Education Project (U.S.). (1996). *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.
- National Standards in Foreign Language Learning Education Project (U.S.). (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.
- Nelson, T.O. (1996). Consciousness and meta-cognition. *American Psychologist*, 51, 102-116.
- Neto, F. (2006). Dimensions and correlates of social axioms among a Portuguese sample. *Individual Differences Research*, 4, 340-351.
- Neuliep, J. W. y McCroskey, J. C (1997), Development of a US and generalized ethnocentrism scale. *Communication Research Reports*, 14, 385-398.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Neuliep, J. W., Chaudoir, M. y McCroskey, J. C. (2001). A cross-cultural comparison of ethnocentrism among Japanese and United States college students. *Communication Research Reports*, 18 (2), 137-146.
- Nisbett, R. (2003). *The geography of thought*. New York: Free Press.
- Nocon, H. D. (1991). *Attitudes and motivation of beginning students of Spanish at a border university*. Tesis de master no publicada, San Diego State University, CA.
- Nostrand, H. L. (1989). Authentic texts - cultural authenticity: An editorial. *Modern Language Journal*, 73, 1.
- Nunan, D. (1992). Sociocultural aspects of second language acquisition. *Cross Currents*, 19, 13-24.
- Nussbaum, L. (1996). La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e Innovación. En Lomas, C. (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 109-122). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Horsori.
- Olebe, M. y Koester, J. (1989) Exploring the cross-cultural equivalence of the behavioural assessment scale for intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations* 12, 333-347.
- Omaggio Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle y Heinle.
- Ono, K. A (1998). Problematizing “nation” in intercultural communication research. En *International and Intercultural Communication Annual*, 21 (eds. Dolores V. Tanno y Alberto González), Sage: Thousand Oaks, CA, 193-222.

- Ortuño, M. M. (1991). Cross-cultural awareness in the foreign language lass: The Kluckhohn model. *The Modern Language Journal*, 75, 449-59.
- Osler, A., y Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Palou, J. (2011). La construcción de textos reflexivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 64-90.
- Pearce, W.B (2005). The Coordinated Management of Meaning: A theory of communication. En W. B. Gudykunst (ed.). *Theorizing about intercultural communication* (pp. 45-78). Thousand Oaks, California: Sage.
- Peregoy, S., y Boyle, O. (2005). *Reading writing and learning in ESL*. Boston: Pearson
- Pérez, L. (2000). *Developing cultural sensitivity: maturing cultural standards In the 21st century*. Trabajo presentado en la Conferencia de lenguas romances de la Universidad de Cincinnati. Ohio: University of Cincinnati. Accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0577.pdf
- Piaget, J. P. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures* (traducido por A. Rosin), New York: Viking Press.
- Portillo, M. L. y Sinnigen J. H. (2009), Interculturality vs. Intercultural Competencies in Latin America, en Deardorff D. K. (ed.), *SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 249-263). Thousand Oaks, California: Sage.
- Potter, W. J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Pratt, M. L. (1987). Linguistic utopias. En Nigel F., Atridge, D., Durant, A. y MacCabe, C. (eds.) *The Linguistics of Writing* (pp. 48-66). Manchester: Manchester UP.
- Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46, 1, 39-50.
- Ramos, M. C., Llobera, M. y Universitat de Barcelona (2006). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Robinson, G.L. (1991). Second culture acquisition. En J. E. Alatis, (ed.) *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1991*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Rodrigo, M. (1992). Semiótica y mass media en la construcción de Europa. En Asociación Española de Semiótica (ed.), *Investigaciones Semióticas IV*, vol. I, Madrid: Visor, 487-492.
- Rosen, H. (1984). *Stories and Meanings*. Kettering: NATE Papers in Education.
- Ruben, B. K. y Kealey, D. J (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations* 3, 15-47.
- Rüschhoff, B. (2000). Construction of knowledge as the basis of foreign language learning. Extraído de ><http://www.uni-essen.de/anglistik/construction.htm><

Russell, D. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14 (4), 504-554.

Samovar, L. A., Porter R.E y Stefani, L.A (1998). *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Sandelowski, M., Voils, C. And Knafi, G. (2009). On quantizing, *Journal of Mixed Methods Research*, 3: 208-222.

Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*, Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Saville-Troike, M. (1993). *Ethnography of communication*. Cambridge, U.K.: Blackwell.

Schmidt, F.L.y Hunter, J.E. (2000). Select on intelligence. En E. A. Locke (ed.), *The Blackwell handbook of organizational principles* (pp.3-4), Oxford: Blackwell.

Schulz, R. A., Lande, J. I. I., Dykstra-Pruim, P., Zimmer-Loew, H., y James, C. J. (2005). In Pursuit of Cultural Competence in the German Language Classroom. *Unterrichtspraxis/teaching German*, 38, 2, 175-184.

Schulz, R. A. (2007). The Challenge of Assessing Cultural Understanding in the Context of Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 40, 1, 9-26.

Shoemaker, P. J. (1985). What does communication researchers really mean by “ethnicity”? *Mass Communication Review*, 11, 3, 12-17.

Shohat, E.y Stam, R. (1994). *Unthinking Eurocentrism, Multiculturalism and the Media*. Londres: Routledge.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Shulman, L.S. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91) (trad. O. Castillo, 1989). Barcelona: Paidós, M.E.C.
- Singelis, T.M., Hubbard, C., Her, P. y An, S. (2003). Convergent validation of the Social Axioms Survey. *Personality and Individual Differences*, 24, 269-282.
- Solís, L.C (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 174-192.
- Sternberg, J.R (1986). A framework for understanding conceptions of intelligence. En R. J. Sternberg y D. J. Detterman (eds.), *What is intelligence? Contemporary view points on its nature and definition* (pp. 3-15), Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Storti, C. (1990). *The art of crossing cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Swaffar, J. y Arens, K. (2005). Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies. New York: *Modern Language Journal*, 76, 129-141.
- Swaffar, J. (2006). Terminology and Its Discontents: Some Caveats About Communicative Competence. New York: *Modern Language Journal*, 90, 246-249.
- Sweetman, P (2003) Twenty-first century dis-ease? Habitual reflexivity or the reflexive habitus. *Sociological Review*, 11, 528-549.

- Taylor, D. A. (1968). The development of interpersonal relationships: Social penetration processes. *Journal of Social Psychology*, 75(1), 79
- Thorne, S.L. (2000). Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 219-243). Oxford: Oxford University Press.
- Ting-Toomey, S. (1985). Toward a Theory of Conflict and Culture. En W. B. Gudykunst et al. (eds.), *Communication, Culture and Organizational processes* (pp. 71-86). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across Cultures*. London: Guilford Press.
- Ting-Toomey, S. y Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 187-225.
- Todorov, T. (1988). El cruzamiento entre culturas. En T. Todorov et al. (eds.), *Cruce de culturas y mestizaje cultural* (pp. 9-31). Madrid: Júcar.
- Trujillo, F. (2002): Towards interculturality through language teaching: argumentative discourse. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 103-119.
- Trujillo, F. (2001). An analysis of Argumentative Texts from the perspective of Contrastive Rhetoric. En Lively, D; Losey, M. A; González, M. A. (eds.) *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*, (pp. 493-505). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Tsai, Y. (2010). From intercultural learning to interculturality. En Tsai, Y., y Houghton, S. (eds.). *Becoming intercultural: Inside and outside the classroom* (pp. 90-103). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

- Tsai, Y., y Houghton, S. (2010). *Becoming intercultural: Inside and outside the classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Tsuda, Y (2012). Against the Hegemony of English. En Thomas K. Nakayama, Rona Tamiko Halualani (eds.) *The Handbook of Critical Intercultural Communication*, (pp. 248-269). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Valdes, J. M. (1998). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valenzuela (2004). *La enseñanza del lenguaje. Un Nuevo enfoque*. Guatemala: Piedra Santa.
- Van Lier., L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second Language classroom research*. London: Longman.
- Van Lier, L. (1990). Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband? En Brumfit, C. y Mitchell, R. (eds.) *Research in Language Classroom*, London: Modern English Publications y The British Council, 33-53.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy y Authenticity*. London/New York: Longman.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective". En: Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 245-259). Oxford: Oxford University Press.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Vigotsky, L. (1981). *The concept of activity in Soviet psychology* (editado y traducido al inglés por J. V. Wertseh). Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Wade, E. R., y University of California, Santa Barbara. (2005). *Enhancing German language learners' intercultural communicative competence through the on-line exchange project ICE*. Tesis Doctoral. Santa Barbara, California: University of California, Santa Barbara.
- Ware, P. D. y Kramsch, C. (2005). Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89, 2, 190-205.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials, *TESOL Quarterly*, 22 (4), 575-592
- Watzlawick, P. (1986). *¿Es real la realidad? Confusión-Desinformación-Comunicación*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., J. H. Beavin y D. D. Jackson (1974). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Watzlawick, P. (1997). Líneas Transversales de los debates. *Revista CIDOB d'Afers Internationals*, 36 (mayo), I-XXXIV.
- Wells, G. (1986) *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder y Stoughton.
- Whorf, B. (1956) En J. B. Carroll (ed.) *Language Thought and Reality*. Cambridge, MA: Technology Press.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN UN CURSO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA DE CONTENIDOS

- Widdowson, H. (1988). Aspects of the relationship between culture and language. En AUPELF (Eds) *Culture and Language Learning. Triangle 7*. Paris: Didier.
- Widdowson, H. G. (1994). The Ownership of English. *Tesol Quarterly*, 28, 2, 377.
- Widdowson, H. (2007). Unapplied linguistics and communicative language teaching, *International Journal of Applied Linguistics*, 17, 214-220.
- Williams, M. y Burden, R.L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (traducido al español por A. Valero, 1999). Madrid: Cambridge University Press.
- Wolf, C. y Spencer, S. (1996). Stereotypes and prejudice: Their overt and subtle influence in the classroom. *American Behavioral Scientist*, 40, 176-185
- Wolf, M. (1982). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Wright, D. (2000). Culture as information and culture as affective process: A comparative study. *Foreign Language Annals*, 33 (3), 330-341.