



Université d'Oran 2  
Faculté des Langues Étrangères

**THESE**

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences  
En Langue Espagnole

**Hacia la integración de la competencia pragmática e  
intercultural en la enseñanza de E/LE desde la  
perspectiva metodológica del enfoque por tareas**

Présentée et soutenue publiquement par :  
Mme SOUALI Widad

Devant le jury composé de :

BEY OMAR Rachida	Professeur	Université d'Oran 2	Président
BEGHADID MAATI Halima	MCA	Université d'Oran 2	Rapporteur
ZAOUI Mokhtaria	Professeur	Université d'Oran 1	Examineur
GHADI Bochra	Professeur	Université d'Oran 1	Examineur
TOUIL KHALIDA	M.C.A.	Université d'Oran 2	Examineur
HARFOUCHI Nachida	Professeur	Université d'Alger 2	Examineur

**Année 2020-2021**

## *Agradecimientos*

*Querría aprovechar estas líneas para agradecer a la Profesora Doctora BEGHADID MAATI Halima, directora de este trabajo, por todo su apoyo y dedicación, tanto a nivel académico como a nivel personal, fundamentalmente en los momentos especiales por los que hemos tenido que atravesar. Esta tesis no la hubiera podido realizar sin sus valiosos aportes, sugerencias y dirección.*

*Así mismo, me gustaría agradecer a la Profesora Doctora TOUIL Khalida, por su apoyo incondicional, y por ser mi fuente de motivación.*

*Además, agradezco muchísimo a la Pra. BEY OMAR Rachida, por ser tan amable conmigo, y sobre todo por su optimismo contagioso y su energía infatigable.*

*Asimismo, expreso mi sincero agradecimiento a los profesores miembros del tribunal, Pra. GHADI Bochra; Pra. ZAOUI BOUZERIBA Mokhtaria; y Pra. HARFOUCHI*

*Naziha por haberme ofrecer su precioso tiempo para leer y evaluar esta tesis.*

*También quiero decir gracias a: DAD, AISSAOUI, MOKDAD, BENTATA, DALA, AMROUCHE, BENNOUR, porque me llenaron de energía positiva en mis momentos difíciles.*

## *Dedicatoria*

*Dedico esta tesis de manera muy especial a mis padres. Gracias por su amor incondicional y ejemplo de valentía, por sus sabias palabras y por enseñarme a ser paciente.*

*A mis queridos hermanos, por su compañía constante y apoyo, por darle a mi vida una maravillosa combinación de alegría y disciplina.*

*A mis hijos quienes han sido mi mayor motivación para llegar a ser un ejemplo para ellos.*

*A mi marido y compañero, por su amistad y apoyo.*

*A todas mis compañeras y colegas por su continuo apoyo, sin olvidar todos mis alumnos y alumnas, para quienes estoy investigando.*

## **ABREVIATURAS**

**CI.....Competencia intercultural**

**CVC.....Centro Virtual Cervantes**

**ECL.....Enseñanza comunicativa de la lengua**

**ELE.....Español lengua extranjera**

**C1..... primera cultura ( cultura materna)**

**C2.....segunda cultura**

**HN.....Habla natiyo**

**HNN.....Habla no natiyo**

**LE.....Lengua extranjera**

**LM..... Lengua meta**

**L1.....Primera lengua**

**L2.....Segunda lengua**

**MCERL.....Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas:  
aprendizaje, enseñanza, evaluación**

**ASL..... Adquisición de segundas lenguas**

## Índice de las figuras

<b>Número de figuras</b>	<b>Título de la figura</b>	<b>Página</b>
<b>1</b>	<b>Niveles de inclusión según Purren.</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>Procedimientos metodológicos según Littellwood.</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>Diferencia entre los dos enfoques según Zanón.</b>	<b>49</b>
<b>4</b>	<b>Clasificación de tareas de Estaire y Zanón.</b>	<b>58</b>
<b>5</b>	<b>Modelo de Tomalin</b>	<b>84</b>
<b>6</b>	<b>Lengua y cultura</b>	<b>93</b>
<b>7</b>	<b>Modelo de iceberg basado en Edward Hall</b>	<b>98</b>
<b>8</b>	<b>Los tres componentes de cultura por Miquel y Sans</b>	<b>99</b>
<b>9</b>	<b>Esquema para el aprendizaje significativo de la comunicación no verbal en el aula de ELE. (Moreno de los Ríos, 1998).</b>	<b>113</b>
<b>10</b>	<b>Las distinciones del sentido de los signos (Moreno y Tuts 1998).</b>	<b>117</b>
<b>11</b>	<b>Modelo de competencia comunicativa de Hymes</b>	<b>128</b>
<b>12</b>	<b>Componentes de la competencia comunicativa según Canale y Swain.</b>	<b>133</b>
<b>13</b>	<b>Estructura de la HLC establecida por Bachman.</b>	<b>134</b>

<b>14</b>	<b>Esquema de la competencia de la lengua según Bachman.</b>	<b>135</b>
<b>15</b>	<b>Comparación entre el modelo de Canale y Swain (1980), la revisión de Canale (1983) y el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)</b>	<b>138</b>
<b>16</b>	<b>La clasificación de competencias según el MCER.</b>	<b>140</b>
<b>17</b>	<b>Modelo de la comunicación humana, según Jakobson, Shannon y Weaver. (Pons, 2005: 15).</b>	<b>147</b>
<b>18</b>	<b>División de la pragmática general, según Leech (1983: 11).</b>	<b>156</b>
<b>19</b>	<b>Las implicaturas conversacional.</b>	<b>185</b>
<b>20</b>	<b>Circunstancias que determinan la elección de las estrategias de cortesía Brown y Levinson (1987: 69).</b>	<b>197</b>
<b>21</b>	<b>Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad según Giménez Romero (2003:13).</b>	<b>215</b>
<b>22</b>	<b>Modelo de competencia intercultural de Byram definida en términos de objetivo (1997: 51).</b>	<b>221</b>
<b>23</b>	<b>El modelo de sensibilidad intercultural de Bennet (1993).</b>	<b>236</b>
<b>24</b>	<b>Desarrollo de la competencia intercultural según los</b>	<b>238</b>

	<b>modelos de Bennett y Meyer</b>	
<b>25</b>	<b>Las etapas de interculturalidad según Denis y Matas Pla (2003).</b>	<b>239</b>
<b>26</b>	<b>Modelo para la formación de la CCI propuesto por Byram (1990).</b>	<b>241</b>
<b>27</b>	<b>Modelo piramidal de competencia intercultural de Deardorf (2006).</b>	<b>243</b>
<b>28</b>	<b>Modelo del proceso de competencia intercultural (Deardorff 2006).</b>	<b>245</b>
<b>29</b>	<b>Progresión individual de la competencia intercultural de los aprendices (González Plasencia, 2012: 172).</b>	<b>249</b>
<b>30</b>	<b>Educación de calidad e interculturalidad. (Soriano Ayala, 2005: 39).</b>	<b>259</b>
<b>31</b>	<b>La competencia comunicativa intercultural. (Según Aguaded 2006: 3).</b>	<b>272</b>
<b>32</b>	<b>La teoría de la curva-U de Oberg (1960).</b>	<b>277</b>



## Índice

Introducción general.....	1
<b>CAPÍTULO I: Metodologías y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras</b>	
Introducción .....	11
1. Evolución de la concepción de enseñanza .....	11
1.1. Versión tradicional .....	13
1.2. Versión constructivista.....	14
1.3. Versión tecnológica.....	14
1.4. Versión constructivista.....	14
1.5. Versión crítica .....	15
2. Diferencias entre método y enfoque.....	15
3. Revisión de los diferentes métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras	15
3.1. Métodos antes el siglo XX .....	15
3.1.1. El método de gramática-traducción.....	18
3.1.1.1. Origen.....	19
3.1.1.2. Objetivos .....	20
3.1.1.3. Características .....	20
3.1.1.4. Procedimientos .....	20
3.1.1.5. Críticas .....	21
3.1.2. El Método Directo .....	22
3.1.2.1. Origen.....	22
3.1.2.2. Objetivos .....	23
3.1.2.3. Características .....	23
3.1.2.4. Procedimientos .....	24
3.1.2.5. Críticas .....	25
3.2. Métodos de base estructural .....	25
3.2.1. El método Audio-oral.....	26
3.2.1.1. Origen.....	26
3.2.1.2. Objetivos .....	27
3.2.1.3. Características .....	28
3.2.1.4. Procedimientos .....	28
3.2.1.5. Críticas .....	29
3.2.2. El método Estructural Global Audiovisual (SGAV).....	29
3.2.2.1. Origen.....	29
3.2.2.2. Objetivos .....	30
3.2.2.3. Características .....	30
3.2.2.4. Procedimientos .....	31
3.2.2.5. Críticas .....	31
3.2.3. El Método Situacional .....	32
3.2.3.1. Origen.....	32
3.2.3.2. Objetivos .....	32
3.2.3.3. Características .....	32
3.2.3.4. Procedimientos .....	33
3.2.3.5. Críticas .....	33
3.3. Métodos humanistas.....	34
3.3.1. El Método del Silencio .....	35
3.3.1.1. Origen.....	35

3.3.1.2. Objetivos.....	36
3.3.1.3. Características .....	36
3.3.1.4. Procedimientos.....	37
3.3.1.5. Críticas .....	37
3.3.2. La sugestopedia .....	38
3.3.2.1. Origen.....	38
3.3.2.2. Objetivos .....	38
3.3.2.3. Características .....	39
3.3.2.4. Procedimientos .....	39
3.3.1.5. Críticas .....	40
3.4. El enfoque comunicativo .....	41
3.4.1. Origen.....	41
3.4.2. Objetivos .....	42
3.4.3. Características .....	43
3.4.4. Procedimientos .....	44
3.4.5. Críticas.....	46
3.5. El enfoque por tareas .....	46
3.5.1. ¿Qué es el enfoque por tareas? .....	46
3.5.2. Diferencia entre enfoque comunicativo y enfoque por tareas. ....	48
3.5.3. Definición de tarea .....	51
3.5.4. La tarea en la enseñanza de lenguas extranjeras .....	53
3.5.4.1. Objetivos .....	55
3.5.4.2. Tipos de tareas.....	56
3.5.4.3. Características .....	58
3.5.4.4. Procedimientos .....	61
3.5.4.5. Papel del aprendiz .....	65
3.5.4.6. Papel del docente.....	67
Conclusión.....	68

## **CAPÍTULO II: Lengua, cultura y comunicación: fundamentos conceptuales para el desarrollo de las competencias pragmática e intercultural**

Introducción .....	71
1. Aproximación al concepto <i>cultura</i> desde una perspectiva multidisciplinar .....	72
1.1. Desde la perspectiva <i>antropológica</i> .....	74
1.2. Desde la perspectiva <i>sociológica</i> .....	76
1.3. Desde la perspectiva <i>lingüística</i> .....	79
1.4. Desde la perspectiva <i>psicológica</i> .....	81
1.5. Desde la perspectiva <i>pragmática</i> .....	82
2. El componente cultural en el aula de ELE .....	84
2.1. Tratamiento de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	85
2.1.1. El componente cultural en el método tradicional .....	86
2.1.2. El componente cultural en el método directo .....	87
2.1.3. El enfoque cultural en los métodos de base estructural.....	87
2.1.4. El componente cultural en el enfoque comunicativo .....	88
2.1.5. El componente cultural en el enfoque por tareas .....	89
2.2. Relación lengua y cultura .....	90
2.3. ¿Qué cultura se enseña en el aula de idiomas? .....	95
3. La comunicación y su estudio .....	101
3.1. La noción de comunicación .....	102

3.2. Tipos de comunicación .....	105
3.2.1. La comunicación verbal .....	106
3.2.2. La comunicación no verbal .....	108
3.3. La enseñanza de los elementos de la comunicación no verbal .....	110
3.3.1. Los signos proxémicos .....	115
3.3.2. Kinésica .....	116
4. Diversidad de competencias en el aula de ELE .....	119
4.1. ¿Qué se entiende por el término <i>competencia</i> ? .....	119
4.2. Definición de <i>competencia comunicativa</i> .....	121
4.3. Evolución del concepto de competencia comunicativa .....	123
4.3.1. La competencia lingüística: Aportaciones de Chomsky .....	123
4.3.2. Estudio etnográfico de Hymes .....	126
4.4. Modelos y componentes de competencia comunicativa .....	131
4.4.1. El modelo de Canale y Swain (1980) .....	131
4.4.2. El modelo de Bachman (1990) .....	133
4.4.3. El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell .....	136
4.4.4. Otras clasificaciones .....	139
Conclusión .....	140

### **CAPÍTULO III: La competencia pragmática: compendios y teorías**

Introducción .....	143
1. Hacia la noción de la competencia pragmática .....	143
1.1. ¿Qué es la pragmática? .....	144
1.2. La competencia pragmática: Definición y objetivos .....	152
2. La competencia pragmática y didáctica de lenguas extranjeras .....	157
2.1. El desarrollo de la competencia pragmática: Metodología y estrategias .....	158
2.1.1. Actividades comunicativas .....	161
2.1.2. Modalidades del trabajo .....	163
2.1.3. El input .....	164
2.1.4. Recursos .....	165
2.2. Papel del profesor .....	167
3. la pragmática y la teoría de los actos de habla .....	172
3.1. Principios de la teoría de los actos de habla .....	176
3.1.1. La filosofía de Austin .....	176
3.1.2. Los aportes de Searle .....	178
3.1.3. Las implicaturas de Grice .....	180
3.2. La pragmática y la cortesía .....	186
3.2.1. Reglas de cortesía de Lakoff .....	189
3.2.2. El principio de cortesía de Leech .....	191
3.2.3. El modelo de Brown y Levinson (1978, 1987) .....	194
4. La transferencia pragmática .....	199
Conclusión .....	208

### **CAPÍTULO IV: Hacia la integración de la competencia intercultural en el aula de ELE**

Introducción .....	210
1. La interculturalidad: terminología y derivaciones conceptuales .....	210
1.1. La interculturalidad .....	211
1.2. Interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad .....	212

2. La competencia intercultural .....	216
2.1. Definición .....	216
2.2. Objetivos .....	224
2.3. La competencia sociocultural como parte de la competencia intercultural.....	227
2.3.1. Contenidos culturales .....	230
2.3.1.1. El Marco comun europeo .....	231
2.3.1.2. El programa Curricular de la Academia Cervantes.....	232
2.4. Procesos de adquisición de la competencia intercultural .....	234
2.4.1. Niveles para la adquisición de la competencia intercultural .....	234
2.4.1.1. El modelo de Bennett (1986-1993) .....	235
2.4.1.2. El modelo de Meyer (1991).....	237
2.4.1.3. El modelo de Denis y Matas Pla (2002) .....	238
2.5. Modelos de la competencia intercultural .....	240
2.5.1. El modelo de Byram (1997) .....	240
2.5.2. Modelo de Deardoff .....	243
2.6. Desarrollo de la competencia intercultural. ....	246
2.7. Metodología de enseñar la competencia intercultural.....	249
3. Noción de la educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras .....	254
3.1. Hablantes y consciencia intercultural .....	259
3.2. Profesor mediador-intercultural .....	263
4. Competencia comunicativa intercultural.....	266
5. Adaptación a una cultura nueva .....	273
5.1. El choque cultural .....	273
5.2. Los estereotipos culturales.....	280
Conclusión.....	285

## **CAPÍTULO V: Metodología de investigación**

Introducción .....	287
1. La experimentación .....	288
1.1. Objetivos.....	289
1.2. Procedimiento experimental .....	289
1.2.1. Informantes.....	289
1.2.2. Duración .....	290
1.2.3. Material didáctico .....	290
1.3. Metodología .....	290
2. La realización .....	292
2.1. Tema I: <i>Romper estereotipos</i> .....	292
2.1.1. Estructura de las actividades .....	293
2.1.1.1. Pre-actividad.....	293
2.1.1.2. La actividad .....	294
2.1.1.3. Actividad final.....	295
2.1.2. Análisis y evaluación de las tareas .....	295
2.1.2.1. Análisis de la pre-actividad .....	296
2.1.2.2. Análisis de la actividad .....	307
2.1.2.3. Análisis de la actividad final .....	317
2.2. Tema II: <i>“La vida sin cortesía es más amarga que la cuasia”</i> .....	320
2.2.1. Estructura de las actividades .....	320
2.2.1.1. Pre-actividad.....	320
2.2.1.2. La actividad.....	321
2.2.1.3. La actividad final .....	323

2.2.2. Análisis y evaluación de las tareas .....	324
2.2.2.1. Análisis de la pre-actividad.....	324
2.2.2.2. Análisis de la actividad .....	329
2.2.2.3. Análisis de la actividad final.....	335
Conclusiones .....	338
Conclusión general .....	341
Bibliografía.....	347
Anexos.....	371

## **Introducción general**

La era de globalización en la que vivimos hoy en día, obliga las diferentes sociedades a comunicarse, con el fin de establecer relaciones e intercambiar intereses. Debido a esto, los hablantes usan diferentes idiomas del mundo, con formas de habla natural, espontánea, o artística. En tal sentido, la globalización da lugar a la comunicación, permitiendo a las personas estar siempre en contacto.

Por lo tanto, el deseo y el interés de los aprendices de lenguas extranjeras de crecer como ciudadanía global, les empujan a aprender y adquirir competencias que les permiten actuarse como hablantes auténticos. No obstante, la necesidad de los alumnos de hablar una lengua extranjera con fluidez, solo hacen que se preocupen de los siguientes aspectos: la gramática, el vocabulario, el léxico, la semántica, y la fonética; y rara vez dejan de pensar en otros aspectos que son relevantes, y que pueden afectar la entrega de significado y, por lo tanto, la lengua se convierte en un obstáculo, y no en un medio de comunicación.

A los efectos de este, el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas se han satisfecho con la intervención de expertos en el dominio, que han podido integrar en dicho proceso otros aspectos clave y básicos, al fin de ayudar a los alumnos a hablar correctamente una lengua que no es la suya, a través del desarrollo de su competencia comunicativa.

Los didactas consideran la competencia comunicativa como la habilidad de un hablante de comportarse de un modo eficaz y adecuado, en contexto comunicativo dentro de una determinada comunidad de habla. De ello, dicha competencia implica al lado del desarrollo de la competencia lingüística, las competencias pragmáticas e interculturales.

En efecto, hoy en día, la educación es más que una simple guía, al aprender un nuevo idioma, el aprendiz no solo necesita un saber, sino también un saber hacer, es decir, cómo usar correctamente la lengua en contextos adecuados. A los efectos de este, la enseñanza del español promueve más que nunca el desarrollo integral de los aprendices. Por esto, aprender la lengua española significa que el aprendiz debe hablar la lengua española, vivir en la lengua española, pensar en la lengua española, y lo más importante admitir y tolerar la cultura española, que representa la historia y la nobleza del pueblo español.

El desconocimiento de la cultura de los demás, forma parte de los mayores problemas que frenan el aprendizaje de una lengua extranjera. La realidad muestra que la inclusión de un

extranjero en una comunidad nativa, que sea su objetivo: estudios, laboral comercial, turismo, etc.; no es siempre una emisión fácil o flexible; si bien es cierto que el individuo necesita dominar al lado de la competencia lingüística, la comprensión de los esquemas socioculturales de dicha comunidad.

Es evidente entonces, que la enseñanza de los componentes culturales relacionados con la lengua objeto, como: costumbres, hábitos, arte, rutinas, creencias y normas sociales, ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades y competencias importantes, que les faciliten sus prácticas discursivas en una comunicación con fluidez, variedad y riqueza. Por lo tanto, las interacciones e intercambios comunicativos entre los individuos en diferentes idiomas, son acciones que involucran las competencias pragmáticas e interculturales, para establecer relaciones constructivas.

De ello, una comunicación exitosa significa que la persona tiene una capacidad constante para percibir los diferentes tipos de interacciones verbales. También, es capaz de implicar el uso y la utilización de los elementos comunicativos y no comunicativos, de una forma activa y eficaz, siguiendo las normas socioculturales y contextos comunicativos de la comunidad nativa.

Debido a la necesidad de un mundo multicultural a hablantes con dinámica interactiva, y gran sensibilidad cultural al fin de comunicarse con éxito, exige a los aprendices desarrollar una variedad de competencias para realizar dicho objetivo. De ello, el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha experimentado una verdadera revolución en los últimos años, lo que ha supuesto un cambio profundo tanto en las metodologías de enseñanza, como en la actitud de los estudiantes.

Indudablemente, los docentes intentan siempre completar la formación académica de sus aprendices de lenguas extranjeras, y proporcionarles competencias orientadas a las demandas del mundo laboral actual que es cada vez más exigente; a través del uso simple de los elementos y conocimientos de las lenguas metas, basándose en métodos o enfoques que son susceptibles de adaptarse a los objetivos trazados por parte de los dos agentes, como: intérpretes o traductores, mediadores interculturales, y asesores comunicativos en empresas multiculturales.

A partir de estas perspectivas, es decir, pensar en el desarrollo académico y profesional de los aprendices de lenguas extranjeras, los didactas se enfocan en elegir el método o el

enfoque más adaptado para integrar diferentes conocimientos y competencias en su aprendizaje, al fin de formar hablantes auténticos, capaces de identificar y utilizar una variedad de estrategias, para establecer relaciones y situaciones discursivas constructivas con personas de otras culturas. De tal modo, todo esto no se puede realizar si los profesores no construyen un puente entre la teoría y la práctica, entre la realidad y los programas educativos.

Por todas estas razones, nos estamos encontrado en la obligación de investigar el tema titulado: *"Hacia la integración de la competencia pragmática e intercultural en la enseñanza de E/LE desde la perspectiva metodológica del enfoque por tareas"*, después de haber constatado que nuestro alumnado carece de conocimientos sobre la sociedad y la cultura española, y sobre cómo se trata al otro dentro de una comunidad diferente, lo que le origina, a este último, muchas dificultades a la hora de comunicarse usando la lengua objeto de estudio.

Por otra parte, el interés de este trabajo de investigación viene dado por la necesidad de analizar los componentes de las competencias mencionadas, además de examinar la eficacia del enfoque por tareas como perspectiva metodológica para el fomento de dichas competencias, pragmática e intercultural, en la enseñanza del español como lengua extranjera.

## **Hipótesis**

A lo largo del siglo pasado, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras presenta una larga tradición de cambios y adaptaciones metodológicas, que ha transformado notablemente el panorama de dicho proceso. En su recorrido histórico, cada método o enfoque se ha destacado con nuevas aportaciones y consideraciones, pero todos tienen un objetivo común: actualizar y promover el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es cierto, que la creciente internacionalización del siglo XXI ha provocado la necesidad de las personas de diferentes sociedades del mundo a comunicarse usándose varias lenguas extranjeras. La comunicación permite a los hablantes intercambiar ideas, hábitos, formas de pensar, costumbres; lo que se llama "cultura".

Por lo que, no se puede separar la lengua de su cultura. De ello, los aprendices de lenguas extranjeras necesitan más ingredientes en su proceso de aprendizaje para llegar a comunicarse en la forma más óptima e ideal posible.

La mayoría de nuestros estudiantes cuando se encuentran en una situación comunicativa y les faltan palabras, recurren a diferentes estrategias para mantener la



conversación. Realmente, dominar la gramática o usar diccionarios, no representa la solución adecuada a aprendices de lenguas auténticas. Es evidente entonces que los alumnos necesitan desarrollar una serie de competencias, es decir, un conjunto de conocimientos y habilidades. Estas competencias les permiten interactuar exitosamente en escenarios reales, y que los nativos aceptan su interacción de modo natural.

La realidad actual afirma que los aprendices de ELE no solo aprenden una nueva lengua, sino también formas de vida diferentes; es decir, aprenden nuevos conocimientos sobre otras culturas promoviendo el llamado “interculturalidad”. Realmente, como profesores de lenguas extranjeras debemos darnos cuenta de que estamos frente a uno de los problemas más fundamentales del aprendizaje, que es la descontextualización de la lengua de su entorno cultural.

Resulta oportuno, como profesores, cuando enseñamos la lengua española, dando a los aprendices aspectos lingüísticos, debemos también introducir componentes culturales que les ayuden a desempeñar un papel activo en el contexto comunicativo, y les ayudan a captar la intención del hablante nativo. A menudo, los fallos de una conversación están relacionados con una incompetencia o inconsciencia, que puede dar lugar a malentendidos entre los interlocutores. Pues, nuestros alumnos necesitan comprender las reglas de conversación de ELE, porque están relacionadas con su cultura, lo que garantiza el éxito o el fracaso de su comunicación, como por ejemplo el uso correcto de las reglas de cortesía de la lengua meta.

De hecho, desarrollar las competencias interculturales y pragmáticas en los aprendices de ELE, adquiere actualmente un gran interés en el campo de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Observamos que este planteamiento merece ser estudiado, por lo que, en la presente tesis doctoral intentaremos plantearlo desde todas sus dimensiones. En este sentido tenemos que desarrollar una amplia reflexión sobre ello, intentando contestar a: ¿Se puede desarrollar las competencias pragmática e intercultural en los aprendices de ELE aplicando el enfoque por tareas?

Suponemos que en una clase de ELE, nos dedicamos para instruir a nuestros alumnos conocimientos interculturales y pragmáticos, explotando el enfoque por tareas, entonces, ¿cómo se desarrollan eficazmente las competencias pragmática e intercultural en estos aprendices con el uso del enfoque por tareas?

Frente a esta problemática, surgen otras cuestiones tales como:

- ¿Cómo puede el aprendiz adquirir las competencias que le permitan satisfacer las nuevas necesidades comunicativas del mundo laboral o multicultural?
- ¿Qué son los contenidos interculturales y pragmáticos que debemos tratar en el aula de ELE?
- ¿Cómo puede el docente superar los problemas interculturales que surgen en el momento de enseñar los contenidos culturales?
- ¿Qué tipo de tarea didáctica adecuada y eficaz debe el docente integrar en el aula para desarrollar las competencias pragmático-interculturales?
- ¿Cuáles son los métodos o enfoques apropiados para desarrollar las competencias pragmáticas e interculturales en el aula de ELE?
- ¿Qué son las herramientas didácticas que puede el profesor utilizar para contextualizar los elementos culturales en el aula de ELE?

Todos estos planteamientos revelan y confirman la importante labor que deben realizar los profesores universitarios para acercar a los estudiantes a la cultura española, y para investigar, establecer, diseñar, modificar y organizar herramientas y proyectos que pueden ser útiles para la carrera estudiantil.

## **Objetivos**

Proponer un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras basado en el enfoque por tareas para el desarrollo de las competencias pragmáticas e interculturales, representa nuestro objetivo general de esta investigación

Por ello, para llegar a la participación y la inmersión completa de los aprendices de ELE, investigamos en el papel que juega el enfoque por tareas en favorecer la participación activa y continua de los alumnos, al fin de enriquecer sus conocimientos y desarrollar sus competencias.

Debe reconocerse que estas competencias son necesarias y brindan un apoyo valioso para que los estudiantes distingan entre las normas y valores socioculturales de su lengua materna y las normas y valores socioculturales del español como lengua extranjera. De ello, integrar en el aula de ELE temas como: ser cortés, expresar gratitud, aprender sobre las

costumbres y hábitos sociales españoles; ayuda a los alumnos a desarrollar las competencias pragmáticas e interculturales.

Para que quede claro este objetivo global, nos parece propicio precisar algunos objetivos específicos que se definen alrededor de:

- Que los estudiantes comprendan la importancia de los aspectos pragmáticos a través de una práctica reflexiva sobre textos (orales o escritos) que provocan malentendidos entre las dos culturas.
- Que aprendan a organizar sus conocimientos y a familiarizarse con los parámetros pragmáticos de dicha lengua.
- Que interactúen y participen para vivir una experiencia que les permite comprender, valorar y respetar los valores, costumbres, actitudes y formas de vivir de los españoles.
- Que sean capaces de producir y establecer conversaciones sencillas en situaciones y contextos reales de la comunicación.
- Que lleguen a construir una cierta conciencia intercultural y pragmática, mediante unas comparaciones de la cultura española con la nuestra; eso les permitiría convertirse en hablantes que supieran cómo contextualizarse en una situación comunicativa y no sólo producir, usar frases desconectadas de su contexto.
- Que manejen y resuelvan situaciones interculturales nuevas, o ciertos conflictos; y comprendan los mecanismos de la comunicación intercultural.
- Y que fomenten actitudes positivas y abiertas, es decir que sean más tolerantes y respetuosos hacia la cultura española.

### **Metodología de trabajo**

De acuerdo con la hipótesis que nos hemos planteado y los objetivos que nos hemos marcado, nos encontramos investigando sobre un tema de gran interés para nosotros y para los profesores de ELE, porque trata conceptos, tareas, metodologías, y temas que representan un apoyo para desarrollar las clases de ELE; pero al mismo tiempo es un tema muy complejo, porque todos los conceptos están entrelazados, y no podemos estudiar un aspecto y superar otro.

Para facilitar nuestra investigación, organizamos nuestra tesis en cinco capítulos, que constan de dos partes. La primera sección cubre los conceptos teóricos de nuestro trabajo, y la segunda parte está dedicada a la Experimentación Didáctica

Para concretizar los objetivos ya mencionados, consideramos oportuno dedicar el primer capítulo, a estudiar la evolución histórica de los diferentes métodos y enfoques en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. El propósito fundamental de este estudio no es exponer solo las variedades metodológicas de dicho proceso, sino, más bien, aclarar los diferentes procedimientos que caracterizan a estos métodos y enfoques. Es decir, se trata de revelar las nuevas perspectivas del enfoque comunicativo, y especialmente del enfoque por tareas, para que podamos después vincular su importancia y contribución al desarrollo de las competencias pragmáticas e interculturales que representan el tema de nuestro estudio. Además, dedicamos un apartado en que explicamos las diferencias entre los conceptos fundamentales de estas metodologías que son el método y el enfoque. No obstante, en el mismo capítulo, a partir de una definición del concepto de enseñanza, ofrecemos algunas variaciones que pueden aclarar, orientar y simplificar esta tarea.

El segundo capítulo aporta diversas definiciones clave y teorías fundamentales para estudiar las competencias pragmáticas e interculturales. Estos conceptos se consideran como una pista para todos los capítulos que se siguen. Entonces, inicialmente, exponemos una perspectiva amplia sobre el concepto de cultura, desde la perspectiva de diferentes investigadores y expertos del dominio. A continuación, enfatizamos la importancia de integrar elementos culturales en la clase de ELE, sin dejar de intentar dar respuestas a la siguiente pregunta: ¿qué cultura se debe enseñar en la clase de ELE?

Luego, definimos el concepto de comunicación, con especial estudio a lo que es la comunicación no verbal. Este estudio nos permite conocer algunas de las características culturales de la lengua objeto. Pues, en este apartado resalta la importancia de incorporar elementos no verbales como expresiones faciales, gestos y posturas, para ayudar a los estudiantes a comprender el papel de los aspectos extralingüísticos en la comprensión y el acercamiento entre lengua y cultura nativas y extranjeras.

Ofrecemos el último apartado de este capítulo, a determinar el marco teórico mediante el cual desarrollan el concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, revelamos diferentes patrones y componentes de dicha competencia.

En el tercer capítulo partimos de la base conceptual de conceptos que usaremos en la parte práctica. Sin embargo, esta sección busca brindar la mayor cantidad de información posible sobre los fundamentos teóricos de la pragmática; identificamos sus conceptos básicos; exponemos sus áreas de investigación; estudiamos su evolución y su impacto en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes para comunicarse correctamente en español. Además, explicamos el papel del profesor a la hora de facilitar el aprendizaje de varios elementos pragmáticos, y cómo pueden obstaculizar el aprendizaje de un alumno. En relación con la ciencia de la pragmática, estudiamos la teoría de los actos de habla, el principio de cooperación y el máximo de Grice. Exploramos la relación entre cortesía y pragmática; observando sus teorías básicas y las clasificaciones más influyentes que son relevantes para el estudio.

Nuestra intención en el cuarto capítulo es destacar la necesidad de adquirir la competencia intercultural por parte de los aprendices de ELE. Por ello, este capítulo ofrece el estudio más amplio posible sobre dicha competencia. Primero, pretendemos recoger las definiciones dadas al concepto de interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad, al fin aclarar las diferencias más importantes. Después, nos parece fundamental estudiar el concepto de competencia intercultural, para comprender mejor cómo se desarrolla esta última, poniendo el foco sobre sus objetivos, su proceso de adquisición, y detallamos su metodología.

En el mismo apartado, exponemos la importancia de la educación intercultural y la adquisición de la competencia comunicativa intercultural en un mundo cada vez más global. Concluimos este capítulo, abordando dos fenómenos importantes, y que pueden influir negativamente sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, son: los fallos culturales y los estereotipos.

En el quinto capítulo, llevamos a cabo la parte experimental de nuestro trabajo. En este apartado, queremos hacer explícito nuestro propósito inicial de la presente investigación, que consiste en desarrollar las competencias pragmáticas e interculturales en los aprendices de ELE; a través de la aplicación del enfoque por tareas, mostrándose su eficacia en transmitir diferentes contenidos y conocimientos. Al mismo tiempo, convertir el aprendizaje de español como lengua extranjera en una actividad más motivadora.

Para llegar a este propósito, planteamos diversas actividades para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre el tema de los estereotipos y de la cortesía, con el fin que se acerquen a la cultura española, cambien sus actitudes y desarrollen sus habilidades.

Nuestro objetivo con este tipo de actividades, es averiguar si los alumnos aprenden a valorar los aspectos culturales y discursivos del español, y adquieren competencias pragmáticas, socioculturales e interculturales.

Después de presentar los elementos que intervienen en nuestra experimentación, y describir de manera detallada nuestro procedimiento experimental, procederemos al análisis y la interpretación de los resultados obtenidos durante nuestra investigación. Luego, analizamos los resultados, para averiguar cuáles son los fallos culturales o inadecuaciones pragmáticas que presentan más ambigüedades.

Por último, finalizamos este trabajo con una recapitulación que resume todos los capítulos desarrollados, y se enfoca en los puntos más relevantes de nuestra experimentación. Además de resaltar las conclusiones clave de nuestro experimento, en un esfuerzo por brindar soluciones y abrir la puerta a nuevas investigaciones potenciales.

Sin embargo, este trabajo tiene un anexo que contiene todas las fotos, imágenes, tablas relacionadas con los capítulos.

# **CAPÍTULO I**

## **Metodologías y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras**

## **Introducción**

A lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, se ha producido una verdadera «revolución metodológica», una gran variedad de métodos y teorías lingüísticas han sido aplicadas, y aún hoy se siguen aplicando en diversas partes del mundo para la enseñanza de las lenguas extranjeras. La lengua, como elemento principal de la comunicación humana, fue objeto de reflexión y estudio desde muy antiguo. Las propuestas que subsiguieron han oscilado entre lo práctico y lo teórico, lo funcional y lo formal, la enseñanza analítica y la lógica –filosófica, y el estudio por inmersión y por contacto.

El aprendizaje de una lengua extranjera es un fenómeno complejo que viene determinado por muchos factores. En la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras han ido apareciendo distintas teorías que han intentado explicar cómo aprendemos. Éstas han dado lugar a diferentes métodos de enseñanza que se han sucedido, uno tras otro, de manera que un método nuevo ha nacido por rechazo al método vigente.

En este capítulo, veremos más de cerca el desarrollo histórico de los diversos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos dividido esta historia de la metodología de lenguas extranjeras en cuatro partes principales: “Métodos antes del siglo XX” contiene los primeros métodos para enseñar idiomas extranjeros. Le sigue “Métodos de base estructural”, caracterizado por aprender y estudiar el conductismo en psicología y el estructuralismo en lingüística. Luego, “Métodos humanistas” que se desarrollaron a partir de la llamada revolución cognitiva que tuvo lugar en las décadas de sesenta y setenta. Al final, “Enfoques actuales” que son representadas por el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

Al presentar cada uno de los métodos de enseñanza de idiomas extranjeros, intentamos mantener el mismo esquema de contenido que presentamos a continuación: origen, objetivo, características, procedimiento, y críticas. Pero, antes de eso, definimos el concepto de enseñanza, estudiamos sus principios, características y lo más importante para nosotros es abordar esta complicada tarea y algunos aspectos que pueden facilitarla.

### **1. Evolución de la concepción de enseñanza**

Enseñar es un trabajo difícil y un proceso gradual. Debido en parte a su complejidad, y teniendo en cuenta nuestros objetivos, nos parece necesario definir primero qué es la enseñanza:



-En el diccionario de la Real Academia Española (2001: 925), por ejemplo, vemos que *enseñar* consiste en: “instruir, adoctrinar, amaestrar con reglas o preceptos.”

-En la enciclopedia Gran Anaya (2002: 2590), *enseñar* es un: “Conjunto de principios, ideas y conocimientos que se enseñan a otro y también, estructura del sistema educativo de un grupo social. Frente a otros conceptos educativos más amplios, la enseñanza siempre es selectiva y dirigida a un fin específico: por ejemplo, enseñar idiomas”.

Bajo estas concepciones, el acto de enseñanza suele ser reducido a una actividad de transmisión de la información, pero en realidad esta actividad exige muchas más actividades y capacidades. Por esta razón, adoptamos la definición de Raynal y Rieunier (1997: 128) que muestran los elementos claves de este proceso: “Enseñar es organizar una situación de aprendizaje. Esta organización de situación de aprendizaje debe tener en cuenta por supuesto dimensiones emocionales, sociales, pedagógicas, psicológicas, didácticas... con el fin de organizar el acto de enseñanza-aprendizaje”.

De cuya definición, se desprenden que enseñar no es sólo transmitir conocimientos, sino que se debe tener también en cuenta las necesidades de los alumnos, sus intereses, sus conocimientos previos, sus motivaciones. Aquí viene el rol del docente que no debe limitarse sólo al hecho de impartir clases, sino también regular y matizar la enseñanza para promover el aprendizaje en sus alumnos.

Desde una perspectiva pedagógica renovada y actual, Álfaro (2000) considera la enseñanza como un proceso cuyo propósito fundamental es apoyar y orientar el aprendizaje del alumno a través de la mediación cognitiva que debe realizar el docente.

Una concepción más real de la enseñanza que completa los anteriores es la que nos aporta Medina (2015: 44) que caracteriza la enseñanza como el modo especial de orientar el aprendizaje y crear los escenarios más formativos entre docente y discentes, cuya razón de ser es la práctica reflexiva e indagadora, adaptando *la cultura y el saber académico* a los estudiantes en función de los valores educativos. Es de destacar en esta definición las dimensiones reflexiva e investigadora de la enseñanza, que se constituyen en bases fundamentales para su adecuada planificación, implementación y evaluación.

Distintos investigadores señalan ciertas características generales que son comunes a la *enseñanza* y se producen en cualquier aula. Nos parece oportuno citar algunos de estas

características a las que cada profesor se enfrenta durante su carrera, y debe tenerlas en cuenta en la práctica docente. Santrock (2001)<sup>1</sup> señala las siguientes características:

a) *la Multidimensionalidad*: la enseñanza involucra muchas y diferentes áreas, como la adquisición de conocimientos concretos de lengua, las matemáticas, etc. Sin embargo, la enseñanza incluye otras áreas como el área afectiva, social y moral. Por esto, el programa del profesor debe orientarse en varias direcciones y no de forma unidireccional.

b) *la simultaneidad*: en el aula suceden muchas cosas al mismo tiempo. Por ejemplo, en una discusión el profesor habla, escucha las aportaciones de los alumnos, se fija en los que intervienen y en los que no, busca las razones por las que lo hacen de una u otra manera y después intenta que la lección siga a buen ritmo.

c) *la Variedad de alumnos*: las aulas están llenas de alumnos muy heterogéneos. Tienen diferentes niveles de capacidad y de conocimientos, de motivación para aprender. El profesor querrá aproximarse a cada uno de los alumnos de forma personalizada, pero debido a esta diversidad, la enseñanza se convierte en un gran reto.

Zabalza (1987:113) matiza otros rasgos que caracterizan el concepto de *enseñanza*, entre ellos: la importancia de la actividad del estudiante en pensar y actuar objetivamente en el aula, en relación con las instrucciones del profesor; la enseñanza no es una tarea rutinaria, al contrario exige acciones racionales como saber hacer y por qué hacerlo; y lo más importante que es una actividad que se basa en la comunicación.

Gracias a las diferentes definiciones y características del concepto de enseñanza que acabamos de citar, notamos que dan varias interpretaciones y prácticas distintas dadas a esta tarea, pero al mismo tiempo el concepto de enseñanza reconoce una evolución en su concepción. Por ello, a continuación intentaremos exponer las diferentes visiones a cerca de la evolución de la noción de enseñanza.

### **1.1. Versión tradicional**

Carrio Pastor (2008: 78)<sup>2</sup> reconoce el hecho característico del conocimiento humano que puede acumularse y transmitirse de generación a generación. La enseñanza es una mediación entre el conocimiento público y privado, entre el conocimiento científico que explica la realidad y facilita que las personas lo entiendan y actúen en consecuencia, y se organiza en disciplinas que ofrecen una explicación de un aspecto de la realidad, Se acepta

---

<sup>1</sup>Citado por González-Pérez y Criado del Pozo (2001: 20).

<sup>2</sup> Citado por Estebananz García (1999: 70).

parte y el aprendizaje de este conocimiento, elaborado, compartido y aceptado por cada individuo. La realidad es una, el conocimiento también es uno y se está volviendo cada vez más complejo, estricto y abstracto. Coincide con el diseño del currículum como currículum.

### **1.2. Versión constructivista**

Pérez Gómez (1992: 81) defiende la enseñanza como producción de cambios Conceptuales. Considera al alumno como activo procesador de información, que la asimila y la adapta, en un proceso de creación y transformación de sus esquemas. Pérez Gómez no desprecia el valor de las disciplinas, por ello, llega a definir la enseñanza como:

Un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontaneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y, también estimulando su experimentación en la realidad.

### **1.3. Versión tecnológica**

Bajo esta concepcion, Estebaranz García (1999: 79) afirma que la educación debería facilitar la integración de las personas en la sociedad a través de la formación profesional. En este caso, el desarrollo de capacidades es el objetivo principal de la lección. En la escuela, como el conocimiento se reconoce como temporalmente válido, los beneficios de su tarea se dan en un proceso cambiante a través del desarrollo de habilidades formales e instrumentales. El contenido no importa, ni el contexto, porque las habilidades hacen que el hombre sea "capaz" de adaptarse y resolver cada situación. La tarea de enseñar radica precisamente en la dirección cuidadosamente planificada y evaluada de manera efectiva de los procesos de aprendizaje que conducen a los objetivos previstos.

### **1.4. Versión constructivista**

Pérez Gómez (1992: 81) defiende la enseñanza como producción de cambios Conceptuales Considera al alumno como activo procesador de información, que la asimila y la adapta, en un proceso de creación y transformación de sus esquemas. Pérez Gómez no desprecia el valor de las disciplinas, por ello llega a definir la enseñanza como:

Un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontaneas en su vida

cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y, también estimulando su experimentación en la realidad.

### **1.5. Versión crítica**

Desde el punto de vista de Pérez Gómez (1992: 30-31), la enseñanza se entiende como la tarea más peculiar de la escuela, cuyas funciones pedagógicas existen en una sociedad estructurada en clases sociales en la que la cultura de las clases dominantes tiene prioridad sobre otras formas de vida y la interpretación de la realidad y la existencia humana. Tienen que ser estructurados. En relación con dos funciones: reducir parcialmente los efectos de la desigualdad, promover una variedad de formas de vivir, pensar y sentir; y la reconstrucción de los patrones de conocimiento, actitudes y comportamiento que los estudiantes incorporan sin crítica a las prácticas sociales de sus vidas.

## **2. Diferencias entre método y enfoque**

En la didáctica de lenguas extranjeras, la búsqueda de flexibilidad en las concepciones metodológicas se ha hecho visible en las continuas variaciones entre los términos “*método*” y “*enfoque*”. En este trabajo utilizaremos recurrentemente métodos y enfoques, por eso, antes de describir los diferentes conceptos metodológicos utilizados en la enseñanza de las lenguas extranjeras, vemos que es necesario aclarar la ambigüedad conceptual de estas diferentes denominaciones para hacer una distinción entre ellas.

El término método procede del latín “*methodus*” y del griego “*methodos*” y significa camino que conduce a un objetivo determinado. La definición que nos ofrece el Diccionario de Uso del Español (2008: 1109) de María Moliner del término *método* es la siguiente: “Procedimiento. Sistema. Manera sistemática de hacer cierta cosa (...) se aplica específicamente al conjunto de reglas, lecciones y ejercicios para enseñar o aprender algo. (...) se llama así a cada uno de los dos procedimientos, analíticos, de razonar”.

En relación con lo que antecede, nos parece importante exponer las explicaciones de Christian Puren (1988: 11)<sup>3</sup> relativas al mismo concepto:

---

<sup>3</sup> Es Nuestra traducción. Texto original en francés: « Le terme de méthode est ainsi généralement employé dans le discours actuel avec trois sens distincts : celui de matériel d’enseignement; celui d’ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l’élève un comportement ou une activité déterminés (qui désignent tout ce qu’un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d’intérêt et de participation en classe); d’ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s’est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux

Por lo tanto, el término método se utiliza generalmente en el discurso actual con tres significados distintos: materiales didácticos; conjuntos de procesos y técnicas en el aula diseñados para provocar un comportamiento o actividad particular en el estudiante (que se refiere a todo lo que un profesor puede hacer para crear y mantener el máximo interés y participación en el aula); conjuntos coherentes de procesos, técnicas y métodos que han demostrado ser capaces, a lo largo de un cierto período histórico y entre diferentes diseñadores, de generar cursos relativamente originales en relación con los cursos anteriores y equivalentes entre sí en términos de prácticas de enseñanza/aprendizaje inducidas.

Pues, según Puren, podemos deducir que el método es todo lo que trata de cómo se enseña las lenguas extranjeras como: instrucciones, artículos, mesas rondadas, así como material didáctico: libros de texto, gramáticas, cuadernos de ejercicios.

Por lo tanto, todos estos términos claves se definirían por niveles de inclusión recíproca, Puren (1988: 13) los representa de la siguiente manera:

### **Métodos**



**Figura n° 1: Niveles de inclusión según Puren (1988: 13).**

Richards y Rodgers (2009: 42), para ellos *el método* es el nivel en el que la teoría se pone en práctica y donde se toman decisiones sobre habilidades específicas, el contenido enseñado y el orden en que se presenta ese contenido. Estos autores proponen un nuevo modelo para la definición de estos términos, según el cual cada método de enseñanza puede describirse analizando tres componentes: el enfoque, el diseño y el procedimiento. De hecho, lo que Richards y Rodgers han declarado es que un método debe cumplir con tres requisitos básicos:

---

par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites».

- Debe estar relacionado teóricamente con un enfoque.
- Debe estar determinado orgánicamente por un diseño.
- Debe ponerse en práctica a través de procedimientos.

En un orden más específico, es decir, en lo referente a la didáctica de lenguas extranjeras, se habla de método para referirse a un modo sistemático de enseñar una lengua, que tiene su base en un marco teórico, para describir los dos procedimientos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que son (inductivos o deductivos), y determinar los materiales didácticos que incluyen libros, manuales y tipos de actividades. (Melero Abadía, 2000:13).

El enfoque para el Diccionario de Términos Clave de ELE (2008: 180): “se denomina enfoque a la concepción sobre la naturaleza de la lengua y sobre su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. Los enfoques se basan en principios derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y el aprendizaje”. Notamos que esta definición afirma que el *enfoque* es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje.

Jack Richards (1997:375) define el *enfoque* como: “diferentes teorías acerca de la naturaleza de la lengua y de la enseñanza de la lengua”. También, Richards y Rodgers (1998), afirman que *el enfoque* es solo uno de los tres elementos que conforman un método. En este sentido, se entiende por enfoque los principios teóricos en los que se basa la elaboración de un método.

Por último, la definición de Anthony (1963: 63-67) resume la función de cada concepto:

La organización es jerárquica (...) Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la material que se enseña (...) El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático mientras que el método es procedimental. Sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos.

De acuerdo con estas reflexiones, se entiende por *método* el conjunto de reglas, lecciones y ejercicios que se aplican en el aula para lograr un objetivo determinado;

estableciendo el orden para asegurar que los profesores y alumnos estructuran y organizan sus respectivas actividades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que *el enfoque* es la descripción de las teorías que permiten comprender cómo favorecer las condiciones del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se puede afirmar que existe una estrecha relación entre método y enfoque que se concreta en el diseño del mismo.

### **3. Revisión de los diferentes métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Durante la mayor parte de la historia de la metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras, la búsqueda del método más eficaz ha sido (y sigue siendo) una preocupación importante, no sólo para los profesores, pedagogos y educadores, sino también para investigadores en psicolingüística y en didáctica. Los especialistas han llevado a cabo varios estudios y experimentos para explicar y describir la relación entre la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.; han intentado comprender: cómo se aprenden las lenguas y cómo se representa y organiza el conocimiento de la lengua en la memoria del aprendiz. Esto permite la creación y elaboración de diversos métodos basados en principios teóricos psicológicos y científicos que son relativamente recientes.

A continuación vamos a presentar un recorrido histórico sobre la evolución que han sufrido múltiples variaciones de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras desde los métodos antes del siglo XX hasta los enfoques actuales.

#### **3.1. Métodos antes del siglo XX**

Hasta la segunda mitad del siglo XVI, la historia de la metodología de la enseñanza de idiomas se basaba esencialmente en las lenguas clásicas, el latín que era la única hasta entonces. Fue el idioma más estudiado en el mundo occidental porque era el idioma principal en religión, educación, negocios, relaciones internacionales y política. Sin embargo, desde el siglo XVIII, debido a los cambios políticos en Europa, la enseñanza de lenguas extranjeras modernas (el inglés, el francés, el alemán, el español y el italiano) comenzó a ingresar y desarrollarse en los programas escolares europeos, reemplazando gradualmente al latín como el idioma de comunicación. Los especialistas utilizaron los mismos procedimientos básicos que la enseñanza del latín: traducción, ejercicios de gramática, memorizar listas de vocabulario, etc.

Este método de enseñanza de un idioma extranjero, que se desarrolló por completo en el siglo XIX y aún sigue vigente, aunque con modificaciones, se conoce como el método tradicional o el método de gramática y traducción.

### **3.1.1. El método de gramática-traducción**

#### **3.1.1.1. Origen**

El método de gramática-traducción es el primer método en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, y se usa tradicionalmente para aprender lenguas clásicas, por lo que también se le llama método “tradicional”. Su objetivo principal es básicamente comprender las palabras y las reglas gramaticales del idioma de destino, de modo que los estudiantes puedan entender la oración y construirla, y usar esto para apreciar la cultura y la literatura del idioma extranjero.

Durante mucho tiempo, la enseñanza del latín y el griego ha sido el cuerpo principal de la educación de los estudiantes. Aquilino Sánchez (2009: 35-36), explica y cita las etapas claves que han marcado la evolución del método tradicional al servicio de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el siglo XVI, se usan los manuales de gramática en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras; se basan en la gramática descriptiva, y los ejemplos ilustrativos juegan un rol importante en explicar las reglas con anotaciones contrastivas y detalles en todas las partes de la oración.

En el siglo XVII, se introducen por primera vez textos literarios que contienen diálogos. Se nota que el contenido de los textos es independiente de las lecciones de la gramática; también, se entregan en los manuales listas de vocabulario relacionadas con el tema.

A partir del siglo XVIII, se da más importancia a la práctica, es decir, ejercicios para practicar la gramática; por eso han añadido unos libritos complementarios que contienen ejercicios de gramática y actividades de traducción directa e inversa<sup>4</sup>.

#### **3.1.1.2. Objetivos**

A lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas, se destaca la contribución de Alemania, en este campo, es decir, que Alemania ha sido la protagonista en esta área. Los representantes principales de este método son Johann Seidenstücker, Ollendorf<sup>5</sup>, Karl Plötz<sup>6</sup> y Johann Meidinger. Según Aquilino Sánchez (1992: 203): “Alemania y Francia constituyen dos focos de irradiación de las nuevas tendencias. Son varios los nombres de autores y

---

<sup>4</sup> Ver anexo n°1: ejemplos sobre el método de gramática –traducción.

<sup>5</sup> El modelo de textos de Ollendorf era el modelo más dominante en los años 1840. La lección es un estándar, siempre empieza por una regla, seguida por una lista de vocabularios y después actividades de traducción.

<sup>6</sup> Karl Plötz era uno de los primeros pedagogos que han aplicado el método de gramática- traducción en Europa. Dando importancia al valor disciplinario-analítico más que los propósitos lingüísticos.



profesores que configuran la nueva escena como autores de materiales docentes para las escuelas, pero sobresalen los de Seidenstücker, Ahn, Meidinger, Ollendorff y Plötz”.

Los cuales consideraban que la finalidad del método de gramática -traducción es: “saber todo sobre cualquier cosa más que sobre la cosa en sí”. Con este método de estudio de una lengua, los estudiantes se acercan a ella a través del aprendizaje de la estructura gramatical y la repetición continua del vocabulario. En unas pocas líneas, Germain (1993: 105-106)<sup>7</sup> traza los objetivitos esenciales de este método: “En el método gramatical-traducción, es una enseñanza explícita y deductiva: las reglas gramaticales se enseñan antes de los casos de aplicación, y los ejercicios de traducción siguen las reglas”.

En consecuencia, el objetivo de este método es aprender una lengua extranjera con el fin de leer su literatura. La enseñanza se centra en garantizar el desarrollo de la comprensión y la expresión escrita, es decir lo que deriva de su estudio es el desarrollo cognitivo e intelectual del alumno.

### **3.1.1.3. Características**

A partir de estos objetivos, se confirma la importancia de enseñar las reglas gramaticales, y a este elemento central de este método se le suman otros aspectos *característicos* más representativos. Las siguientes destrezas citadas por Richards y Rodgers (2009:15-16) son las más importantes que el alumno debe desarrollar son: la lectura y la escritura, sin prestar atención a las destrezas de comprensión y producción oral. La gramática se enseña a través de la presentación de reglas gramaticales y la práctica se hace después con los ejercicios de traducción. El uso de la lengua materna puede ayudar mucho a los alumnos en enriquecer el vocabulario que se emplea en listas de bilingües. No admiten el error como recurso de aprendizaje. También, agregan que la comunicación entre el maestro y sus alumnos sólo se usa para producir oraciones que son representativas de las reglas y no para establecer discusiones.

### **3.1.1.4. Procedimientos**

El proceso didáctico del método Gramática-Trducción, explicado por Alcaraz (1993:46), se realiza primero a través de la explicación gramatical, después la realización de

---

<sup>7</sup>Es nuestra traducción. Texto original en francés: «Dans la méthode grammaire- traduction, il s’agit d’un enseignement explicite et déductif : les règles de grammaire sont enseignées avant les cas d’application, et des exercices de traduction suivent les règles».

frases con el punto de gramática elegido, para pasar a la lectura de un texto y su traducción a la lengua objeto, repasando el vocabulario y la gramática para acabar con los deberes que se realizan en casa.

En relación con lo anterior, afirmamos que el procedimiento de este método se basa en la gramática (representada por el conjunto estructurado de reglas), y la traducción (directa e inversa de textos escritos basándose en gran medida en la lengua materna del aprendiz como referencia).

En este sentido, Richards y Rodgers (2009: 15) confirman que el procedimiento del método de Gramática -Traducción es emplear el proceso deductivo, en que el alumno debe hacer un análisis detallado de las reglas gramaticales, después memorizar y practicar este conocimiento a través de la tarea de traducción de oraciones y textos.

Pues, la memorización y el análisis de las reglas gramaticales de un idioma extranjero por parte de los alumnos, tienen un rol determinante en la comprensión y manipulación de su morfología y su sintaxis.

### **3.1.1.5. Críticas**

Con el tiempo, las necesidades sociales han cambiado, y el aprendizaje de idiomas extranjeros se ha convertido en el objetivo de la escuela. Para Martín Sánchez (2009: 62), es ahora cuando aprender un segundo idioma no radica sólo en poder leer y escribir, sino en llevar a cabo una comunicación más efectiva, y real.

Por eso, al principio del siglo XIX, el método de Gramática-Traducción sufrió de muchas deficiencias y *críticas*; y surgió progresivamente una oposición a este método en varios países europeos que impusieron cambios. Como de los defensores del movimiento reformista del que surgió el Método Directo. El alemán Viëtor<sup>8</sup> criticó duramente el método de Gramática-traducción en el libro que publicó en 1882, argumentando que el entrenamiento fonético permitiría a los docentes pronunciar el idioma correctamente y que no se debería enseñar ningún idioma moderno utilizando este método.

---

<sup>8</sup> Su libro intitulado *Language Teaching Must Start Afresh*, en donde utilizó la teoría lingüística para opinar sobre la enseñanza. El panfleto publicado por Wilhem Viëtor (1850-1918) es significativo “La educación debe cambiar” y pone de manifiesto el interés y la preocupación existente en el ámbito educativo y muy especialmente en el de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por estas razones y la insuficiencia del método gramática -traducción a responder a las necesidades de los estudiantes, como consecuencia, surgió el nuevo método llamado *el Método Directo*.

### 3.1.2. El Método Directo

#### 3.1.2.1. Origen

A comienzos del siglo XIX (época de grandes cambios sociales, culturales y económicos) surgió El Movimiento de Reforma, y con él aparecieron numerosos principios metodológicos reformistas, que llamaron a las primeras propuestas de innovación en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, especialistas en la enseñanza de las lenguas extranjeras como Claude Marcel<sup>9</sup>, Thomas Prendergast<sup>10</sup>, y François Gouin<sup>11</sup> desarrollaron nuevos métodos y dieron el empuje intelectual necesario para dotar las ideas reformistas de una mayor credibilidad y aceptación. Por otra parte, se estableció la fonética como disciplina que abrió nuevas perspectivas en el estudio de los procesos del habla.

El método directo, también conocido como Método de la Reforma, Método Natural o Método Anti-gramatical se considera como el representante principal de todos los nuevos métodos y teorías que desarrollaron nuevas expectativas para la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. El éxito de este método se debe a Maximilian Berlitz<sup>12</sup>, quien fue el mayor exponente y ejecutor del método directo. La novedad de este método según Berlitz es que el alumno aprenda la lengua sin aparente esfuerzo es llegar a *vivir la lengua y en la lengua que se aprende*. Su influencia en el mundo educativo fue la más importante de las que había entonces. En aquel momento se habló de “*revolución* en la enseñanza de lenguas

---

<sup>9</sup> Claude Marcel (1793-1896) publicó en 1853 su famoso libro en inglés: *Language as a means of mental culture and international communication*. Marcel en su libro enumeró las cuatro destrezas que actualmente constituyen "doctrina habitual": escuchar y hablar, leer y escribir.

<sup>10</sup> Thomas Prendergast (1806 - 1886) es un escritor sobre el aprendizaje de idiomas, inventor del sistema de "dominio" del aprendizaje de idiomas. Su sistema era hasta cierto punto un desarrollo del Ollendorffian, pero Prendergast elaboró sus detalles en líneas originales. Su éxito fue considerable, y los diversos manuales en los que prácticamente expuso sus puntos de vista pasaron por numerosas ediciones.

<sup>11</sup> François Gouin (1831 – 1896), es educador y didáctico francés especializado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Desarrolla una psicología del lenguaje basada en la extracción de temas de la realidad, y un método inductivo de enseñanza de lenguas extranjeras basado en series (hogar, hombre en sociedad, vida en la naturaleza, ciencia y profesión) desarrolladas a partir de las distinciones entre el lenguaje objetivo, subjetivo y figurativo. El progreso de uno a otro permitió llegar a un lenguaje abstracto.

<sup>12</sup> Berlitz norteamericano de origen alemán (1852-1921), fundó su primer centro en Rhode Island Providence, en 1878; llegó tener hasta doscientos, distribuidos entre América y Europa, donde se estudiaban las primeras lenguas modernas.

modernas y el método se contraponen en todo a la metodología imperante en las aulas” (Aquilino Sánchez, 2009: 58).

### **3.1.2.2. Objetivos**

Lo que distingue al método directo según Kondo et al (1997: 11) es su rechazo de la traducción debido a la idea de que la segunda lengua debe adquirirse de la misma manera que la lengua materna. El niño aprende la lengua materna asignando directamente palabras o frases a objetos o acciones<sup>13</sup>. Por lo tanto, un idioma se entiende cuando se escucha con frecuencia, y uno aprende a hablar y hablar, especialmente cuando el uso de ese idioma se acompaña del lenguaje con las acciones apropiadas, de modo que la asociación directa entre la secuencia de sonidos y el significado que representa ocurre. Por lo tanto, el nombre del método directo resulta del requisito de que el significado se debe vincular directamente a la forma del idioma de destino sin pasar por la transición durante la traducción.

Por todo ello, el objetivo de este método es incrementar en los aprendices la capacidad de pensar en la nueva lengua que se aprende sin usar el diccionario o recurrir a la lengua materna (traducción). El profesor asocia las palabras con la realidad (objetos, gestos, situación). Es decir, el aprendizaje del vocabulario se basa en la demostración visual, y el desarrollo de las cuatro habilidades, comenzando por las orales, en las que la expresión oral se convierte en la habilidad básica, a diferencia del método anterior; así el alumno funda un nuevo sistema lingüístico independiente de la lengua materna.

### **3.1.2.3. Características**

El aprendizaje de las lenguas extranjeras a través del método directo se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo; al contrario del método anterior en el que la revisión continua de las reglas gramaticales y la traducción son la base del aprendizaje.

Alfárez y Rodríguez (1997: 22) señalan que este método posee unas características metodológicas como: “las conversaciones, leer en voz alta, ejercicios de espacios en blanco, ejercicios de pregunta y respuesta, dibujar mapas y escritura de párrafos”, Por su parte Álvarez Méndez (2000: 11) afirma que la contextualización en este método forma parte de sus características: “las unidades didácticas están estructuradas en torno a una situación o un tema

---

<sup>13</sup> Ver anexo n° 2: Ejemplos del método Berlitz.

específico. (...) Los estudiantes deberán estar expuestos desde el principio a frases con sentido y deberán comunicarse como si realmente estuvieran en las situaciones planteadas.”

#### **3.1.2.4. Procedimientos**

Este método enfoca su atención en el desarrollo de cuatro habilidades, la primera de las cuales es la expresión oral, en la cual la expresión oral se convierte en la habilidad básica. Suponiendo que el aprendizaje de lenguas extranjeras y lenguas nativas constituya un proceso similar, se ignora la existencia de la lengua materna. La traducción se canceló como un procedimiento de enseñanza; se alentó la enseñanza de inducción gramatical y el uso de medios visuales, ejercicios orales y escritos. Suponiendo que los errores producen hábitos incorrectos, evite los errores a toda costa (Hernández Reinoso, 2000: 143).

Richards y Rodgers (2001:11) explican el funcionamiento de este método en estos términos:

Más que aplicar procedimientos analíticos centrados en la explicación de las reglas gramaticales, los profesores deben estimular el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula. Los alumnos deben, por tanto, ser capaces de inferir las reglas gramaticales. El profesor reemplazaba el libro de texto en los primeros estadios del aprendizaje. Se empezaba a hablar presentando una atención sistemática a la pronunciación. Las palabras conocidas podían ser utilizadas para enseñar vocabulario nuevo, utilizando también la mímica, la demostración y los dibujos.

Las guías metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras propuestas por Titone (1968: 100-101)<sup>14</sup>, se llevan a cabo ciertos principios y acciones que son directrices para la enseñanza del oral, y que todavía se siguen en la escuela contemporánea de Berlitz. Las cuales se describen a continuación de la siguiente forma:

Nunca traduzca: demuestre. Nunca explique: actúe. No haga discurso: pregunte; nunca imite los errores, corríjalos. Nunca hable con palabras aisladas: use oraciones. Nunca hable mucho: haga a los alumnos hablar mucho más. Nunca use el libro: use su plan de lecciones. Nunca salte pasos: use su plan de clases. Nunca vaya demasiado rápido: siga a los alumnos. No hable demasiado despacio: hable normal. No hable demasiado rápido: hable normal. No se impacienta: tómelo con calma.

---

<sup>14</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Never translate: demonstrate. Never explain: act. Never make speech: ask questions. Never imitate mistakes: correct. Never speak in single words: use sentences. Never speak too much: make students speak much. Never use the book: use your lesson plan. Never jump around: follow your plan. Never go too fast: keep the pace of students. Never speak too slowly: speak normally. Never talk too quickly: speak naturally. Never speak loudly: speak naturally. Never be impatient: take it easy”.

### 3.1.2.5. Críticas

A finales de los años 50, se desarrollaron algunas críticas entre las cuales se señalaron la ausencia de una fuerte base teórica y metodológica del método directo, la necesidad de que los profesores fueran nativos, la negativa escrita a usar la lengua materna de los estudiantes y el hecho de que el éxito dependiera más que de otra cosa que de la intuición o destreza del profesor (Pastor Cesteros, 2004: 140).

Los críticos señalan que la aplicación estricta de este método directo a menudo es contraproducente, ya que los docentes deben hacer grandes esfuerzos para no usar su lengua materna, aunque a veces una explicación simple en la lengua materna del estudiante es un método más efectivo de comprensión. El psicólogo Roger Brown (1973: 5)<sup>15</sup> ha documentado problemas similares con técnicas estrictas del método Directo. Este autor describe su frustración al observar a un profesor haciendo grandes esfuerzos verbales en su intento de explicar el significado de palabras japonesas, cuando la traducción hubiese sido una técnica mucho más eficaz.

Stern (1983: 460) plantea el problema de que era compleja su aplicación en niveles que no fueran elementales o de principiantes así como Aquilino Sánchez (1997: 15) señala que este método deja los contenidos en un segundo plano, porque: “no seguían las pautas derivadas de una sistematización lingüística o gramatical”.

Las críticas al método dan lugar y oportunidad a otros enfoques y métodos a aparecer como los métodos de *base estructural* que brinda más importancia a la forma, es decir más a las estructuras lingüísticas de la lengua, que al uso de la misma.

## 3.2. Métodos de base estructural

El estructuralismo representó un avance de la tradición historicista de la lingüística conocida hasta ahora, que se centró en la evolución del lenguaje. Según Kondo et al (1997:37), el estructuralismo lingüístico conduce a dos enfoques para el estudio del lenguaje: el enfoque europeo y el americano. El estructuralismo europeo se originó en la filología comparativa del sigloXIX, que se ocupó principalmente del análisis histórico de las lenguas y, en consecuencia, se centró en el lenguaje escrito. El lingüista suizo Ferdinand de Saussure

---

<sup>15</sup>Citado por Richardsy Rodgers (2009: 22).

introdujo un cambio importante al enfatizar el estudio de los principios que rigen las lenguas vivas. El método estructural determina que el lenguaje se divide en varias partes. Estos componentes interactúan entre sí y forman reglas de lenguaje. Por el Diccionario de términos filológicos (1963) el estructuralismo lingüístico es: “una corriente de pensamiento que, arrancando de Ferdinand de Saussure, considera que el lenguaje es una estructura, esto es, una armazón de elementos solidarios”.

Por otro lado, el estructuralismo americano se desarrolló a partir de las consideraciones de los antropólogos estadounidenses. Cuando aprendieron lenguas indígenas, reconocieron la importancia y la apreciación de la lengua hablada en comparación con los registros escritos; y abandonaron la idea de limitar la investigación del lenguaje a textos escritos. Por ello, el estructuralismo afirma que el lenguaje debe estudiarse sobre la base de su autenticidad en lugar de su evolución.

El estructuralismo en última instancia significa un avance de los métodos tradicionales y proporciona la base teórica del llamado “método didáctico estructuralista”: el audiolingual o audio-oral y el situacional o Estructura- Global-Audiovisual.

### **3.2.1. El método Audio-oral**

#### **3.2.1.1. Origen**

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el método principal utilizado durante la década de los cincuenta fue el método audio-oral<sup>16</sup>. Este método fue desarrollado en los Estados Unidos. Parte de su origen se encontró en el llamado Army Method (método del Ejército), utilizado para enseñar idiomas extranjeros a los miembros del Ejército durante la Segunda Guerra Mundial. En vista de la necesidad de que alguien sepa el idioma de los países que participan en la guerra (alemán, francés, italiano, japonés, etc.), se han desarrollado muchos procedimientos y métodos de enseñanza de idiomas.

Entre muchos lingüistas teóricos que contribuyen a la configuración de esta nueva metodología, se encuentra al lingüista Bloomfield<sup>17</sup> merece una mención especial, quien en su obra *Language* (1933) produjo la escuela distributiva, además de la influencia de la teoría

---

<sup>16</sup> También conocido como “audio-lingual”.

<sup>17</sup> Leonard Bloomfield publica en el año 1942 un folleto llamado “*Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*”, en el que pone de manifiesto la necesidad que el aprendizaje de lenguas extranjeras ha suscitado en Estados Unidos, tras la entrada de este en la Segunda Guerra Mundial.

conductista<sup>18</sup> desde la psicología del aprendizaje, representada por el lingüista Skinner en su obra *Verbal Behavior* (1957), que asumen que hablar un idioma implica adquirir nuevos hábitos de lenguaje en lugar de memorizar reglas gramaticales.

Bloomfield se basa en gran medida en la teoría conductista<sup>19</sup> propuesta por el psicólogo Watson. Según esta teoría, todo comportamiento humano puede describirse a partir de la observación del comportamiento, no es más que una colección de estímulos y reacciones; por lo tanto, nunca depende de la conciencia.

De esta manera, Caballo (1987: 76) explicó que, según Bloomfield, el significado de las palabras debe abstraerse durante el establecimiento del sistema de lenguaje en cuestión. Estos principios conductistas también llevaron a Skinner<sup>20</sup> (discípulo de Watson) a ver el aprendizaje verbal como un proceso de adaptación a una red habitual. Luego, a través de Skinner y neo-bloomfieldianos, el conductismo tendrá un gran impacto en el campo de la enseñanza de idiomas.

### 3.2.1.2. Objetivos

El objetivo principal del método audio-oral es la comprensión oral y la correcta pronunciación, enseñándose la gramática y el vocabulario para mejorar la fluidez en el habla<sup>21</sup>. Siguiendo a Aquilino Sánchez (2000:154), la necesidad de adecuar el vocabulario al uso cotidiano, la inoperancia en que se desembocaba la enseñanza centrada en la gramática, etc. Todos ellos eran lugares comunes en los ambientes que buscaban mayor eficacia docente y nuevas vías para alcanzar los objetivos que todos se proponían: hablar y escribir bien la lengua que se aprendía.

---

<sup>18</sup>El conductismo es una corriente psicológica que nace en USA a principios del siglo XX. Su objeto de estudio es la conducta humana y su objetivo es "sacar a la luz las relaciones existentes entre los estímulos del medio sobre el organismo y las respuestas dadas por este último para adaptarse al cambio" (Pascuale, 2006:91). Los principios de la psicología conductista (o behaviorista) han sido elaborados por J. B. Watson. Posteriormente, los aportes de Skinner son los que han encontrado mayor aplicación en el campo de la educación.

<sup>19</sup>Para el conductista, el ser humano es un organismo capaz de un extenso repertorio de conductas. La concurrencia de estas conductas es dependiente de tres elementos cruciales en el aprendizaje: el estímulo, el cual sirve para provocar la conducta; la respuesta iniciada por un estímulo; y el reforzamiento, el cual sirve para marcar la respuesta como algo apropiado (o inapropiado) y anima a la repetición (o supresión) de la respuesta en el futuro. He aquí una representación: **Estímulo-- Respuesta-- Respuesta:** Reforzamiento: la conducta concurre otra vez y llega a constituirse en hábito. No reforzamiento (negativo): La conducta no concurre de nuevo, (Soryano Ayala, 2011:451).

<sup>20</sup>Burrhus Frederic Skinner (1904- 1990) fue psicólogo, filósofo social, inventor, y autor estadounidense. Condujo un trabajo pionero en psicología experimental y defendió el conductismo que considera el comportamiento como una función de las ambientales de refuerzo. Escribió trabajos en los cuales propuso el uso extendido de técnicas psicológicas de modificación de conducta, principalmente el condicionamiento operante, para mejorar la sociedad e incrementar la felicidad humana, como una forma de ingeniería social.

<sup>21</sup> Ver anexo n°3: Imagen del laboratorio de fonética en los años 50.



Richards y Rodgers (2009: 57) afirman que el objetivo de los programas del ejército por un lado, era que los alumnos adquirieran un nivel de conversación en una variedad de lenguas extranjeras; y por otro lado, las habilidades de un idioma se aprenden más efectiva y rápidamente a través de las reglas y el uso del vocabulario dentro de su contexto.

### **3.2.1.3. Características**

El método Audio- Oral le suman aspectos característicos que Moulton (1961: 86)<sup>22</sup> les llama "*the slogans of the day*": "El idioma es el habla, no la escritura; un idioma es un conjunto de hábitos que enseñan el idioma, no sobre el idioma; un idioma es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que debería decir; los idiomas son diferentes".

Estas características se irán repitiendo en la mayor parte de los manuales de lenguas durante dos decenios. Caballero de Rodas et al (2001: 67) explican que el estructuralismo como teoría lingüística, y el conductismo como teoría psicológica son las bases del método audio-lingüístico. Este método integra el análisis contrastivo entre las lenguas como técnica de aprendizaje para que los alumnos superen las dificultades. A partir de la práctica conversacional y ejercicios estructurales de repetición, los profesores han anulado las clases de gramática y el uso de la lengua materna. El objetivo de todo eso, es que los alumnos adquieren una competencia oral para usarla en situaciones concretas.

Lo que podemos destacar es que este método da gran importancia a la forma, es decir a las estructuras lingüísticas e insiste en el proceso de formación de hábitos lingüísticos. El uso de la lengua se reduce a la práctica, cuando el alumno debe responder, repetir o cuando se encuentra en situación similar.

### **3.2.1.4. Procedimientos**

La lengua se enseña presentando una atención sistemática a la pronunciación y por medio de ejercicios intensivos de repetición oral de las estructuras básicas de la oración. La práctica de estructuras es una técnica básica del aula. "La tarea del alumno consiste en practicar estas estructuras básicas. Necesitan repetición y más repetición de estructuras, y

---

<sup>22</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: "language is speech, not writing; a language is a set of habits teach the language, not about the language; a language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say; languages are different".

solamente el vocabulario suficiente que permita esta repetición de estructuras” (Hockett, 1959)<sup>23</sup>.

La popularidad y afianzamiento de la repetición de la estructura se debe a Skinner que afirma que la formación de hábitos es fruto de la repetición de actos o comportamientos. La adquisición de un idioma a través de la repetición de estructuras; esta repetición se lleva a cabo según Aquilino Sánchez (2000: 155): “Por medio de ejercicios de sustitución de elementos; mediante el cambio repetitivo de estructuras de acuerdo con ciertos estímulos lingüísticos o sencillamente repitiendo frases oídas”.

### **3.2.1.5. Críticas**

Con el tiempo, y a pesar de su aceptación en los años sesenta, aparecen dos focos de crítica sobre este método: por un lado, de algunos seguidores del método Audio-Oral: para ellos, este método se basa en una teoría (el conductismo) que ve a los alumnos como receptivos pasivos de la información, y esto les crea un obstáculo cuando se encuentran en situaciones comunicativas concretas.

Por otro lado, una crítica viene por parte del lingüista Chomsky con su teoría de gramática generativa, para él<sup>24</sup>: “las propiedades fundamentales de la lengua derivan de aspectos innatos de la mente y de la manera por la cual los seres humanos procesamos experiencias a través de la lengua”. Su modelo de gramática generativa- transformacional defiende la unión entre la competencia lingüística y el uso individual de la lengua en situación concreta, *la actuación*.

## **3.2.2. El método Estructural Global Audiovisual (SGAV)**

### **3.2.2.1. Origen**

También, en los años cincuenta, y después del fin de la segunda guerra mundial, en Francia se desarrolló el método audiovisual por el CREDIF<sup>25</sup> siguiendo el concepto metodológico de Guberina y Rivenc, quien lo denomina Método Estructuro-Global Audiovisual. Este método intenta promover la enseñanza de lenguas extranjeras a través de

---

<sup>23</sup>Citado por Richards y Rodgers (2009: 59).

<sup>24</sup>Citado por Melero Abadía (2000: 74-81).

<sup>25</sup> Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français.

métodos audiovisuales caracterizados por el uso de ayudas audiovisuales (grabadoras y películas).

### **3.2.2.2. Objetivos**

El método Audiovisual tiene como objetivo central capacitar a los alumnos a aprender la lengua extranjera en un contexto social a partir de una comunicación oral significativa, es decir que el alumno llega a ser capaz de comunicarse oralmente en la lengua aprendida a través del aprendizaje de unas listas de vocabulario (fundamental elaboradas sobre la base del uso oral) que representan unos contenidos relacionados con las lecciones. Dar más importancia a las destrezas orales (escuchar y hablar) que las destrezas escritas (leer y escribir).

### **3.2.2.3. Características**

Según Aquilino Sánchez (2000:181), el método audiovisual se caracteriza por los principios siguientes: “la lengua es primero oral, luego escrita; se da importancia al contexto y a la naturaleza de la lengua para un buen desarrollo de la comunicación oral o escrita; las técnicas de enseñanza se encuentran bien establecidas, ya que estimulan al alumno a captar el contenido de forma analítica”.

En este método, es capital la adquisición del sistema de los sonidos; por esta razón suelen presentarse frases que hacen referencia a un dibujo. Los alumnos escuchan la frase correspondiente una y otra vez y la repiten otras tantas hasta llegar a una pronunciación aceptable.

### **3.2.2.4. Procedimientos**

El método audiovisual aporta novedades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, a través del uso de la tecnología, así la presentación de la lengua se efectúa conjugando la imagen, que está plasmada en una película de imagen fija, con el sonido, reproducido mediante magnetófono.

Pues, el aprendizaje se logra mediante un proceso inductivo, es decir, a partir de la práctica y de lo concreto<sup>26</sup>. Caballero de Rodas et al (2001: 68) señalan el funcionamiento de este método en estos términos: “Se presenta la lengua por medio de diálogos relacionados con la vida real, en forma de escenas visuales proyectadas en una pantalla y sincronizadas con una

---

<sup>26</sup> Ver anexo n° 4: Ejemplos de ejercicios basados en el método audiovisual.

grabación (...) Los alumnos pueden crear nuevos diálogos a partir de los modelos presentados”.

La originalidad de este método reside en la utilización de ejercicios de tipo “drill”<sup>27</sup> y el uso del diálogo a partir de la presentación de una situación de la vida real. Germain (1993: 160)<sup>28</sup> afirma que este método emplea varios tipos de actividades agrupadas en siete categorías: “1. Teatro; 2. Pregunta a partir de una imagen; 3. Ejercicios estructurales; 4. Conversación dirigida; 5. Transcripción de una narración a un diálogo; 6. Diálogo o narración interrumpida; 7. Libre empleo”<sup>29</sup>.

La secuenciación de este método intenta conseguir que los aprendices lleguen a una comprensión global a través de escenas visuales que facilitan la comprensión del diálogo, luego intentan realizar un diálogo siguiendo las mismas estructuras (diálogo cerrado); después, el profesor da más libertad de expresión a sus alumnos utilizando los conocimientos adquiridos y expresiones ya aprendidas en otras situaciones. En este método, el aprendiz es activo en cuanto a que debe participar continuamente para consolidar su aprendizaje empleando solamente el idioma objeto.

### **3.2.2.5. Críticas**

A su vez, el método Estructura Global Audiovisual también ha sido criticado, especialmente en relación con la utilización de medios audiovisuales para facilitar que el alumno acceda al significado. Melero Abadía (2000: 76) muestra que su aplicación en el aula demuestra que el carácter estructuralista del método prima sobre la idea de comprensión global y la transmisión del significado a través de imágenes.

Por eso, Gaonach (1987: 53) puntualiza que es ilusorio suponer que la imagen es un soporte perfectamente neutro, y explica que este método anula en cierta manera el potencial

---

<sup>27</sup> Un ejercicio estructural o de práctica mecánica, también conocido como ejercicio de “drill” es una actividad de práctica controlada diseñada para automatizar (asimilar o reforzar) los contenidos gramaticales —estructuras o categorías gramaticales— trabajados en una unidad didáctica. A los alumnos se les van presentando unos enunciados y a continuación unos estímulos lingüísticos, a los que se espera que vayan respondiendo oralmente con rapidez y de un modo cada vez más automático, es decir, sin necesidad de pensar en las reglas gramaticales. En la enseñanza tradicional de la LE estos ejercicios corresponden a la segunda de las tres fases convencionales: presentación, práctica y producción. (<http://cvc.cervantes.es>).

<sup>28</sup> Nuestra traducción. Texto original en francés: “la méthode de SGAV emploie plusieurs types d’exercices, que l’on peut regrouper en sept catégories : 1. Theatre ; 2. Question sur image ; 3. Exercice structuraux; 4. Conversation dirigée; 5.transposition dune narration en dialogue;6. Dialogue ou récit interrompu; 7. Libre emploi.

<sup>29</sup> Ver anexo n° 5: Imagen del método SGAV.

creativo y cognitivo del alumno, porque el aprendizaje se reduce al concepto conductista de formación de hábitos lingüísticos.

Otra crítica viene de Carrió Pastor (2008: 26) que explica que muchos aprendices eran incapaces de emplear las estructuras en situaciones reales, y mientras se utilizó en niveles elementales, hubo una cierta satisfacción, sin embargo, fue evidente su fracaso en niveles avanzados ya que requería un trabajo con textos especializados y ello se convertía en tarea mucho más compleja.

### **3.2.3. El Método Situacional**

#### **3.2.3.1. Origen**

Como respuesta al método americano de audio-Oral, ha surgido un método en el Reino Unido que busca una estructura automatizada que permita el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas al tiempo que incluye el concepto de "situación"

Este método llamado e Método Situacional fue desarrollado por lingüistas británicos entre los años treinta y sesenta. Dos de los creadores fueron Harold Palmer y Hornby, quienes conocían el método directo y buscaban desarrollar una base científica para un método oral en la enseñanza del inglés.

#### **3.2.3.2. Objetivos**

En Kondo et al (1997: 56-66), se defiende que este método también considera imprescindibles para el aprendizaje de una nueva lengua la adquisición de hábitos para conocer las estructuras de las situaciones. Se introduce y se hace uso de elementos propios de otros enfoques, como dibujos (con frase o en secuencia) o contextos. La comprensión del significado de la situación en su globalidad facilita y hace más transparente el significado específico de las palabras que integran el texto.

#### **3.2.3.3. Características**

Entre las características del Método Situacional según Rod Ellis (2005: 9) es que se basa en una teoría conductista del aprendizaje (Behaviourist learning theory), según la cual el aprendizaje de una lengua era similar a cualquier otro tipo de aprendizaje, que exige una formación de hábitos. Estos hábitos se formaban cuando los aprendices aprendían, mediante una práctica repetida, las respuestas correctas a unos determinados estímulos. De acuerdo con esta teoría, la gramática se aprende de modo inductivo, y por ello no hay razón para las

explicaciones detalladas de los aspectos gramaticales, de las que no se desprende beneficio alguno.

Richards y Rodger (2009:48) añaden algunos puntos característicos al Método Situacional, entre ellos, la importancia que dan los profesores a las destrezas orales sobre las destrezas escritas, a través del uso de materiales didácticos auténticos, dibujos y gestos que ayudarles a dar más explicaciones y al mismo tiempo enseñar exclusivamente con la lengua objeto<sup>30</sup>. La creación de situaciones permite la presentación de nuevos elementos de la lengua. El vocabulario y la gramática se incluyen de manera gradual.

#### **3.2.3.4. Procedimientos**

La clase en el método situacional contiene todos los elementos que normalmente aparecen en la clase de metodología Audio-Oral, pero de una manera más flexible, lo más importante es que existen prácticas que están claramente relacionadas con la metodología directa. Este hecho queda patente en la más abundante utilización de dibujos, aisladamente y en secuencia, es decir que los contenidos lingüísticos en el Método Situacional se contextualizan en situaciones, que además se ilustran con dibujos para ayudar a la comprensión.

González Sánchez (2016: 25) explica que las actividades se basan en prácticas mecánicas de repetición y ejercicios de sustitución. El alumno escucha lo que dice el profesor y después lo repite, respondiendo a preguntas o a órdenes. Todo ello está debidamente graduado en una escala de dificultad. Al igual que el método anterior, se evita el uso de la lengua materna en favor de la lengua meta.

#### **3.2.3.5. Críticas**

Con el tiempo, surgieron dos fuentes de crítica a este método: por un lado, la concepción del lenguaje en el que se basa; por otro lado, la teoría del aprendizaje subyacente. Sin embargo, cabe señalar que las actividades características del método audiolingüe, como B. ejercicios estructurales, se han incorporado a una perspectiva más amplia de la lengua considerada como lengua utilizada. Desde esta perspectiva, huelga decir que conocer y utilizar la lengua, además del conocimiento estructural, también requiere el dominio de otros recursos y otras habilidades propias de la competencia comunicativa. (Diccionario de términos clave de ELE).

---

<sup>30</sup> Ver anexo n.º 6: tipos de ejercicios basados en el método situacional.

### 3.3. Métodos humanistas

En torno a este método se incluyen los métodos en los que el alumnado es el eje en torno al que gira todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos métodos tienen en cuenta las capacidades, necesidades, intereses, expectativas y motivaciones del alumnado con el fin de lograr su implicación y fomentar el desarrollo de su autonomía.

Ramírez López (2010: 5) explica que en el método humanista, el aprendizaje se adquiere por medio de la práctica de casos reales, en los cuales los alumnos se les presentan problemas y sean capaces de solucionarlos de acuerdo con el conocimiento que se les proporciona. La forma en que logran un aprendizaje significativo es formar equipo con compañeros que tienen características similares que coinciden con sus ideologías, hábitos de aprendizaje y actitudes. Esto se logra con la ayuda, orientación y supervisión del profesor.

*“Trate a sus estudiantes como usted quiere ser tratado”* es, tal vez, el mejor lema para los profesores de lengua de acuerdo con Rodgers en su enfoque de la psicología humanista (Brown, 1994: 85)<sup>31</sup>. Este autor cree que el sistema educativo priva a las personas de su libertad y dignidad porque están estipuladas con los objetivos, metas y estrategias del curso que deben aprenderse, incluso si estas metas no satisfacen sus necesidades; según Rodgers, lo que se necesita es un verdadero promotor de aprendizaje y solo se puede lograr cuando el promotor y el estudiante establecen relaciones interpersonales.

De esta manera, el docente debe ser real y dejar de pensar en la superioridad y la omnisciencia. En segundo lugar, los profesores deben tratar a los estudiantes como individuos valiosos. Tercero, deben comunicarse abiertamente y con énfasis en los estudiantes y viceversa. En términos de métodos humanísticos, las estrategias y técnicas utilizadas en la enseñanza son solo algunos ejemplos: cuestionarios, juegos de imitación, proyectos, investigación, etc.

En el Diccionario de términos clave de ELE (2008: 198) se mencionan las características generales del método humanista como la importancia de los aspectos afectivos del aprendiz tales como sus pensamientos, sentimientos y emociones individuales, y no solamente al desarrollo humano y el empleo de las destrezas cognitivas; también consideran que el aprendizaje por experimento es más probable e implica una participación más activa

---

<sup>31</sup>Citado por Cerdas Ramírez y Jimmy Ramírez (2015: 307).

por parte del aprendiz que va a obtener cada vez una confianza en sí mismo y más libertad y creatividad en adquirir competencias gracias al entorno de aprendizaje vacío de ansiedad.

Como se puede ver, el método humanista se refiere principalmente a actitudes, en las cuales los seres humanos son vistos como valor central y preocupación, respeto e igualdad para todos de acuerdo con la diversidad personal y cultural para lograr el desarrollo del conocimiento.

Paralelamente a este método, han surgido varios métodos que establecieron desde el principio el objetivo de aprender un idioma extranjero, utilizando la activación de las fuentes humanas como una prioridad, que fueron descuidados en la tradición escolar. Entre ellos, Aquilino Sánchez (2009: 222) enumera: “la responsabilidad individual, la autoestima, el desarrollo de la confianza en la propia valía, la cooperación, la actitud ante el aprendizaje, la afectividad y los sentimientos o la unidad indisoluble que constituye cualquier ser humano”. Entre estos métodos podemos citar el Método del Silencio y la Sugestopedia.

### **3.3.1. El Método del Silencio**

#### **3.3.1.1. Origen**

'The Silent Way' fue creado por Caleb Gattegno en 1963; lo denominó así por defender la idea que el aprendiz es el actor principal, en lugar de un simple oyente y que el profesor debe reducir su participación para favorecer la autonomía de los alumnos. En palabras de Gattegno (1972: 80): “la estricta evitación de la repetición por parte del profesor obliga a los alumnos a estar alerta y concentrarse”<sup>32</sup>.

Para fomentar la autonomía en los estudiantes, Gattegno (1976) insiste sobre el rol del docente. Para él, el profesor usa gestos, gráficos y manipulaciones para obtener y dar forma a las respuestas de los alumnos, por lo que debe ser fácil y creativo. Esta idea se puede resumir en las palabras de Benjamín Franklin, “Dímelo y lo olvido, enséñame y me acuerdo, involúcrame y aprendo”<sup>33</sup>. Pues, el discente en la concepción de Gattegno es el actor principal y no solo un oyente.

---

<sup>32</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “the teacher’s strict avoidance of repetition forces alertness and concentration on the part of the learners”.

<sup>33</sup> Ver Richards (2001: 100).



### 3.3.1.2. Objetivos

El objetivo general de la vía silenciosa es desarrollar en los alumnos las capacidades orales y auditivas básicas de la lengua objeto, hasta lograr la fluidez del nativo; según Richards y Rodgers (2009: 87) los estudiantes deben responder a sus propios asuntos, educación, familia y llevar a cabo sus actividades diarias de manera adecuada y sin problemas. También pueden hablar y escribir correctamente; tienen un importante equipaje de la cultura y la literatura del idioma de destino. Usen los siguientes aspectos del lenguaje adecuadamente: ortografía, gramática, uso, explicación, comprensión de lectura y expresión escrita.

Larsen-Freeman (2011: 61)<sup>34</sup> explica en qué consiste el objetivo del *silencio*:

El silencio es una herramienta. Ayuda a fomentar la autonomía o el ejercicio de la iniciativa. También quita al profesor del centro de atención para que pueda escuchar y trabajar con los estudiantes. El profesor habla, pero sólo cuando es necesario. De lo contrario, el profesor se aparta, es que son los alumnos los que reciben la práctica en el uso del idioma.

De ello, el objetivo de ese método es que el estudiante pueda usar el lenguaje para expresar sus sentimientos, opiniones, ideas, y percepciones, especialmente oralmente y casi de la misma manera que el hablante nativo. Para lograr este objetivo, es importante que se desarrolle la independencia del discente del docente.

### 3.3.1.3. Características

Este método se caracteriza por los materiales que utiliza: un conjunto de regletas y murales de colores. A través de esta técnica los alumnos van a adquirir vocabularios y mejoran su pronunciación. Luego, el profesor utiliza los cuadros de pronunciación, llamados *fidels* para que el alumno produzca palabras y oraciones, también formen enunciados comunicativos<sup>35</sup>.

También entre otros, kondo et al (1997: 101) citan las siguientes: el silencio del profesor es una de las características del método; el docente permanece en silencio la mayor parte del tiempo y solo habla cuando es absolutamente necesario. La programación es

---

<sup>34</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Silence is a tool. It helps foster autonomy, or the exercise of initiative. It also removes the teacher from the center of attention so he can listen to and work with students. The teacher speaks but only when necessary. Otherwise, the teacher gets out of the way is that it is the students who receive the practice in using the language”.

<sup>35</sup> Ver anexo n°7: Ejercicios basados en *fidels*.

estructural, pero no predeterminada; las estructuras lingüísticas se elaboran en función de los intereses de los estudiantes y el nivel de dificultad. Generalmente no hay trabajo en casa; se cree que en algún momento durante el día, el aprendiz piensa en lo que ha hecho y comprueba lo que vio en clase.

#### **3.3.1.4. Procedimientos**

La adquisición de una segunda lengua según Gattegno, requiere que el alumno sea consciente de todo lo que hace durante el proceso de aprendizaje; insiste en que el aprendizaje consciente mejora la capacidad de aprender del individuo y facilita la autocorrección y memorización permanente de la producción lingüística. Según Gattegno (1972: 82):

A cada alumno se le entrega una hoja de trabajo en la que encontrará reproducidas las imágenes de la serie. Alrededor de cada uno, hay espacio para insertar las palabras estudiadas en la lección. Las hojas de trabajo no deben ser marcadas por el profesor (aunque éste encontrará en ellas información sobre el progreso y esfuerzo del alumno); pero le indican a cada usuario cuánto ha retenido de las lecciones en cada momento. Siempre puede corregirse cuando descubre que ha cometido algún error<sup>36</sup>.

Gattegno reconoce el valor de la teoría del aprendizaje de Bruner<sup>37</sup> respecto a los beneficios derivados del aprendizaje por descubrimiento: el incremento en el poder intelectual, el paso de la visión extrínseca a la intrínseca, el aprendizaje de la heurística a través del descubrimiento y la ayuda para conservar la memoria: “Si el uso de los medios asociativos produce mejor retención que la repetición, parece ser el caso que la calidad de los medios y el esfuerzo personal del estudiante en ellos puede también tener un poderoso efecto sobre la memoria”.

#### **3.3.1.5. Críticas**

Hay que señalar que este método también ha tenido algunas críticas. Según Fogiliano (2016: 64), existe algunos puntos débiles, como por ejemplo el agotamiento que puede producir a los estudiantes, a cuales el proceso de aprendizaje parece excesivamente largo, y

---

<sup>36</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Each student is provided with a worksheet on which he will find reproduced the pictures of the series. Around each, there is space to insert the words studied in the lesson. The worksheets are not to be marked by the teacher (though he will find in them information about the student's progress and effort); but they tell each user how much he has retained of the lessons at any one moment. He can always correct himself when he finds that he has made some mistake.

<sup>37</sup>El filósofo y psicólogo J. Bruner analiza cuatro epígrafes los beneficios que se obtienen del aprendizaje de descubrimiento: (a) el aumento de la potencia intelectual, (b) el paso de las recompensas extrínsecas, (c) el aprendizaje de la heurística mediante el descubrimiento, y (d) la ayuda a la memoria. (Bruner, 1966:83 citado por Richards y Rodgers, 2009:85).

ello porque no se trabaja con la cantidad sino con la calidad de lo que se aprende. Por otra parte, la enseñanza no se puede subordinar al aprendizaje y tampoco toda la responsabilidad de este proceso puede recaer sobre el alumno/a.

Richardsy Rodgers (2001: 88), añaden otros puntos negativos a este método como la separación de la lengua de su contexto social para crear situaciones artificiales y que muchas de sus características pueden apreciar en otros métodos tradicionales.

### **3.3.2. la sugestopedia**

#### **3.3.2.1. Origen**

La sugestopedia es un método desarrollado por el educador y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov. Se basa en una serie de recomendaciones de aprendizaje derivado de la sugestología, que Lozanov describe como: “una ciencia que se ocupa del estudio sistemático de las influencias irracionales e inconscientes a las que los seres humanos están constatemente respondiendo” (Richards y Rodgers 2009: 101).

En lo que se refiere al significado de la palabra sugestopedia, Mateo Martínez (1999: 38) explica que ya que:

En castellano podría sonar a sugestión (ese estado inducido por algo o alguien que provoca un comportamiento fuera del control del sujeto “sugestionado”), por lo que podríamos pensar en una especie de hipnosis favorecedora del aprendizaje. Pero, el término procede de la alabara inglesa *suggest* que significa sugerir en el sentido de “ofrecer” y “proponer.”

#### **3.3.2.2. Objetivos**

El objetivo de la sugestopedia es describir cómo se puede manipular la atención a través de las fuerzas no racionales para activar el aprendizaje y obtener los mejores resultados. El método basa toda su teoría en el hecho fundamental de que la mente tiene inmensas capacidades que tendemos a utilizar de una manera limitada. En cualquier momento, la parte inconsciente de nuestra mente puede comprender y procesar una gran cantidad de información, superando con creces la parte consciente. Los métodos tradicionales ignoran estas funciones y solo enseñan lo que la mente consciente puede manejar.

### 3.3.2.3. Características

Una de las características más llamativas de la sugestopedia es el uso de la música en el aprendizaje. En efecto, Lozanov considera que la música ayuda a liberarse de pequeños traumas psicológicos para la destrucción de ideas incompatibles con los límites de las capacidades humanas. Germain (1993: 272)<sup>38</sup> afirma que:

El recurso a una música de fondo (Mozart, Bach, etc.) actúa en el subconsciente, ‘sugiriendo’ que aprender una L2 puede ser una actividad fácil y agradable. Escuchar música clásica, con los ojos cerrados, mientras el profesor lee un texto en voz alta, tiene como objetivo eliminar las barreras psicológicas, y a llevar a los alumnos a un buen estado de receptividad del idioma.

Además del uso de la música, Martín Sánchez (2009: 66) añade otras características como: “el uso de carteles, canciones y juegos del país cuyo idioma se está aprendiendo. Lo más importante con este método es el uso del lenguaje, no la forma, de modo que las lecciones de gramática se reduzcan a la mínima expresión. Los carteles en las paredes del aula cuelgan carteles de gramática, pero no se editan, simplemente se muestran”.

### 3.3.2.4. Procedimientos

Para llegar a concretizar los objetivos de este método, Lozanov propone dos etapas en la preparación de los alumnos. Pastor Cestero (2004: 149) explica que:

La primera, llamada des-sugestionadora, es eliminar cualquier barrera psicológica o no psicológica que obstaculice el aprendizaje, como: B. Miedo a los errores o al ridículo, o no tener una visión global de las tareas a realizar. Con el objetivo, el alumno asume la personalidad de un personaje ficticio a lo largo del curso. En la segunda fase de la propuesta, se crean condiciones favorables para un aprendizaje natural del segundo idioma en un ambiente relajado y acogedor, en el que se promueve la imaginación y se aumentan las habilidades intelectuales.

Las técnicas de relajación y concentración para Lozanov son fundamentales para retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales. Según Bancroft (1972:

---

<sup>38</sup> Es nuestra traducción. El texto original en francés : “Le recours à une musique de fond (Mozart, Bach, etc.) agit sur le subconscient, en ‘suggérant’ que l’apprentissage d’une L2 peut être une activité à la fois facile et plaisante. L’écoute de musique classique, les yeux clos, pendant que l’enseignant lit un texte à voix haute vise à lever les barrières psychologiques, à placer les apprenants dans un plus grand état de réceptivité de la langue”.

19), los problemas de aprendizaje de una lengua extranjera se basan en las dificultades y la ansiedad que presentan los sujetos:

La autoridad también se usa para sugerir una relación profesor-alumno como la de padre a hijo. En el papel del niño, el alumno participa en juegos de rol, juegos, canciones y ejercicios gimnásticos que ayudan al alumno mayor a recuperar la confianza en sí mismo, la espontaneidad y la receptividad del niño<sup>39</sup>.

Para llegar a realizar estos objetivos, hay que realizar unas actividades específicas de audición, que son relativas al texto y al vocabulario de cada unidad. En la primera fase, los alumnos comentan el texto con el profesor; en la segunda, se lleva a cabo la lectura, los alumnos se relajan en sillas confortables y escuchan lo que el profesor lee de manera especial (aunque esta “forma especial” no sea muy clara), según Agudelo (2011: 153) consiste en una variedad de entonaciones y coordinación de sonidos; y en la tercera, el profesor representa el material en una especie de actuación acompañado de un fondo musical.

La sugestopedia pretende conseguir una competencia comunicativa avanzada en poco tiempo. El docente basa sus pretensiones de aprendizaje en el dominio por parte del alumno de listas muy largas de parejas de palabras y de hecho, sugiere que es conveniente que los alumnos se marquen ellos mismos estos objetos. Sin embargo Lozanov subraya que el poder de la memoria desarrollada no es una habilidad aislada, sino el resultado de una estimulación positiva y global de la personalidad (Lozanov, 1978: 253).<sup>40</sup>

### **3.3.2.5. Críticas**

Las críticas a este método se centraron en la naturaleza no científica de la interpretación de su teoría y la falta de atención rigurosa a sus referencias experimentales. Algunos autores reconocen la efectividad de algunas de sus técnicas como prácticas efectivas en el marco de otros métodos más sofisticados.

Para Kondo et al (1997: 56) los aspectos negativos residen en el hecho de que algunas técnicas llegan a resultar infantiles; también que se aprende mucho vocabulario, pero no estructuras necesarias y que las descripciones y las referencias suelen ser muy poco rigurosas.

---

<sup>39</sup>Nuestra traducción. Texto original en inglés: “Authority is also used to suggest a teacher-student relation like that of parent to child. In the child's role, the learner takes part in role playing, games, songs, and gymnastic exercises that help "the older student regain the self-confidence, spontaneity and receptivity of the child”.

<sup>40</sup> Ver Richards y Rodgers (2009: 103).

### 3.4. El enfoque comunicativo

En la década de los años sesenta, los métodos contextuales europeos comenzaron a ser criticados. Aunque Chomsky enfatizó la importancia de la creatividad y los procesos cognitivos, los lingüistas "británicos" prácticos señalaron otra dimensión del lenguaje. El método antes mencionado debe prestar atención a: la dimensión de la función y la comunicación, lo que significa enfatizar la capacidad de comunicarse, no el dominio de la estructura misma. Este cambio en los conceptos de idioma y aprendizaje ha aumentado los cambios que se están experimentando en las realidades educativas europeas y ha aumentado la demanda de adultos para aprender otros idiomas de la Comunidad Europea.

#### 3.4.1. Origen

A lo largo de los años setenta, en oposición al estructuralismo imperante en la época, el enfoque comunicativo surgió en Europa bajo el impulso de los cambios sociales. Muchos lingüistas junto con el Consejo Europeo reflexionaron sobre el método adecuado de enseñanza de las lenguas.

Muchas propuestas han sido hechas, por lingüistas al Consejo Europeo, las más notables fue la publicación de dos obras importantes en la enseñanza de las lenguas, *The Threshold Level for Modern Language learning in Schools*, de J.A. Van Ek (1975)<sup>41</sup>, y *Notional Syllabuses* de D.A. Wilkins (1976).

Giovannini y otros (2007: 9) afirman que el “nivel umbral” es el fruto de esfuerzos de los académicos europeos para responder a las necesidades de la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna:

A principios de esta década, el consejo Europeo inicia una serie de trabajos en torno a la descripción de "nivel umbral", que constituye el eje de un sistema de enseñanza de válido para las diferentes lenguas europeas, y que toma como punto de partida el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación.

Estos libros presentan las teorías y la implementación del trabajo de los expertos en enseñanza de inglés. Muchos otros profesionales seguirán los métodos propuestos en estos

---

<sup>41</sup> El concepto general de “nivel umbral”, desarrollado y elaborado por J.A. Van Ek dentro del sistema europeo de unidades acumulables, aunque aplicado primeramente al inglés por él mismo, fue presentado como marco descriptivo no específico para una sola lengua en particular.

libros para enseñar otros idiomas, ignorando el método de audio oral. Por lo tanto, se ha formado gradualmente un enfoque nocional-funcional.

### 3.4.2. Objetivos

Según Richard y Rodgers (1986), los programas nocionales-funcionales constituyen el primer paso de un flujo pedagógico en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, que se conoce como el "enfoque comunicativo". Si bien este enfoque no está respaldado por una sola agencia o modelo, es el objetivo principal de desarrollar prácticas de enseñanza que reconozcan la interdependencia del lenguaje y la comunicación. En esta situación, el concepto de competencia comunicativa<sup>42</sup> está en el corazón de las decisiones que deben tomarse al desarrollar materiales y programas de enseñanza funcionales.

Con el objetivo de facilitar la movilidad de profesionales y estudiantes en toda la Comunidad Europea, "the threshold level" es el primer intento riguroso de clasificar los términos y funciones del lenguaje.

En palabras de Van Ek (1979: 3), el desarrollo de un sistema lingüístico europeo requiere un alto grado de generalización que va más allá de las fronteras nacionales y lingüísticas. Una de las suposiciones en las que se basa el concepto de "nivel umbral" es que, independientemente de dónde viva un adulto, en uno de los estados miembros del Consejo de Europa y qué idioma europeo le gustaría aprender. Sus necesidades básicas de comunicación son idénticas si se van a utilizar lingüísticamente en contactos temporales con hablantes extranjeros en situaciones cotidianas, ya sea como visitante o en su propio país, y se deben establecer y mantener contactos sociales. A partir de estas situaciones cotidianas y representativas de la realidad que dichos grupos tendrían la posibilidad de vivir normalmente y comunicar durante sus viajes y estancias. Slagter (1979: 18-20) distingue fundamentalmente seis grandes bloques de funciones:

- Dar o pedir información: cómo identificarse, corregir o plantear preguntas;
- Expresión de actitudes intelectuales y su comprobación: cómo expresar acuerdo y desacuerdo, denegar, aceptar, despreciar, etc;
- Expresión de estados emocionales y su comprobación: cómo expresar satisfacción, disgusto, interés, desinterés, esperanza, etc;
- Expresión y comprobación de actitudes morales: cómo excusarse, aprobar, rechazar, demostrar aprecio, etc;

---

<sup>42</sup>Ver más adelante en el segundo capítulo, las implicaciones de esas competencias en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

- Persuasión: cómo sugerir, invitar, avisar, ofrecerse, etc;
- Uso social de la lengua: cómo saludar, brindar, felicitar, etc.

Martínez Rebollo (2014: 35) explica que estas necesidades han llevado a la identificación de ciertas situaciones (en el aeropuerto, en la recepción del hotel, en el restaurante, etc.) para las cuales se ha desarrollado un programa de contenido funcional (funciones de voz como solicitar información sobre el precio, preguntar sobre el tiempo, la invitación, la aceptación, el declive, etc., que se lleva a cabo en tales situaciones, y las declaraciones o exponentes lingüísticos, que se materializarían en el intercambio comunicativo generado) y lo nocional (términos que están contenidos dentro del alcance de estas funciones y se expresan ) Exponentes: posesión, cantidad, comparación, etc.).

En opinión de Mateo Martínez (1999: 41), los objetivos específicos del enfoque comunicativo no pueden definirse específicamente, ya que este enfoque supone que la enseñanza de idiomas debe reflejar las necesidades especiales de los estudiantes. Estas necesidades se pueden describir tanto en la comprensión oral como escrita y en las habilidades expresivas, todas las cuales se ven desde una perspectiva comunicativa. El método funcional ficticio consiste en diseñar un curso de idioma extranjero más en torno a una serie de funciones de comunicación, que en torno a una organización gramatical de tal manera que los títulos de las lecciones sean: expresión de alegría, desacuerdo, etc., en lugar de: adverbios de frecuencia, el presente habitual, etc. .

Según Giovannini (1996: 91) no debe olvidarse que la comunicación es un proceso dinámico y que para registrar el contenido es necesario practicarlo además de los términos y funciones: “permiten a los alumnos establecer una relación entre las formas de la lengua y la comunicación; pero por sí mismas no representan procesos de comunicación”.

### **3.4.3. Características**

Gracias a este enfoque, la relación profesor-alumno se ha convertido en una relación basada en la comunicación: por lo tanto, los estudiantes pueden intervenir cuando encuentran dificultades, lo que creemos ayudará al proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

Caballero de Rodas et al (2001: 71) Afirman que, a diferencia de los métodos anteriores en los que el profesor es el único protagonista en el aula, el papel del alumno es "extremadamente activo". Con este enfoque, los profesores y los alumnos necesitan una interacción mutua. El alumno tiene un gran papel. Giovannini et al (2004: 9) explican y



confirman así este cambio: “(...) el currículo se basa en la resolución de los problemas que suscitan en la práctica de clase, e involucra a los profesores y a los alumnos en la toma de decisiones”. Pues, el resultado de este cambio de rol es permitir a los estudiantes ganar *autonomía* en el uso de idiomas extranjeros y lograr sus objetivos comunicativos.

Otras de las características de este enfoque tienen relación con la metodología de actividades comunicativas. Según Zanón et al (1989: 136):

La motivación es un elemento esencial en elaborar las actividades porque los alumnos interactúan cuando les interese el contenido de las actividades; también deben ser autónomas para desarrollar en los alumnos la capacidad de crear estrategias adecuadas a las situaciones deseadas; deben tener en cuenta las actitudes y destrezas de los alumnos, para mejorar sus procesos de recepción y producción.

Richard y Rodgers (2009: 160) especifican algunas de las características de este enfoque: el uso de la lengua debe corresponder a la situación adecuada para expresar significados deseados; la función de la lengua es para entenderse y comunicarse; el uso de la lengua en situaciones reales, por eso la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales sino se integra lo funcional y lo gramatical. El uso de la lengua debe incluir los aspectos formales y funcionales<sup>43</sup>.

#### **3.4.4. Procedimientos**

El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas parte de la idea que la lengua es comunicación, es decir, que en una clase de lengua, desde un enfoque comunicativo, se tendría en cuenta la presentación y práctica de actividades comunicativas que deben tener la oportunidad de satisfacer lo más directo posible, las necesidades de aprendizaje de los alumnos lo más directo posible.

Por eso, el enfoque comunicativo se basa en un sistema que es denominado “unidades de acumulables”. Slagter (1979: 4) explica que las lecciones eran organizadas en función de porciones y unidades tienen como fin satisfacer las necesidades de los alumnos en la forma descrita; cada una de ellas corresponde a un elemento fijo y está relacionada al mismo tiempo con todas las demás unidades.

Littelwood (2012: 18-45) distingue entre dos tipos principales de actividades en la enseñanza comunicativa de la lengua: “actividades de comunicación funcional” y “actividades de interacción social”. El propósito de las actividades de comunicación

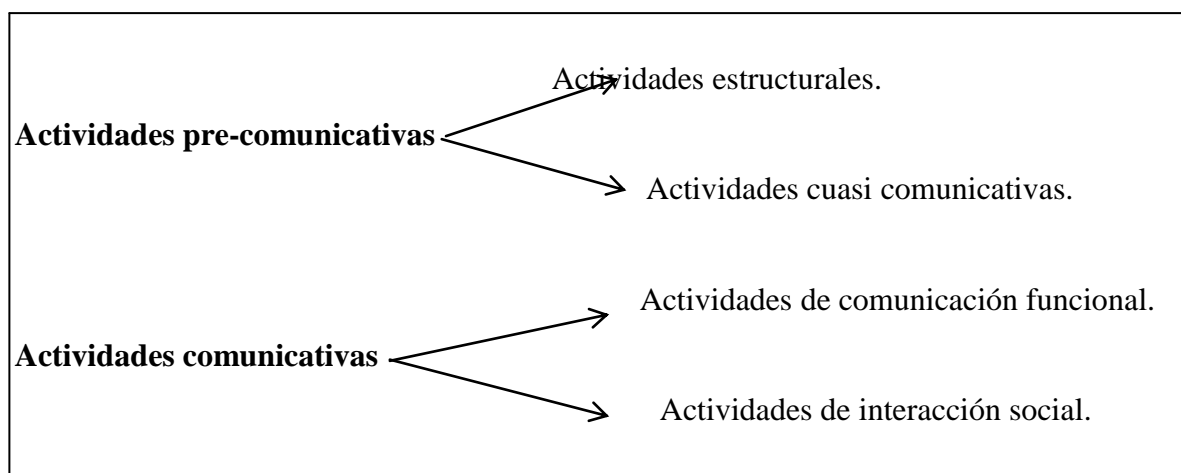
---

<sup>43</sup> Ver anexo n°8: Modelo de ejercicios basadas en el enfoque comunicativo.

funcional es permitir a los estudiantes usar el lenguaje que conocen para transmitir el significado de la manera más efectiva posible.

Estas actividades incluyen tareas como el reconocimiento de imágenes; encontrar dos imágenes, secuencias o ubicaciones, información o características idénticas que faltan. Las actividades de interacción social se acercan más al tipo de situación comunicativa que se encuentra fuera del aula, en lo que la lengua no es sólo un instrumento funcional sino también una forma de comportamiento social. Estas actividades incluyen sesiones de conversación y discusión, diálogos e improvisaciones, representaciones y debates.

Littelwood (2012:83) representa los procedimientos metodológicos de estas actividades de la manera siguiente:



**Figura n° 2: Procedimientos metodológicos según Littelwood (2012: 83).**

Estas actividades deben desarrollar las capacidades de recepción y producción del lenguaje; se relacionan con la comprensión oral y escrita (escuchar y leer) y las productivas con la expresión verbal y escrita (hablar y escribir). Además, el desarrollo de las habilidades del lenguaje de una manera integrada y explícita es muy importante, porque de esta manera el lenguaje se estudia globalmente como un medio de comunicación. El aprendizaje de idiomas se lleva a cabo activamente. Esto significa que las cuatro habilidades mencionadas deben desarrollarse a través del trabajo grupal (dual o individual), siendo los estudiantes los principales actores que interactúan con los demás. Se trata de proponer actividades interactivas reales que se asemejan a las situaciones que se les presentan en sus relaciones diarias.

### 3.4.5. Críticas

La enseñanza comunicativa que sigue a un programa nocional-funcional es criticada por heredar de los métodos anteriores de memorizar estructuras basadas en ejercicios de fijación. Es necesario dominar el contenido lingüístico, pero también es necesario practicar este contenido en actividades de comunicación reales.

También según Melero Abadía (2000: 104-105) han recibido una fuerte crítica los manuales que han centrado la enseñanza comunicativa únicamente en la lengua oral. Otra de las críticas que se le ha hecho al enfoque comunicativo es que, aunque en clase se tratan los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones, estructuras lingüísticas y léxico), no se llegan a desarrollar procesos de comunicación (centrada en procesos no en contenidos).

### 3.5. El enfoque por tareas

En este apartado, presentamos las diferentes composiciones del enfoque por tareas, para entender cómo se organizan las actividades en la práctica didáctica.

#### 3.5.1. ¿Qué es el enfoque por tareas?

En la década de los 80, debido a la falta de atención al verdadero proceso de comunicación hasta entonces, el enfoque comunicativo comenzó a revitalizarse. Es de mediados de esta década que eso el llamado ELMT (Language Teaching through Tasks), mejor conocido como *Focus by Tasks*, está diseñado para activar los procesos que se centran en producir tareas significativas que requieren que el alumno interactúe oralmente y por escrito para realizar un trabajo auténtico. El enfoque por tareas es un paso hacia la acción, ignorando la simulación y la dramatización a favor del rendimiento real. El primer trabajo dentro de la perspectiva metodológica del enfoque de la tarea nació en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera<sup>44</sup>.

Autores como Newmark y Allwright (79) reemplazaron la idea de planes de estudio no funcionales por una basada en las necesidades de estudiantes extranjeros, residentes de campus universitarios ingleses, y definieron una serie de “escenarios” en los que deben actuar y una serie de actividades que llevan a cabo.

---

<sup>44</sup> llegará a España con los trabajos realizados por Zanón (1990), Hernández y Zanón (1990) o Zanón y Estaire (1992).

Newmark y Allwright (1979) o Candlin (1987), creen que al comunicarse en un segundo idioma deben tener en cuenta la situación real de los estudiantes, y que es esencial promover el proceso de comunicación en el aula. Esto producirá un nuevo modelo de programación cuyo objetivo principal es usar la tarea como un medio para que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje a través de la comunicación experimental, lo que significa “aprender el lenguaje mientras se usa el lenguaje”.

Desde entonces, la “tarea” y la “enseñanza de idiomas basada en tareas” son cada vez más populares que la “actividad comunicativa” o la “enseñanza comunicativa de idiomas”. Por eso, investigadores de la adquisición de lenguas se interesan por la importancia de las tareas; un punto de vista importante es de Krashen (1981), que sostiene que los aprendices llegan a adquirir mejor una lengua cuando están expuestos a un *input comprensible*,<sup>45</sup> y están motivados para captarlo. Es decir que la elección de las tareas debe ser interesante y satisfacer las necesidades de los estudiantes a través de un lenguaje auténtico y unas interacciones reales en el aula.

Luego, en los años 90, la propuesta del enfoque por tareas se difunde en determinados círculos de enseñanza de las lenguas. Según Sevilla et al (2003: 115): “El enfoque por tareas es un marco metodológico y, al mismo tiempo, una forma de diseñar el currículo porque integra todos los elementos del proceso educativo: alumnos, profesores, objetivos, contenidos, actividades, materiales, evolución y las relaciones entre esos elementos”.

En esta definición, se pone de relieve la importancia y la necesidad del rol del enfoque por tareas para trazar las líneas importantes de las unidades de un curso, su rol consiste en organizar el trabajo en el aula, como la planificación, la formulación, y la evaluación; hay que señalar, que el cambio más significativo que trae la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas es la enseñanza -aprendizaje a partir de la realidad del aula (es un marco de actuación en que tiene lugar un intercambio comunicativo). También, la tarea es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica. Gracias a la metodología usada en el enfoque por tareas, se puede trabajar todas las destrezas lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, producción oral, producción escrita e interacción).

---

<sup>45</sup> Según Martí Contreras (2017: 66), el input es: “el material al que está expuesto el estudiante. Puede ser material real (como telediario, películas, periódicos, libros). En el que se adecua la dificultad al nivel de los estudiantes. El input debe ser comprensible para que los alumnos le presten atención y se inicie el proceso de adquisición”.

Long (1990), afirma lo anterior según él, los estudiantes llegan a fomentar la adquisición de lenguas cuando pueden participar en la negociación de significados. Con esto quiere decir que las interacciones son el resultado de las dificultades que surgen en la comunicación y opina que con la enseñanza basada en tareas los estudiantes tienen la oportunidad de prestar atención a lo formal (*focus on-form*)<sup>46</sup>.

### 3.5.2. Diferencias entre los enfoques comunicativos y enfoque por tareas

El enfoque por tareas generalmente se identifica como un modelo de enseñanza desarrollado dentro del enfoque comunicativo; de hecho, la enseñanza de idiomas a través de la “tarea” no es romper con este enfoque, sino una opción en el “enfoque comunicativo”. Willis (1996: 1)<sup>47</sup> afirma que varios principios en que se basa el enfoque por tareas son inspirados del enfoque comunicativo, entre ellos:

- La gente no puede aprender un idioma sin muchas oportunidades para el uso real del mismo.
- La lengua a la que los estudiantes están expuestos y que utilizan tiene que reflejar el tipo de lenguaje que quieren aprender.
- La adquisición de un idioma se logra mejor cuando se combinan las ideas anteriores con un enfoque en la forma.

Pero, a finales de los años 70, y a lo largo de los años 80, aparecen los primeros trabajos relacionados con el enfoque por tareas que sustituirán en cierta medida a los enfoques nocionales-funcionales. Krashen, Terrel, Breen y Candlin llaman al enfoque comunicativo “clásico”; e insisten que hay otros planteamientos, rasgos y características que son propios al enfoque por tareas pero sin *contradecirlos*. Según Zanón (1999: 9) la novedad radica en el proceso utilizado para lograr los objetivos deseados: la realización de tareas: “La ELMET<sup>48</sup> no es un método. Aparece como una opción innovadora dentro del denominado enfoque

---

<sup>46</sup> Es un enfoque de la enseñanza de idiomas en que los estudiantes son conscientes de la forma gramatical de los rasgos del lenguaje que ya son capaces de utilizar de forma comunicativa. Se contrasta con el enfoque en las formas, que se limita únicamente al enfoque explícito de los rasgos de la lengua, y el enfoque en el significado, que se limita a centrarse en el significado sin prestar ninguna atención a la forma. Para que una intervención docente pueda calificarse de enfoque en la forma y no de enfoque en las formas, el aprendiz debe ser consciente del significado y el uso de los rasgos de la lengua antes de que se le llame la atención sobre la forma. (Doughty y Williams, 1998: 4).

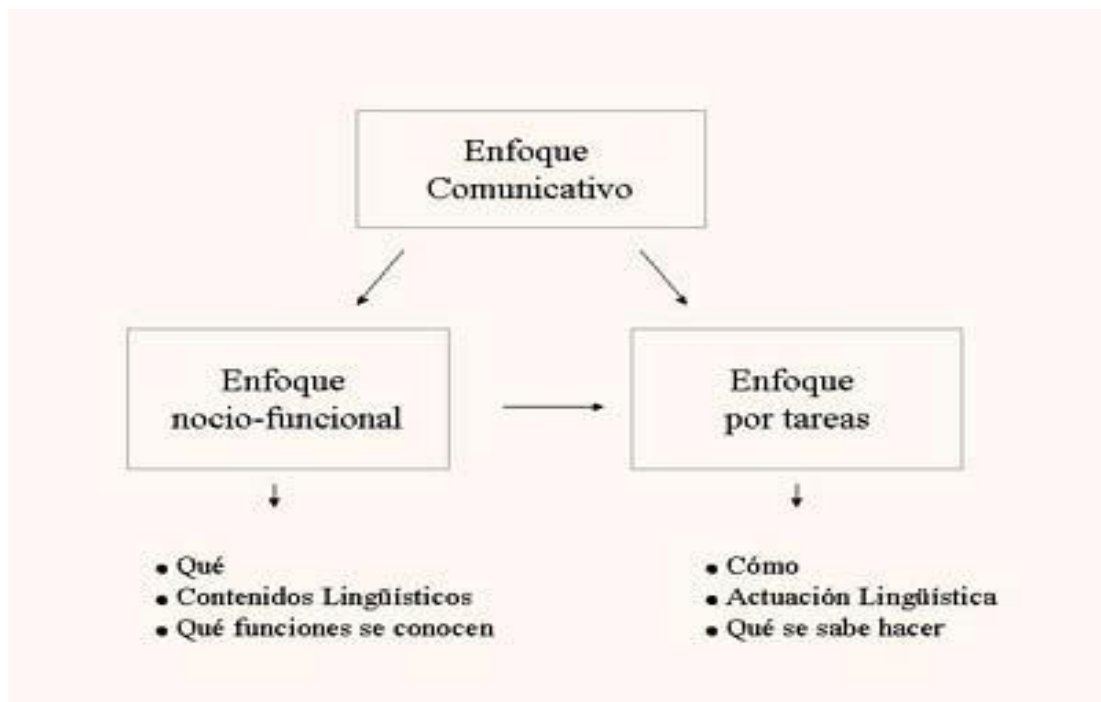
<sup>47</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “.People cannot learn a language without plenty of opportunities for real language use.  
.The language that learners are exposed to and that they use has to reflect the kind of language that they want to learn.

.Language acquisition is best achieved when combining the above insights with a focus on form”.

<sup>48</sup> ELMT o ELEBT presentan la abreviatura de: Enseñanza de Lenguas Extranjeras Mediante o Basadas en Tareas.

comunicativo (...) quizá su principal diferencia radica en una concepción *rica*<sup>49</sup> de la lengua y en la forma de planificar y organizar las actividades o tareas que constituyen las clases”.

La renovación de la enseñanza de idiomas basada en el enfoque por tareas, no debe provenir de un análisis de curso diferente (el currículo nocional-funcional), sino de un método alternativo, que parte del siguiente principio: el aprendizaje de idiomas debe basarse en el significado más que en la forma de materiales de lenguaje. La figura siguiente resume la diferencia:



**Figura n° 3: Diferencia entre los dos enfoques (Zanón, 1990: 18).**

De ello, las principales diferencias en términos del enfoque comunicativo son la concepción completa del lenguaje y la forma de planificar las actividades y tareas que construyen las clases.

Además, Fernández (2001: 17) aclara qué son las grandes diferencias entre el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas:

Mientras, que el primero prevé, en cada caso, las situaciones en las que tendrá lugar la comunicación y en ellas se pregunta para qué se va a necesitar el lenguaje, qué se necesita comprender y qué se necesita decir, el

---

<sup>49</sup> La cursiva es del autor.

segundo va más allá y busca, mediante la realización de una tarea final: i) activar los nuevos conocimientos adquiridos en clase desde la misma clase y ii) prever aquellas situaciones de contacto social a las que el estudiante se enfrentará fuera del aula, de modo que pueda sortearlas con éxito.

De esta forma, este autor desarrolla un método basado en la presentación de actividades comunicativas relacionadas con las necesidades sociales de los estudiantes. Si se rechaza el contenido, las competencias comunicativas resultarían naturalmente del desarrollo de las habilidades requeridas para resolver los problemas planteados.

También, en las explicaciones de Giovannini et al (1996: 35-40), se puede destacar los puntos de diferencia entre los dos enfoques. Para ellos, la enseñanza comunicativa se centra en los contenidos que facilitan a los estudiantes la comunicación; en cuanto al enfoque por tareas, él se basa en los procesos de la comunicación. Pues, en lugar de focalizarse en estructuras gramaticales o nociones y funciones, que son realmente externos al estudiante (que es el caso del enfoque comunicativo), se sustituyen por un aprendizaje basado en la negociación y la toma de decisiones por parte de los propios aprendices. Por eso, los profesores recurren al enfoque por tareas que se basa en un mecanismo *holístico*<sup>50</sup>.

De las aportaciones de Giovannini et al, deducimos que el enfoque por tareas se basa en el enfoque comunicativo como principio dinamizador para explicar cómo enseñar y aprender. También, el enfoque por tareas hace hincapié en *la actuación lingüística*, es decir, para que el aprendiz no usa la lengua sólo para mantener una comunicación, sino también, debe dominar el sistema lingüístico a través de los aspectos discursivos y pragmáticos<sup>51</sup> (qué saber hacer con la lengua).

---

<sup>50</sup> El holismo es una doctrina filosófica contemporánea que tiene su origen en los planteamientos del filósofo sudafricano Smuts (1926), precursor de este enfoque en su libro *Holismo y evolución*. Etimológicamente el holismo representa “la práctica del todo” o “de la integralidad”, su raíz *holos*, procede del griego y significa “todo”, “íntegro”, “entero”, “completo”, y el sufijo *ismo* se emplea para designar una doctrina o práctica. Por esta razón la holística es definida como un fenómeno psicológico y social, enraizado en la distintas disciplinas humanas y orientada hacia la búsqueda de una cosmovisión basada en preceptos comunes al género humano. (Briceño, 2010: 74).

<sup>51</sup> Según Mateo Martínez (1999: 46): “Hay determinados aspectos pragmáticos que merecen atención y que son objeto de estudios de actualidad (...) Los hablantes nativos cambian la calidad de su discurso cuando se comunican con hablantes no nativos, sin que les importe el nivel de fluidez de estos últimos. Consciente o inconscientemente reformulan sus enunciados e incluso su pronunciación y tono de voz como si fueran sabedores de que sus interlocutores tienen dificultades en la comprensión de su mensaje.”

### 3.5.3. Definición de *tarea*

La variedad de definiciones que rodean al concepto "*tarea*" revela un número significativo de puntos de vista diferentes. También, parece que una de las razones de las diferentes son actitudes que los científicos no abordan el tema desde el punto de vista de la naturaleza de la tarea en sí misma, en la vida real, sino desde el punto de vista de los prejuicios metodológicos específicos utilizados en el área de especialidad.

En realidad, la vida cotidiana se basa en realizar una lista de tareas, desde la madrugada hasta la noche; la mayoría de ellas tienen una finalidad y siguen una serie de procedimientos. Según el diccionario de la REA (2001: 2138): "Tarea: (del ár. Tariha, y esto de la raíz). Obra o trabajo./ Trabajo que puede o debe hacerse en tiempo limitado./ Encargo de alguna obra en cierto tiempo. Cualquier obra o trabajo". En este sentido Long (1985: 89) define la tarea como:

(...) cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. (...) por lo tanto, los ejemplos de tareas incluyen pintar una valla, vestir a un niño, rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) en otras palabras, por tareas entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa<sup>52</sup>.

En sentido similar, Skehan (2001: 12-13) ofrece esta definición: "una actividad en la que el significado es primario. Hay un problema a resolver. El rendimiento es evaluado por los resultados. Hay una relación en el mundo real"<sup>53</sup>. Así pues, *la tarea* tiene un objetivo determinado, relacionado con hechos cotidianos de la vida real, y se basa en actividades organizadas, coherentes y significadas.

En cuanto al uso de las tareas en el aula, Prabhu (1987: 17) declara que: "una tarea es una actividad que requiere que los estudiantes lleguen a un resultado a partir de una información dada a través de algún proceso de pensamiento, y que permite a los profesores

---

<sup>52</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: "Task is a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. (...) thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation. (...) in other words, by task is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between".

<sup>53</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: "an activity in which meaning is primary. There is a problem to solve. The performance is outcome evaluated. There is a real world relationship".



controlar y regular ese proceso”<sup>54</sup>. Esta definición subraya la idea de que una tarea es un plan de instrucción estructurado que requiere que los alumnos avancen hacia un objetivo o resultado utilizando procedimientos o procesos de trabajo particulares (dados por el profesor).

A finales de los años setenta y ochenta, las tareas se denominaban a menudo “actividades comunicativas”. Este término se ha reemplazado gradualmente por “tareas”. El interés por las tareas proviene de la creencia de que son “un lugar significativo para el aprendizaje y la enseñanza”.<sup>55</sup> (Bygate, 2000: 186).

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002: 156) describe el papel que juegan las tareas en el aula:

Las tareas del aula, bien reflejen el uso de la vida real bien sean de carácter esencialmente pedagógico, son comunicativas ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito.

Candlin (1987: 10) proporciona una definición de tarea centrada en el aprendizaje, que es probablemente la definición más compleja y completa:

Una de un conjunto de actividades diferenciadas, secuenciables y que plantean problemas, en las que participan alumnos y profesores en una selección conjunta de una serie de procedimientos cognitivos y comunicativos variados aplicados a los conocimientos existentes y nuevos en la exploración y la persecución colectivas de objetivos previstos o emergentes en un medio social.

De estas definiciones, se deduce que las tareas son actividades concretas y varias que realizamos a lo largo del día; pueden producirse en el ámbito personal, público, académico o profesional. Por ello, las tareas deben estar estructuradas, tener un principio y un objetivo que se consiguen con la consecución de la tarea, y necesitan la ejercitación de competencias.

---

<sup>54</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “is an activity that requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allows teachers to control and regulate that process”

<sup>55</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “a significant site for learning and teaching”.

### 3.5.4. La tarea en la enseñanza de lenguas extranjeras

En cuanto aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, el concepto de “*tarea*” tiene un sinnfín de definiciones; todas intentan a responder o adecuar el concepto a su uso. En lo que sigue citamos algunas que corresponden más a nuestros objetivos de investigación.

Breen (1987: 26) introduce, en su definición, conceptos que son relevantes para entender lo que es *la tarea* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas:

Una tarea de aprendizaje de idiomas se puede considerar como un trampolín para la labor de aprendizaje. En un sentido amplio, es un plan estructurado para dar las oportunidades de perfeccionamiento de los conocimientos y capacidades que contiene una nueva lengua y su uso en la comunicación. Ese plan de trabajo tendrá su propio objetivo particular, un contenido adecuado sobre el que hay que trabajar, y un procedimiento operativo<sup>56</sup>.

Pues, el aprendizaje basado en la tarea necesita una estructura de trabajo específica con un objetivo particular que tiene como propósito facilitar el aprendizaje de idiomas para resolver problemas.

La definición de Florez e Inzunza (2011: 3) pone en evidencia el aspecto pedagógico: “las tareas pedagógicas son un vehículo para la presentación de muestras lingüísticas adecuadas como input que generan oportunidades de comprensión, negociación de dificultades y a la vez producción”.

En el mismo sentido, encontramos las explicaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002: 156):

Las tareas “pedagógicas” están más orientadas a activar y potenciar las diferentes competencias comunicativas y a satisfacer unas necesidades de aprendizaje de los alumnos mucho más concretas que las vinculadas y restringidas al entorno del aula. No obstante, han de tener igualmente una relación, aunque indirecta, con la vida real. Esto es, no deberían centrarse en la clásica práctica descontextualizada de los aspectos formales de la

---

<sup>56</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “A language learning task can be regarded as a springboard for learning work. In a broad sense, it is a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication. Such a work plan will have its own particular objective, appropriate content which is to be worked upon, and a working procedure... A simple and brief exercise is a task, and also are more complex and comprehensive work plans”.

lengua (ejercicios de gramática y vocabulario que se vienen haciendo tradicionalmente y que todavía están presentes en muchos manuales y libros de texto).

Por lo tanto, vemos que la función de la tarea pedagógica no es insistir solamente en llevar a los aprendices a la comprensión o transformación de ideas o informaciones, sino también es un marco regulador para proceder y producir otras tareas. Los aprendices pueden dinamizar los procesos de comunicación y de aprendizaje y llegan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua.

Sin embargo, no todas las tareas están directamente relacionadas con el mundo real. Muchos de ellos tienen lo que Nunan llama la base de *activación*, cuyo propósito es mejorar (activar) las habilidades lingüísticas emergentes. Según Nunan (2004: 20): “Creo que es cuando los usuarios comienzan a utilizar el lenguaje de manera creativa que se dedican al máximo a la adquisición del lenguaje, porque se les exige que aprovechen sus nuevas aptitudes y recursos lingüísticos de manera integrada”<sup>57</sup>. Es decir que los alumnos pasan del uso del lenguaje reproductivo al uso creativo gracias a la participación comunicativa en estas tareas pedagógicas.

La tarea comunicativa para Prahbu (1987: 24): “(...) es una actividad interactiva que requiere que los aprendices negocien significados y produzcan resultados”. Cantero García (2011: 142) señala que los aprendices son responsables de su aprendizaje cuando realizan las tareas:

En el enfoque por tareas son los propios estudiantes los que proponen al profesor los trabajos a realizar, lo que diferencia este modelo del seguimiento rutinario de lo fijado en el libro de texto. La realización de tareas pasa a convertirse en una actividad motivadora, pues siempre está bien encaminada hacia la resolución del cometido final”.

En la misma línea, Nunan (1996: 10): “es implicar a los estudiantes en realizar sus actividades para alcanzar los objetivos de comprensión e interacción con la lengua meta, teniendo en cuenta el significado y la forma”.

---

<sup>57</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “I believe that it is when users begin to use language creatively that they are maximally engaged in language acquisition because they are required to draw on their emerging language skills and resources in an integrated way.”

De lo expuesto anteriormente, podemos comprobar que la especificidad del trabajo con tareas en nuestro caso es que estas se llevan a cabo en lengua extranjera, por lo que la unidad didáctica que lo posibilita tiene como fin facilitar el proceso de hacerse con los recursos lingüísticos necesarios para poder realizar las tareas en la nueva lengua.

Al final, nos parece que la definición de Sánchez Pérez (2009: 149) representa una definición didáctica a lo que debe ser una tarea cuando explica que la tarea es: “un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados **usando para ello la lengua objeto del aprendizaje**”<sup>58</sup>.

Cabe concluir que una *tarea* para la enseñanza de lenguas extranjeras no representa solamente un fin en sí mismo, pero es un *proceso* para alcanzar otros objetivos que son del principio: precisos y se adaptan al uso del idioma que se aprende<sup>59</sup>.

#### 3.5.4.1. Objetivos

El objetivo didáctico del enfoque por tareas es desarrollar en los estudiantes la capacidad de interaccionar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, integrando las habilidades necesarias. Fernández (2009: 17) relaciona el objetivo *del enfoque por tareas* con las diferentes competencias comunicativas del aprendizaje en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras:

Se trata de poder utilizar la lengua extranjera en todas las situaciones en las que se vaya a necesitar utilizarla, desde pedir y dar informaciones hasta compartir ideas, gustos, sentimientos, opiniones o llegar a ser un mismo en la otra lengua. Para conseguir esa competencia comunicativa es necesario recorrer un esforzado camino en el que se van afianzando las competencias pragmática-funcional y discursiva-, lingüística, sociolingüística y estratégica.

Por su parte, Sánchez Pérez (1999: 163) ofrece más explicaciones a estas competencias; lo que concierne la competencia lingüística: “adquirir conciencia de las formas lingüísticas que sean precisas para interpretar la lengua usada”. La competencia pragmática también tiene unos objetivos, que son: “aprender la lengua dentro del contexto comunicativo pertinente, que vendrá requerido por las tareas seleccionadas”.

---

<sup>58</sup> La negrita es del autor.

<sup>59</sup> En modo de resumen, ver anexo nº 9, el que se representa la evolución cronológica del enfoque por tareas.

Entonces, se alcanzan los objetivos del enfoque por tareas gracias a la naturaleza comunicativa e interactiva de sus tareas, que se preocupan por adaptarse a las necesidades de los aprendices, y promover procesos de comunicación en el aula a través del uso real de la lengua.

En palabras de Estaire (2009: 9): “El aprendizaje de lenguas mediante el enfoque por tareas está centrado en la acción y en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de realizar cosas a través de la lengua”. Ellis (2005) está de acuerdo con Estaire en que, el aprendizaje basado en tareas es necesario para garantizar el desarrollo del conocimiento implícito; los estudiantes participan en comportamientos de comunicación reales en el aula, haciendo hincapié en la fluidez y la corrección.

Por su parte Nunan (1991: 282) insiste en que las tareas de lenguas extranjeras deben tener relación directa con lo que los aprendices: “necesitan hacer, potencial o realmente, con la lengua meta”<sup>60</sup>.

El diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas (2007: 128) por su parte señala algunos objetivos, entre ellos:

El enfoque por tareas pretende desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Su unidad organizativa gira alrededor de lo que se denomina “tarea”. En este tipo de enseñanza el alumno ocupa el centro de interés y se tienden a incorporar las experiencias personales y los conocimientos previos del alumno a la enseñanza, apelando a su imaginación y creatividad.

Parece evidente, que el propósito del enfoque por tareas parece ser desarrollar las habilidades de comunicación de los estudiantes de idiomas extranjeros a través de tareas basadas en la comunicación para que estos estudiantes puedan actuar y comunicarse en el idioma de destino de una manera práctica, natural y adecuada para el entorno real: “La clase vuelve a ser un ágora y el español la herramienta de sus integrantes” (Zanón 1999:16).

#### **3.5.4.2. Tipos de tareas**

Es importante mencionar que las tareas dentro del enfoque por tareas se pueden dividir en dos categorías. Por un lado, hay tareas de comunicación que son críticas para el proceso de aprendizaje que incluyen: actividades que ayudan a los estudiantes a adquirir habilidades de

---

<sup>60</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “potentially or actually need to do with the target language.”

comunicación, como los procesos reales de comunicación. Por otro lado, también distingue las llamadas tareas lingüísticas, que se encargan de acompañar y complementar las tareas de comunicación en la enseñanza de la segunda lengua. De modo general, según Estaire (2009: 15) las tareas tienen carácter y objetivo comunicativos; pero al mismo tiempo no hay que olvidar que requieren el uso lingüístico para su implantación:

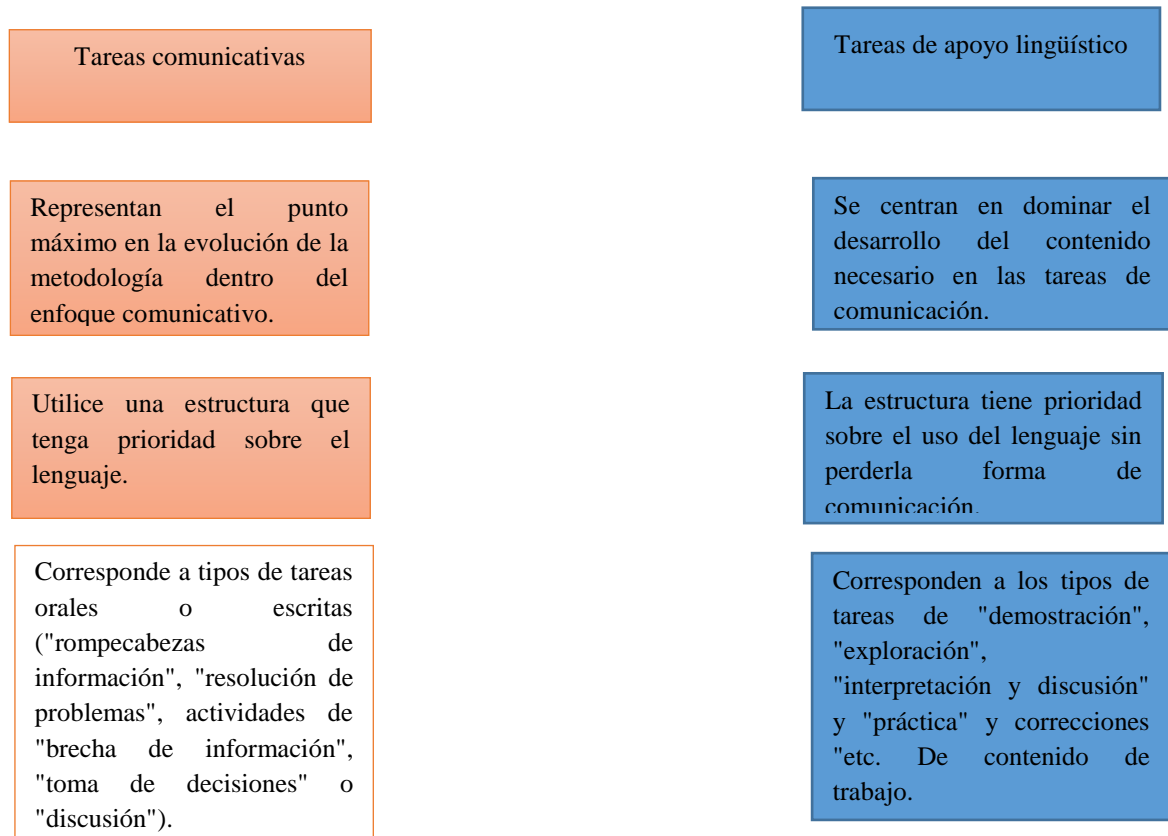
**i. La tarea comunicativa:** son tareas en las que los estudiantes usan el idioma extranjero a través de una de las actividades del lenguaje (expresión, comprensión, interacción, mediación) en forma (oral o escrita) y centran su atención en el significado, en el mensaje, en su intención comunicativa.

**ii. La tarea de apoyo lingüístico**<sup>61</sup>: son tareas en las cuales los estudiantes se enfocan en ciertos aspectos del sistema del lenguaje (funciones, términos, gramática, vocabulario). Estas técnicas, que incluso llaman la atención de los estudiantes sobre la forma, les permiten trabajar de manera comunicativa.

La tarea comunicativa tiene como objetivo motivar a los aprendices para usar la lengua meta en todas las destrezas (escritas u orales), dar más importancia al significado, la estructura del proceso, y poner en evidencia su competencia comunicativa. En cuanto a la tarea lingüística, el aspecto formal y lingüístico del idioma extranjero representan para los estudiantes un apoyo para llevar a cabo la tarea comunicativa de forma correcta, clara, y definida. Estas clasificaciones se pueden ser resumidas en el siguiente planteamiento:

---

<sup>61</sup> En ocasiones se denomina también tareas posibilitadoras, y se contrae con las tareas comunicativas. Se centran en el aspecto formal o lingüístico.



**Figura n° 4: Clasificación de tareas de Estaire y Zanón (1990: 63).**

Además de la división de Estaire, se puede añadir las clasificaciones de Richards y Rodgers (2009: 230), que se basan en la interacción que se da en su realización, entre ellas: “tareas de rompecabezas, tareas de lenguas en la información, tareas de resolución de problemas, tareas de toma de decisiones, tareas de intercambios de opiniones”. A través de estas tareas, los estudiantes pueden escuchar y comparar las respuestas de sus colegas, interactuar entre ellos para clasificar y ordenar la información, para resolver los diferentes tipos de actividades. Lo más importante es compartir sus experiencias personales entre ellos y ser creativos y autónomos en su aprendizaje.

### **3.5.4.3. Características**

Las tareas pueden tener diversas características según los objetivos, entre ellas, las tareas deben ser lo más real posible; deben responder a los intereses de los alumnos para aumentar su motivación, y pueden actuar convirtiéndose en agentes sociales; deben alentarlos a desarrollar estrategias de aprendizaje y “aprender a aprender” para que puedan comprender

mejor su propio aprendizaje, y así promover la autonomía a través de la cooperación activa con sus compañeros. En este sentido Estaire (2009: 13) cita las siguientes, que resultan más:

- Al realizar una tarea, es importante prestar atención al significado, utilizando los recursos lingüísticos disponibles.
- Para una tarea, se deben configurar procesos de uso del lenguaje que reflejen los procesos que tienen lugar en la comunicación en el mundo real.
- Una tarea requiere el uso de una de las cuatro habilidades.
- Una tarea incluye procesos cognitivos tales como seleccionar, clasificar, secuenciar, pensar y evaluar diferentes informaciones.
- Una tarea es un plan de trabajo.
- Una tarea tiene una finalidad y un resultado claramente definido, que servirán para evaluar el cumplimiento de la misma.

Lo que se destaca de Estaire, es que la tarea se caracteriza por el uso de los significados lingüísticos más disponibles, también tiene un objetivo dirigido hacia la adquisición de los procesos comunicativos basados en los elementos de la vida real, mediante diferentes procesos que facilitan el aprendizaje significativo de la lengua meta.

Willis y Willis (2007: 70) también insisten en la importancia de los significados lingüísticos en la elección de una tarea, porque los estudiantes tienen unas necesidades lingüísticas, por eso, la tarea debe centrarse en la lengua y su forma, dicen que: “una buena tarea no sólo genera interés y crea un grado aceptable de desafío, sino que también genera oportunidades para que los estudiantes experimenten y activen tanto lenguaje como sea posible”<sup>62</sup>.

A su vez, Feez (1998: 230)<sup>63</sup> agrupa algunas características de la tarea de la forma siguiente: “la atención se centra en el proceso más que en el producto; los elementos básicos

---

<sup>62</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “a good task not only generates interest and creates an acceptable degree of challenge, but also generates opportunities for learners to experience and activate as much language as possible”.

<sup>63</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “the focus is on process rather than product; basic elements are purposeful activities and tasks that emphasize communication and meaning; learners learn language by interacting communicatively and purposefully while engaged in the activities and tasks; the difficulty of a task



son actividades y tareas con un propósito que enfatizan la comunicación y el significado; los alumnos aprenden el idioma interactuando de manera comunicativa y positiva mientras participan en las actividades y tareas; la dificultad de una tarea depende de una serie de factores que incluyen la experiencia previa del alumno, la complejidad de la tarea, el lenguaje requerido para llevarla a cabo y el grado de apoyo disponible”.

Según Feez el rol de la tarea es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones basadas en sus experiencias previas y conocimientos relacionados con el idioma extranjero; lo que favorece en ellos la autonomía<sup>64</sup> y la conciencia idiomática, al fin de superar todas las dificultades que complican su aprendizaje; también dan importancia al trabajo en equipo entre los estudiantes para competir entre ellos.

La característica del trabajo en equipo o en pareja tiene tan importancia como el aprendizaje autónomo. Esta forma de realizar las tareas según Giovannini et al (2007: 61):

Aumenta la interacción alumno-alumno y reduce la duración del discurso profesor-conjunto de la clase. El aprendizaje en cooperación coloca al alumno en una posición central, y desmonta el esquema tradicional de la interacción comunicativa: iniciativa del profesor-respuesta del alumno-reacción-evaluación del profesor.

En un trabajo colectivo, encontramos varios estilos, ritmos y formas, por eso, la interacción entre los estudiantes permite a cada uno de expresar sus intereses, y aumenta en ellos la motivación para aprender aprovechándose de los conocimientos previos de cada aprendiz.

Bachman (1990) insiste en la integración de las actividades interactivas reales en este enfoque, y el uso de los elementos naturales de la lengua que pueden mejorar el aprendizaje

---

depends on a range of factors including the previous experience of the learner, the complexity of the task, the language required to undertake the task, and the degree of support available”.

<sup>64</sup>“la autonomía adquiere una capital importancia, en tanto facilita las condiciones e instrumentos necesarios para que el alumno sea responsable de su propio proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula. La eficacia y el éxito al aprender un idioma extranjero aumentan en la medida en que [el alumno] cree la toma de conciencia idiomática y el saber aprender a aprender. Además, al aumentar la conciencia idiomática sobre los aspectos formales y socioculturales del español, y al obtener mayor competencia de estudio autónomo en el aprendizaje de ELE, el alumno también tendrá una mayor competencia de comunicación en español”. (Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez, y Simón, 2007: 28).

de los estudiantes. También, a través de la comunicación pueden llegar a adquirir los conocimientos lingüísticos sin darse cuenta<sup>65</sup>.

Los materiales de enseñanza representan otra característica y desempeñan un importante papel en la realización de las tareas; el material es auténtico como: el internet y la televisión que permiten a los aprendices de enriquecer su aprendizaje a través del contacto visual y kinésico de la lengua meta. Esta característica se denomina según Fernández (2001: 20):

“Input auténtico” en los cursos de lenguas con enfoque por tareas, el uso de material auténtico es vital. Es uno de los elementos que marca la diferencia entre un aprendizaje meramente teórico o uno práctico y funcional. Exponer al estudiante a la lengua meta de todas las formas posibles (y más si no está en un contexto de inmersión), sin duda, contribuye a lograr un proceso de aprendizaje más rico, significativo y duradero. En este sentido, incluir notas de prensa, fragmentos de programas de TV o películas, anuncios, recetarios, folletos y otros materiales auténticos de la lengua que se aprende provoca situaciones comunicativas, en las cuales el aprendiz puede seleccionar los recursos necesarios, “negociar el significado”, interactuar con sus compañeros y descubrir progresivamente los usos de la lengua.

Tras estas visiones de diferentes autores, la tarea ante todo se caracteriza por ser un plan de trabajo en el que se garantiza la actuación del estudiante, a través de actividades significativas y relacionadas con la vida real. Por lo tanto, el léxico y la gramática vinculan a una comunicación expresiva y coherente, es decir que los conceptos temáticos y los componentes lingüísticos de la lengua meta se enseñan y se aprenden de una forma global y continua (no hay separación entre ellos); lo que permite a los estudiantes de relacionar el contenido de los temas con sus conocimientos previos, y pueden mantener su participación y motivación en realizar la tarea.

#### **3.5.4.4. Procedimientos**

Al incluir el enfoque por tareas en el aula de lenguas extranjeras, son varias las opciones metodológicas. A través de la tarea, se realizará la ejecución de una actividad, que representa lo que generalmente se requiere hacer en el mundo fuera del aula y requiere el uso del lenguaje. La ejecución de una actividad es el propósito de la tarea, y todas las actividades que surgen de ella se hacen realidad.

---

<sup>65</sup> Ver anexo n° 10: Modelos de ejercicios basados en el enfoque por tareas.

La secuenciación de las actividades presentadas en las aulas de lenguas extranjeras basándose en el enfoque por tareas se somete a unos procedimientos al fin de asegurar su efectividad. Pues bien, detalles como la división de la tarea, tipo y modelo de trabajo de los estudiantes, los materiales usados en el aula son aspectos facilitadores que permiten a los profesores como a los estudiantes lograr los objetivos pedagógicos de la tarea con eficacia y eficiencia.

En este apartado, referimos a las distintas fases en que se divide una tarea: pre-tarea, la tarea, tarea final. Cada una de estas fases tiene unos objetivos basados en unas herramientas lingüísticas y pedagógicas que son muy precisas, necesarias y ayudan a la resolución de una tarea. Cabe señalar que estas etapas se representan de una forma cronológica en una lección basada en tareas.

### **i. Actividades pre-tarea**

Esta etapa representa una fase previa, se considera como una entrada al tema y a la tarea. El objetivo de la pre-tarea es motivar y concienciar a los aprendices para que lleven a cabo la tarea de forma que se mejore su aprendizaje. Según Richards y Rodgers (2009:234): “se trata de una actividad preliminar que presenta el tema. Esta actividad por lo tanto prepara a los estudiantes para la tarea de improvisación”. Esta fase representa la introducción en que se explica el propósito de la tarea. Además, es una ocasión para activar el léxico, conocimientos e informaciones previos de los estudiantes sobre el tema, al fin de tener una clase interactiva.

Willis y Willis (2012: 23) alude el siguiente: “el profesor tiene que decidir cómo preparar a los alumnos: cómo introducir vocabulario relevante, cómo centrar las mentes de los alumnos en el contenido de la secuencia de preguntas y cómo explicar o demostrar lo que se espera de ellos en el objetivo de las preguntas”<sup>66</sup>. Willis considera la pre-actividad como un tiempo de preparación a los aprendices, el profesor tiene un papel importante, el de atraer la atención de sus alumnos al tema, además debe incluir estrategias que estén de acuerdo con las necesidades de los estudiantes para realizar la tarea, también destaca lo más posible de vocabulario y frases útiles relacionados con la tarea.

---

<sup>66</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “the teacher then has to decide how to prime learners -how to introduce relevant vocabulary, how to focus learners minds on the content of the ask sequence and how to explain or demonstrate what will be expected of them in the target ask”.

## ii. Actividades de la tarea

Esta fase es el núcleo de la tarea, a través de unos procedimientos u opciones integrados por parte del profesor, los estudiantes llegan a la realización de los objetivos de la tarea. Richards y Rodgers (2009: 234) explican en qué consiste el trabajo que se realiza en una tarea: “los alumnos llevan a cabo la improvisación. Trabajan en parejas con una tarea y se les da pie cuando es necesario para negociar la tarea”. Según ellos, el aprendiz nunca se encuentra solo frente a las dificultades de la tarea, por un lado, hay el trabajo en grupo, y por otro, la intervención del profesor cuando sea necesario.

Willis (1996: 57) afirma lo anterior: “el profesor recorre el aula y controla, dando apoyo a todos y alentado sus intentos de comunicarse en la lengua elegida...el profesor ayuda a los estudiantes a formular lo que quieren decir, pero sin intervenir para corregir errores de forma”. Pues, el profesor tiene que cumplir con las necesidades de sus aprendices, y se requiere mucha flexibilidad por su parte.

En cuanto a la organización de la tarea, Breen (1987: 25) plantea cuatro preguntas principales con sus respuestas al fin de ayudar a los dos agentes profesores y estudiantes a llevar a cabo correctamente la tarea en el aula; son las siguientes:

- 1) ¿POR QUÉ<sup>67</sup> se está llevando a cabo la tarea? (para practicar el uso de una regla, para deducir las ideas principales de un texto, para compartir información, o para resolver un problema concreto, etc.);
- (2) ¿CUÁL es el contenido de la tarea? (reglas lingüísticas, funciones del lenguaje, temas especializados, conocimiento general cotidiano, o habilidades y destrezas prácticas para comunicarse o estudiar, etc.);
- (3) ¿CÓMO se va a realizar la tarea?(a través del recuerdo y la transferencia de información o habilidades previamente aprendidas, mediante un proceso de resolución de problemas, el análisis de datos o el uso de habilidades particulares, etc.);
- (4) ¿DÓNDE debe realizarse la tarea? (en parejas o grupos en el aula; en una clase con la orientación directa del profesor; individualmente con recursos de auto-acceso, como un ordenador; fuera del aula en la comunidad más amplia; o como tarea para el hogar, etc.)<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Las mayúsculas son del autor.

<sup>68</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: (1) WHY is the task being undertaken? (to practice the use of a rule, to deduce main ideas from a text, to share information, or to solve a particular problem, etc.); (2) WHAT is the content of the task? (linguistic rules, functions of language, specialist subject-matter, everyday general knowledge, or practical skills and abilities for communicating or studying, etc.); (3) HOW is the task to be done?(through recalling and transferring previously-learned information or skills, by a problem solving-process, by analysing data, or through the use of particular skills, etc.); 4) WHERE is the task to be done?(in pairs or groups in classroom; in a class with direct teacher guidance; individually with self-access resources, such as a computer; outside a classroom in the wider community; or as homework, etc.)

La importancia de estas preguntas es aclarar todas las ambigüedades que pueden afrontar el aprendiz y que están relacionadas con la ejecución de las tareas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, y que pueden frenar el desarrollo de su potencial comunicativo, también ofrecer oportunidades a los estudiantes para reflexionar, intercambiar y avanzar en su proceso de aprendizaje.

### **iii. Actividades post-tarea**

El propósito de esta fase es proporcionar a los estudiantes un período en el que puedan "contar historias", descubrir, compartir y reflexionar sobre los resultados o productos de la tarea. (Estaire, 2000: 91).

El propósito de la corrección es desarrollar la autonomía y la creatividad entre los alumnos para producir y replicar lo aprendido. También en esta etapa, los docentes inspiran su verdadera reflexión o negociación<sup>69</sup> sobre la tarea (uso de conceptos, métodos y estrategias, revisión de tipos y diferentes dificultades). También puede integrar otras posibles tareas de enseñanza para enriquecer su idioma (habilidades lingüísticas), estas tareas pueden estar relacionadas con el vocabulario (sinónimos, antónimos e inferencias); a través de la interacción real y dar opiniones (elementos de discusión), a través de la interacción auténtica y dar opiniones (elementos discursivos), los aprendices adquieren competencias pragmáticas y culturales.

De lo anterior, concebimos que esta fase ofrece varias opciones. Éstas tienen tres objetivos pedagógicos principales: para proporcionar una oportunidad de repetir la realización de la tarea, para fomentar la reflexión sobre cómo se realiza la tarea, y para fomentar la atención a la forma, en particular a aquellas formas que resultan problemáticas para los estudiantes cuando realizan la tarea.

En modo de resumen, exponemos el patrón de secuenciación de actividades presentado por Sánchez Perez (2009: 153) que es el modelo P-P-P, (*presentación, práctica, producción*):

- Primero, el objeto de aprendizaje se presenta o conceptualiza.

---

<sup>69</sup> Melero Abadía (2000: 115), afirma que: "la negociación es un ingrediente indispensable en propuestas de enseñanza que ven la participación activa de los estudiantes el motor del aprendizaje (...) y todo el proceso se negocia entre docentes y estudiantes".

- Luego practique con los elementos presentados.
- Finalmente, entra en la fase productiva, es decir, ensayar la producción o reproducción autónoma de lo aprendido.

### **3.5.4.5. Papel del aprendiz**

Como se ha mencionado anteriormente, entre las características del enfoque por tareas, descubrimos al nuevo rol que desempeña el estudiante de lenguas extranjeras en escoger o realizar la tarea (contrariamente a los anteriores métodos). Estas funciones se diferencian de una tarea a otra según sus objetivos y sus procedimientos. Candlin y Breen (1980: 110) demuestran el papel del aprendiz en este enfoque:

El papel del estudiante como negociador surge a partir de (y está relacionado con) su papel como negociador dentro del grupo, de los procedimientos del aula y de las actividades que se llevan a cabo en conjunto. La implicación para el alumno es que debe contribuir en la misma proporción que recibe y, por lo tanto, aprender de manera interdependiente<sup>70</sup>.

Pues, según los autores, el alumno necesita interactuar activamente y continuar realizando actividades, porque la cooperación grupal le permite intervenir y hacer sus propias contribuciones personales; además, aproveche todas las oportunidades y utilice diferentes estrategias para resaltar su aprendizaje de nuevos idiomas. Por otro lado, podemos agregar que los estudiantes pueden ayudar a los docentes a determinar tareas que correspondan a sus necesidades de aprendizaje y de la vida real. Esto lo confirma Cantero García (2011: 142):

En el «enfoque por tareas» son los propios estudiantes los que proponen al profesor los trabajos a realizar, lo que diferencia este modelo del seguimiento rutinario de lo fijado en el libro de texto. La realización de tareas pasa a convertirse en una actividad motivadora, pues siempre está bien encaminada hacia la resolución del cometido final.

Hacer que los aprendices desempeñen el papel principal en su aprendizaje los ayudará a reflexionar sobre los objetivos de este proceso y a darse cuenta de que realizarán tareas nuevas y diferentes. Además, le permite convertirle en un constructor y tomar decisiones

---

<sup>70</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “The role of the learner as a negotiator arises from (and is related to) his role as a negotiator within the group, from classroom procedures and from activities that are carried out together. The implication for the learner is that he should contribute in the same proportion as he receives and therefore learn in an interdependent way”.

autónomas responsables basadas en el verdadero desarrollo de sus habilidades (lenguaje, comunicación, discurso, sociocultural y pragmática). Además, los estudiantes están motivados para trabajar de forma proactiva, espontánea y colaborativa y participar en el aula para obtener los mejores resultados.

En palabras de García Santa Cecilia (1996:15): “la participación de los alumnos en la negociación de los objetivos y los procedimientos pedagógicos del programa responde a una concepción que parte del respeto al individuo y que sitúa al alumno en el centro del currículo”. También, al respecto a Giovannini et al (2007: 28) afirman: “al aumentar la conciencia idiomática sobre los aspectos formales y socioculturales del español, y al obtener mayor competencia de estudio autónomo en el aprendizaje de ELE, el alumno también tendrá una mayor competencia de comunicación en español”.

Según Candlin (1987: 17), a través de este enfoque los estudiantes pueden lograr muchos objetivos educativos generales y específicos, entre ellos: “ser más conscientes de sus propias personalidades y roles sociales, y los de sus compañeros estudiantes”, si bien las tareas resaltan “cómo se usa el lenguaje para reflejar y reforzar nuestro sistema de valores y creencias”, Candlin también ve la necesidad de “que las tareas tomen una posición crítica”, ya que la mejora de las relaciones entre los mundos de los alumnos dentro y fuera del aula depende “de aceptación y tolerancia mutuas de sus miembros, y superar las barreras planteadas por la ideología y los prejuicios”<sup>71</sup>. De ello, el alumno tiene que tomar conciencia de su propio aprendizaje, asumir la responsabilidad, ser consciente de lo que quiere aprender, cómo quiere aprender, analizar constantemente su desempeño, aprender a reconocer y corregir sus errores, trabajar activamente con otros y buscar estrategias para aprender mejor. El papel del aprendiz ha cambiado, porque pasa de una actitud pasiva y receptiva a una participativa y activa, toma decisiones y formula sugerencias

De hecho, los aprendices de lenguas extranjeras cubren el conocimiento del idioma y el contenido cultural de manera práctica en un contexto similar al lenguaje real. Se puede considerar las tareas basadas en el enfoque por tareas la herramienta de enseñanza más eficaz porque no presta mucha atención al contenido, sino que se centra en el aprendizaje de lenguaje y contenido de actividades donde crean significado y conectan toda la lengua y cultura española.

---

<sup>71</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “learners to become more aware of their own personalities and social roles, and those of their fellow learners (...) how language is used to reflect and reinforce our value and belief system,(...) for tasks to take a critical stance (...) upon mutual acceptance and tolerance of their members, and overcoming the barriers raised by ideology and prejudice”.

### 3.5.4.6. Papel del docente

Las aportaciones e innovaciones educativas del enfoque por tareas imponen que los profesores de lenguas extranjeras tengan un mayor trabajo y asuman diferentes papeles, Breen y Candlin describen (1980: 99) los roles de los profesores en los siguientes términos:

El docente tiene dos funciones principales: la primera función es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en el aula, y entre estos participantes y las diversas actividades y textos. El segundo rol es actuar como un participante independiente dentro del grupo de enseñanza y aprendizaje. El último rol está estrechamente relacionado con los objetivos del primer rol y surge de él. Estos roles implican un conjunto de roles secundarios para el docente; primero, como organizador de recursos y como recurso en sí mismo, segundo como guía dentro de los procedimientos y actividades del aula. Un tercer papel para el docente es el de investigador y aprendiz, con mucho que aportar en términos de conocimiento apropiado y habilidades, experiencia real y observada de la naturaleza del aprendizaje y capacidades organizacionales.<sup>72</sup>

Esta cita de Breen y Candlin sobre lo que desempeña un profesor en un enfoque por tareas, es un nexo muy apropiado entre lo que se anticipa sobre el procedimiento de una tarea y este sobre el rol del profesor, porque a través de las diferentes etapas para realizar la tarea, hemos citado los diferentes papeles que debe un profesor asumir; como por ejemplo en la pre-tarea (relacionando con la cita), el profesor debe preparar y ayudar a los estudiantes a realizar las tareas a través de arranques como: recordar palabras, aclarar conceptos, dar consejos, y actuar y refuerza sus conocimientos previos o adquiridos.

También, los autores citan otro papel muy importante que es seleccionar y ajustar tareas en función de las necesidades y habilidades de los aprendices (lenguaje y cognición) para que puedan tomar una decisión final sobre el aprendizaje.

---

<sup>72</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: "The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities.... A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities".



Según Llobera (1999: 115), el perfil del docente en este enfoque avanzado de enseñanza de idiomas extranjeros es el delegado de las actividades del aula. Por lo tanto, es necesario evaluar el discurso en el aula e integrar varias contribuciones al discurso, organizar actividades de una manera conductual y señalar la dirección a seguir para explicar el contenido necesario, apoyar las sugerencias de los aprendices y promover el desarrollo de iniciativas, y lo más importante, que el profesor sepa cómo silenciar y monitorear el trabajo como observador del grupo.

En este orden de ideas, cabe adecuado citar a Estaire (2009: 11) que enumera algunos roles del profesor, como por ejemplo:

- El profesor como **estructurador, organizador y gestor**<sup>73</sup> del trabajo en el aula.
- El profesor como **instructor**: el centro de atención de los alumnos.
- El profesor que **pasa a segundo plano y reduce su intervención**.
- El profesor como **promotor del proceso de aprendizaje** de sus alumnos.
- El profesor como **evaluador** de diferentes aspectos del trabajo en el aula.
- El profesor como **investigador** en el aula.

Lo que se constata de estas diferentes proposiciones, que las aportaciones del enfoque por tareas cambian el rol del profesor, no de ser solamente un transmisor de conocimientos, sino ocupa varias y múltiples funciones pero interrelacionadas entre sí. Según Estaire, el profesor programa, coordina y gestiona las clases para dirigir la atención de los aprendices hacia aspectos más relevantes. Además, el docente busca el mejor procedimiento didáctico para estimular en los estudiantes el trabajo en grupo, y les entrena a escuchar a sus compañeros para fomentar en ellos la autoevaluación y coevaluación.

## **Conclusión**

A través de estas páginas, y tras examinar los métodos y enfoques más relevantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, deducimos que son diferentes en sus aportaciones, características, y procedimientos, pero todos tienen en común el mismo objetivo: facilitar la tarea de los profesores en enseñar un idioma extranjero.

---

<sup>73</sup> La negrita es de la autora.

Comenzamos con el método tradicional centrado en la gramática y la traducción; el objetivo es permitir que los alumnos adquieran la capacidad de no cometer errores y comprender textos escritos. Mientras que la finalidad del método directo es evitar la traducción y el uso de la lengua materna, y se basa en la lengua hablada y el aprendizaje de una lengua extranjera de forma natural y activa.

En cuanto a los métodos estructuralistas marcan una separación con la metodología tradicional, dejando de lado el lenguaje escrito, basado en las habilidades orales y auditivas. Hay que mencionar que el rol del aprendiz es crucial, es decir, este último se vuelve responsable y autónomo en el aprendizaje.

El enfoque comunicativo propone nuevos objetivos y procedimientos para una enseñanza actual de lenguas extranjeras. El objetivo es que los alumnos adquieran una competencia comunicativa, a través de la práctica de actividades en una situación determinada, y en un entorno completamente inmersivo.

Para el enfoque por tareas, los estudiantes no prestan atención a las características del lenguaje, sino a lograr metas. Los alumnos participan en todas las tareas porque la experiencia de la vida y los conocimientos previos apoyan el aprendizaje.

## **Capítulo II**

# **Lengua, cultura y comunicación: fundamentos teóricos para el desarrollo de las competencias**

“Puede afirmarse con toda razón que aprender otro idioma equivale a entrar en otro “mundo”, en otra manera de ver, percibir y sentir la realidad, *equivale a entrar en otra cultura*”.

Sánchez Pérez (2009: 313).

## **Introducción**

Anteriormente, en los estudios de la didáctica de lenguas extranjeras el foco de interés recayó en los contenidos lingüísticos, fonéticos, y gramaticales; pero en la actualidad, hay más énfasis en estudiar los contenidos culturales pero no de forma teórica, sino de manera que su integración tiene como objetivo adquirir una competencia. En concreto, enseñar las variantes culturales tales como costumbres, rutinas, hábitos, convenciones y normas sociales asociadas con el idioma de destino, permitirá al aprendiz adquirir unos conocimientos más amplios sobre la lengua extranjera, y fomentar habilidades y competencias importantes para su formación.

Antes de adentrarnos en las diversas definiciones y teorías relacionadas con nuestro tema, nos parece fundamental analizar unos conceptos clave que nos ayudarán a comprender en qué se compone la competencia pragmática e intercultural.

Por ello, en primer lugar, intentamos ofrecer una visión lo más amplia posible sobre el concepto de cultura, desde el punto de vista de varios investigadores y expertos que estudian el tema desde diferentes perspectivas y disciplinas. Luego, exponemos la importancia de integrar el componente cultural en el aula de ELE, al mismo tiempo intentamos responder a la pregunta ¿qué cultura se debe enseñar en el aula de ELE?

En segundo lugar para comunicarse de forma correcta, los aprendices necesitan al lado de adquirir perfectamente el sistema lingüístico del idioma de destino, también deben conocer algunas características culturales específicas de dicho idioma, tal como el sistema de *la comunicación no verbal*. De ello, cuando se habla un idioma, no solo se usa las palabras, sino que también se integran los elementos paralingüísticos, que son tan importantes como las palabras. En las páginas siguientes, se revela la importancia de incorporar los elementos no verbales como: *las expresiones faciales, los gestos y la postura* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, al fin de concienciar a los aprendices sobre el papel de los aspectos extralingüísticos en entender y acercarse a la lengua y cultura de los hablantes nativos.

El último apartado de este capítulo: Diversidad de competencias en el aula de ELE, tiene como propósito hacer hincapié en *la competencia pragmática e intercultural*, pero antes de comprender qué significan dichas competencias, primero tenemos que delimitar el marco teórico en el que se desarrolla el concepto de competencia comunicativa dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras; después exponemos los diferentes modelos y componentes de la competencia comunicativa, al fin de examinar en los siguientes capítulos las competencias pragmática e intercultural.

## **1. Aproximación al concepto *cultura* desde una perspectiva multidisciplinar**

Actualmente, en el ámbito de los estudios de la competencia intercultural, el término *cultura* representa una palabra clave<sup>74</sup>. El concepto se ha ido matizando y perfeccionando a lo largo de la historia, y es estudiado desde distintas perspectivas y disciplinas, lo que conlleva a un sinnúmero de definiciones<sup>75</sup>. Por ello, plasmar una definición única de cultura se hace difícil. Por lo tanto, primero intentaremos revelar las definiciones más importantes clasificadas según diferentes puntos de vista, al fin de reconocer su importancia en el marco de la enseñanza de una lengua extranjera.

Teniendo en cuenta las explicaciones de Barro et al (2001: 83), las diferentes definiciones aportadas al concepto de cultura para la didáctica de lenguas extranjeras está basada en las siguientes perspectivas: la antropología, la psicología y la lingüística<sup>76</sup>: “No es fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones. La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística, la psicología y la antropología”.

---

<sup>74</sup> Proporcionar una única definición universal para el concepto «cultura» resulta una tarea imposible. En la actualidad cualquier definición que se pueda hacer de ella dependerá del punto de vista del investigador o investigadora (Wikan, 2002: 84).

<sup>75</sup> Según los autores Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn (1956: 177), quienes compilaron una lista de 164 definiciones de “cultura” en su obra *Cultura: Una reseña crítica de conceptos y definiciones*: El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor.

<sup>76</sup>Para responder a nuestros objetivos de investigación añadimos las perspectivas pragmática y la sociología.

Así pues, la integración o el tratamiento del componente cultural en el plan de estudios de lenguas extranjeras ha experimentado recientemente cambios tremendos, que están relacionados con las disciplinas que apoyan los métodos y programas de enseñanza como la antropología, la sociolingüística, la lingüística, y la pragmática.

Antes de exponer las diferentes ilustraciones aportadas al concepto cultura<sup>77</sup> en las disciplinas anteriormente mencionadas, conviene, en primer, lugar presentar una definición de Casado Velarde (1991: 11) en que propone el origen de cultura<sup>78</sup>:

La palabra cultura tiene su origen etimológico en el latín, con triple significado: el primero, ajeno a lo que hoy se entiende por cultura y al que se le atribuía un valor *físico* (cultivar la tierra); el segundo, al que se le asignaba un valor *ético* (*cultivar-se*, según el ideal de la “humanitas”, destacaba, por encima de cualquier otro, el culto a los clásicos griegos) y el tercero, con un valor *religioso* (dar culto a Dios).

De esta definición se puede comprobar que el término cultura es amplio y profundo, sin embargo, a través de esta investigación buscamos ensamblar algunas de las definiciones y teorías que se han propuesto, para poder profundizar y disolverse a medida que se avanza en el marco de la enseñanza- aprendizaje de español como lengua extranjera.

---

<sup>77</sup> Corominas en su Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico afirma que el término cultura (en español) aparece por primera vez en 1515, relacionado con el cultivo del campo.

<sup>78</sup> Las definiciones que proponemos aquí son de varios diccionarios, son, en su mayoría, sinónimo de civilización, instrucción, saber, erudición:

- Diccionario ideológico de la lengua española, de Julio Casares (2013: 254): “Mejoramiento de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre. Resultado de este mejoramiento en el individuo y en la sociedad.

-Diccionario de uso del español, de María Moliner (2008: 503): “se ha propuesto sin que haya llegado a cuajar la idea, 1) una distinción entre *cultura* y *civilización*, aplicando a la primera palabra el grado de perfeccionamiento social o de las relaciones humanas y reservando la segunda para el progreso científico y material”.

- Diccionario de la Lengua Española de la DRAE (2018: 624): (1) *f.* Cultivo. (2) Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. (3) Un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social.

## 1.1. Desde la perspectiva *antropológica*<sup>79</sup>

Encontramos la definición de Tylor<sup>80</sup>, que se cita con mucha frecuencia, aunque data de 1871, pero es una de las primeras definiciones antropológicas de la cultura, y también más completa, precisa y simple: “la cultura es ese todo complejo<sup>81</sup> que incluye conocimientos, creencias, artes, moral, leyes, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por [un ser humano] como miembro de la sociedad”<sup>82</sup>.

En la misma línea de esta definición, aludimos a la definición de Fernández-Conde Rodríguez (2005: 11): “la cultura es una serie de signos y símbolos arbitrarios, un ámbito de realidad, algo que se aprende y se transmite socialmente y que permite diferenciar unos grupos de otros”. Entonces, estas dos concepciones antropológicas describen la palabra cultura con objetividad e insisten en que la cultura es adquirida y no de herencia biológica. Es decir, que el conjunto de creencias, los conocimientos, los valores, las tradiciones, las formas de pensar, sentir y actuar, son aprendidos y compartidos por una pluralidad de personas, sirven de manera objetiva y simbólica para constituir un colectivo particular y distinto de los demás (sociedades).

Los aportes de Fernando Poyatos (1994: 24-25) forman parte de los estudios antropológicos, en su definición da más importancia a la comunidad de habla que comparten hábitos y normas de lengua, usadas con el fin de comunicarse y establecer relaciones sociales; para él define la cultura representa:

Una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales

---

<sup>79</sup> Según Harris (1990: 13): “La Antropología es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos y de sus estilos de vida. Dada la amplitud y complejidad del tema, las diferentes ramas de la antropología se centran en distintos aspectos o dimensiones de la experiencia humana”.

Para La antropología cultural según él (1990: 2): “La antropología cultural se ocupa de la descripción y análisis de las culturas —las tradiciones socialmente aprendidas— del pasado y del presente. Tiene una subdisciplina, la etnografía, que se consagra a la descripción sistemática de culturas contemporáneas. La comparación de culturas proporciona la base para hipótesis y teorías sobre las causas de los estilos humanos de vida. Aunque este libro se centra fundamentalmente en los hallazgos de los antropólogos culturales, los hallazgos de las otras clases de antropólogos son esenciales para muchos de los temas que se tratarán”.

<sup>80</sup> Edward Burnett Tylor, (nacido el 2 de octubre de 1832 en Londres, fallecido el 2 de enero de 1917 en Wellington, Somerset, Inglaterra), antropólogo inglés considerado como el fundador de la antropología cultural. Su obra más importante « *Cultura primitiva* » (1871).

<sup>81</sup> “Delimitar conceptualmente el término cultura resulta problemático, debido a que entraña una complejidad intrínseca, así como en él participan y se integran conceptos, tendencias ideológicas y científicas diferentes”. (Santamaría, 2008: 23).

<sup>82</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Culture is that complex whole which includes knowledge, beliefs, arts, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by [a human] as a member of society.” Citado por: <https://www.branchcollective.org/>

como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional, como individuales, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Pues, de acuerdo con la visión antropológica, el concepto cultura representa «un *modus vivendi*»<sup>83</sup> de un pueblo, una nación o una comunidad en un periodo determinado. Por lo tanto, los antropólogos tienen una visión no jerárquica de la cultura, es decir, que todos los hábitos lingüístico, las rituales, las costumbres, los actos, y las herramientas son utilizados por unas personas (de un grupo social entre el que hay una interacción) que ocupan un espacio geográfico determinado y que pueden transmitirlos socialmente<sup>84</sup>.

En el aula de idiomas, las aportaciones de la antropología son notables, esta disciplina introduce en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras una nueva corriente de gran importancia, que es *la etnografía*<sup>85</sup>. El uso del enfoque comunicativo en los años 80, permite a la etnografía integrar elementos culturales en los programas de la didáctica de lenguas; lo que facilita el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en los aprendices.

---

<sup>83</sup>Según la Real Academia Española, *modus vivendi*: loc. Lat.; literalmente “modo de vivir”. **1.** m. Modo de vivir, base o regla de conducta. **2.** m. Modo de ganarse la vida. **3.** m. Arreglo, ajuste o transacción entre dos partes. U. especialmente refiriéndose a pactos internacionales o acuerdos diplomáticos de carácter interino.

<sup>84</sup> En este contexto, es necesario señalar que muchas teorías antropológicas perciben entre el conocimiento de la cultura y la sociedad hasta el punto de que algunas de ellas han tratado de usar la segunda y evitar la primera.

<sup>85</sup> La etnografía es un estudio interpretativo, y por tal motivo debería dedicarse a aumentar la profundidad de las descripciones. Los etnógrafos les interesa, según señala Duranti (2000: 132): “• Lo que hace la gente en su vida diaria (ej. Las actividades en las que participan, cómo se organizan, por quién y para quién). • Qué fabrican y qué usan (artefactos). • Quién controla el acceso a los bienes (productos de la tierra) y tecnologías. • Qué sabe la gente, qué piensa y siente. • Cómo se comunican unos con otros. • Cómo toman las decisiones (ej. Qué está bien o mal, qué se permite, qué resulta raro, insólito, qué es verdad). • Cómo clasifican los objetos, los animales, las personas, los fenómenos culturales. • Cómo organizan la división del trabajo (ej: en géneros, edades, clases sociales, rangos, etc.). • Cómo se organiza la vida de la familia/el hogar, etc. Saber cómo se constituye la sociedad y la cultura es su principal interés.

Los etnógrafos recopilan información bajo la pretensión de conocer básicamente: 1. La constitución del orden social, y 2. El porqué de la forma de vivir de algunos individuos en contraste con otros y el sentido que ellos le dan a su estilo de vivir. Cuando se dice que los etnógrafos actúan como mediadores culturales, se le da énfasis al hecho de que sienten, piensan, hacen sus interpretaciones y actúan siempre dentro de procesos más amplios y complejos”.

En relación con el uso de la etnografía en la enseñanza de lenguas extranjeras, Byram y Fleming (2001: 9) plantean lo siguiente: “La etnografía es la metodología que fue elaborada primero por antropólogos y luego adoptada en otras disciplinas, como una manera de entender las prácticas culturales, significados y creencias de grupos sociales poco conocidos. Cuando la enseñanza de idiomas empieza a valorar favorablemente el concepto de aprender un idioma como herramienta de comunicación e interacción con gentes de otra sociedad y cultura, no es de sorprender que recurra a la etnografía para que le proporcione una «descripción somera» de un contexto en el que se emplee el idioma [...] La etnografía puede ser un método asequible a los estudiantes para que desarrollen su comprensión de otros entornos y de otros idiomas en contexto”.



De todo ello, hoy en día, las encuestas de campo antropológico y *las comparaciones interculturales* diseñadas para estudiar sociedades preindustriales se han convertido en herramientas muy útiles para comprender las diferentes sociedades que son complejas e interdependientes. Se puede decir que las metodologías antropológicas actuales son vitales para el estudio de las comunidades rurales o campesinas del mundo, la antropología urbana, los estudios de barrios, las redes sociales y deportivas, las pandillas juveniles y los problemas de ajuste.

## **1.2. Desde la perspectiva sociológica**

Según Castro Prieto (1999: 45): “(...) el aprendizaje de la cultura ayudará al individuo a adquirir valores de relativización, tolerancia y aceptación, valores necesarios para una mejor convivencia”. De ello, para *la sociología*<sup>86</sup>, la cultura es un hecho social, por eso se ve desde una visión colectiva y no individual. De acuerdo a Goodenough (1957: 167): “La cultura de una sociedad consiste en lo que sea que uno tiene que saber o creer para operar de una manera aceptable para sus miembros (...) La cultura no es un fenómeno material; no consiste en cosas, personas, comportamientos o emociones. Es más bien una organización de estas cosas”<sup>87</sup>.

Bajo esta concepción, Goodenough explica que el individuo está condicionado por el grupo al que pertenece; por ello, la cultura representa los conocimientos o saberes que comparte una persona dentro de una sociedad al fin de conocerse y actuar.

A su vez Giménez (2005: 67) afirma que la cultura es el resultado de la interacción de los miembros de una sociedad determinada, y que son responsables de la producción y la creación de unos hábitos o experiencias: “Históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias”.

En el mismo sentido, Morín (2001: 66) añade que: “Las interacciones entre individuos dan lugar a la sociedad y ésta, que da fe de la aparición de la cultura, retro-actúa sobre los individuos a través de la cultura misma”. Lo que podemos destacar que cada sociedad transmite una serie de elementos que constituyen su cultura a todos los miembros que la componen. Cuando los individuos nacen en una cultura, en las etapas iniciales de la vida se

---

<sup>86</sup> Comte llamó “sociología” en 1838, término que provenía de dos vocablos “socius” y “logi” ciencia de la sociedad; se dividía en dos partes: la primera debía estudiar los mecanismos que hacen que las sociedades permanezcan unidas (estática social) y la segunda debía estudiar el cambio y las transformaciones sociales (dinámica social).

<sup>87</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “A society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members (...) Culture Is not a material phenomenon; it does not consist of things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things”.

socializan: asimilan y aprenden la cultura. Pues, nacer en una cultura y no en otra significa diferentes formas de herencia, interpretación de la realidad y, lo más importante, singularidad en nuestra propia construcción de identidad<sup>88</sup>. De lo anterior, identificamos un concepto que tiene un impacto e influencia muy importante sobre la cultura de las sociedades, es *el habitus*. Este concepto es estudiado y representado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu<sup>89</sup> (1980: 91) que sostiene que *el habitus*:

Funciona como la materialización de la memoria colectiva que reproduce en los sucesores lo que se adquirió de los antecesores. Por lo tanto, permite que un grupo persevere en su ser. Profundamente interiorizado, sin que implique la conciencia de los individuos para que sea eficaz. Es capaz de inventar, frente a situaciones nuevas, medios nuevos para llevar a cabo las funciones antiguas<sup>90</sup>.

En palabras de Bourdieu existe una correlación muy estrecha entre las estructuras sociales (lo colectivo) y las prácticas de los individuos (el singular). Es decir, el habitus es el enlace entre la socialización y los actos de los agentes. Así, el habitus es el conjunto de las disposiciones y las actividades que la persona adquiere a través de su experiencia diaria dentro de su sociedad. Cada individuo, debido a su socialización, puede integrar sus creencias, sus sentimientos, sus conductas que exponen ser sostenibles.

Bourdieu (1980: 88) añade que el habitus es: “sistema de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios que generan y organizan prácticas y

---

<sup>88</sup> La identidad para Oliveras (2000: 97): “puede ser transmitida, no solo a través de aspectos culturales como la ropa, la comida, las costumbres, etc., sino también por medio de aspectos como la forma y el contenido de las interacciones, como pueden ser: registro, actos de habla, léxico, gestos, estilo comunicativo”.

<sup>89</sup> Pierre Bourdieu (Denguin, 1930 – París, 2002) fue uno de los sociólogos más relevantes del siglo XX. Su trabajo se centró en los ámbitos de la sociología de la cultura, la educación, los medios de comunicación y los estilos de vida. Ejerció como profesor en Francia y Argelia. Fue director de la École Pratique de Hauts Études y del Centro de Sociología Europea, y Catedrático de Sociología en el College de France desde 1981. Dirigió la revista Actes de la Recherche en Sciences Sociales entre 1975 y 2002, y fue uno de los fundadores de la editorial Liber-Raisons d’agir. En 1989 obtuvo el nombramiento de Doctor Honoris Causa por la Universidad de Berlín y, en 1996, por la Universidad Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt. Durante su estancia en Argelia entre 1958 y 1960 comenzó las investigaciones que fundamentarían sus posteriores obras de crítica social.

<sup>90</sup> Es nuestra traducción. El texto original en francés: “Il fonctionne comme la matérialisation de la mémoire collective qui reproduit chez les successeurs ce qui a été acquis aux ancêtres. Elle permet donc à un groupe de persévérer dans son être. Profondément intériorisé, sans impliquer la conscience des individus pour être efficace. Il est capable d’inventer, face à de nouvelles situations, de nouveaux moyens pour remplir les anciennes fonctions”.

representaciones.”<sup>91</sup> El sociólogo piensa que estas disposiciones están en el principio de las prácticas futuras de los individuos. Sin embargo, el habitus es más que un único condicionamiento que llevaría a multiplicar mecánicamente lo que uno ha adquirido.

Relacionar el habitus a la adquisición de la competencia comunicativa, se parece más a la gramática de la lengua materna del individuo. Gracias a esta gramática adquirida por la socialización, la persona puede, de acostumbrado, producir un sinnúmero de oraciones para practicarlas en todas las situaciones. Las instrucciones del habitus son del mismo ejemplo: son modelos de conocimiento y labor que permiten al sujeto generar un conjunto de nuevas prácticas adaptadas al universo social en el que se encuentra.

En los estudios de Garvía (1998), se distinguen dos factores que componen la cultura dentro de una sociedad. El primero está relacionado con la construcción mental de un grupo social sobre cómo es el mundo y cómo debería ser. El segundo comprende las herramientas materiales creadas por un grupo social como: los monumentos, los edificios religiosos, obras de arte, representan las expresiones tangibles de la cultura; mientras que las concepciones religiosas, éticas, valores, o hábitos sociales son no-materiales (intangibles). Garvía (1998: 62) habla de la cultura como: “(1) Entendimientos compartidos acerca de como es el mundo y como debería seguir siendo: valores, visiones del mundo; (2) y artefactos: construcciones artificiales que los miembros de una sociedad han ido cerrando (...), (3) tangibles, como edificios religiosos o intangibles como reglas, costumbres o instituciones que dicen como se hacen esas cosas”.

Entonces, la sociología considera que la persona es el productor de su cultura y que puede transformarla mediante sus acciones y actitudes en servicio de los vínculos sociales establecidos, con el cabo de encontrar respuestas a los distintos problemas del cotidiano.

Por otro lado, desde un punto de vista sociocultural, es necesario mencionar el uso de la cultura por parte de los profesores de lenguas extranjeras para definir y simplificar la explicación del hecho cultural como resultado de las prácticas sociales a los estudiantes. En este sentido, la profesora Díaz Ortega (2006: 9) afirma que:

Nuestro ambiente en sí es cultura, es decir, todas las personas que nos rodean como nuestras familias, amigos/as, los medios de comunicación y hasta los extraños. De todos ellos podemos aprender y aprendemos consciente e inconscientemente, al no darnos cuenta ya que adquirimos formas de

---

<sup>91</sup> Es nuestra traducción. El texto original en francés : “Système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs des pratiques et des représentations ”.

comportamiento, modos para comunicarnos con los demás que hacemos automáticamente. Claros ejemplos son la manera de saludar al encontrarnos con alguien o al despedirnos, aquello que encontramos gracioso, los horarios de comida, los horarios de salir, etc.

Lo que quiere decir que la cultura no es solo lo que tradicionalmente se llama cultura con mayúscula<sup>92</sup> (arte, literatura, etc.), sino también la forma en que se comportan las personas: una serie de discursos basados en estas prácticas (formas), estos discursos no se consideran como una característica típica de un país, sino como un grupo que los constituye.

Grosso modo, para la sociología adaptamos la definición de Witte y Harden (2011: 2) que incluye diferentes aspectos: variables cognitivas relacionadas con el aprendizaje del conocimiento sociocultural, y variables emocionales relacionadas con la actitud del hablante hacia los hechos. Las dimensiones culturales y de comportamiento se refieren a su capacidad para interpretar información sociocultural, y para comportarse adecuadamente en la segunda cultura: “un sistema dinámico de reglas producidas y distribuidas socialmente, que son a la vez explícitas e implícitas, que implican actitudes, creencias, normas y comportamientos”<sup>93</sup>.

### **1.3. Desde la perspectiva *lingüística***

En cuanto a la dimensión Lingüística<sup>94</sup>, la cultura no es solo un proceso, sino un producto: refleja el mundo espiritual compartido por la comunidad e influye en el comportamiento lingüístico del hablante en forma de presuposiciones, creencias y opiniones. La cultura es entonces el comportamiento en que se basa la comunicación; y por tanto interlocutores de similar formación cultural participan en una comunicación más sencilla, rápida y completa que hablantes de culturas diferentes. Martín (2001: 295) explica que: “Los humanos se comunican lingüísticamente en un entorno cultural que restringe la forma y la naturaleza de la comunicación. La cultura limita tanto lo que se adquiere como la forma en que se adquiere. A su vez, los procesos comunicativos configuran la cultura que se transmite de generación en generación”<sup>95</sup>.

---

<sup>92</sup>Más detalles en el apartado: ¿Qué cultura se debe enseñar?

<sup>93</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Culture is a socially produced and distributed dynamic system of rules, which are both explicit and implicit, involving attitudes, beliefs, norms and behaviours”

<sup>94</sup>Más detalles sobre la perspectiva lingüística en el apartado próximo: Lengua y cultura.

<sup>95</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “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”.

Pues, la lingüística considera el idioma como una condición necesaria para el desarrollo y el florecimiento de una cultura. A través de la comunicación, los hablantes deben integrarse en el entorno social, en que la lengua se usa de manera efectiva. Además de trabajar con la lengua como sistema, las habilidades del lenguaje implican que el interlocutor está involucrado en situaciones sociales en las que predomina el uso efectivo de la lengua.

El investigador Edwar Sapir (1949: 155) puntualiza que: “cultura es todo lo que hace o piensa un pueblo”; además, cree que el idioma es una condición necesaria para el desarrollo cultural: “(...) De todos los aspectos de la cultura, la lengua fue el primero que evolucionó hacia formas desarrolladas, y su perfección esencial es una condición necesaria para el desarrollo global de la cultura”<sup>96</sup>.

Dentro de la lingüística, encontramos la disciplina de la semiótica. Muchos antropólogos sociales como Eco (1977: 103) defienden que la cultura es la premisa de un fenómeno semiótico<sup>97</sup>. La semiótica analiza el valor de los símbolos en la vida social, incluidos sus discursos, gestos, retratos y otros códigos; como Saussure defendió en 1916<sup>98</sup>. Estos códigos citados han sido aceptados por la sociedad, constituyendo el mundo cultural y la forma en que la sociedad piensa y habla.

Partiendo de esta disciplina, lo más interesante para los aprendices de lenguas extranjeras es observar los comportamientos sociales que provienen de la semiótica. De esta manera, es necesario resaltar algunos códigos considerados por la semiótica son códigos corporales como: proximidad, contacto físico, expresiones faciales, mirada, gestos, etc.; códigos de valor: moda, ropa, joyas, etc.; y código de conducta: ceremonias, etiqueta, etc.

En último término, el conocimiento del idioma significa que, además de usar el lenguaje como un sistema, eso significa también que los aprendices de lenguas extranjeras deben integrarse en un entorno social que use el lenguaje de manera efectiva.

---

<sup>96</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “(...) of all the aspects of culture, it’s a fair guess that language was the first to receive a highly developed form and that its essential perfection is a prerequisite to the development of culture as a whole”.

<sup>97</sup> La semiótica cultural se centra en el estudio de los sistemas de significación creados por una cultura. Para Umberto Eco (1977: 34): “la semiótica se convierte en una teoría general de la cultura y en último análisis un sustituto de la antropología cultural”.

<sup>98</sup> Según Bartolo García Molina (2017: 38): “Saussure no explicó en detalles en qué consistirían los estudios semiológicos (aunque usó el sustantivo semiología en reiteradas ocasiones), sino que previó la necesidad de una ciencia que se encargara de las relaciones de los signos en la sociedad, a la cual pertenecería la lingüística. “Se puede, pues concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social”, propone Saussure (1995: 32). Esa ciencia existe ya: los europeos la llaman semiología, apegado al término propuesto por Saussure; y los lingüistas norteamericanos e hispanoamericanos la llaman semiótica”.

#### 1.4. Desde la perspectiva *psicológica*

Por parte de *la psicología*, la cultura se entiende como la lógica que utiliza la persona para examinar, establecer y concebir el mundo. Desde un contexto de conducta afectiva y cognitiva, la psicología entiende la cultura como un modo de vivir en el ámbito, un estilo de desarrollar la identidad cultural y prestar más atención al individuo que a la comunidad. En este sentido intenta instituir una relación entre el ser individual y su ambiente, dando una relevancia excepcional al modo de desarrollo cognitivo de cada individuo, es decir como cada sujeto entiende, analiza, y organiza el mundo a su alrededor.

Sobre la base de estos supuestos iniciales, se plantea con la definición más amplia, tomando como ejemplo la definición proporcionada por Sigmund Freud (1981: 33): “la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la naturaleza y regular la relación de los hombres entre sí”. La cultura en esa definición engloba casi todos los conceptos que van desde el uso de herramientas y control de riesgos naturales hasta actividades mentales superiores, inteligencia, y relaciones humanas.

Los objetos culturales en psicología según Rivero Herrera (2009: 77) proporcionan un mecanismo analítico y explicativo que puede ayudar a comprender los procesos psicológicos desde una perspectiva cultural, incluida la comprensión del significado, el sentido y el modo de vida de diferentes colectivos humanos. Aunque la psicología no puede pretender ser la experiencia de la antropología, ha utilizado con éxito la cultura como eje para explicar varios problemas.

Los procesos psíquicos (el tema de la psicología) surgen en la cultura y vuelven a la cultura, es decir, se desarrollan en los procesos de las relaciones interculturales. Los procesos psicológicos (objetos de la psicología) se originan en la cultura y vuelven a la cultura, es decir, se establecen en el proceso de las relaciones interculturales. Gimeno y Palenzuela (2005) expresan que:

la globalización es un desafío para la antropología debido fundamentalmente a que hay que entender al ser humano en el contexto mundial, y no sólo local, y que la persona ha aprendido a mirar más allá de sus fronteras.... Ha visto mundo... Es ciudadano del mundo. De manera similar, tenemos que entender a la persona en su individualidad, pero en una perspectiva social, que conciba la etnicidad como el eje que mueve la diferencia, y todavía la diferencia es un indicador para la desigualdad social mundial.

Por lo tanto, muchas de las acciones del ser humano tienen lugar en el nivel subconsciente, por lo que uno de los beneficios de la experiencia del encuentro intercultural es obligarle a darle cuenta de esto, lo que le permite percibir y comprender su propia cultura, algunos aspectos que pueden estar ocultos para él.

### **1.5. Desde la perspectiva *pragmática***

La cultura para la perspectiva *pragmática* concede gran importancia, porque la cultura es el objeto directo de su investigación<sup>99</sup>. Desde el punto de vista pragmático, Abastado (1982:6) define la cultura como un: “etiqueta de identidad colectiva e individual: especifica un grupo social y es un signo de pertenencia a ese grupo. Crea relaciones de solidaridad, connivencia y exclusión. Ofrece a los individuos modelos a imitar; inspira conformidad y disensión”<sup>100</sup>.

De acuerdo con Abastado, todas las personas tienen una serie de suposiciones y representaciones sobre el mundo, basadas en sus propias experiencias de vida; los miembros de la misma cultura tienen una gran parte de estas suposiciones y tienen un cierto estilo de interacción, lo que afecta directamente en su uso del lenguaje. Por esta razón, los miembros de cada grupo social comparten el mismo estilo en sus interacciones verbales y *no verbales*<sup>101</sup>.

En realidad, la preparación de contactos internacionales suele ser un objetivo pragmático relacionado con el comercio y los negocios. Más tarde, las personas descubren la motivación para la educación y la ven como una oportunidad para que las personas se enriquecen al obtener una cosmovisión más amplia, más diversa y más integral. A partir del tema de la investigación intercultural, la mediación entre cultura e idioma se lleva a cabo en clases de idiomas extranjeros, dando más importancia a la disciplina de la pragmática para obtener los beneficios relacionados con la comunicación y la interacción intercultural.

En este sentido, representamos las siguientes observaciones de Lourdes Miquel (1999: 36) en que explica la importancia de mejorar la competencia cultural en el aula de lenguas extranjera a partir del análisis pragmático:

La cultura debe abordarse desde su uso, es decir analizando hechos y fenómenos culturales, analizando situaciones concretas, viendo la

---

<sup>99</sup> Más detalles en el tercer capítulo.

<sup>100</sup> Es nuestra traducción. Texto original en francés: “label d’identité collective et individuelle: elle spécifie un groupe social et elle est le signe d’appartenance à ce groupe. Elle crée des relations solidaires, des connivences et des exclusions. Elle propose aux individus des modèles à imiter; elle inspire des conformités et des dissidences”.

<sup>101</sup> Más detalles en el apartado de la competencia sociocultural.

variabilidad de sus signos y dándoles significado. Se trata, por tanto, de realizar un proceso de contextualización de cualquier fenómeno de índole cultural. Sin duda, enseñar cultura no es una tarea fácil y mucho menos cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en contextos de no inmersión y en una cultura tan dispar de la lengua meta. Si la lengua toma todo su significado en este contexto sociocultural de uso, el extranjero necesitará de la “información”, de la explicitud de los elementos que en dicho contexto conviven, para dotarlo de ese conocimiento operativo que afectará decididamente a sus interpretaciones comunicativas.

En este caso, la pragmática ocupa una posición central en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Es como la intersección entre lengua y cultura, y lo que permite que los aspectos culturales se introduzcan en el aula sin ignorar la importancia de la competencia lingüística de los estudiantes.

Finalmente, ante este panorama se recoge una definición más amplia de UNESCO (1982: 10)<sup>102</sup>:

La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

Vemos que el concepto de cultura contiene muchos campos, significados y áreas; que a su vez están llenos de matices. De la misma forma, Hanley (1999: 2) define la cultura como: “El patrón integrado de comportamiento humano que incluye pensamientos, comunicación, acciones, costumbres, creencias, valores e instrucciones de un grupo racial, étnico, religioso o social”<sup>103</sup>. Por esta razón, creemos que integrar la cultura en el aula de lenguas es crucial desde el primer momento para que los estudiantes puedan conectarse con hablantes nativos en el futuro. Porque el aprendizaje de un idioma extranjero incluye no solo el uso del código, sino también el conocimiento de la forma de vida, el comportamiento y el pensamiento de las

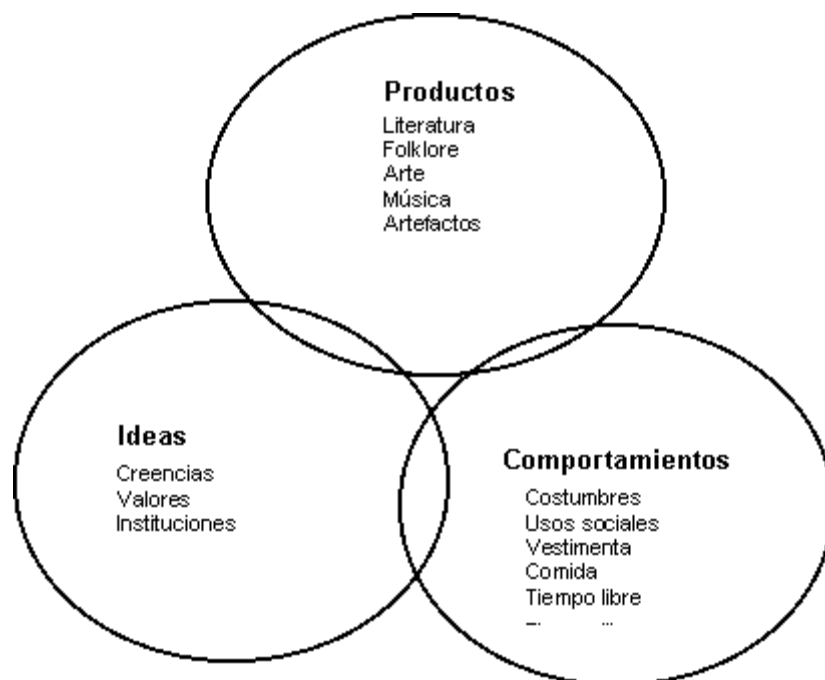
---

<sup>102</sup> Declaración de México (1982).

<sup>103</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “The integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communication, actions, customs, beliefs, values and instructions of racial, ethnic, religious, or social group.”



personas que usan la lengua en cuestión. Según Tomalin y Stempleski (1993: 7)<sup>104</sup> una cultura agrupa los siguientes elementos:



**Figura n° 5: Modelo de Tomalin y Stempleski (1993: 7).**

De acuerdo con este modelo, se puede comenzar desde cualquier elemento para explorar los otros dos elementos, de modo que los estudiantes tengan una comprensión más completa del tema de investigación. El aula se convierte en una especie de experiencia cultural en la que los estudiantes pueden explorar productos culturales, investigar el comportamiento y discutir ideas.

## **2. El componente cultural en el aula de ELE**

En los últimos años, ha ido aumentando el papel de los elementos culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Por lo tanto, se expone adelante la importancia de los diferentes elementos culturales que necesitan los aprendices de ELE para poder comprender los diferentes comportamientos, pensamientos y sentimientos de los españoles, y tener la capacidad de explicar su propia cultura y comunicarse plenamente en el contexto sociocultural del idioma español.

---

<sup>104</sup> Basado en Gail Robinson (1985).

## 2.1. Tratamiento de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

De lo anterior, hay que reconocer, que la enseñanza de un idioma extranjero y al mismo tiempo su cultura es una obligación, porque enseñar lengua sin su cultura es como enviar mensajes codificados; lo que lleva a los estudiantes a cometer errores involuntarios a causa de la mala comprensión e interpretación. Arana (2013: 3) lo afirma: “Los aspectos culturales de una lengua son muy importantes, debido a que el patrimonio cultural de cada sociedad está unido a la evolución de su lengua. Por ello, la creación popular, el arte y la acción social se transmiten junto con el lenguaje. Por tanto, algunos factores socio-culturales deben ser incorporados en el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas”.

Por consiguiente, diferentes métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras han integrado el componente cultural en sus programas para desarrollar en los estudiantes las diferentes competencias relacionadas con el aprendizaje de idiomas. Pero ¿cómo y de qué modo el componente cultural ha sido tratado?

Bettoni (2011: 31) considera que el binomio cultura y lengua establece el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras:

Hoy en día apenas existen programas que no incluyen información de la cultura de la lengua enseñada; queda claro que la lengua y la cultura están unidas inseparablemente. De esta manera podemos ver la importancia de desarrollar una competencia tanto en el terreno del lenguaje como de la cultura y qué significa esto para nuevas teorías o programas de la enseñanza de una lengua extranjera. Vemos que cada vez hay más prueba de la necesidad de integrar conocimiento cultural en la enseñanza de una lengua.

En efecto, parece evidente que la enseñanza de una lengua extranjera debe ser asociada con la enseñanza de contenidos y valores culturales propios del país cuya lengua es el objetivo de estudio. Es relevante mencionar también, que la cultura es la potencia impulsora detrás del aprendizaje de lenguas extranjeras, se ha utilizado como herramienta pedagógica para: “captando el interés de los alumnos, contextualizando su aprendizaje del idioma, dando alivio ligero o completando lecciones donde se cree que la capacidad de aprendizaje del idioma es limitada”<sup>105</sup> (Byram et al. 2002: 111).

El tratamiento de la dimensión cultural en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de ELE ha sufrido muchos cambios. La aparición de los elementos culturales en

---

<sup>105</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “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”.

cada de ellos ha pasado de forma irrelevante en el método tradicional a una parte mayor en el enfoque comunicativo, y esto vuelve a los objetivos deseados. Como se ha indicado en la introducción, en este apartado, se centrará en como tratar los elementos culturales en los diferentes métodos y enfoques.

### **2.1.1. El componente cultural en el método tradicional**

El componente cultural en la metodología del método tradicional, es un elemento externo a la enseñanza de lenguas; es decir el aprendizaje de la cultura del idioma extranjero no es un objetivo primordial pero viene a través de la lectura. Lo que confirma Germain (1993: 103)<sup>106</sup>: “La cultura extranjera es sinónimo de literatura y bellas artes, como la pintura, la música, la escultura, etc. El idioma literario-escrito se considera superior al oral. La introducción a la cultura extranjera se hace a través de la traducción de textos literarios”.

Por eso, la cultura de la lengua extranjera está solo presente como soporte textual para el aprendizaje de la gramática, y *cultura* se refiere a los textos literarios de los autores clásicos de esa cultura. Porras Loyola (2013:13) explica cómo se integra el componente cultural en este método:

La cultura en sí era vista como la capacidad de poder acceder a diversos tipos de obras de arte como la literatura. Por ello es que se aprendía una segunda lengua, principalmente para poder leer literatura clásica. Lo primordial no radicaba en poderse comunicar oralmente en dicha lengua, sino que por encima de la comunicación oral se encuentra la comunicación escrita.

Tratar la cultura en este método es solamente a través de los grandes textos literarios, personajes famosos, información geográfica, histórica, económica, etc. Según Areizaga (2000:196) la cultura se concibe como: “‘civilización’, es decir, una mezcla de datos históricos, políticos y geográficos, con información sobre los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más folklórico y pintoresco de los países donde se habla la lengua meta”. Por lo tanto la cultura en la clase era la legitimada basada en muestras de la literatura culta del idioma extranjero. Pues, el objetivo de aprender una lengua no era comunicarse sino ser una persona culta. Galloway (1985: 62) afirma que la realidad cultural del país donde se habla la lengua que estudian los aprendices en el aula de lenguas extranjeras se enseña: “a través sobre

---

<sup>106</sup>Es nuestra traducción. Texto original en francés: “la culture étrangère est synonyme de littérature et de beaux-arts, comme la peinture, la musique, la sculpture, etc. la langue littéraire- écrite est considérée comme supérieur à la langue orale. L’initiation à la culture étrangère se fait au moyen de la traduction de textes littéraires”.

todo, de la inclusión de textos sobre grandes eventos de la historia y biografías de personajes famosos, e imágenes de monumentos y ciudades reconocibles”<sup>107</sup>.

### **2.1.2. El componente cultural en el método directo**

No se olvide que el objetivo del método directo es reforzar la competencia comunicativa del aprendiz a través de las actividades orales, por eso destacamos que no se recoge ninguna lista de los elementos culturales de la lengua extranjera, que en realidad se representan de una forma implícita en los recursos didácticos utilizados en la clase, como: las producciones artísticas o simplemente contar los hechos históricos, políticos o geográficos.

También, hay que mencionar que los profesores a través de las lecciones integran temas estereotipados y situaciones de interacción con roles pautados con el objetivo de evitar los malentendidos.

Santamaría Martínez (2010: 26) afirma que el tratamiento de los valores culturales está en los niveles más altos, los temas de conversación, que son libres, permiten tratar aspectos culturales. También las fotos, los folletos o documentos reales que se incorporan al aula recogen contenidos de estos aspectos. Es decir, que aprenden valores culturales a través del modo de vida de nativos de esta lengua.

### **2.1.3. El enfoque cultural en los métodos de base estructural**

El trato *del componente cultural* en los métodos de base estructural ha sido muy criticado. Oliveras (2000) afirma que las críticas, tanto el método directo como los métodos estructurales, a pesar de considerar la lengua que se utiliza en la vida cotidiana, carecen de un análisis pragmático del uso de la lengua en cada situación. Lo que hacen es extraer el uso más común del lenguaje como modelo en estas circunstancias y enseñarles a usar las reglas de gramática correctamente, lo cual debe ser inducido inconscientemente por los estudiantes.

Miquel (2004: 512) ratifica que el componente cultural en los métodos de base estructural es externo a la lengua e independiente de su metodología. Miquel afirma que estos métodos ofrecen la visión de: “una cultura concebida como algo accesorio, adorno o ilustración”. Pues, la cultura que se enseña consiste en colección de hechos y acontecimientos, costumbres, tradiciones y folclore del país en cuestión.

---

<sup>107</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Through, above all, the inclusion of texts on major events in history and biographies of famous people, and images of recognisable monuments and cities”.

#### 2.1.4. El componente cultural en el enfoque comunicativo

De acuerdo con Byram & Fleming (1998: 2): “Aprender una lengua como la habla un grupo en particular es aprender los significados, valores y prácticas compartidas de ese grupo, y que se manifiestan en esa la lengua”<sup>108</sup>. Por supuesto, no es suficiente preparar a los aprendices para el idioma, pero también es imperativo pensar en la cultura arraigada en ese idioma.

A partir del uso del enfoque comunicativo, se da la importancia de la labor que juega la cultura en la clase de idiomas extranjeros. En el momento en que se da cuenta que aprender un idioma nuevo, no solo consiste en dominar su gramática para decir que ha adquirido los conocimientos necesarios para hablarla correctamente. No obstante, cabe destacar que aproximar a los valores y los parámetros culturales de un idioma es una necesidad para completar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Es importante indicar, que para aprender correctamente una lengua hay que aprender a expresarse como sus hablantes, y vivir en ese idioma.

Pues, el objetivo del enfoque comunicativo es desarrollar en el estudiante una competencia comunicativa y cultural; es por la primera vez donde aparece el binomio lengua y cultura, y esta última aparece como elemento asociado a la lengua. Por ello, la meta principal del enfoque comunicativo es enseñar la cultura de la lengua extranjera. Pues, los docentes usan en sus clases textos auténticos que tienen relación directa con los actos de habla, u objetivos e intereses de los aprendices. Estos tipos de documentos tienen como objetivo fundamental ayudar al estudiante a examinar las similitudes y diferencias culturales del nuevo país, a través de tareas en las que se trabajen esos aspectos. Estas actividades giran en torno a las costumbres (fiestas, comidas, vestidos) para favorecer el intercambio de ideas y de información.

En este sentido, Zarate (1986:76)<sup>109</sup> considera que la incorporación del material auténtico en el aula de lenguas extranjeras, aumenta en los estudiantes la motivación para aprender y al mismo tiempo acercarse de los elementos culturales sin apenas percibirlo: “Los documentos auténticos traen la realidad al aula. Los objetos y discursos prestados directamente de la cultura extranjera dan testimonio de la vida cotidiana de una cultura”.

Al respecto a Miquel López (2004: 514) en el marco del enfoque comunicativo, resume el tratamiento del concepto de cultura de la siguiente manera: “Como parte de la competencia

---

<sup>108</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Learning a language as it is spoken by a particular group is learning the shared meanings, values and practices of that group as they are embodied in the language”.

<sup>109</sup>Es nuestra traducción. Texto original en francés: “Les documents authentiques font entrer en trombe le réel dans la classe. Des objets, des discours empruntés directement a la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d’une culture”.

comunicativa, es decir, necesaria para la actuación, adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo; y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua”.

El hecho de incorporar valores culturales en los programas de enseñanza-aprendizaje del enfoque comunicativo, aporta un enfoque *pragmático* a las aulas de idiomas, lo que da más importancia al papel educativo que tienen los temas culturales. Así, los estudiantes aprenden a saber qué se considera apropiado decir o hacer o no decir y no hacer en las diferentes situaciones comunicativas. También, para interpretar un sentido en la lengua meta, los aprendices pueden relacionar el significado de las palabras con el contexto adecuado de la situación comunicativa.

Además, el respeto por las costumbres y las prácticas sociales también es importante para el desempeño adecuado en diferentes entornos de comunicación. Por todas estas razones, los profesores deben permitir que los estudiantes acepten las diferencias culturales, porque aprender un idioma significa que debes estar abierto a la tolerancia y tratar de ver las cosas de manera diferente (Fogliani 2016: 55). Desde el enfoque comunicativo se trata, entonces, de entrenar las estrategias que permitan al aprendiz desarrollar una competencia intercultural para actuar socialmente en otras culturas.

### **2.1.5. El componente cultural en el enfoque por tareas**

No se olvide que algunos objetivos del enfoque por tareas están inspirados del enfoque comunicativo, entre ellos, fomentar en el aprendiz la competencia comunicativa y cultural. También entre los puntos comunes de estos dos enfoques es que ofrecen gran flexibilidad para integrar los diferentes contenidos culturales en el aula.

Pues, a través del enfoque por tareas, los profesores intentan presentar a los estudiantes de lenguas extranjeras *nuevas situaciones interculturales* para que puedan compararla con la suya, y dar interpretaciones objetivas sobre la vida real de la lengua aprendida. También, los docentes revelan los mecanismos de la comunicación intercultural a sus aprendices, que les permiten resolver algunos conflictos y darles oportunidades de manejarlos y superarlos. Janón y Santillán (2009: 3) refieren al rol del docente como mediador intercultural en el enfoque por tareas y a la importancia de los elementos culturales para un aprendizaje significativo de la lengua extranjera:

El enfoque por tareas demanda docentes en permanente conexión con los hechos cotidianos que van conformando la realidad de nuestro país, desde fechas conmemorativas, festivales, manifestaciones políticas, ferias, estrenos de espectáculos, etc., pero también con las controversias ideológicas y las

antinomias sociales, para transmitir contenidos abiertos a la discusión, a la confrontación constructiva de las diferentes prácticas culturales, en las que la lengua sirva de herramienta para el aprendizaje y sea, a su vez, incorporada de una manera significativa.

Pues, el enfoque por tareas ofrece a los aprendices de lenguas extranjeras situaciones interculturales interesantes para encontrar soluciones a unos conflictos que están relacionados con la cultura y la sociedad de la lengua aprendida, porque las diferentes tareas ofrecen un aprendizaje significativo a cerca de la lengua extranjera y todo lo que rodea. Concluimos con las palabras de Richards y Rodgers (2003: 236): “El enfoque por tareas es el modelo educativo más seguido hoy día en la enseñanza de lenguas debido a los beneficios que proporciona la utilización de tareas para el fomento de la comunicación y el uso de un “lenguaje” auténtico en las aulas”.

A partir de lo anteriormente citado, concluimos que el componente cultural representa un aspecto inherente en la didáctica de lenguas extranjeras. Su integración ha pasado de un elemento implícito e indirecto (se trabaja integrándolo con los contenidos funcionales de la lengua) en los métodos tradicionales y estructurales a un elemento pilar (para que el estudiante actué de forma activa y participativa en varias culturas) en el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

## **2.2. Relación lengua y cultura**

La estrecha relación que se establece entre lengua y cultura<sup>110</sup> ha sido un tema de discusión y debate de varios lingüistas y didactas por mucho tiempo. La mayoría de ellos insisten que la cultura y la lengua son dos elementos inseparables y complementarios para garantizar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sarangi (2009: 92) opina que: “los idiomas son una condición necesaria de una cultura, dado que uno aprende y conserva su cultura a través de la lengua”. Partiendo de esta reflexión, nos parece oportuno explicar el binomio lengua y cultura, basándonos en varias definiciones y explicaciones sobre dicha relación.

Como punto de partida, exponemos la declaración de Jiang (2000: 328): “La lengua y la cultura hacen un organismo vivo; la lengua es carne, y la cultura es sangre. Sin la cultura, la

---

<sup>110</sup> Lo que pretendemos en este apartado es llamar la atención sobre la relación existente entre lengua y cultura, por ello no vamos a detallar sobre qué es lengua. Exponemos una definición general sobre este término, según Eugenio Coseriu (1977: 77-78) el lenguaje: “es una forma de cultura, quizá la mas universal de todas, y de todos modos la primera que distingue inmediata y netamente al hombre de los demás seres de la naturaleza”.

lengua estaría muerto; sin la lengua, la cultura no tendría forma”<sup>111</sup>. En una palabra, la lengua y la cultura, tan diferentes como son, forman un todo.

Paralelamente, Brown (1994: 165) describe los dos términos de la siguiente manera: “Un idioma es una parte de una cultura y la cultura es una parte de un idioma; los dos están intrincadamente entrelazados de manera que no se pueden separar los dos sin perder el significado del idioma o la cultura”<sup>112</sup>. En una palabra, la cultura y la lengua son inseparables.

A partir de estas opiniones, se concibe que las relaciones entre lengua y cultura son tan fuertes y estrechas que no cabía la probabilidad de proponer una separación entre ambas. Pues, la lengua forma una condición indispensable para la cultura y viceversa. Por ello, muchos didactas de lenguas extranjeras han declarado lo siguiente: “Decir lengua y decir cultura es prácticamente la misma cosa” (Quintana, 1993: 120). Por ello, podemos afirmar que los conocimientos culturales se expresan a través del lenguaje, y cada situación de comunicación tiene una dimensión cultural.

Para comprender más bien esta relación, conviene llamar la atención aquí sobre el vínculo entre lengua y cultura que son variados y que se dan en diferentes niveles. Citamos a Guillén Díaz (2002: 202) quien concibe a entender mejor todas las sutilezas de este enlace:

**i) *La lengua es producto de la cultura:*** lo que podemos destacar que las ideas, opiniones, o expresiones de un pueblo no se pueden comprender fuera de un contexto cultural determinado.

**ii) *La lengua forma parte de la cultura:*** es decir, que existen en las distintas culturas formas de actuación propias, como: costumbres, el tono o el estilo empleado, gestos, son elementos significativos de una comunidad que comparten la misma lengua y la misma cultura, y se puede considerarlas tanto un instrumento como una institución.

**iii) *La lengua es condición de la cultura:*** pues, no podemos transmitir valores culturales o creencias de una cultura si la lengua no está presente para realizar el proceso de transmisión a través de la educación o cantando historias, etc.

Por consiguiente, estos tres vínculos representan una asociación inseparable entre lengua y cultura. En este sentido, la lengua es un ingrediente básico de la cultura, y la cultura

---

<sup>111</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Language and culture makes a living organism; language is flesh, and culture is blood. Without culture, language would be dead; without language, culture would have no shape”.

<sup>112</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “A language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture”.



aplica los símbolos y los códigos lingüísticos para estructurar y transmitir sus temas y contenidos

Como resultado de estas asociaciones, los estudiantes descubren los valores culturales como: actitudes, creencias y convicciones propias de la sociedad que usa la lengua objeto de estudio, lo que les permiten mejorar sus competencias (lingüísticas y culturales). Por lo tanto, Gimeno Menéndez (1997: 297) señala que el aprendizaje de un idioma requiere del estudiante el dominio de un código cultural que le permite llevar el proceso comunicativo efectivo y activo: “El dominio de una lengua implica no sólo el conocimiento de las propiedades formales de la lengua como sistema, sino también un conocimiento del uso social de la lengua y de su funcionamiento en las situaciones comunicativas diarias”.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, añadimos la explicación de Mar Galindo Merino (2005: 432) sobre la importancia de juntar los elementos culturales con los elementos lingüísticos a la hora de aprender una lengua extranjera:

Ineludiblemente, este proceso pasaba por aprender la lengua a través del contacto con los nativos, y esta experiencia sugirió a los lingüistas la idea de que la lengua está integrada en la realidad social y cultural de las comunidades, con lo cual no solo basta conocer la gramática, sino el uso. En este sentido, el conocimiento de la gramática de la lengua en cuestión se considera insuficiente para garantizar una comunicación efectiva en el marco de los distintos contextos posibles en los que puede tener lugar, dado que los hablantes poseen ciertos conocimientos compartidos y códigos de conducta que regulan sus actuaciones lingüísticas. El comportamiento social se considera clave al respecto.

En este apartado, Galindo Merino insiste que no es suficiente para los aprendices de lenguas aprender el funcionamiento correcto de los contenidos gramaticales, léxicos, o fonéticos de un idioma; deben también descodificar el contexto cultural en que se desarrolla la comunicación para que se actúen y se comuniquen adecuadamente en la lengua meta.

Sin embargo, debe reconocerse que el buen conocimiento de un idioma y el buen conocimiento cultural son inseparables, de lo contrario el estudiante será considerado como un *fluent fool*, que se define según Brislin y Yoshida (1994: 48) como:

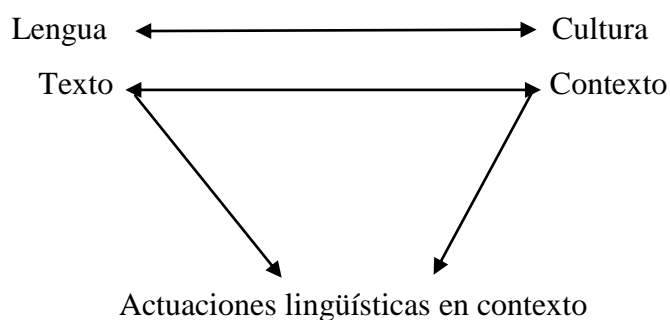
Alguien que puede hablar un idioma con fluidez pero no sabe nada sobre la cultura. Dado que estas personas hablan con fluidez el idioma, los nacionales de acogida tienden a asumir que también deben ser igualmente fluidos en la cultura. Un malentendido cultural, por lo tanto, es menos probable que se

interprete como debido a la ignorancia afable de la persona. Por otro lado, las personas que no hablan bien el idioma a menudo reciben el beneficio de la duda<sup>113</sup>.

Pues, si el estudiante habla bien un idioma extranjero pero no entiende lo social o filosófico de ese idioma, puede ser un *fluent fool*; porque la comunicación efectiva es más que el dominio de palabras o habilidades sin cultura.

El concepto de cultura en la lengua está relacionado con lo que Romero Gualda (2000: 604) llama usos culturales de la lengua y que tienen que ver con aquellos aspectos de la cultura que se ven reflejados en el empleo de unos determinados esquemas lingüísticos, formas o estructuras. Ejemplos serían las fórmulas de tratamiento en español, el empleo del plural de modestia, la determinación en el uso del indicativo o del subjuntivo dependiendo no de cuestiones normativas sino de que se quiera transmitir un contenido semántico u otro, etc<sup>114</sup>.

Por ello, en el aula de lenguas, la cultura representa *el contexto* donde se enseña *la lengua (texto)*, lo que permite a los estudiantes comunicarse adecuadamente en *actuaciones lingüísticas contextualizadas*. Sanz (2003: 3) presenta esta conexión entre estos tres conceptos del siguiente modo:



**Figura n° 6: Lengua y cultura (Sanz 2003: 3).**

<sup>113</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “someone who can speak a language fluently yet knows nothing about the culture. Since these people are fluent in the language, host nationals tend to assume that they must be equally fluent in the culture as well. A cultural misunderstanding, therefore, is less likely to be interpreted as due to the person’s good-natured ignorance. On the other hand, people who do not speak the language well, are often given the benefit of the doubt”.

<sup>114</sup> Más detalles en el apartado de la pragmática.

Es por eso que a través de la integración del componente cultural de un idioma extranjero se puede conseguir un aprendizaje de lengua efectivo y completo. Por ello, dominar una lengua no significa que el hablante llega a compartir los mismos presupuestos y comprender la privacidad del país cuya lengua se pretendía aprender. En realidad, el significado del texto y del contexto puede variarse de un pueblo a otro según el uso lingüístico de la lengua y los valores culturales. Por lo tanto, afirmamos que los conocimientos culturales permiten a los interlocutores superar los malentendidos<sup>115</sup> que pueden aparecer durante una comunicación, y que pueden obstaculizar o completamente poner fin a una conversación. Para asegurar el desarrollo exitoso del estudio de los contenidos culturales, Guillén Díaz (2004: 849) explica que:

[...] la enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no estará orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, reproduciendo sus comportamientos de forma mimética, sino a que sepan descodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales.

De este hecho, los profesionales de lenguas extranjeras intentan formular propuestas didácticas que potencien el estudio de las diferencias lingüísticas y culturales desde un punto de vista intercultural. Así, con este objetivo se deriva la importancia de integrar los conocimientos *socioculturales* en los programas y manuales de educación, para alcanzar los objetivos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. En este sentido, Lafayette (1988: 61) escribe:

(...) Se espera que las universidades produzcan profesores de idiomas extranjeros mejor capacitados para centrarse en la cultura, y que las editoriales empiecen a insistir en un tratamiento más sistemático de la cultura en los libros de texto. Sin embargo, lo más importante es que los profesores empiecen a considerarse no sólo como profesores de lengua sino más bien como profesores de lengua y cultura<sup>116</sup>.

---

<sup>115</sup>Más detalles en el apartado de los estereotipos.

<sup>116</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: "...it is hoped that universities will produce foreign language teachers who are better trained to focus on culture, and that publishers will begin to insist on a more systematic treatment of culture in textbooks. It is most important, however, that teachers begin to view themselves not simply as teachers of language but rather as teachers of both language and culture".

Queda obvio que la lengua y la cultura son dos realidades indivisibles; según Denis y Matas Pla (2002: 13): “Toda apropiación de una lengua es, necesariamente, apropiación de cultura”. Pues, por una parte, las estructuras lingüísticas deben verse como aspectos culturales y por otro, la lengua es la portadora y el vehículo para acceder a la cultura. también, Andoni Arroyo (2002: 17) insiste sobre la importancia de integrar los elementos culturales en el aula de lenguas extranjeras para alcanzar los objetivos del aprendizaje: “el conocimiento de la competencia cultural es imprescindible para poder aprender de verdad una lengua extranjera, para ello, parece evidente que existe la necesidad de unir comunicación y cultura”.

En ese orden de ideas, se puede afirmar que enseñar un idioma extranjero sin apreciar su contenido cultural, significa que se da mayor importancia a los significantes e ignoramos los significados. Adquirir una lengua sin incorporar los componentes culturales nos puede proporcionar palabras que no tienen alma ni significado real. De todo ello, presentamos la conclusión de Varón (2009: 101): “el papel ideal de la didáctica de lenguas es enfocarse en el aprendiz como sujeto que vive un proceso para aprender a comunicarse y a coexistir dentro de una lengua-cultura”.

Finalmente, a la luz de estas definiciones y aclaraciones, confirmamos que el binomio cultura y lengua fundan una relación dinámica e indisociable. Duranti (2004: 332) afirma que: “Poseer una cultura significa disponer de un conjunto de recursos para la comunicación, y tener acceso a esos recursos también significa acceder a un sistema lingüístico”. Pues, es cierto que cada cultura establece sus propios principios e influye directamente en el estilo de interacción que desarrollan los miembros de una sociedad, un pueblo o una comunidad, los cuales llegan a interactuar comunicativamente de forma similar.

### **2.3. ¿Qué cultura se enseña en el aula de idiomas?**

Después de reflexionar sobre la estrecha relación entre lengua y cultura, también mostrando la importancia del papel que tiene el componente cultural en los diferentes métodos y enfoque, en este apartado intentamos responder a las preguntas de Kramsch (2009: 220):

¿Qué aspectos de la cultura deberían enseñarse en una clase de idiomas: hechos de geografía e historia, símbolos nacionales, pequeñas culturas o formas de vida, normas de interacción e interpretación, actitudes y creencias, mitos e ideologías? ¿Qué tipos de cultura: nacional, regional, profesional, de alta cultura o popular, de corriente principal o étnica, cívica o de patrimonio? ¿Y de quién es la cultura que debe enseñarse: la cultura de un país

destinatario o de una comunidad patrimonial, o la cultura híbrida de personas multilingües que se encuentran a caballo entre varias culturas nacionales?<sup>117</sup>

Es cierto que durante mucho tiempo, la enseñanza de los contenidos culturales se abarca solo lo superficial. La enseñanza de las manifestaciones culturales enfocadas en la literatura, música, arte, pintura, han sido tradicionalmente la única meta cultural de toda clase de lengua extranjera. Sin embargo, para que un aprendiz llegue a interactuarse correctamente en una lengua y cultura diferentes de la propia, necesita al menos, según Adaskou et al (1990: 3-4), reconocer ñuna de estas dimensiones: “la estética (la de los logros artísticos), la sociológica (la de las costumbres y los ritos), la semántica (de las unidades de significado en la lengua) y la pragmática (de la interacción y las situaciones)”.

De hecho, damos cuenta de que el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras está ganando importancia. Ante esta realidad, los expertos se dieron cuenta de la importancia de presentar a los estudiantes los factores sociales y culturales del idioma de destino. En este sentido, Cassany et al. (1997: 541) afirman que: “Incluir la cultura en la enseñanza de la lengua no es sólo explicar las costumbres de las personas que hablan una lengua. [...] Estos aspectos anecdóticos revelan un enfoque de la cuestión decididamente folklórico, a menudo lleno de prejuicios y tópicos”. Es por eso que en el aula de ELE, los cursos especiales sobre la cultura española están aumentando, con el fin de familiarizar a los aprendices con los factores socioculturales españoles.

Por consiguiente, dentro del contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera, reconocemos que no existe un tipo cultural único, sino hay tantas clasificaciones y sugerencias culturales diferentes para las clases de ELE.

Entre las clasificaciones más explicativas sobre los temas culturales, encontramos a Giovannini et al. (1999: 35) que representan la cultura como algo que se desarrolla en tres ámbitos: «saber qué» (conocimientos políticos o religiosos, educación, historia, geografía, etc.), «saber sobre» (los sucesos, acontecimientos y preocupaciones de una sociedad) y «saber cómo actúa y habla una sociedad» (p. ej. cómo llama por teléfono, cómo baila, cómo agradece, saluda, cuenta una historia, se comunica con sus superiores, etc.).

---

<sup>117</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Which aspects of culture should be taught in a language class: facts of geography and history, national symbols, small cultures or ways of life, norms of interaction and interpretation, attitudes and beliefs, myths and ideologies? Which kinds of culture: national, regional, professional culture, high culture or popular culture, mainstream or ethnic culture, civic or heritage culture? And whose culture should be taught: the culture of a target country or of a heritage community, or the hybrid culture of multilingual individuals who straddle various national cultures? ”.

Por otra parte, proponemos otra sugerencia del Grupo de Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales (2007: 26) que afirma que los individuos de cada cultura dependen básicamente de los factores de organización social y tienen sus propios gestos únicos, métodos de comunicación, diálogos de organización, trato con interlocutores y métodos para resolver problemas delicados. Por ello distingue dos tipos de cultura: *la material y la comunicativa*:

La cultura material se refiere a aspectos como la vestimenta, la cocina, la casa, el trabajo, las fiestas, etcétera. Evidentemente, el hecho de que los interlocutores no compartan una serie de informaciones básicas a este respecto puede originar una serie de problemas comunicativos. [...] La cultura comunicativa se manifiesta básicamente en las formas de conversar, en las formas de interactuar.

Pues, se afirma que los conflictos causados por las diferencias en la cultura de comunicación son más invisibles y menos conscientes que los conflictos en la cultura material; no porque tengan menos influencia, sino porque representan elementos culturales, incluso si todos los miembros de un grupo social tienen características comunes, no todos los miembros pueden entenderlos o darles la misma importancia de la misma manera.

Entre las divisiones más conocidas y que representa la concepción de la naturaleza de la cultura: *la analogía del iceberg*. Siguiendo este modelo (figura n°7), la parte superior del iceberg que constituye un diez por ciento aproximadamente, se concretiza en normas que se enseña o se aprende de forma explícita y consciente como: el arte, la literatura, el drama, la música clásica y popular, bailes folklóricos, juegos, la cocina y el vestido, esto transmite la idea de que los elementos en el ámbito de la conciencia, es decir, los elementos sobre la superficie del agua, son solo una parte limitada de lo que la gente puede haber visto. En cuanto a la cultura interna que se encuentra a bajo del iceberg, engloba todo lo aprendido implícitamente (es decir, todos los valores y creencias adquiridos de manera inconsciente), como: expresiones de enfado, nociones de belleza, nociones de educación, parentesco, cosmología, la relación con los animales, el modelo de relaciones entre superiores / subordinados, definiciones de pecado, rituales para la publicidad, el concepto de justicia, las motivaciones del trabajo. Es decir, que la mayoría de los elementos en el ámbito del inconsciente (que están bajo el agua), aunque están escondidos e invisibles, son factores que determinan las características de las personas de un pueblo o una comunidad determinada.

En palabras de Ting-Toomey (1999: 10), para comprender una cultura en profundidad, necesitamos coordinar sus valores subyacentes precisos con sus respectivas normas, significados y símbolos. Es el conjunto de creencias y valores subyacentes que determinan la configuración del pensamiento, la expansión y el comportamiento. Para comprender la comunión entre individuos y grupos, también necesitamos profundizar en las necesidades del ser humano universal (como seguridad, inclusión, dignidad / respeto, control, conexión, sentido, creatividad y bienestar).



**Figura n° 7: Modelo de iceberg basado en Edward Hall (1976).**

De ello, se concibe que la cultura no es plenamente consciente, porque siempre hay muchos más elementos culturales que sabemos que funcionan de forma inconsciente, y viceversa. Más bien, la parte resultante se apoya en la parte sumergida, que representa la esencia del concepto de cultura.

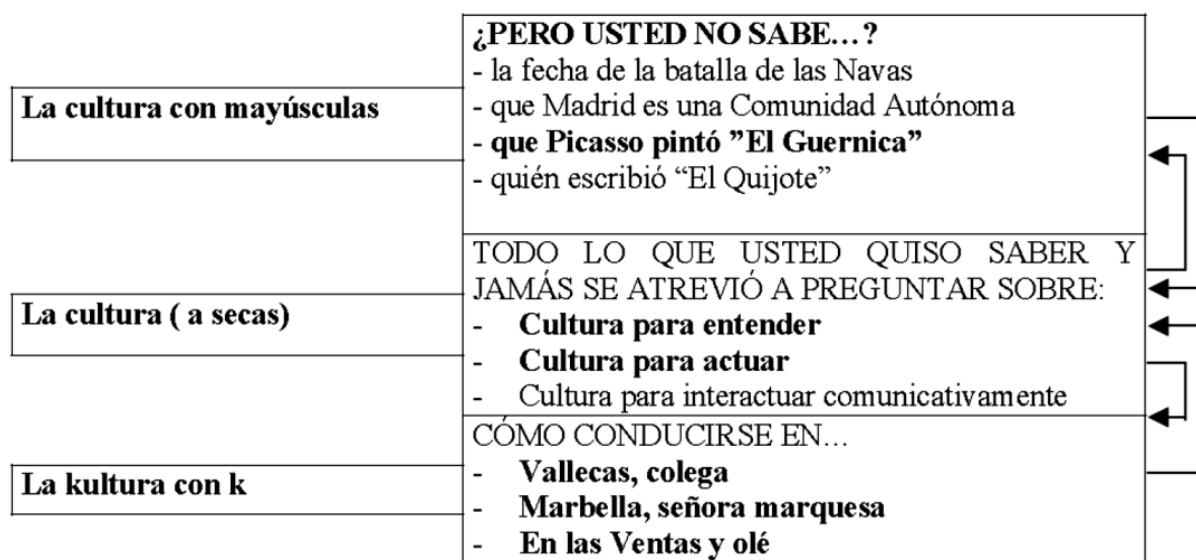
En el campo de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, la clasificación tripartita de la cultura expuesta por Miquel y Sans (2004: 516) es la más importante y representativa, de manera que dividen el contenido cultural en tres partes diferentes pero relacionadas: *la cultura con mayúscula, la cultura a secas, la cultura con k.*

**i.** "La cultura con mayúsculas" cubre conceptos culturales tradicionales a saber, por ejemplo: la literatura, la historia, la música, el arte, el folclore, la gastronomía, la moda, la arquitectura, la filosofía, etc.

**ii.** "La cultura a secas" que se trata de una serie de elementos, que incluyen conocimientos, prácticas, creencias y actitudes que los individuos de una misma sociedad aprenden y comparten, como: las relaciones con los otros y las jerarquías, el concepto de la buena educación y las normas sociales, el concepto de la belleza, el concepto de tiempo, la distancia interpersonal, el concepto de justicia, el lenguaje corporal, etc. En otras palabras, este es un estándar cultural que sirve para funcionar en la vida diaria de un pueblo, por lo tanto, un conocimiento básico para los estudiantes de idiomas extranjeros<sup>118</sup>.

**iii.** "La cultura con k": se refiere al tipo de conocimiento utilizado en ciertas situaciones, como el argot<sup>119</sup> en ciertos sectores de la población, o el tipo de idioma que es popular durante un cierto período de tiempo; son el uso y las costumbres de diferentes estándares culturales y no son compartidos por todos los hablantes.

Miquel y Sans (2004: 4) proponen una solución gráfica que explica cómo implementar la cultura en el aula, lo que parece ser importante para que comprendamos el significado y los objetivos de cada cultura:



**Figura n° 8: Los tres componentes de cultura por Miquel y Sans (2004: 4).**

<sup>118</sup> Hay que notar que desde el punto de vista de las autoras la mayor parte de los esfuerzos didácticos deberían ser dedicados al tratamiento de los elementos culturales de la cultura con minúscula (Miquel y Sans, 2004: 5).

<sup>119</sup> Para Richards, Platt y Platt, el argot (1997: 36) es un: "habla muy informal, despreocupada, que emplea palabras y expresiones informales pero expresivas", que para muchas personas es sinónimo de "habla coloquial" (p. ej.: parece: "amigo", pisos: "zapatos", cucho: "viejo", en el argot juvenil de Medellín).



El esquema permite reflexionar mejor sobre la relación que se establece entre las tres culturas. Siguiendo a las autoras, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la llamada “Cultura con mayúscula”<sup>120</sup> se ha distinguido como cultura legal, es decir, literatura, arte, historia, etc. Los estudiantes pueden acceder a las informaciones relacionadas con ella a través de los periódicos, libros o manuales escolares.

La “cultura a secas”<sup>121</sup> se relaciona con el comportamiento y el estilo de vida de una comunidad y las características de un país. Esto se expresa por el comportamiento, las actitudes, los hábitos y las costumbres típicos de un local cultural, y se convierten en la introducción de extranjeros a estas comunidades. Iglesias Casal (1997: 469) afirma la importancia de la cultura “a secas”, “el contexto cultural de comunicación es fundamental para descodificar con acierto un mensaje”. Pues, el contenido cultural de la nueva sociedad es absolutamente necesario, porque el hecho de privar a los estudiantes de esta información conducirá a un desajuste, inadecuado y, en última instancia, al fracaso de la comunicación y la interacción<sup>122</sup>. De ello, el propósito de estudio de la cultura con minúscula es para analizar creencias y actitudes, particularmente aquellas que influyen en la aceptación y adaptación en las comunidades de acogida.

El último componente representa lo alternativo y lo marginal, lo específico de cada subcultura. ej.: el argot. De acuerdo con Sanmartín (1998: 67): “El argot, como variación social y expresión de una cultura, se reduce, sobre todo, a un léxico, porque éste es el que refleja de un modo más preciso la correlación entre mundo (cultura-sociedad) y lenguaje”. Por lo tanto, el argot representa un signo social, pues es un elemento cultural muy importante para los aprendices de lenguas extranjeras; así estudiarlo o incorporarlo en los programas, ayuda mucho a los aprendices a comprender y conectar correctamente y adecuadamente con hablantes nativos (sobre todo entre los estudiantes jóvenes).

Pues, en el campo académico, según Miquel y Sans (1992), la enseñanza cultural se lleva a cabo tradicionalmente por separado del idioma y generalmente se limita al estudio de la historia, los sistemas políticos, las instituciones y el folclore<sup>123</sup>, sin identificar aspectos culturales relacionados con la comunicación como premisa, es decir, implícitas, opiniones y

---

<sup>120</sup>Las mismas autoras la denominan también cultura legitimada.

<sup>121</sup> Las mismas autoras la denominan también cultura con minúscula.

<sup>122</sup> Más explicaciones con Ahram Song (2011: 3): “Sería como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas.”

<sup>123</sup> Es decir CULTURA CON MAYÚSCULA.

creencias y códigos de conducta<sup>124</sup> para la comunicación abierta y la interacción dentro de una determinada comunidad de habla.

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, Nauta (1992: 10) indica en las líneas siguientes cuando apunta las diferentes culturas en España que:

Si la cultura española es el conjunto de todo lo que los españoles han producido en el transcurso de los tiempos, está claro que ningún español posee "la cultura española", ni puede poseerla. Cada español posee una parcela de esta cultura, una identidad social, que varía según la edad, el sexo, el estado civil, la clase social, la región, la profesión u ocupación y gran cantidad de otros factores. Podemos hablar, entonces, de muchas culturas parciales o subculturas: la de los adolescentes madrileños de clase media, la de los taxistas andaluces de Barcelona, la de los solteros rurales de Aragón, la de los cirujanos plásticos y un largo (demasiado largo) etcétera que, como totalidad constituye la cultura española, más o menos de la misma manera que ochenta mil personas distintas constituyen el público del Santiago Bernabeu.

A partir de lo que se acaba de citar, presentar el contenido cultural del país cuyo idioma se aprende, debe ser variado, múltiple y contextualizado. En realidad, la mayoría de los aprendices desconocen los aspectos culturales de la lengua española, y no pueden sustituir lo desconocido en su cultura. De hecho, si los estudiantes no aprenden a comunicarse de forma apropiada y pensar en otro idioma, entonces las reglas gramaticales y el vocabulario son inútiles. Por tanto, debido a la incorporación de los elementos sociales y culturales en el aula de ELE, los estudiantes pueden pasar de la competencia cultural a la competencia intercultural al describir, analizar y comprender de lo que es diferente de su propia cultura<sup>125</sup>.

### **3. La comunicación y su estudio**

La comunicación es un fenómeno inherente a la relación de los grupos humanos, a través de esta relación pueden obtener información de su entorno y de otros entornos a través de encuestas, preguntas, diálogos, comentarios y exposiciones. La comunicación es una necesidad básica y vital para que las personas transmitan información, pensamientos y sentimientos.

---

<sup>124</sup> Es decir cultura con minúscula.

<sup>125</sup> Más explicaciones y ejemplos sobre las creencias y símbolos españoles, ver anexo nº11 de Miquel (2004).

La comunicación en un entorno educativo es fundamental, primero porque siempre se está estableciendo el mecanismo de comunicación, lo cual se comprueba en la interacción: *docente-discente, docente-docente, discente-discente, docente-discente-contexto*.

Segundo, hablar del proceso comunicativo en el aula de idiomas se refiere a la competencia comunicativa de los aprendices. En realidad, el desarrollo de las competencias comunicativas se ha convertido en un requisito importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, porque es fácil recibir la información, y el mensaje en la lengua materna; en cuanto dominar ciertos elementos en el idioma extranjero representa dificultades y obstáculos mayores para los aprendices. Esto hace que el mensaje se decodifique incorrectamente en muchos casos, por lo que no se puede lograr una comunicación eficaz y fructuosa.

En efecto, establecer la comunicación en un aula de lenguas extranjeras es una de las principales tareas de un profesor de idiomas, porque permite al docente mantener un contacto muy estrecho con los estudiantes para responder a sus necesidades, recibir sus opiniones, preguntas y promover sus progresos. Lo más importante, es que lo que más desean los discentes de lengua extranjera es comunicarse usando esta última, y el profesor debe promover y fomentar el desarrollo de sus habilidades y competencias comunicativas. Así pues, la comunicación no es sólo medio, sino fin de la transmisión de los conocimientos lingüísticos, socioculturales, y pragmáticos con una marcada intencionalidad formativa.

### **3.1. La noción de comunicación**

Ante todo, se empieza por el origen de la palabra, Rizo García (2007: 3) explica que esta palabra proviene del latín “*communis*”, en sus acepciones más antiguas, el término comunicación se refería a la comunión, la unión, la puesta en relación y el vínculo. Se nota que esta definición se aleja de la visión dominante hoy que asocia la comunicación casi exclusivamente con la transmisión de información a través de los medios masivos.

Para explicitar el concepto de “*comunicación*”, se exponen cuatro definiciones complementarias, es decir, que cada una completa la otra, con el fin de obtener una definición general y aproximativa a este concepto. Según Costa (1999: 62):

La comunicación es la acción de transferir de un individuo o un organismo, situado en una época y en un punto dado, mensajes e informaciones a otro individuo, u otro sistema, situado en otra época y en otro lugar, según motivaciones diversas y utilizando los elementos de conocimiento que ambos tienen en común.

Para Osgood (1967: 36), desde una perspectiva psicológica, se da a conocer que:

En la comunicación existe un sistema (una fuente: emisor) que influencia los estados o acciones de otro sistema (receptor), mediante la percepción de señales alternativas transmitidas a través del canal que las conecta; y que, cuando se trata de sistemas humanos de comunicación, lo que habitualmente denominamos “mensajes” son conjuntos de señales que frecuentemente son, aunque no necesariamente, de tipo Lingüístico.

Vásquez (2003:12) muestra qué son los conjuntos no lingüísticos dentro de la comunicación: “Los objetos, el cuerpo, una forma de mirar, un tipo de vestuario, un ambiente, una reunión (...) la comunicación lejos de ser una práctica natural es una especie de obra con medios y fines adecuados”. Finalmente con Zuluaga y Uriel (2004:32) se agrega que: “La comunicación permite la construcción de la cultura o que es un proceso generador de una serie de relaciones e interacciones que gracias al intercambio de mensajes y actos posibilita la convivencia”.

Después de consultar estas definiciones dadas a la comunicación, se da cuenta de la diversidad de significados y connotaciones que le dan los diferentes autores. Estas definiciones se basan en el hecho de que la comunicación no es un proceso muy laborioso y altamente complejo, como han demostrado muchos autores, pero que la comunicación como manifestación humana es parte de lo cotidiano y es universal, por lo que se requieren dos o más participantes para ser presentados. También, el acto comunicativo siempre tiene una intención explícita o implícita; y lo más importante, que la comunicación está estrechamente relacionada con las prácticas culturales de los hablantes.

Tras exponer el sentido general del concepto de comunicación, se intenta explicar y definir el concepto de comunicación desde la perspectiva educativa y pedagógica. Según Fernández (2003: 168) la comunicación educativa es: “(...) el campo de aquellas situaciones de comunicación, que de modo intencional, tributan al desarrollo humano, al aprendizaje en su más amplio sentido, al crecimiento personal, se conoce como comunicación educativa”. El autor señala que la comunicación no solo se limita a la conducta docente de las escuelas, porque puede ser guiada por organizaciones con fines educativos, y también puede ser guiada por los medios de comunicación. Sarramona (1988) explica más sobre la comunicación educativa. Según él, en la conducta comunicativa ordinaria, los profesores utilizan el lenguaje como

herramienta básica de comunicación y otros recursos didácticos. Por tanto, se confirma que la acción de comunicar es sinónimo de enviar, y como en todas las actividades de transmisión, hay contenido (mensaje) e intención. Por su parte, Bronckart (2015: 96) afirma que el alumno normalmente está dotado de un conjunto de capacidades comportamentales relacionadas con el lenguaje: “es capaz de producir, de comprender, de repetir y de memorizar enunciados de una o varias lenguas naturales en situaciones de comunicación determinada. Esas capacidades comportamentales son las que permiten postular la existencia de una competencia de comunicación verbal”.

Hay que mencionar, a uno de los autores que más ha contribuido a la comprensión actual de la educación como proceso de comunicación: Paulo Freire (1976: 95), apoya su concepción y práctica educativa basada en la construcción de relaciones comunicativas entre los participantes del proceso de aula:

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados (...) la comunicación no es la transferencia o transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación de los significados.

Para este autor, comunicación y educación son lo mismo, es decir, uno no puede existir sin el otro: para él, el proceso pedagógico de enseñanza es un proceso comunicativo en el que el docente y el alumno participan activamente en la resolución de las tareas y en la adquisición de otros nuevos conocimientos. Por tanto, aprenden unos de otros durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que concierne a la comunicación pedagógica, Ortiz y Marino (1996: 83) la definen así:

Es una variante de la comunicación interpersonal que establece el maestro con sus alumnos, la cual posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras en la personalidad de educadores y educandos, con cierto carácter obligatorio para que pueda tener lugar la continuidad necesaria del proceso pedagógico.

A través de estas definiciones de la comunicación educativa y pedagógica, se puede decir que cada vez más la comunicación en el proceso educativo va más allá de la participación de docentes y discentes como emisores y receptores. Es un verdadero y complejo proceso de comunicación interpersonal que también implica el establecimiento de

relaciones entre sujetos, donde se crean significados a partir de reglas previamente establecidas en un determinado contexto.

Cabe agregar que Littlewood (2012: 39) identifica seis procesos básicos de comunicación que son fundamentales para una comunicación eficaz en todo tipo de interacción:

- Percibir y comprender.
- Participar en la comunicación verbal.
- Participar en la comunicación no verbal.
- Escuchar y mostrar interés.
- Crear climas para la interacción.
- Adaptarse a los contextos<sup>126</sup>.

Se puede sacar una conclusión preliminar de que si no hay comunicación, es imposible contar la enseñanza real, porque debe haber una conexión entre el docente y el alumno para poder hacer ajustes en el proceso educativo. Esta es la base de una enseñanza que tiene en cuenta a las personas y las diferencias que exhiben. Además, en el proceso de comunicación e influencia mutua entre profesores y alumnos, se puede crear un buen ambiente psicológico para optimizar la comunicación y remodelación del significado, de manera que se promueva el desarrollo de *las diferentes competencias* trazadas anteriormente por parte de los docentes, al fin de responder a *las necesidades* actuales de los aprendices en volver en *personas activas* en un mundo laboral cada vez más *exigente*.

### 3.2. Tipos de comunicación

Después de estudiar el concepto de comunicación, y su importancia en establecer relaciones educativas, pedagógicas y afectivas entre los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de lenguas extranjeras, se aborda otro punto de gran importancia: ¿qué tipo de comunicación se usa en el aula de idiomas? Exponer los diferentes tipos de comunicación da una idea clara a los especialistas del dominio a pensar sobre la integración de los diferentes elementos comunicativos que pueden ayudar o frenar el desarrollo de las diferentes competencias de los aprendices.

Desde una perspectiva antropológica, Fernández-Conde Rodríguez (2005: 55) explica que la comunicación humana agrupa tres tipos de comportamiento comunicativo:

---

<sup>126</sup> Más detalles en el apartado de la pragmática, donde hay más explicación sobre la importancia del contexto para establecer una comunicación eficaz.

- Verbal-lingüístico: las palabras que decimos
- Verbal no lingüístico o paralenguaje: entonación, volumen, pausa y ritmos al hablar.
- No verbal- no lingüístico o comunicación no verbal: gestos, posturas y miradas. La concepción del tiempo.

Examinar la comunicación verbal y no verbal, presenta aspectos muy importantes de esta investigación. Realmente, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices, diferentes especialistas aconsejan a los profesores de integrar simultánea o alternativamente elementos verbales y no verbales de la lengua extranjera para alcanzar un buen conocimiento de dicho idioma.

### **3.2.1. La comunicación verbal**

La comunicación verbal es aquella prima el contenido verbal, o sea las palabras. Ibarra (2003), define ese concepto como el empleo de medios verbales, signos, símbolos para transmitir una información que proporciona un conocimiento determinado, y propicia un vínculo interpersonal; constituye el nivel primario de la comunicación y se centra en “lo que se dice” a través de conceptos comprensibles directamente.

Hay varias formas de comunicación oral: Gritar, silbar, llorar y reír. Pueden expresar diferentes situaciones emocionales y son una de las formas de comunicación más importantes. La forma más evolucionada de comunicación oral es el lenguaje articulado, los sonidos estructurados producen sílabas, palabras y oraciones que nos comunicamos con los demás.

Siguiendo a Fernández-Conde Rodríguez (2005: 52), los profesionales de la docencia deben perseguir las habilidades de los estudiantes para que jueguen un papel eficaz en los diferentes entornos de comunicación profesional en los que participarán a lo largo de su carrera. Los profesores continúan mejorando las habilidades de comprensión y expresión necesarias para desenvolverse en este campo, por lo que proporcionan a sus aprendices los recursos lingüísticos necesarios para la comunicación en situaciones de interacción oral, escrita o mixta. Por lo tanto, algunas de las habilidades y técnicas que necesitarán los estudiantes son:

- Comprender y redactar textos técnicos-profesionales.
- Hacer presentaciones de diverso tipo.
- Participar en negocios con otras empresas.
- Participar en actos institucionales y protocolarios.
- Tomar parte en conversaciones telefónicas y videoconferencias.

Entonces, estas habilidades no solo requieren que los aprendices comprendan el idioma, el entorno de uso del idioma y el proceso de comunicación verbal y no verbal, sino que también requieren que los aprendices estén familiarizados con todos los aspectos de la comunicación corporativa y la cultura del idioma de destino.

Por tanto, al enfrentarse a otra lengua en un entorno comunicativo, dado que cada lengua representa una imagen de realidad diferente, es imposible entender la comunicación separada de la cultura, por lo que es necesario saber interpretar el significado cultural. De ello, para evitar interferencias, conflictos y malas interpretaciones en la comunicación intercultural<sup>127</sup>, es necesario estudiar y comprender las diferencias culturales relacionadas con los usos y hábitos actuales de otros países, las normas de comportamiento y las particularidades de culturas corporativas específicas. Estos factores se agrupan en torno a cuatro conocimientos básicos para que el aprendiz participe con éxito en situaciones de comunicación con diferentes habilidades: Saber, saber ser, saber estar, saber hacer<sup>128</sup>. Estas habilidades no solo requieren que los estudiantes dominen el conocimiento del idioma, el contexto del uso del idioma y el proceso de comunicación oral y no verbal, sino que también requieren que los estudiantes estén familiarizados con todos los aspectos de la comunicación empresarial y la cultura del idioma de destino.

Por tanto, al enfrentarse a otra lengua en un entorno comunicativo, dado que cada lengua representa una imagen de realidad diferente, es imposible entender la comunicación separada de la cultura, por lo que es necesario saber interpretar el significado cultural. Por lo tanto, para evitar interferencias, conflictos y malentendidos en la comunicación intercultural, es necesario estudiar y comprender las diferencias culturales relacionadas con los usos y hábitos actuales de otros países, los códigos de conducta y la cultura empresarial específica.

Cabe agregar, que el dominio correcto de estos saberes, permite a los aprendices conocer qué comportamientos son adecuados en algunas formas de comunicación formal, mejorando así su competencia interculturales y pragmáticas<sup>129</sup>.

---

<sup>127</sup> Más detalles sobre este concepto en el capítulo IV.

<sup>128</sup> Más detalles en el capítulo III, el apartado de Hymes.

<sup>129</sup> Más detalles en el apartado de la competencia pragmática.



### 3.2.2. La comunicación no verbal

La comunicación no verbal es uno de los aspectos comunicativos que actúa como regulador de la comunicación verbal y supone un apoyo indiscutible para ésta. Varios estudios han demostrado que los elementos no verbales tienen un mayor peso e influencia que las palabras en la interacción comunicativa. De ello, ¿Qué lugar ocupa la comunicación no verbal dentro de la lengua y la cultura extranjera que se enseña?

Según Cestero Mancera (1999: 11) puede establecer dos tipos diferentes de elementos constitutivos de la comunicación no verbal:

- A.** Los signos y sistemas de signos culturales, es decir, el conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales, y las creencias de una comunidad que comunican, en sentido amplio y en sentido estricto.
- B.** Los sistemas de comunicación no verbal, esto es, el conjunto de signos que constituyen los dos sistemas de comunicación no verbal básicos, a saber, el sistema paralingüístico y el sistema quinésico, y los dos secundarios o culturales, es decir, los sistemas proxémico y cronémico.

Ambos tienen códigos universales y elementos peculiares de cada idioma y cultura, pues, necesitan un estudio y una formación especiales. Es evidente entonces, que la comunicación no verbal engloba un campo lingüístico muy amplio, en que tener agrupar todos los componentes culturales y símbolos no verbales que el hablante tiene en la comunicación.

Enseñar la comunicación no verbal en el aula de lenguas extranjeras no ha recibido la atención que merece, debido a la amplitud y complejidad de los elementos comunicativos no verbales. Pero, diferentes didactas y especialistas como Monterubbianesi (2013) y Poyatos (1994) insisten sobre la integración de los elementos no verbales en los cursos de idiomas extranjeros por varias razones, entre ellos desarrollar correctamente la competencia comunicativa de los aprendices. Y también el papel de los elementos no verbales en ayudar a los interlocutores de evitar malentendidos; esto lo que afirma Graciela Vázquez (1999: 44-54) que los productos que son totalmente aceptados morfológica y fonéticamente pueden desviarse de las reglas reales si no se ajustan a las pautas culturales habladas del idioma de destino.

De ellos, es bien cierto que la comunicación no verbal tiene su importancia y su peso en el proceso educativo, permite a los profesores y los discentes comunicar sus actitudes y sentimientos interpersonales, con la mirada, con los gestos, el tacto, y con la postura. Además, la comunicación no verbal permite completar el significado de explicación de los docentes a

través de las señales gestuales, la mirada; y contribuye a aumentar la comunicación en el aula. Por eso, Givens (2000: 4) explica que la comunicación no verbal es importante en la medida que:

Cuando hablamos (o escuchamos), nuestra atención se centra en las palabras más que en el lenguaje corporal. Aunque nuestro juicio incluye ambas cosas. Una audiencia está procesando simultáneamente el aspecto verbal y el no-verbal. Los movimientos del cuerpo no son generalmente positivos o negativos en sí mismos, más bien, la situación y el mensaje determinarán su evaluación.

Mediante diversas investigaciones se ha puesto de manifiesto que nos comunicamos mucho más por medio de la comunicación no verbal que hacemos oralmente. En la investigación de Mehrabian (2010: 94) se muestra que sólo el 7% de la información captada se debe a la comunicación oral; el 38% se debe a las variaciones de la voz (tono, volumen, entonación,...) y el 55% restante al lenguaje corporal. En este lenguaje corporal, tendríamos que tener en cuenta las variaciones posturales, los gestos, la expresión facial, la respiración, el sonrojo. A manera de aclarar estos porcentajes, se presentan en las palabras de Poyatos (1996: 215): “en la vida real una frase con su entonación se colorea con ciertos elementos paralingüísticos y kinésicos y [...] sólo entonces podrá expresar muchos cambios semánticos y matices de otro modo inefables porque es entonces cuando la frase alcanza su plenitud”.

Esta disciplina surgió en los años cincuenta y se caracteriza por la complejidad e interdisciplinariedad de su estudio, en que intervienen otras ciencias como el análisis de la conversación, la psicología, la antropología, la lingüística y la sociología. Pues, se trata de una disciplina relativamente nueva que se ha desarrollado como una corriente de investigación independiente, cuyo objetivo es descubrir y documentar las organizaciones sistemáticas del habla en la interacción conversacional. Asimismo, de la interacción conversacional se hace referencia a tres disciplinas<sup>130</sup> semióticas que estudian la comunicación no verbal:

- Kinésica: interpretación de las posturas corporales.
- Prosémica: cómo se gestiona el espacio en la conversación.
- Cronémica: concepción y uso del tiempo en cultura dada.

---

<sup>130</sup> Más detalles en el apartado siguiente.

Cestero Mancera (1999: 30) afirma que todos los signos de los sistemas de comunicación no verbal son plurinacionales, pudiendo cumplir, en cualquier momento de la interacción, una o más de las siguientes funciones fundamentales:

- ✓ Añadir información al contenido o sentido de un enunciado verbal o matizarlo: como un tono elevado o una voz gritona que acompaña a un no quiero.
- ✓ Comunicar, sustituyendo al lenguaje verbal. Ej.: un Hmmmm para decir que la comida estaba muy buena.
- ✓ Regular la interacción: para distribuir el turno de palabra, la sonrisa, aspiraciones.
- ✓ Subsancar las deficiencias verbales: signos paralingüísticos como Ee, Hh llenan los vacíos provocados por titubeo o duda.
- ✓ Favorecer las conversaciones simultáneas: expresar más de una conversación a la vez mediante señales hechas con los pies, las manos y la mirada.

Entonces, no solamente la comunicación oral en que se debe dar cuenta, también a lo no dicho forma parte de los estudios de la pragmática; como señala Cortés Rodríguez (1994: 81), hasta el silencio produce significado porque es un hecho lingüístico en la medida en que consiste en no decir – omitir, ocultar – o en dar algo por ya dicho – dar a entender o presuponer.

### **3.3. La enseñanza de los elementos de la comunicación no verbal en el aula de ELE**

Durante años, la comunicación no verbal es la forma de comunicación humana que menos atención ha recibido en el diseño de planes de estudio para la enseñanza de lenguas extranjeras. Las causas de este desinterés se deben, por un lado, a que la enseñanza del sistema verbal y su gestión han sido y sigue teniendo una prioridad absoluta y, por otro lado, el desconocimiento de los elementos no lingüísticos del idioma es aún más rara y más fragmentaria.

En cambio hoy en día, gracias a los diferentes métodos de investigación involucrados en el dominio de lenguas extranjeras, los especialistas se constan con una base teórica sólida que les permita saber qué es la comunicación no verbal, de qué sistema está compuesta, cuáles son sus símbolos y cómo funcionan.

Según Álvarez (2002: 9): “Es obvio que una enseñanza de L2 centrada sólo en los elementos verbales traerá consigo una comunicación artificial, limitada al contexto del aula, e incompleta, ya que los estudiantes no podrán cooperar de manera activa en el proceso comunicativo, tanto como emisores, como receptores”. Debido a esto, en el aula de lenguas

extranjeras, integrar la enseñanza de los elementos culturales y los códigos no verbales representa a los aprendices un objetivo tan importante como el dominio de la competencia lingüística, al fin de llegar a desarrollar la competencia comunicativa.

También, Hidalgo (2011: 24) afirma que: “el estudiante tiene que conocer el peso del lenguaje no verbal en la lengua a la que se aproxima y esto no solo para descodificar el mensaje, sino también para interactuar con hablantes nativos”. De ello, el dominio de los elementos lingüísticos y no verbales de un idioma por parte de los aprendices, tienen la misma importancia para establecer una comunicación eficaz. Villalba (2003: 27) reconoce también entre los objetivos específicos en la enseñanza de español como lengua extranjera el de: “utilizar cualquier tipo de recursos expresivos (lingüísticos y no lingüísticos) con objeto de comprender y hacerse comprender en español”. Según se ha citado, la presentación de símbolos no verbales en el aula no debe causar problemas u obstáculos, ya que debe hacerse con sus correspondientes alternativas lingüísticas: fonética, gramática, vocabulario o conversacional.

Con referencia a lo anterior, Soler-Espiauba (2000)<sup>131</sup> en su artículo: “*Lo no verbal como componente más de la lengua*” afirma que:

La enseñanza de una lengua extranjera no se hace exclusivamente a través de los contenidos léxicos, fonéticos y gramaticales, sino también a través de todo un sistema de descodificación del comportamiento corporal, único en cada cultura, que puede ayudarle a aceptar situaciones inconcebibles en la suya y a descifrar con mayor facilidad los mensajes no verbales que los humanos transmitimos constantemente.

De lo anterior, se puede afirmar que varios didactas han llevado a cabo extensas discusiones sobre la naturaleza cultural de la comunicación no verbal, y en muchos casos su intención explícita es probar y promover su inclusión en la enseñanza de idiomas extranjeros. Por lo tanto, debe tener en cuenta que exponer y estudiar los códigos de la comunicación no verbal de la cultura que pertenece a la lengua meta, permite a los alumnos de ELE no solo

---

<sup>131</sup> En línea: [https://webs.ucm.es/info/especulo/ele/com\\_nove.html](https://webs.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html)

ganar fluidez en el idioma, sino también obtener *la fluidez cultural*<sup>132</sup>, al fin de responder con eficacia a diversas situaciones de comunicación.

Sin embargo, Cabañas Martínez (2005: 230) reconoce que muchos profesores de lenguas admiten la dificultad de enseñar sistemáticamente todos los signos no verbales, por un lado representa una enorme cantidad; y por otro lado, algunos códigos son complicados a explicar el verdadero significado. De ello, proponen de elegir aquellos cuyo conocimiento es más urgente o puede tener un mayor impacto en la comunicación, especialmente en primer lugar de estudio partiendo siempre de las necesidades de los aprendices.

Por todo ello, Cestero Mancera (1999: 21) afirma que antes de enseñar los códigos no verbales del español, es necesario identificarlos y verificarlos, y deben ser lo más homogéneos posible con la lengua meta del aprendiz, para lograr el buen uso comunicativo de estos signos. Por tanto, Littlewood (1994: 24) aclara que a la hora de elegir los contenidos que se van a impartir en el aula, es necesario asegurarse de que estos contenidos puedan ser utilizados de forma inmediata en la comunicación de los alumnos, y que los alumnos puedan utilizarlos como ayuda para expresar sus ideas a través de gestos. Todavía no se le ha permitido hablar verbalmente. De esta forma, al reducir los recursos del lenguaje y combinarlos con señales gestuales, los estudiantes podrán comunicarse incluso sin usar el lenguaje.

Dadas las consideraciones que anteceden, Moreno de los Ríos (1998) propone una estructura piramidal para enseñar el contenido no verbal; en este sistema, la representación del contenido se apoya en contenido conocido, por lo que este contenido sirve como base y punto de anclaje para el contenido restante; el contenido semifamiliar se basa en ellos y al final se introduce contenido nuevo. Al presentar el contenido de esta manera, se logra: (1) El contenido semi-conocido se fusiona y se convierte en contenido conocido; (2) Los nuevos integrantes recién introducidos ocupan semi-conocidos; (3) Se pueden crear semi-conocido ya sobre los conocimientos y otros contenidos nuevos. De ello, el objetivo de la prueba de esta estructura es incorporar progresivamente estos contenidos en cursos, procedimientos y otros documentos destinados a la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras.

---

<sup>132</sup> Algunos autores lo dominan también “el aprendizaje cultural”: “un conjunto de situaciones intensas por las que el individuo llega a ser consciente de sí mismo y de otras personas, de tal manera que alcanza nuevos niveles de conciencia y de comprensión” (Adler, 1987: 31).



**Figura n° 9: Esquema para el aprendizaje significativo de la comunicación no verbal en el aula de ELE. (Moreno de los Ríos, 1998).**

En este propósito, Monterubbianesi (2013: 8) afirma que es obvio que diseñar unidades didácticas que combinen componentes verbales y no verbales; por eso es necesario revisar las herramientas didácticas existentes para evitar que los docentes se olviden de enfocarse en este tema. De ello, Cestero Mancera (1999: 55) explica qué tipo de actividades que mejor funcionan para enseñar y aprender signos no verbales, son:

La interpretación, las conversaciones y los discursos no verbales, la redacción de los textos para ilustraciones o secuencias de ilustraciones y la observación participativa. Además, tanto el profesor como el estudiante pueden hacer uso de material de apoyo películas de corte realista, comics, fotografías y publicidad, textos literarios (...) y explotarlo de la forma más oportuna.

Por lo tanto, puede ser interesante mostrar a los estudiantes un videoclip que interactúe en una situación y contexto específicos, en cuyo caso las personas aprecian el uso de elementos no verbales en conjunto con elementos lingüísticos del discurso diario. De acuerdo con los requerimientos de Cestero Mancera (2006: 69), como parte del proceso de aprendizaje, la observación tiene como objetivo obtener descripciones e información efectiva sobre los elementos que se quiere trabajar en la comunicación no verbal de la lengua meta. Siguiendo a Poyatos (2006: 43-44), la inclusión de la comunicación no verbal en los diseños curriculares de enseñanza de lenguas extranjeras debe pasar, previamente por presentar

actividades de comparación de los códigos no verbales en diferentes idiomas que los alumnos conocen en clase. El objetivo no es solo promover la competencia sociocultural, sino también darse cuenta de la importancia de lo no verbal: “que pueden desarrollarse para que los alumnos vean, oigan, practiquen y, por último, aprendan los comportamientos verbales y no verbales con suficiente fluidez”.

También, en los marcos del uso significativo e importante de enseñar y aprender el código no verbal en los planes curriculares de lenguas extranjeras, el Marco Europeo de Referencia (2002: 87), en su apartado dedicado a la comunicación no verbal, se enfoca en dos aspectos básicos que la comunicación no verbal debe aceptar en la programación del plan de estudios, primero, significa que los estudiantes de un segundo idioma necesitan dominar ciertas habilidades, y en segundo lugar se recogen principalmente contenidos quinésicos y proxémicos (como son los aspectos de la vida diaria o las convenciones sociales), aunque también se reflejan los elementos paralingüísticos e incluso las características paratextuales: “en el caso concreto de ELE, tanto el paralenguaje como la kinésica son fundamentales, por tanto debemos incluirlos en la enseñanza nuestra lengua”.

Por su parte, el Instituto Cervantes (2006), en su Plan Curricular, establece los «usos funcionales» de la lengua como: los usos sociales, estructurales y comunicativos que se adaptan a la comunicación no verbal. :

- Signos no verbales con usos sociales: saludar, despedirse, presentar, felicitar, etc.
- Signos no verbales con usos estructuradores del discurso: dirigirse a alguien, iniciar el discurso, indicar que se mantiene el turno, etc.
- Signos no verbales con usos comunicativos: identificar, ubicar, describir, referirse a acciones habituales, etc.

De acuerdo con lo anterior, Cestero Mancera (1999: 55) subraya que este tipo de enseñanza no debe realizarse de forma aislada solo a través de la introducción del contenido por parte del docente, sino que debe utilizar las funciones comunicativas y sociales aprendidas en el aula en las que no hay rastro de palabras acompañantes. De esta forma, el alumno podrá percibir cada símbolo utilizado en cada contexto e integrarlo en su intercambio comunicativo<sup>133</sup>. No se debe olvidar que estos signos se suelen utilizar en conversaciones verbales con fines específicos, incluido el acompañamiento del discurso verbal, sustitución, énfasis, contradicción, etc.

---

<sup>133</sup> Ver el anexo n.º 12 en que se muestra las diferencias entre algunos signos no comunicativos entre la cultura española y argelina.

Cabe agregar en relación con los objetivos de esta investigación, a continuación se da más detalles sobre los dos signos más relevantes de la comunicación no verbal, como parte inseparable de los factores socioculturales de una lengua extranjera.

### 3.3.1. Los signos proxémicos

La proxémica es la disciplina que se encarga de analizar la comunicación no verbal según el uso del espacio personal y la distancia cultural que mantienen los hablantes en interacción. Pues, el concepto de proxémica corresponde a la concepción del espacio que tiene el ser humano y la estructuración y uso que hace de él. Edward Hall en 1978 estudió los malentendidos interculturales de los diferentes conceptos de estos microespacios; según él, durante las distintas actividades interactivas diarias, las personas realizan cuatro distancias básicas:

- íntima: para relaciones amorosas y familiares,
- personal: apropiada para discutir asuntos personales,
- social: la que adoptamos para trabajar,
- pública: para dar un discurso o charla, o para conversar de manera rígida y formal.

Según lo citado anteriormente, el espacio comunica *estados y señales*: puede aprobar una posición en un área específica en función del puesto que se ubica, por ejemplo: el responsable de un grupo habla en la cabecera de la mesa. También, se puede afirmar que los conceptos de estas distancias varían mucho de una cultura a otra, y suelen ser causa de *malentendidos y conflictos* incluso *el choque cultural*<sup>134</sup>.

En cuanto, a su uso en la enseñanza de lenguas extranjeras, Poyatos (1975) distingue tres categorías generales: *proxémica conceptual*, *proxémica social* y *proxémica interaccional*. Según él (1975: 15):

- *La proxémica conceptual* incluye temas de investigación y didáctica, como el comportamiento y los hábitos ambientales, y las creencias relacionadas con el concepto espacial de una comunidad o cultura (si se considera concreto o abstracto, material, tangible o intangible, y por qué), espacial distribución (la configuración de ciudades, pueblos, calles, casas y mobiliario, la configuración de parques, varios lugares, etc.) y todos estos efectos sobre el comportamiento humano (poner los objetos en orden y desorden, mantener líneas, respetar el espacio prohibido o privado...). Además, en el espacio conceptual se estudia el valor cultural de conceptos como cerca / lejos, aproximación / salida, llegada / salida, aquí / allá / allá, o acerca de / venir.

---

<sup>134</sup> Más detalles sobre este concepto en el capítulo IV.



- *La proxémica social* incluye símbolos culturales que indican el uso del espacio en las relaciones sociales (uso del espacio externo e interno, uso público o privado para la interacción social), y el comportamiento de las personas frente a violaciones territoriales. Por ejemplo: Qué es un parque, como su uso en diferentes culturas; qué se puede y qué no se puede hacer en la calle, metro, cafetería, etc.
- *La proxémica interaccional*<sup>135</sup> está particularmente interesada en la enseñanza de L2 / LE, que se relaciona con la determinación cultural de la distancia entre las personas en diferentes actividades de comunicación interactiva y las funciones que desempeñan una serie de actividades de comunicación interactiva. Símbolos no verbales que se forman junto con los símbolos de otros sistemas de comunicación o se alternan con ellos.

### 3.3.2. Los signos quinésicos<sup>136</sup>

El investigador Ray Birdwhistle<sup>137</sup>, pionero de quinésica, afirma que en una conversación normal entre dos personas, el 65% de la información se transmite mediante signos no verbales, mientras que 35% lo hace gracias al canal verbal. Dicho autor refleja este pensamiento en una frase lapidaria: “(...) el hombre es un ser multisensorial. Algunas veces verbaliza”. Pues, la cinésica es el medio que permite comprender un exceso emocional tan pronto como aparece. Según este antropólogo, el sistema quinésica está compuesto de unidades básicas equiparables a las del sistema lingüístico y su combinatoria es asimismo similar. La unidad quinésica mínima distintiva es el *quinema* un movimiento simple: levantar el brazo, subir la ceja, cerrar los ojos.), cuya función en el sistema quinésica es la misma que la de los fonemas en el sistema lingüístico.

La kinésica se define como el conjunto de expresiones, gestos y movimientos involuntarios del cuerpo que poseen un valor comunicativo. Estas acciones corpóreas maneras y posturas son ejecutadas durante la interacción del sujeto (knapp, 2005). El sistema kinésico corresponde a los movimientos, gestos faciales y las posturas corporales que comunican o

---

<sup>135</sup> Según Cestero Mancera (2017: 1077) la proxémica interaccional: “comprende, además, una serie de signos no verbales que, convencionalmente, pueden modificar o reforzar el significado de otros signos comunicativos verbales o no verbales o sustituirlos con completo valor significativo. Estos signos proxémicos son, igual que los paralingüísticos y quinésicos, plurifuncionales, pudiendo cumplir una o más de las funciones generales señaladas. Así, una aproximación a nuestro interlocutor que acompaña a un te quiero confirma o refuerza el sentido del enunciado verbal; una separación brusca de la persona con la que interactuamos puede indicar rechazo, desaprobación o enfado; podemos utilizar una aproximación ante la pregunta ¿tú con quién vas en el coche? y responder que contigo; y nos acercamos a nuestro interlocutor para cederle lapalabra y nos separamos de él cuando la tomamos, funcionando así los signos proxémicos como reguladores conversacionales”.

<sup>136</sup> Se denomina también: la cinesis o Kinésica

<sup>137</sup> Citado por Conde Rodríguez (2005: 56).

matizan el sentido de los enunciados verbales (gestos para indicar relaciones, opiniones, cantidad, velocidad, sensaciones, etc). Incluyen también el contacto visual y el comportamiento táctil. En relación con la gestualidad, habría que distinguir además de los gestos personales, los gestos universales, los gestos propios y característicos de la cultura español y la de los países hispanoamericanos y, sobre todo, los falsos cognados, es decir aquellos gestos que coinciden en la forma, pero difieren en el significado, por lo cual pueden provocar interferencias y malentendidos.

En la figura siguiente, se ilustra el fenómeno del uso múltiple del mismo gesto. La interpretación de los códigos no verbales depende de la cultura del idioma o bien del contexto de interacción:



**Figura n° 10: Las distinciones del sentido de los signos (Moreno y Tuts 1998).**

En efecto, dos personas de diferentes orígenes culturales interactúan y usan símbolos no verbales similares, generalmente no hay problema de comprensión. Sin embargo, si los códigos no verbales usados tienen diferentes funciones, el problema se aumenta. Pues, el uso correcto o incorrecto de dichos símbolos puede favorecer o frenar una situación comunicativa. De ello, Poyatos (1994: 56) explica el impacto de dicho fenómeno sobre las situaciones comunicativas:

- Los símbolos no verbales utilizados por los interlocutores no existen en su cultura o son diferentes de su idioma, por lo que no lo saben; sin embargo, la mayoría de las veces, son correctos o adecuados debido al uso del contexto.

- Decodificación cero (símbolo percibido). Sin embargo, en otras ocasiones, incluso el contexto no puede ayudar a explicar los signos no verbales que no existen en una cultura del hablante, o incluso si se perciben, los signos no verbales son diferentes.
- Decodificación cero (símbolo no reconocido). En otras ocasiones, no se puede explicar los signos no verbales utilizados por personas de otra cultura, porque no existe en su cultura.
- Decodificación incorrecta debido a un contexto engañoso. Más problemático es cuando el interlocutor usa un símbolo no verbal similar a uno de suyo y se malinterpreta debido al contexto.
- Decodificación de errores (reconocimiento de errores). Sin duda, la situación más difícil es el uso de percepciones falsas por parte de interlocutores de dos culturas diferentes, es decir, signos no verbales con la misma forma pero significados opuestos. En este caso, la interpretación es exactamente la opuesta a la intención de la persona que usa el logo.

A los efectos de éste, se confirma la importancia de comprender y utilizar plenamente los símbolos no verbales en una comunicación intercultural. De ello, la incorporación de los elementos no verbales en los programas de ELE debe recibir la misma intención e importancia de enseñanza como el sistema lingüístico. Proporcionar a los aprendices diferentes herramientas de comunicación específicas (verbales y no verbales) de cada lengua y cultura, tiene como objetivo lograr una comunicación correcta y eficaz en la lengua extranjera.

Keidar (2005: 29) explica que el tipo adecuado de movimiento corporal añadirá mucho y autenticará el mensaje transmitido por el lenguaje oral:

Cada movimiento del cuerpo retransmite estados de ánimo como nerviosismo, furia, impaciencia, desafío, obstinación, inquietud, auto-confianza o su carencia y bondad. La comprensión del uso correcto de la cinésica junto con material didáctico apropiado dará un peso excepcional a la enseñanza ofrecida por el profesor a sus estudiantes.

También, Poyatos (1994) explica que el sistema quinésico se compone de tres tipos: “gestos o movimientos de la cara y el cuerpo, maneras o formas convencionales de realizar movimientos o acciones, y posturas de comunicación estática”; el mismo autor afirma que si bien existe una relación de interdependencia entre estas tres categorías, ya que es necesario mencionar la forma de realizar el gesto y la posición del órgano al describir el gesto.

A la hora de enseñar estos gestos en el aula de ELE, se pregunta si hay gestos típicamente españoles, que no existan en otras culturas o sean difíciles de traducir. Soler

Espiauba (1998: 33-38) sugiere, entre otros, los siguientes gestos idiosincrásicos de la cultura española:

- Indicar cara dura;
- indicar que hay mucha gente en un lugar;
- decir que alguien es tacaño;
- indicar que estamos hasta la coronilla;
- cortar el rollo.

Este repertorio de gestos tiene su repercusión en el lenguaje verbal, dando lugar a locuciones, giros y modismos que hacen referencia a los mismos. De ello, su enseñanza conjunta con la comunicación verbal puede ayudar a los aprendices a desarrollar *su competencia intercultural* y desempeñar un papel más eficaz en la comunicación en el idioma de destino.

#### **4. Diversidad de competencias en el aula de ELE**

Por la importancia que tienen las diversas competencias en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, se pretende, en este apartado estudiar la competencia comunicativa, que resulta de mayor necesidad para que el aprendiz de español para que pueda comunicarse con éxito con hablantes nativos en situaciones reales. Pero antes de enmeger en este estudio se plantea la pregunta siguiente:

##### **4.1. ¿Qué se entiende por el término *competencia*?**

Existen en la actualidad unas indefinidas definiciones que tratan de mostrar qué se debe entender por *competencia*<sup>138</sup>. Primero citamos el sentido general del concepto *competencia que* aparece en el diccionario de la Real Academia Española (2006: 409): “la competencia es pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.

Unos investigadores como Zabala y Arnau (2008: 45) consideran que las competencias constituyen el conjunto de características de una persona, que está directamente relacionado con la buena ejecución en un puesto de trabajo o de una determinada tarea:

---

<sup>138</sup> Según Coromina (1995: 163), el término *competencia*: “proviene del latín *competere*”.

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentara a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

En el mismo sentido, Spencer y Spencer (1993: 9) definen *la competencia* como: “una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios”.

El término *competencia* aparece en la Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos (2005: 548) sobre competencias clave para el aprendizaje permanente: “*Competencia* se define como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas a una situación específica. “*Competencias clave*” por su parte aluden a aquellas que sostienen la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo”.

De todo lo expuesto, podemos afirmar que la base del sentido de *competencia* está incluyendo dentro del concepto de *saber*, es decir, una persona competente es que sabe cómo activar e integrar sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes dentro de un contexto particular y auténtico. Entonces, consideramos los conceptos *competencias* y *saber* como recíprocas: saber cómo pensar, cómo interpretar, cómo desempeñarse y cómo actuar en diferentes entornos.

En el ámbito educativo, los profesores insisten en ofrecer todos los conocimientos necesarios y básicos a sus aprendices para la adquisición de las competencias, que les permiten enfrentar su propio futuro y alcanzar sus objetivos. De acuerdo con lo anterior, Tudela et al. (2004: 1) señala que: “el concepto de *competencia* pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida”.

Perrenoud (1998: 7) define *la competencia* desde la dimensión educativa y afirma que esta última corresponde a: “La capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos”. Por todo eso, hay que señalar que la

formación en competencias profesionales es uno de los objetivos esenciales de la universidad actual<sup>139</sup>.

#### **4.2. Definición de *competencia comunicativa***

El concepto de *competencia comunicativa* se crea dentro del seno de la antropología lingüística de los años sesenta. El interés por el estudio de la importancia de los hábitos, creencias y valores del hablante y su influencia sobre la lengua, da lugar a la antropología lingüística de estudiar la interrelación entre lengua, cultura y pensamiento de los hablantes de lengua meta.

Unamuno (2003) afirma que: “los datos del contexto que procesamos inciden en la forma que elegimos (comunicarnos) y la forma elegida determina la interpretación que aprovechamos en la otra persona”.<sup>140</sup> Es decir, el término *competencia comunicativa* está relacionado con la habilidad del hablante para “comprender y explicar” cualquier situación comunicativa, gracias a la intención, motivación y expresión implicadas en el comportamiento.

En otras palabras, la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad, a través del uso correcto de las reglas gramaticales y la *competencia lingüística* que incluye destrezas como la semántica y el léxico, sin olvidar las reglas de uso de la lengua que están relacionadas con el contexto sociocultural de la comunidad de habla. A través del anterior, la *competencia comunicativa* resalta la importancia del *contexto* en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que afirma Cenoz (2004: 462):

Hoy en día es evidente que los estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras deben aprender a utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación. El reto actual consiste en que sean capaces de adquirir esas dimensiones de la *competencia* en varias lenguas y en relación a sus propias necesidades comunicativas.

---

<sup>139</sup>Según Gonzalez Maura (2008): “La formación en competencias profesionales es uno de los objetivos esenciales de la universidad actual; un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social”. También Vargas, Casanova y Montanaro (2001: 30) señalan que *competencia laboral* es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone.

<sup>140</sup>Ver Robledo Castro (2013: 17).

La definición del Diccionario de Términos Clave de ELE (Martín et al: 2003: 8) nos permite acercarnos a la noción de *competencia comunicativa*:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En esta definición, se afirma que la teoría del lenguaje no es responsable solo de los actos de habla, sino nos lleva también a la etnografía de la comunicación, que otorga importancia a *los aspectos culturales* del lenguaje, que se ha convertido en un pilar central en los diversos estudios sobre el uso efectivo del idioma.

De lo anterior, se puede afirmar que la competencia comunicativa es lo que un individuo posee como habilidades, conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que le permiten comunicarse y superar todas las dificultades que le pueden afrontar en una sociedad diferente de la suya.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, una de las aportaciones del enfoque comunicativo, es la integración de la noción de *competencia comunicativa* al proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo principal de la enseñanza pone fin a una concepción basada exclusivamente en el conocimiento del sistema de la lengua, y que el aprendiz debe ser capaz de no sólo formar enunciados gramaticalmente correctos, sino también socialmente adecuados.

Autores como Savignon (1997) y Finocchiaro (1977) discutieron la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. La primera autora describe la competencia comunicativa como la capacidad del aprendiz de lenguas extranjeras para interactuar y negociar significados; mientras que la segunda advertencia de problemas que no deben ignorarse cuando dice: “Urgimos a los profesores a aceptar la competencia comunicativa como el objetivo principal del aprendizaje de lenguas”; y menciona las necesidades cognitivas y socioculturales de los estudiantes, el impacto de las situaciones en la comunicación (forma y contenido) que puede ayudar u obstaculizar la aparición de factores extralingüísticos (comportamiento y emoción) en la comunicación. (Pulido, 2005: 3).

Pues, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el concepto de competencia comunicativa se integra en el plan conceptual como referencia para determinar la capacidad de un individuo para dominar una determinada lengua, finalizando así el conocimiento basado íntegramente en el sistema lingüístico. Y el objetivo principal de la enseñanza según el idioma es formar hablantes "lingüísticamente capaces", independientemente del idioma que se utilice para la enseñanza.

### **4.3. Evolución del concepto de competencia comunicativa**

Desde su aparición a finales de los años sesenta, en mayor o menor medida, el concepto de *competencia comunicativa* es uno de los conceptos más estudiados en la lingüística aplicada por diferentes autores como: Chomsky (1957), Hymes (1972), Savignon (1997), Finocchiaro (1977), Canale & Swain (1980), Bachman (1995), entre otros, sobre el lenguaje.

Para poder estudiar la competencia comunicativa desde todas sus dimensiones, se debe poner el foco en algunos estudios realizados con el objetivo de clasificar sus elementos constitutivos, cuyo planteamiento resulta de mayor importancia para poder hacer un estudio histórico del concepto "competencia comunicativa", al fin de llegar a descubrir el surgimiento de las competencias pragmática e intercultural que constituyen el objeto de estudio de este trabajo.

#### **4.3.1. La competencia lingüística: Aportaciones de Chomsky**

Noam Chomsky<sup>141</sup> fue entre los primeros quien propuso el concepto de *competencia* en sus obras, como: *la lingüística generativa transformacional*<sup>142</sup> que marcó un punto de giro en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Chomsky (1985) define el concepto de competencias basadas en la teoría del lenguaje, es decir, la capacidad y la tendencia a expresar y explicar. La educación basada en competencias se enfoca en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencial individual para

---

<sup>141</sup> Noam Chomsky, nacido el 7 de diciembre de 1928 en Filadelfia, es un lingüista estadounidense. Profesor emérito de lingüística en el Massachusetts Institute of Technology de 1955 a 2017, fundó la lingüística generativa. Se ha dado a conocer al público en general, tanto en su país como en el extranjero, a través de su carrera como intelectual comprometido.

<sup>142</sup> Según Chomsky, la gramática generativa de una lengua particular "es un conjunto de reglas, de instrucciones, cuya aplicación mecánica produce enunciados admisibles (= gramaticales) de esa lengua, y sólo esos enunciados. El carácter mecanizable, automatizable, de la gramática asegura que será explícita: para comprender una gramática, que es una especie de sistema formal (en el sentido de los lógicos), sólo es preciso saber operar las manipulaciones, absolutamente elementales, prescritas por las reglas (esencialmente: reemplazar un símbolo por otro, suprimir, agregar). Precisamente porque no presupone en su usuario ningún conocimiento lingüístico, la gramática podrá considerarse como una descripción total de la lengua" (Ducrot 1980: 56).



que el estudiante pueda utilizar las habilidades especificadas en el mundo del trabajo con habilidad.

Chomsky planteó sus críticas al conductismo y pidió abandonar el modelo de comportamiento en todo lo relacionado con la adquisición de un idioma extranjero y rechazar los conceptos de estímulo, reacción y comportamiento verbal de Skinner, según él (1974: 157):

Debido a la naturaleza abstracta de las representaciones lingüísticas, en mi opinión es obligado rechazar no solamente los procedimientos analíticos de la lingüística moderna, con su dependencia a la segmentación y clasificación, sino también los principios de asociación y generalización propuestos por la psicología empiricista.

En defensa de su teoría, Chomsky afirmaba que existe una habilidad innata, universal, y común a todos los seres humanos para aprender la lengua; argumentaba que el lenguaje no se aprende por imitación o por repetición y defendía conocimiento innato que permite a los hablantes ordenar y construir frases basadas en los fragmentos que escuchan previamente. Chomsky (2004: 17) sostiene que:

[...] Los niños tienen capacidades para aprender el idioma, se debe a un órgano genéticamente programado que se encuentra en el cerebro. Una vez que los niños nacen y se involucran en ambientes lingüísticos, inmediatamente comienzan a desarrollar un idioma. Sin embargo, los niños deben hacer uso de la única herramienta que tienen a su disposición, que es su gramática mental innata<sup>143</sup>.

Con base a lo anterior, Chomsky explica que los humanos, con su capacidad específica para tratar y combinar reglas gramaticales, producen un número infinito de oraciones para comunicarse con los demás. Según él, los niños nacen biológicamente predispuestos para la adquisición de lenguas gracias a lo que él denominó Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Este dispositivo es el responsable de que todos los niños pasen por las mismas etapas en su proceso de adquisición del lenguaje y es distinto de la capacidad general de procesar el pensamiento.

De aquí deriva lo que se llama *la competencia lingüística*, entendida como sistema de conocimiento interiorizado: “funciona como un verdadero órgano mental, que es propio de la

---

<sup>143</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “[...] that children’s ability to learn language is due to a genetically programmed organ that is located in the brain. Once children are born and are involved in linguistic environments, they immediately start to develop a language. However, to do that, children must make use of the only tool they have available to them which is their inborn mental grammar”.

especie humana, que radica en el sistema nervioso central y que, por tanto, es de carácter innato” (Mayor, 1994: 28).

Asimismo, Chomsky establecía en 1957 en su libro *Aspects of Theory of Syntax*, una distinción entre *competence* (competencia) y *performance* (actuación), oposición basada en los conceptos de *langue* y *parole* de Ferdinand de Saussure. La competencia lingüística de Chomsky corresponde a *la langue*; y la actuación lingüística corresponde a *la parole*. Según Johnson et al (2000:151): “La competencia lingüística de Chomsky se considera superior a la *langue* de Saussure porque se refiere principalmente a las competencias subyacentes, lo cual aboga por la habilidad del hablante para crear o generar un número ilimitado de oraciones gramaticales”.

Vemos que la competencia lingüística y el rendimiento de Chomsky son las mismas que la dicotomía entre la lengua y la libertad condicional de Ferdinand de Saussure. Pero difieren en el sentido de que el idioma es el mismo para cada individuo, mientras que la competencia difiere de persona a persona. La comprensión de la lengua de Ferdinand de Saussure enfatiza el uso del lenguaje en la sociedad, mientras que la competencia de Chomsky se basa en la psicología y presupone las diferencias individuales entre los seres humanos.

Pues, Chomsky establece esta dicotomía para referirse a la habilidad innata que posee un hablante u oyente ideal para comprender e imitar un número ilimitado de oraciones gramaticales posibles en su lengua.

En otras palabras, Chomsky define y limita claramente la diferencia entre el conocimiento intuitivo que el hablante posee sobre las reglas de su lengua materna (competencia): y los enunciados que el hablante produce al aplicar estas reglas (la actuación): “la competencia es el conocimiento teórico de la lengua; la actuación es el uso real de la lengua en la cotidianidad” (Chomsky, 1972: 16).

Las implicaciones didácticas de su teoría son señaladas por el propio Chomsky (1974: 155-156):

[...] ciertas tendencias y planteamientos en Lingüística y Psicología pueden tener un impacto potencial en la enseñanza del lenguaje. Creo que éstos pueden ser sintetizados de una manera práctica bajo cuatro epígrafes: el “aspecto creativo” del uso del lenguaje; la naturaleza abstracta de la representación lingüística; la universalidad de la estructura lingüística subyacente; el papel de la organización intrínseca de los procesos cognitivos.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, podemos decir que Chomsky elabora dos principios. El primero es *la autonomía*, es decir, que el lenguaje es completamente independiente y tiene su propio desarrollo lejos de otras funciones. El principio de *innatismo* es el segundo principio, niega la asociación del aprendizaje de gramática con la fórmula de estímulo-respuesta. Por ello es innato.

#### 4.3.2. Estudio etnográfico de Hymes

Con el paso del tiempo, las carencias que veía en la diferenciación que hace Chomsky entre competencia y actuación, provocaba críticas y reacciones importantes. Hymes<sup>144</sup> marcó la reacción a la idea de Chomsky por considerar únicamente el componente lingüístico (conocimiento de las reglas gramaticales) de la comunicación e ignorar otros componentes igualmente indispensables. Hymes (1971) propuso una noción de *competencia* más amplia de Chomsky, la de *competencia comunicativa*.

A diferencia de Chomsky, notamos que este etnolingüista considera que para realizar una comunicación exitosa no es suficiente construir enunciados gramaticalmente correctos, pero es necesario utilizar el lenguaje correctamente de acuerdo con la situación de comunicación, y esta situación está determinada por la sociedad<sup>145</sup>. Según Hymes (1972: 278): “Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan las formas lingüísticas en su totalidad”.

De hecho, la competencia de Hymes incluye factores distintos del conocimiento gramatical, que son la adecuación y la aceptación. Entonces, Hymes ofrece una base teórica para el estudio de la lengua donde explica que el habla no puede considerarse separada de los factores sociológicos y culturales que ayuda a dar forma a la forma lingüística y a crear significado, que capacita al hablante a usar la lengua de una forma eficaz y, sin las cuales, las reglas gramaticales carecerían de toda utilidad: “cuando se analiza el significado de los estilos

---

<sup>144</sup> Dell Hathaway Hymes (1927 – 2009) lingüista, sociolingüista, antropólogo y folclorista que estableció las bases disciplinarias para el estudio comparativo y etnográfico del uso del lenguaje. Su investigación se centró en las lenguas del noroeste del Pacífico. Fue uno de los primeros en llamar al cuarto subcampo de la antropología "antropología lingüística" en lugar de "lingüística antropológica". El cambio terminológico llama la atención sobre la base de la antropología y no sobre lo que, para entonces, ya se había convertido en una disciplina autónoma (lingüística). En 1972 Hymes fundó la revista *Language in Society* y fue su editor durante 22 años.

<sup>145</sup> El enfoque de Hymes abrió el camino para la integración de la faceta cultural en los programas, un factor que es inevitable en cualquier programa de idiomas extranjeros en la actualidad.

de habla, nos damos cuenta de que implican dimensiones de participante, entorno, canal, etc., que en parte gobiernan sus significados” (Hymes, 1989: 444)<sup>146</sup>.

De este modo, Hymes (1972: 277) condenó el hecho de que Chomsky consideraba solo un hablante ideal, y apoyaba la necesidad de considerar hablantes individuales, así como a otros aspectos importantes como: la existencia de una comunidad lingüística heterogénea, de diferencias socioeconómicas, el papel fundamental de las características socioculturales de los hablantes: “Un niño que aprende a comunicarse a través del lenguaje tiene que adquirir conocimientos de frases, no sólo gramaticales, sino también apropiados. Este niño adquiere competencia para hablar, cuando no lo hace, y para hablar de qué hablar con quién, cuándo, en lo que nunca”<sup>147</sup>.

Todos estos factores llevaron a Hymes a introducir el concepto de competencia de comunicación y señalar la necesidad de saber más que las normas que rigen un idioma. Para ser competente, el hablante debe saber cómo, cuándo y dónde usar este idioma, es decir, usar el idioma como medio de comunicación, teniendo en cuenta todos los factores involucrados en la comunicación, como las características de los participantes involucrados y el contexto sociocultural.

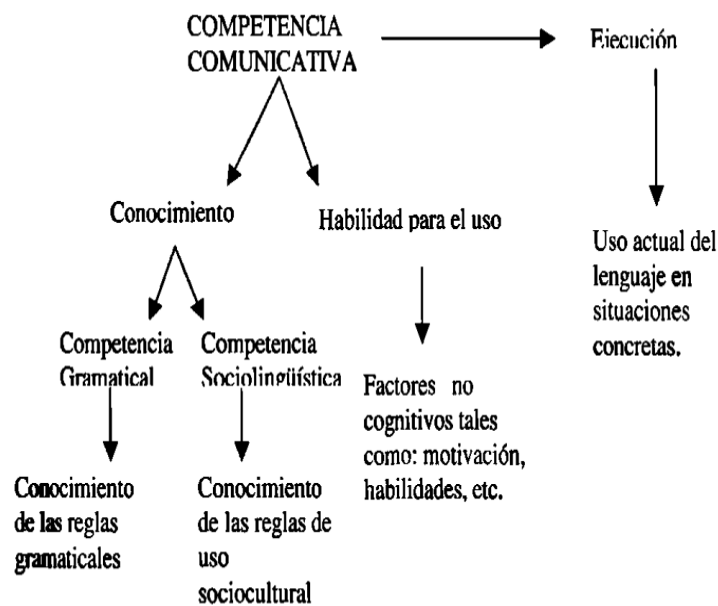
Hymes llama a esta competencia en el uso de reglas gramaticales apropiadas a un determinado contexto social *competencia sociolingüística*. Para resumir el modelo de Hymes, consta de dos áreas de competencia: competencia gramatical, competencia sociolingüística y la capacidad de usarlo. Las habilidades comunicativas están separadas de la ejecución real de determinadas situaciones en tiempo real. La proposición de Hymes se resume en el siguiente modelo<sup>148</sup>:

---

<sup>146</sup>Es nuestra traducción. Texto original en Inglés: “when the meaning of speech styles are analyzed, we realize that they entail dimensions of participant, setting, channel, and the like, which partly govern their meanings”.

<sup>147</sup>Es nuestra traducción. Texto original en Inglés: “A child learning to communicate through language has to acquire knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. This child acquires competence as to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, in what never”.

<sup>148</sup> Citado en Johnson (2001: 157).



**Figura n° 11: Modelo de competencia comunicativa de Hymes (1972).**

También, se considera la etnografía de la comunicación<sup>149</sup> como un aporte importante que Hymes intenta desarrollar en ella un modelo de composición de la situación del uso de la lengua para fijar unos conceptos y un modelo de interacción lingüística; sintetizado en la palabra inglesa *SPEAKING* (que es un acrónimo) en el que él agrupa los dieciséis componentes en ocho divisiones, se trata de: Situation (situación), Participants (participantes), Ends (finalidades), Act sequences (secuencia de actos), Key (clave), Instrumentalities (instrumentos), Norms (normas) y Genre (género). Hymes (1974: 52-65)<sup>150</sup> :

<sup>149</sup>También se denomina la etnografía de habla. Proviene del nombre griego *étnos* (ἔθνος), que significa pueblo, y de *grafía* (-γραφία) que significa tratado o escritura. También del latín *fabŭla*, que significa habla, realización lingüística. La etnografía del habla es la descripción escrita del habla un pueblo.

De acuerdo con Hymes, le corresponde a la etnografía de la comunicación, en tanto que segunda ciencia lingüística, dar cuenta de los procesos relacionados entre el habla y su uso, esto es, las clases de eventos comunicativos, los factores relevantes de dichos eventos y el rango de funciones dependientes de la interacción comunicativa (Hymes, 1964: 101).

<sup>150</sup>Es nuestra traducción. Texto original en Inglés: “*Setting*: refers to the time and place of a speech act and, in general, to the physical circumstances. *Participants*: Speaker and audience. Linguists will make distinctions within these categories; for example, the audience can be distinguished as addressees and other hearers. *Ends* Purposes, goals, and outcomes. The aunt may tell a story about the grandmother to entertain the audience, teach the young women, and honor the grandmother. *Act Sequence Form and order of the event*: The aunt's story might begin as a response to a toast to the grandmother. The story's plot and development would have a sequence structured by the aunt. Possibly there would be a collaborative interruption during the telling. Finally, the group might applaud the tale and move onto another subject or activity. *Key*: cues that establish the "tone, manner, or spirit" of the speech act. The aunt might imitate the grandmother's voice and gestures in a playful way, or she

- *Situación*: el entorno se refiere a la hora y el lugar de un acto de habla y, en general, a las circunstancias físicas.

-*Participantes*: Orador y público: los lingüistas harán distinciones dentro de estas categorías; por ejemplo, la audiencia puede ser distinguida como destinatarios y otros oyentes.

- *Termina*: Propósitos, metas y resultados: la tía puede contar una historia sobre la abuela para entretener a la audiencia, enseñar a las jóvenes y honrar a la abuela.

-*Secuencia de actuación*: Forma y orden del evento. La historia de la tía podría comenzar como respuesta a un brindis por la abuela. La trama y el desarrollo de la historia tendrían una secuencia estructurada por la tía. Posiblemente habría una interrupción colaborativa durante el relato. Finalmente, el grupo puede aplaudir el cuento y pasar a otro tema o actividad.

-*Llave*: Claves que establecen el "tono, la manera o el espíritu" del acto de hablar. La tía puede imitar la voz y los gestos de la abuela de una manera juguetona, o puede dirigirse al grupo con una voz seria, enfatizando la sinceridad y el respeto de los elogios que la historia expresa.

-*Instrumentalidades*: Formas y estilos de habla: la tía puede hablar en un registro casual con muchas características dialectales o puede usar un registro más formal y cuidadosos formularios gramaticales "estándar".

-*Normas*: Reglas sociales que rigen el evento y las acciones y reacciones de los participantes. De una manera juguetona la historia de la tía, las normas podrían permitir muchas interrupciones de la audiencia y la colaboración, o posiblemente esas interrupciones podrían

---

might address the group in a serious voice emphasizing the sincerity and respect of the praise the story expresses. *Instrumentalities*: forms and styles of speech. The aunt might speak in a casual register with many dialect features or might use a more formal register and careful grammatical "standard" forms. *Norms*: social rules governing the event and the participants' actions and reaction. In a playful story by the aunt, the norms might allow many audience interruptions and collaboration, or possibly those interruptions might be limited to participation by older females. A serious, formal story by the aunt might call for attention to her and no interruptions as norms. *Genre*: the kind of speech act or event; for our course, the kind of story. The aunt might tell a character anecdote about the grandmother for entertainment, but an exemplum as moral instruction. Different disciplines develop terms for kinds of speech acts, and speech communities sometimes have their own terms for types".

limitarse a la participación de mujeres mayores. Una historia seria y formal de la tía podría llamar la atención sobre ella y sin interrupciones como de costumbre.

-*Género*: El tipo de discurso, acto o evento; para nuestro curso, el tipo de historia. La tía podría contarle a un personaje una anécdota sobre la abuela para entretenerse, pero un ejemplo como instrucción moral. Diferentes disciplinas desarrollan términos para tipos de actos de habla, y las comunidades de habla a veces tienen sus propios términos para los tipos.

Como lo notamos, cada letra representa un concepto de análisis de la competencia comunicativa, también, a estos ocho elementos del modelo –SPEAKING– corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso?

De lo expuesto anteriormente, afirmamos con este modelo Hymes quería ampliar la teoría de Chomsky, también tenía como objetivo ayudar a identificar los componentes de la interacción lingüística con el argumento de que para hablar un idioma correctamente, necesita aprender no solo su vocabulario y gramática, sino también el contexto en el que se usan estas palabras. Desde esta perspectiva, Hymes (1976: 124) establece que una lingüística que pretendía ser minuciosa debe moverse en otra dirección, de lo que es: “potencial en la naturaleza humana y en la gramática a lo que es realizable y se realiza; y tener en cuenta los factores sociales que participan en la realización también como constitutivos y gobernados por reglas”.

Cabe añadir, que las diferencias más importantes entre la concepción del término competencia lingüística que propuso Chomsky (1965) y la competencia comunicativa de Hymes (1971) puede observarse en el siguiente fragmento, expuesto por Widdowson (1995: 84-85):

Para Chomsky la competencia es el conocimiento de algo mucho más abstracto que el lenguaje; es el conocimiento de un sistema de reglas, de parámetros o principios, configuraciones en la mente para las que el lenguaje simplemente sirve de evidencia. Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso (...). El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa.

Por consiguiente, las habilidades lingüísticas son un concepto estático que se basa en reglas gramaticales y solo incluye hablantes monolingües. Mientras que la competencia comunicativa es un concepto dinámico y social basado en los significados de negociación entre los hablantes.

Al final, la competencia comunicativa es un concepto que aparece en la lingüística, pero con el paso del tiempo, se ha convertido en objeto de investigación en varias disciplinas. Lo que se puede decir, a través de la evolución de esta competencia (desde su aparición en 1965 con Chomsky hasta llegar a ser una competencia comunicativa con Hymes) que se nota que los objetivos de la enseñanza como la gramática, la lectura de textos o la traducción dejan de ocupar el papel estelar en la enseñanza de lenguas, y que *saber comunicar* vuelve el centro de preocupación de todos los que se interesan por este dominio.

#### **4.4. Modelos y componentes de competencia comunicativa**

Diferentes autores defienden varios modelos de la composición de los componentes de competencia comunicativa. En realidad, no existe un modelo único, y cada uno de ellos se basa en puntos de vista diferente del otro. A continuación se presentan los estudios más relacionados con el concepto de la competencia comunicativa:

##### **4.4.1. El modelo de Canale y Swain (1980)**

Recogiendo las aportaciones de Hymes sobre el concepto de competencia comunicativa, Canale y Swain mantienen un modelo que se debe tener en cuenta al hablar de competencia comunicativa, según ellos (1980: 20):

Desde nuestro punto de vista, una teoría integrada de competencia comunicativa podría ser considerada como un conjunto, en el que hay una síntesis del conocimiento de los básicos principios gramaticales, el conocimiento de cómo se usa la lengua en el contexto social para realizar las funciones comunicativas, y el conocimiento de cómo combinan los enunciados y las funciones comunicativas en conformidad con los principios del discurso.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, Canale y Swain proponen determinar que cada una de las tres habilidades mencionadas se relaciona con las competencias siguientes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica, para construir la competencia comunicativa. Sin embargo, en la revisión de Canale (1983: 25-25),



el lingüista agrega el término “competencia discursiva”. En consecuencia, la competencia comunicativa consta de cuatro componentes:

a) *la competencia gramatical* incluye: “el conocimiento de los elementos léxicos y de las reglas de morfología, sintaxis, semántica al nivel de la gramática del enunciado y la fonología.” (Canale y Swain, 1980: 29). Este componente se centra directamente en el conocimiento y las habilidades necesarias para comprender y expresar con precisión el significado literal de las oraciones.

b) *la competencia sociolingüística*, que puede comunicarse en contextos sociales y culturales. Según Canale y Swain (1980: 30): “Permite usar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social”.

c) *la competencia discursiva*, que puede construir elecciones y unidades significativas sobre la oración. Se refiere a la combinación de forma gramatical y significado para obtener un texto unificado oral o escrito. La unidad del texto se logra mediante la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.

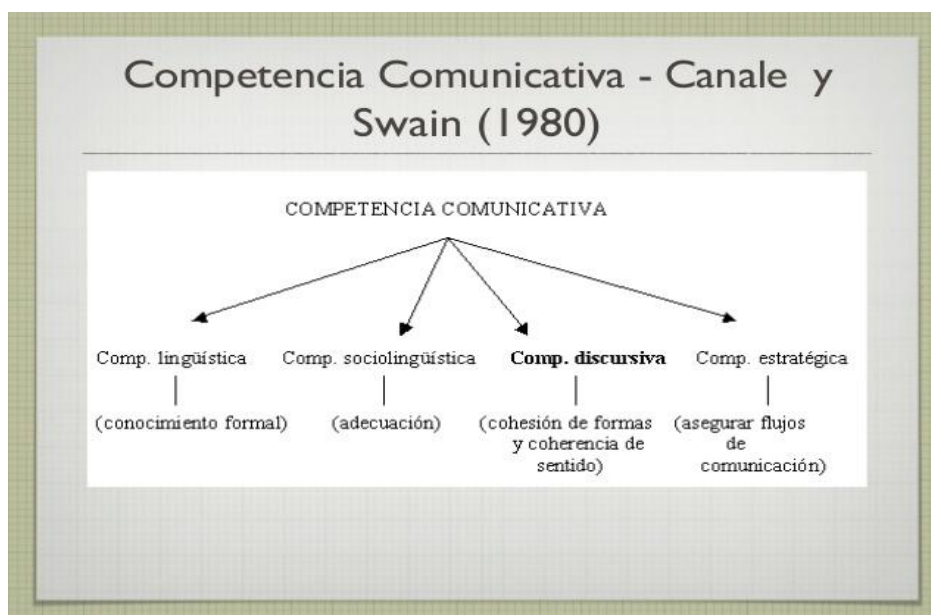
d) *la competencia estratégica* para compensar la falta de comunicación con la ayuda de estrategias verbales y no verbales. “Este componente está formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente”. (Canale y Swain, 1980: 30).

Canale y Swain en su modelo (figura n°10), mencionan que la competencia comunicativa incluye a la competencia gramatical; además, todas las competencias funcionan igual (no hay prioridad ni preferencia), y ocupan el mismo lugar en el aula de lenguas extranjeras<sup>151</sup>. También, se puede ver que las competencias socioculturales que creemos hoy, no aparecen en estos modelos; pero la competencia sociolingüística<sup>152</sup> incluye la capacidad de decodificar las reglas de uso sociocultural para producir oraciones adecuadas para situaciones comunicativas.

---

<sup>151</sup> Por ello, Susana Pastor (2004: 175) estima que esta propuesta de Canale y Swain aparecía en ese momento como la más “didáctica” de las opciones disponibles, lo que explica la favorable acogida de la que fue objeto.

<sup>152</sup> La competencia sociocultural es una subcompetencia en la competencia sociolingüística.



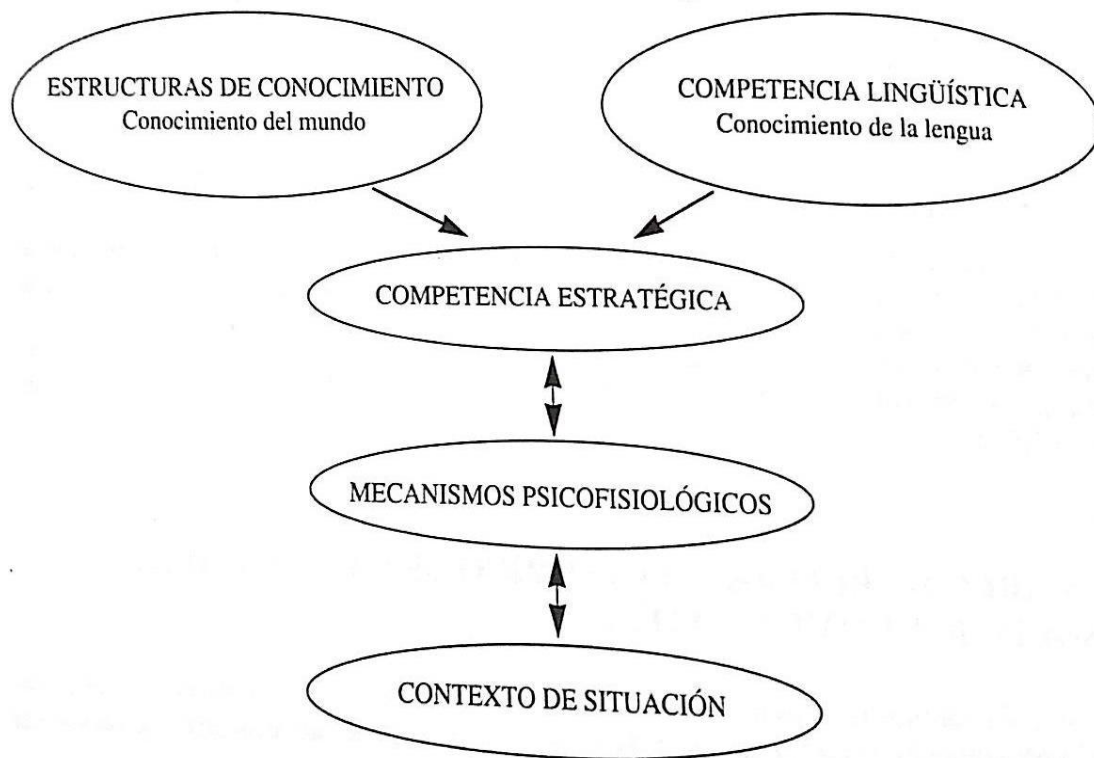
**Figura n° 12: Componentes de la competencia comunicativa según Canale y Swain (1980).**

#### **4.4.2. El modelo de Bachman (1990)**

Para investigadores como Jasone Cenoz (2004: 456), los estudios de Bachman (1990) en el desarrollo de competencia comunicativa se consideran uno de las mayores contribuciones a este ámbito, y concretamente, al papel que desempeña la competencia comunicativa en la evaluación de las lenguas.

El modelo de Bachman (1990) incluye tres componentes principales: la competencia lingüística, la competencia estratégica<sup>153</sup> y los mecanismos psicofisiológicos. La primera parte incluye los distintos tipos de conocimientos que utilizamos para comunicarnos a través del lenguaje. Por su parte, los otros dos componentes incluyen la capacidad de pensamiento y el mecanismo físico de utilizar el lenguaje para adquirir conocimientos en comunicación. Bachman (1990: 85) ilustra el comportamiento de todos estos elementos en el siguiente esquema:

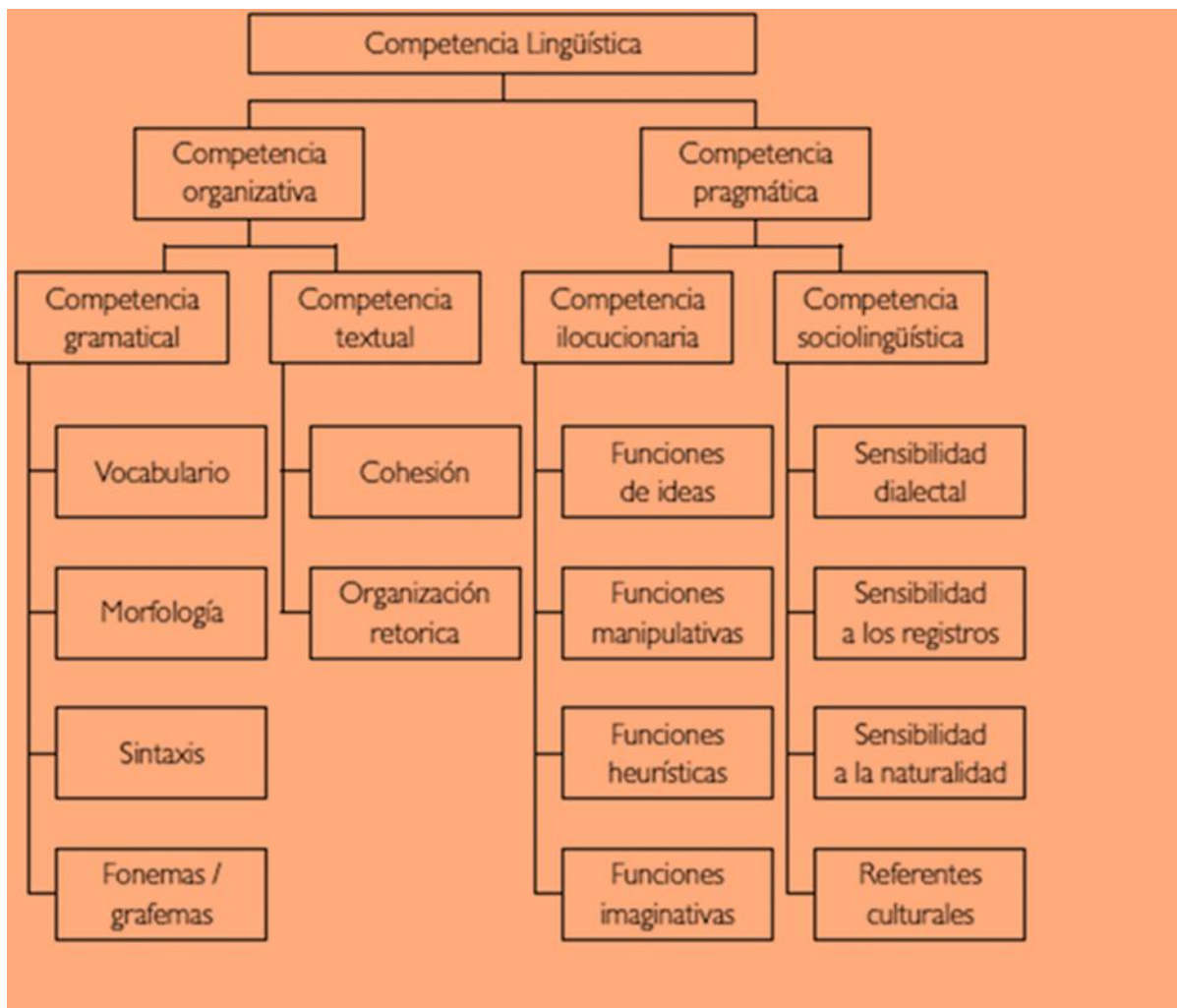
<sup>153</sup>A diferencia de los modelos anteriores, el de Bachman no incluye la competencia estratégica dentro de la competencia comunicativa, sino que la considera como un componente integrador que ayuda al hablante de una lengua a adoptar determinados comportamientos para comunicarse eficazmente y para superar dificultades lingüísticas y situacionales que puedan interferir en la comunicación (Starc, 2011: 365).



**Figura n° 13: Estructura de la HLC establecida por Bachman (1995: 108).**

De las tres competencias que componen la habilidad comunicativa de la lengua, se centra más en la competencia lingüística, que es la parte más relevante de la competencia comunicativa.

Según Bachman, la competencia de la lengua se divide en dos tipos: *la competencia organizativa* y *la competencia pragmática*. Cada tipo cuenta con dos categorías. La competencia organizativa está relacionada con la competencia gramatical y con la competencia textual; mientras que la competencia ilocutiva y la sociolingüística son componentes de la competencia pragmática.



**Figura n° 14: Esquema de la competencia de la lengua según Bachman (1990: 87).**

Del esquema, se nota que Bachman introduce cambios importantes al reorganizar las categorías con más detalle. La división de Bachman (1990) aparece de forma diferente a la estructura de subcompetencias que constituyó Canale. Bachman partió de un sistema binario para establecer las principales subcategorías.

Según Bachman (1990: 87), la competencia organizativa incluye las: “Habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos”. Con respecto a esta competencia, Llobera et all. (1995: 110-112) explican que incluye las destrezas gramaticales y textuales necesarias para poder entender lo que es gramaticalmente correcto y poder organizarlo para crear un texto y ser capaz de producirlo. La competencia organizativa comprende las relaciones de signo lingüístico y referente.

Como se ha mencionado anteriormente, la competencia organizativa abarca dos competencias: la competencia gramatical y la competencia textual. Dentro de la competencia gramatical, se trata de la competencia en términos de uso del lenguaje, que se compone de una serie de competencias independientes como: el conocimiento de vocabulario, morfología, sintaxis, etc. La competencia gramatical garantiza una expresión lingüísticamente correcta y precisa. En cuanto a la competencia textual, se refiere a conocer las convenciones que conectan oraciones para formar un texto oral o escrito. Esta competencia incluye las reglas de cohesión y organización retórica.

Starc (2011: 365) explica que la competencia pragmática incluye el uso del lenguaje para expresar diversas funciones de comunicación (competencia ilocutiva)<sup>154</sup> y adaptarse al contexto en el que se utiliza (competencia sociolingüística). En la competencia ilocutiva se incluyen diferentes funciones: expresar pensamientos y emociones (ideal), lograr ciertas cosas (manipulación), usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas (heurística) y lenguaje social creativo (imaginativo). Algunos aspectos de la capacidad son la capacidad de reconocer diferentes dialectos y estilos, así como la capacidad de comprender referencias culturales y caracteres idiomáticos.

En suma, Algunos investigadores creen que el modelo de Bachmann es superior al modelo de Canale y Swain hasta cierto punto, porque Bachmann intenta distinguir dos términos: conocimiento/competencia y destreza/proficiencia. Por lo tanto, el modelo de Bachmann no solo es de gran importancia en el desarrollo de las habilidades comunicativas, sino que también hizo importantes contribuciones en el campo de la evaluación de las lenguas.

#### **4.4.3. El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell**

En 1995, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell propusieron un modelo que podría considerarse como un intento del trabajo continuo de Canale y Swain, y mucho más completo de competencia comunicativa.

De ello, apareció una subcompetencia, que se llama *competencia sociocultural* junto con competencia discursiva, lingüística, accional<sup>155</sup> y estratégica. Según ellos<sup>156</sup>, *la competencia sociocultural* se refiere al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación. Los componentes de la competencia sociocultural incluyen los factores del contexto social

---

<sup>154</sup> Más detalles sobre estas competencias en el capítulo III.

<sup>155</sup> También llamada pragmática.

<sup>156</sup> <https://cvc.cervantes.es/>

(variables de los participantes y variables situacionales, etc.), factores estilísticos (convenciones de cortesía, grados de formalidad, etc.), factores culturales (conocimiento de las formas de vida en la comunidad, conocimiento de diferencias regionales, etc.) y factores de comunicación no verbal (gestos, usos del espacio, etc.).

Asimismo, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995:19) introducen un nuevo componente: *la competencia accional*: “La competencia accional se limita principalmente al uso de la comunicación oral”. Esta competencia incluye transmitir y comprender las intenciones comunicativas, es decir, vincular las intenciones de acción con las formas del lenguaje según una lista de significados lingüísticos.

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell han cambiado la terminología desde la “competencia gramatical” a la “*competencia lingüística*”. La competencia lingüística incluye los elementos básicos de la comunicación, como el tipo y la estructura de la oración, la estructura de la composición, vocabulario y ortografía fonética.

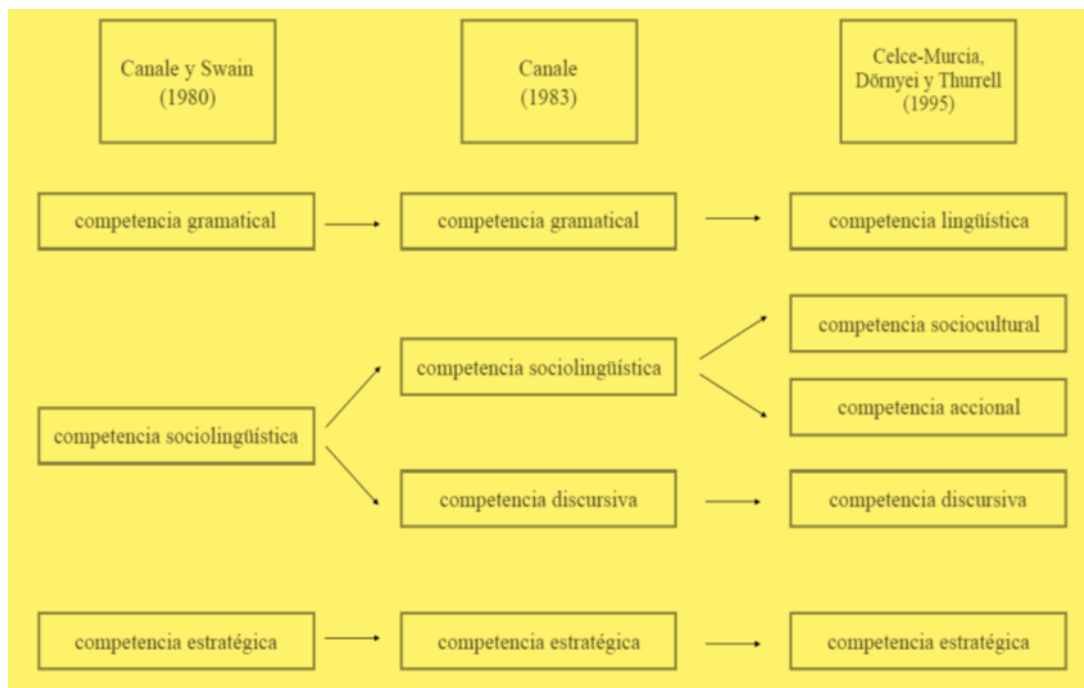
En cuanto a *la competencia discursiva*, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell la consideran como parte relevante, porque creen que se trata de un elemento clave de la comunicación, que los hablantes en sus discursos puede resolver problemas y colmar los huecos (1995: 27): “ (...) Todas las funciones anteriores están relacionadas con problemas y dificultades de comunicación, siguiendo las conceptualizaciones tradicionales que postulaban la orientación a los problemas como una característica central de las estrategias de comunicación”<sup>157</sup>.

Cenoz Iragui (2004: 111) explica que *la competencia estratégica* de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell es un inventario siempre presente potencialmente de estrategias comunicativas utilizadas para resolver problemas o para compensar la eficacia en las otras competencias.

En modo de resumen, la siguiente figura n° 13 representa la evolución del modelo de competencia comunicativa según los lingüistas anteriores.

---

<sup>157</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “(...) all the above functions are related to communication problems and difficulties, following traditional conceptualizations which posited problem-orientedness as a central feature of communication strategies”.



**Figura n° 15: Comparación entre el modelo de Canale y Swain (1980), la revisión de Canale (1983) y el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995).**

Del esquema, se concibe que el modelo de Canale y Swain, en general, sirve de base y referencia para desarrollar otros modelos, también brindan una nueva perspectiva sobre el concepto de competencia comunicativa, y son de gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros. El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) es de gran interés por el peso relativo de los componentes, la posición central de la competencia discursiva y su enfoque en la interacción entre los componentes. También proporciona una descripción detallada de todos los componentes de las habilidades de comunicación.

Al comparar los tres modelos, se nota unos cambios en las diferentes clasificaciones de las diferentes competencias. Canale y Swain (1983) han separado la competencia discursiva de la sociolingüística, y los otros dos modelos también incluyen la competencia para la acción o la competencia pragmática. Por tanto, Canale (1983) cree que la competencia sociolingüística incluye la pragmática, mientras que Bachman (1990) cree que la competencia pragmática incluye la sociolingüística. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) creen que la

competencia sociolingüística y la competencia pragmática son independientes, pero relacionados entre sí y relacionados con otras competencias<sup>158</sup>.

#### 4.4.4. Otras clasificaciones

Van Ek (1986) distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social. Su trabajo consiste en una adaptación del modelo de la competencia comunicativa a la fijación de objetivos para la enseñanza de lenguas. Según Van Ek, uno de los objetivos en el currículo de segundas lenguas debe consistir en la capacidad del aprendiz para reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas.

Más recientemente, el Consejo de Europa (2001: 13-14), en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL)<sup>159</sup>, clasifica los componentes de la competencia comunicativa de la forma siguiente:

- El componente sociolingüístico: que se relaciona con los aspectos socioculturales o las convenciones sociales del uso del lenguaje;
- El componente lingüístico: incluye sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos, así como las capacidades y otras dimensiones del lenguaje como sistema;
- El componente pragmático: se refiere a la intención del idioma y todos los aspectos del idioma secundario que apoyan la comunicación.

---

<sup>158</sup> Centro Virtual Cervantes.

<sup>159</sup> El Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, o CEFR en inglés) es un estándar europeo. El MCER es un documento redactado en 2001 por el Consejo de Europa a fin de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa; utilizados también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua.





## MCER: Competencias del usuario



**Figura n° 16:** La clasificación de competencias según el MCER.

De ello, para el MCER, las tres subcompetencias que constituyen las habilidades de comunicación están integradas en el marco de la capacidad general del individuo, y estas capacidades se basan en el aprendizaje del conocimiento sociocultural, así como en el desarrollo de la conciencia y las habilidades interculturales.

### Conclusión

Incluyendo todo lo mencionado en el segundo capítulo, podemos estar seguros de que no se puede hablar del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras sin incluir la cultura. Como se mencionó anteriormente, la integración de elementos culturales en los proyectos de enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado un cambio sustancial, pasando de un elemento que nada tiene que ver con el fin educativo a un objeto específico del proyecto.

Para ello, la enseñanza de lenguas extranjeras y la cultura deben ir juntos, para que los alumnos adquieran un conocimiento cultural más profundo. Por otro lado, la enseñanza de los

elementos culturales incluye cierto desarrollo emocional y efectivo del aprendiz, lo que define una actitud y sensibilidad especial ante las diferencias culturales.

Destacamos también en este capítulo, la importancia del estudio de elementos paralingüísticos y cinéticos en la creación de diferentes situaciones de comunicación. Tenemos que admitir que interpretar el comportamiento no verbal no es fácil, porque la comunicación humana es extremadamente compleja y responde a patrones socioculturales. Como ya se mencionó, si los estudiantes no están familiarizados con los elementos no verbales del idioma meta, es posible que no puedan transmitir adecuadamente lo que saben sobre su propia cultura.

## **Capítulo III**

**La competencia pragmática:  
compendios y teorías.**

“Es por ello por lo que la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera o segunda lengua debe incluir necesariamente el componente pragmático”.

Payrató (2010: 126)<sup>160</sup>.

## **Introducción**

En el pasado, solo se enseñaba gramática para que un hablante dominara un idioma, pero hoy, el aprendiz debe comprender las normas, los valores y la estructura sociocultural de la comunidad hablante. Así pues, la lengua no se puede estudiar sin tener en cuenta el contexto en el que se habla; esta es una afirmación sobre que se basa la pragmática. De ello, damos cuenta de que enseñar los elementos pragmáticos de la lengua meta es necesario, para ayudar a los estudiantes a expresarse y llevar a cabo ciertas acciones, con y a través del español; también para desarrollar habilidades que les ayuden a identificar similitudes y diferencias entre las normas, valores y estructuras sociales de su lengua materna y la lengua objeto.

Para realizar estos objetivos, intentamos en este capítulo resumir los fundamentos teóricos de la pragmática, definir sus conceptos básicos, revelar sus áreas de investigación, estudiar su evolución y su impacto en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices. Al mismo tiempo, insistimos sobre la importancia de que los aprendices adquieran la competencia pragmática, para poder desenvolverse correctamente en interacciones en español. Al mismo tiempo, mostramos el rol del profesor en facilitar el aprendizaje de los diferentes elementos pragmáticos, y cómo pueden frenar el aprendizaje de los alumnos.

En relación con la ciencia de la pragmática, estudiamos la teoría de los actos de habla, el principio de cooperación y las máximas de Grice. Luego, examinamos la relación entre la cortesía y la pragmática, a través de la revisión de sus principales teorías y clasificaciones más influyentes, que se han aproximado a su estudio.

### **1. Hacia la noción de la competencia pragmática**

Esta parte tiene como objetivo revisar el concepto de pragmática y competencia pragmática, Para aclarar el concepto de competencia pragmática, es importante enfocarse en el controvertido concepto de pragmática y resaltar la necesidad de integrar y estudiar los

---

<sup>160</sup> Citado por Barquero Pipín (2020: 202).

elementos pragmáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, a través de diversas instrucciones en el aula; con el fin, de ayudar a los aprendices de idiomas a desarrollar y promover sus habilidades pragmáticas.

### 1.1. ¿Qué es la pragmática?

Según Huang (2007: 1): “Esta es una pregunta cuya respuesta es notoriamente difícil de proporcionar”<sup>161</sup>. En realidad, son varios los estudios publicados que han surgidos en torno al concepto de pragmática, pero no se puede optar por una definición exacta o definitoria a este concepto. En primer lugar, *Pragmática* es un término de origen griego “πραγματικός” y latín “*pragmaticu*”, que significa ser “práctico”. Pragmático es relativo a la práctica o la realización de las acciones y no la teoría.

En concreto, varias opiniones, orientaciones y corrientes de investigación clasifican y consideran la pragmática como una disciplina que está instalada en el núcleo de varias ciencias, entre ellos se encuentran a Márquez-Reiter y Placencia (2005: 2) que afirman que:

La pragmática actual es un esfuerzo interdisciplinario, en la intersección de diferentes campos, incluyendo, entre otros, la lingüística, el análisis del discurso, la filosofía, la sociología, la antropología cultural/lingüística y la psicología cognitiva y transcultural. Como tal, no puede haber una teoría de la pragmática que lo abarque todo con una metodología unificada, ya que se han desarrollado diversas teorías a partir de diferentes intereses y programas de investigación<sup>162</sup>.

De hecho, la noción de pragmática es amplia. Esta amplitud es la razón por la que hoy puede decirse que la pragmática continúa siendo “un campo en ebullición” en que convergen varias perspectivas teóricas, disciplinas y ámbitos de investigación relacionados a ella. En el presente trabajo, es imposible examinar el concepto de pragmática desde todas las perspectivas, por ello se intenta revelar solo la contribución más significativa de los aportes de la pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

---

<sup>161</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “This is a question whose answer is notoriously difficult to provide”.

<sup>162</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Present-day pragmatics is an interdisciplinary endeavor, at the intersection of different fields, including, among others, linguistics, discourse analysis, philosophy, sociology, cultural/linguistic anthropology, and cognitive and cross-cultural psychology. As such, there cannot be one all-embracing pragmatics theory with a unified methodology, since a number of diverse theories have developed out of different research interests and programs”.

Sobre esta base, para comprender el origen de la pragmática en los estudios de idiomas, es necesario llamar la atención inicialmente sobre los estudios de Saussure (1916)<sup>163</sup> que empieza a estudiar el lenguaje a través de la semiótica que es una disciplina que estudia los signos y diferentes sistemas de comunicación y sus funciones en la sociedad<sup>164</sup>. Luego, en 1938, Charles Morris continúa los estudios de Saussure e incluye al hablante como elemento fundamental de la descripción de los hechos lingüísticos, utilizándose por la primera vez el término de pragmática para referirse a la ciencia de los signos<sup>165</sup> en relación con sus intérpretes.

De este modo, su formalización data de las preocupaciones de Morris, y la pragmática pasaba a ocupar un lugar junto a la semántica y la sintaxis. Según Morris (1989: 3): “La pragmática toma el lenguaje tal y como se manifiesta, es decir, inmerso en una situación comunicativa concreta” Morris (1985: 43) distingue entre las diferentes especialidades que estudian los signos que son: “La semántica se ocupa de la relación de los signos con sus designata y, por ello, con los objetos que pueden denotar o que de hecho denotan”; y la sintaxis es: “El estudio de las relaciones sintácticas de los signos entre sí haciendo abstracción de las relaciones de los signos con los objetos o con los intérpretes”, (Morris, 1986: 241). Desde esta perspectiva, Morris establece que la semántica estudia el signo en relación con su significado; la sintaxis estudia al signo en relación con otros signos; y la pragmática estudia el signo en relación con sus usuarios (Márquez Reiter y Placencia, 2005).

Al mismo tiempo, es importante mencionar que las diferentes ideas, definiciones u opiniones nunca invalidarán el valor de la pragmática como ciencia derivada de la semántica, pero que hoy tiene su valor científico en el análisis o comprensión de los actos de comunicación. En vista de lo anterior, resulta oportuna que el concepto de pragmática ha

---

<sup>163</sup> Ver capítulo II.

<sup>164</sup>Con el paso del tiempo, el análisis del “lenguaje como acción” se convirtió en una disciplina empírica, comenzando a aportar teorías para explicar el uso del lenguaje en relación con el hablante y el contexto. Según Verschueren (2002: 393): “las aproximaciones pragmáticas a la adquisición del lenguaje datan de la primera etapa del interés lingüístico sistemático en el uso de lenguaje, es decir, el período en el que la sugerencia [...] de que el uso del lenguaje implicaba una competencia comunicativa había hecho respetable la concentración en la parole (en la dicotomía de Saussure langue-parole) o en la actuación (en la terminología chomskiana de competencia-actuación)”.

<sup>165</sup>Sobre la importancia del signo, Morris Charles (1972: 290) explica que: “El conocimiento de los signos también puede servir para que un individuo no permita que lo exploten los demás. Desde la cuna hasta la tumba, desde que se levanta hasta que se acuesta, el individuo de hoy se halla rodeado de una interminable red de signos, mediante los cuales procuran los demás adelantar sus propios objetivos. Se le indica lo que ha de creer, lo que debe aprobar o desaprobar, lo que debe hacer o evitar. Si no se pone en guardia se transforma en un verdadero robot manipulado por signos, pasivo en sus creencias, sus valoraciones, sus actividades”.

ampliado su extensión y vuelve una disciplina con sus propias teorías que estudian la lengua en relación con su contexto.

Sobre esta base de distinciones de Charles Morris resulta fundamental exponer unas definiciones a cerca del concepto de pragmática que han surgido durante el siglo XX. Cabe destacar que su diseño ha reconocido importantes cambios debido a las necesidades de los especialistas (lingüistas y didactas) y debido a la notable evolución del propio concepto.

Se puede afirmar que hasta los años setenta y ochenta, la introducción a la pragmática había sido considerada como una aproximación importante de la lingüística hasta la aparición del enfoque comunicativo con su objetivo mayor en responder a las necesidades especiales de los aprendices. Por consiguiente, por un lado, la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras ha adaptado las nuevas tendencias surgidas dentro de este enfoque que se ha convertido en el modelo más apropiado para estudiar las lenguas extranjeras; y por otro lado:

Las contribuciones a la lingüística teórica por especialistas en el área como Widdowson, Nunan, Chomsky, Austin, Searle, Wilkins y otros, se han concentrado en la manera de descubrir el cómo y por qué los seres humanos usamos la lengua para la comunicación. Se ha tratado de concentrar en el propósito (principal, secundario, encubierto, abierto, etc.), la función (para saludar, requerir, dar instrucciones, dirigir, y otras), la intención (fuerzas ilocutiva o perlocutiva), la actitud (formal, adecuada, aceptable, apropiada), y/o el significado (formal, in/directo, implícito, implicado, presupuesto)<sup>166</sup>.

De lo expuesto, debido a las contribuciones del enfoque comunicativo para lograr el éxito comunicativo, y al objetivo de la teoría de Noam Chomsky: “hablante ideal”, el foco de atención de los teóricos de la lengua se orienta hacia la pragmática. A través del efecto de la pragmática, los didactas intentan combinar la investigación relacionada con la interacción y el pensamiento humanos con los objetivos concretos y auténticos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Como ya queda mencionado, la pragmática forma parte de la tríada de la teoría lingüística<sup>167</sup>, y lo más específico del lenguaje natural; Jakob Mey (2001: 42) explica que la interacción humana está basada en el uso de la lengua: “El lenguaje es el medio principal por el que la gente se comunica”. Sobre esta base, Santiago Guervós (2010: 2) afirma que la pragmática se presenta como una ciencia humanística que surge de muchas combinaciones de

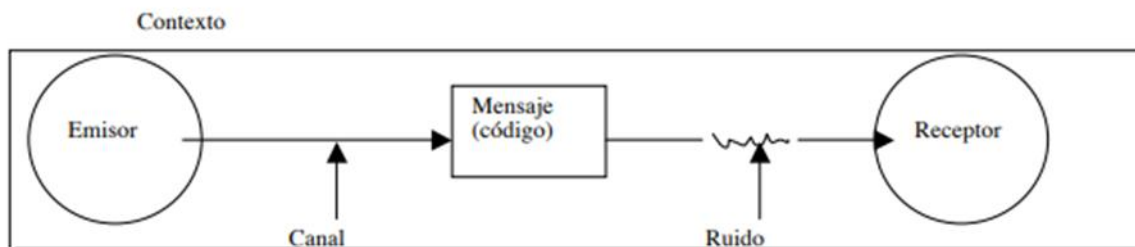
---

<sup>166</sup> Citado por González Salinas (2005:127).

<sup>167</sup> Según Reyes (1998: 8): “La pragmática es el primer intento de hacer, dentro de la lingüística, una teoría del significado de las palabras en su relación con hablantes y contextos”.

ciencia humana y de la comunicación. Pons Pondría (2005: 15) responde a la pregunta qué es la comunicación humana y cómo se produce, dando explicación a varios conceptos que pueden facilitar u obstaculizar el acto comunicativo<sup>168</sup>: “se trata de un proceso entre un emisor y un receptor, en el que el primero transmite un mensaje al segundo por medio de un código y a través de un canal. En ocasiones, hay ruidos que dificultan la comprensión (...) Por último, todos los elementos del acto comunicativo comparten un contexto común”.

La comunicación puede ser con palabras o en silencio, la meta de los hablantes es llegar a pasar mensajes con efectividad. La siguiente imagen muestra todos los elementos:



**Figura nº 17 : Modelo de la comunicación humana, según Jakobson, Shannon y Weaver. (Pons, 2005: 15).**

Según Trask (2007: 227): “Cada vez que el contexto cambia, lo que se comunica también cambia. (...) Esta relación variable, ligada al contexto, entre lo que se dice y lo que se comunica es el objeto de la pragmática”<sup>169</sup>. De ello, la pragmática intenta comprender cómo se generan los significados a partir de las intenciones del hablante, cómo se comunican estos significados y cómo los entiende el oyente. Blum-Kulka (2000: 67) explica en detalle para qué sirve la pragmática:

En su sentido más amplio, la pragmática es el estudio de la comunicación lingüística en contexto. El lenguaje es el principal medio de comunicación entre las personas; sin embargo, el solo conocimiento de las palabras y la gramática de una lengua no garantizan el éxito en la comunicación. Las palabras pueden significar más (o algo distinto de) lo que dicen. En su interpretación intervienen una multiplicidad de factores, entre los cuales se encuentran la familiaridad con el contexto, las marcas de entonación y los supuestos culturales. La misma frase puede tener diferentes significados en diferentes ocasiones, y se puede expresar la misma intención mediante diferentes medios lingüísticos.

<sup>168</sup> En el apartado del acto de habla, se da más detalles sobre los elementos participantes en el acto comunicativo.

<sup>169</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Every time the context changes, what is communicated changes as well. [...] It is this variable, contextbound relation between what is said and what is communicated that is the subject-matter of pragmatics”.



Siendo así, la pragmática, se ocupa del uso del lenguaje, no del sistema ni del código; y se ocupa de la relación de los signos con sus intérpretes. Esta complejidad de la interacción verbal es lo que busca explicar la pragmática, una complejidad que se manifiesta en el tipo de preguntas que intenta responder, que no son más que las preguntas que una teoría general del lenguaje debe abordar y resolver adecuadamente. Estas preguntas que ha hecho con gran acierto Escandell Vidal (2013: 23), son las siguientes: 1. ¿Cómo es posible que lo que decimos y lo que queremos decir puedan no coincidir? 2. ¿Cómo es posible que, a pesar de todo, nos sigamos entendiendo? 3. ¿Qué parte de lo que entendemos depende del significado de las palabras que usamos? 4. ¿Qué parte depende de otra cosa? 5. ¿De qué otra cosa?

Basándose en estas preguntas sobre la pragmática, unos la consideran como un nivel de estudio en la gramática y otros la consideran como perspectiva que: “(...) Se trata de una utilización particular de los recursos del lenguaje” (Pons Bordería, 2005: 13).

También, Vílchez Tallón (2006: 32) precisa que la pragmática se centra en dar explicación desde un punto de vista mecánico, se puede comprender la diferencia entre lo que se dice (lo codificado) y lo que se dice (se debe transmitir). Por este motivo, se centra en el proceso de inferencia y retención, que analiza principalmente los factores no verbales que determinan el uso del idioma.

Según las diferentes definiciones, la pragmática estudia el idioma utilizado, tienen en cuenta la labor fundamental que juegan los hablantes en la producción del lenguaje: sus intenciones y la interacción entre interlocutores, en la que se puede observar la importancia de las conexiones entre todos los elementos de estudio de la pragmática<sup>170</sup>. Paralelamente, Escandell Vidal (2013) subraya la importancia de los elementos extralingüísticos en establecer una comunicación efectiva, afirmando que esta perspectiva comienza con los datos que brinda la gramática para determinar los factores no verbales que determinan el uso efectivo del idioma. La pragmática en este sentido no significa conquistar un campo de gramática, sino al menos complementarlo.

La pragmática es, por tanto, una disciplina que da importancia a los factores extralingüísticos que explican cuestiones, en los que es necesario considerar elementos externos del lenguaje, y que no puede relacionarse con la gramática, sigue a Escandell Vidal

---

<sup>170</sup> En relación con estos elementos, Kecskes (2013: 22), explica que las definiciones de pragmática en general tienen los siguientes puntos en común: “El código lingüístico es el medio de interacción, el emisor e intérpretes del código junto con el contexto sociocultural (marco) en el que la interacción tiene lugar”.

(2013: 16): “Nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo”. A partir de lo que se acaba de citar, se concibe que la pragmática permite a los hablantes analizar las producciones en sus contextos comunicativos, teniendo en cuenta aspectos convencionales, extralingüísticos y culturales, permitiendo al hablante la: “comprensión no solo de los exponentes lingüísticos, sino también de los comportamientos, lo que posibilita la adecuación sociolingüística” (Fernández, 2009: 52). Por consiguiente, para el éxito de la comunicación no es suficiente comprender el significado literal de las palabras con las que estamos hablando, el éxito de la comunicación también depende de muchos otros factores: el exterior del sistema del lenguaje debe percibirse, interpretarse y entenderse correctamente.

En este contexto, Reyes (2007: 27) explica: “Cuando damos a las palabras más contextos nos da más significados”. En la misma línea, Santiago Guervós (2010: 3) afirma que: “La pragmática es, por tanto, interpretación del lenguaje en uso, y para interpretar se necesitan datos, y los datos los tengo y los aprendo, y cuando más datos tengan, mejor interpreto o interpreto más, aunque no sea mejor”. De ellos, la pragmática se encarga de estudiar el uso del lenguaje en la práctica. En concreto, se interesa en interpretar el significado de las palabras en función de los usuarios y el contexto, es decir, se trata de una investigación sobre el idioma y sobre condiciones de transmisión y condiciones de recepción.

En relación con lo anterior, David Crystal (1997: 240) define a la pragmática como: “El estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las elecciones que hacen, las limitaciones que encuentran en el uso del lenguaje en la interacción social y los efectos que su uso del lenguaje tiene en otros participantes en el acto de la comunicación”<sup>171</sup>; y con más profundidad Ishihara y Cohen (2014: 102) añaden que en esta área, además de los factores lingüísticos, se nota que varios factores como el rol de hablante oyente, la distancia social, la relevancia de la lengua comunitaria (contexto), la intención y la cultura influyen en el uso de la lengua. De los anteriores planteamientos, se deduce entonces, que la pragmática está relacionada con la comunicación, la interpretación, la situación, la cortesía y la cultura.

Por las consideraciones anteriores, diversos factores intervienen para llegar a comprender el sentido de una negociación o acto comunicativo; como los contextuales (espacio-tiempo, cognitivo, cultura e historia) y extra-textuales (mencionado antes y después).

---

<sup>171</sup>Nuestra traducción. Texto original en inglés: “The study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication”.

La descripción de hechos lingüísticos no se realiza desde la abstracción (es decir, frases gramaticales improvisadas), sino que utiliza el contexto como elemento básico para explicar el significado del enunciado: “Para conseguir comunicarse, según la pragmática, los enunciados deben ser adecuados a la situación en la que se produce el intercambio comunicativo”. (Escandell Vidall, 2016: 29).

Para ilustrar tales consideraciones, se toma el ejemplo siguiente citado por Ruiz de Zarobe (2019: 143) en que demuestra la importancia de los factores anteriores en comprender un enunciado<sup>172</sup>:

Cuando un hablante dice, por ejemplo *Hace frío aquí*, ese enunciado puede comportar diferentes significados en función de quién sea el hablante, a quién se dirige, con qué intención, en qué situación se encuentran, etc. Ese enunciado puede significar: a) si nos hemos sentado en una sala, una invitación a irnos a otra sala, b) si estamos en una clase, una sugerencia del profesor para cerrar la ventana, c) una petición de una prenda de abrigo, etc. El locutor, al pronunciar *Hace frío aquí*, quiere decir algo más que lo que dicen esas palabras, esas palabras no transmiten todo el significado que el locutor pretende aportar; y el interlocutor, para entenderlo, no sólo tiene que entender el significado de esa frase en sí, sino tiene que creer que lo dicho significa algo más allá de las palabras y adivinarlo, y para ello realizar una interpretación derivada de lo que cree que ha sido la intención del locutor, de acuerdo con su conocimiento de él, de conocimientos comunes que les hagan entenderse, de la situación de comunicación, etc.

Tal como se observa del ejemplo, el significado literal del enunciado a menudo es diferente de lo que el emisor quiere transmitir. Por ello, la intención del emisor se deriva del destinatario, quien deriva del enunciado en la situación concreta (el acto comunicativo) y la distancia social entre los participantes en este acto. Por esta razón, Pons Bordería (2005: 11) insiste sobre la importancia de: “la diferencia entre lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje transmite (...) la relación existente entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende”.

---

<sup>172</sup> De manera semejante, el ejemplo de Voltaire citado por Escandell (2013: 17) parece importante para explicar que las palabras pueden tener un valor diferente al que les asigna el sistema:  
“Cuando un diplomático dice sí, quiere decir ‘quizá’;  
cuando dice quizá, quiere decir ‘no’;  
y cuando dice no, no es un diplomático.  
Cuando una dama dice no, quiere decir ‘quizá’;  
cuando dice quizá, quiere decir ‘sí’;  
y cuando dice sí, no es una dama”.

Este propósito conlleva a muchos teóricos a estudiar la acción comunicativa dentro de su contexto sociocultural. Como el caso de Koike y Klee (2003: 142) que afirman que la pragmática se refiere al uso del idioma en un contexto social, cognitivo y cultural. También, Leech y Thomas (1983) han propuesto el concepto de la sociopragmática como una subdivisión de la Pragmática. La sociopragmática<sup>173</sup>, se refiere al aspecto de la pragmática a través del cual el usuario de lengua puede hacerse sensible a las diferencias sociales y de distancia entre interlocutores que pertenecen a una comunidad de habla a la que uno o el otro puedan pertenecer, o de la que de hecho son representantes. Para aclarar este concepto se recurre al ejemplo siguiente dado por Salinas (2005: 13):

En español, está la habilidad de reconocer y usar las diferentes maneras de invitar a salir a alguien, bien sea una mujer a otra, o a un hombre, o entre hombres, en un ambiente social amigable, o en un lugar de trabajo común a ambos. Esto implica la habilidad de reconocer las implicaturas pertinentes, sino las formas convencionales de dirigirse ya sea a un compañero de trabajo, o a alguien cuyo rango laboral es inferior, o bien al jefe o un superior en el mismo ambiente laboral del que el hablante depende.

En efecto, hablar no significa comunicarse. Pues, la pragmática se podría definir, según Janney y Arndt (1992:30) como la disciplina que estudia el uso de la lengua o debe aprender a observar, pensar y actuar con regularidad como otros miembros de esa cultura<sup>174</sup>. Por ello, conseguir los elementos socio-culturales por parte de los aprendices es fundamental al fin de facilitar el acto comunicativo.

Como se puede comprobar y en referencia a las definiciones de pragmática citadas anteriormente, que la pragmática es una ciencia humanista que surge de la unión de numerosas ciencias que se han ocupado del ser humano en comunicación. Sus aplicaciones no solo conciernen al campo de la lingüística, sino que también crean numerosas interfaces con muchas otras disciplinas. De hecho, la pragmática es una disciplina independiente, pero al mismo tiempo completa a las disciplinas de código a través de la integración de los elementos

---

<sup>173</sup> Verschueren et al. (2002: 319) denomina a la sociopragmática como La macro-pragmática: “se centra en la interacción del lenguaje de la comunicación social, es decir, en un entorno social específico. Una vez emitida la intención individual, ésta pasa a formar parte de la interacción y, por tanto, parte del proceso de comunicación y negociación regido por las normas sociales y culturales; por tanto, la acción comunicativa va más allá de la limitación de la intención del emisor de ejercer fuerza ilocutiva, y diálogo en una cultura específica en el entorno creado por la persona y la situación. Es por esto que la macropragmática está directamente relacionada con el proceso de comunicación internacional e intercultural que involucra discursos e ideologías específicas. (...) La macropragmática es una comprensión de la interacción social en la interacción de la lengua”.

<sup>174</sup> En el apartado siguiente se aclara la relación entre la pragmática y la cultura.

lingüísticos y extralingüísticos en la comunicación; según Yule (1996: 3) la pragmática es: “el estudio de cómo se comunica más de lo que se dice”<sup>175</sup>.

Entonces, es evidente, que la integración de la pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesaria para explicar aspectos que van más allá del alcance de la gramática; estudiar y tener en cuenta dichos elementos externos a la lengua es necesario porque pueden limitar el uso correcto de la lengua. De ello, Escandell Vidal (1996, 13-14) insiste sobre el estudio de los principios del uso del lenguaje en la comunicación, es decir, el uso de determinadas expresiones por un hablante en particular y las condiciones que se aplican a la interpretación del receptor en determinadas situaciones de comunicación. Sobre la base de todas las relaciones pragmáticas mencionadas, se puede afirmar que para que los aprendices lleguen al fin a establecer una comunicación válida deben adquirir la competencia pragmática. De ello, ¿qué significa la competencia pragmática?

## **1.2. La competencia pragmática: Definición y objetivos**

Como se menciona en el primer capítulo, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha basado completamente en la gramática y el vocabulario durante mucho tiempo. En cambio, con la aparición del enfoque comunicativo en la década de los ochenta, el objetivo de la enseñanza de idiomas extranjeros se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, concepto que se ha enriquecido con numerosas aportaciones. Entre ellas, se encuentra la competencia pragmática. Fernández (2011: 25) expone la importancia de dicha competencia en relación con el enfoque comunicativo, según él, la competencia pragmática es para optimizar las actividades de comunicación, interactuar con situaciones de comunicación específicas, comprenderlas y expresarlas, y lograr una meta o tarea de comunicación deseada (capacidad funcional) a través de un “texto” estructurado y coherente.

En efecto, son muchas las definiciones aportadas por distintos investigadores de dicho dominio, que reconocen la importancia de la competencia pragmática como parte básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre ellos, se encuentra a Cenoz (2007: 127): “La competencia pragmática debe formar parte necesariamente de la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera”. También, Portóles (2004: 25) afirma que el interés de los aprendices de ELE por la competencia pragmática ha generado mucho interés

---

<sup>175</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “the study of how more gets communicated than is said”.

en el aprendizaje de idiomas. Esto se debe a que si un estudiante no sabe cómo saludar correctamente, puede resultarle de mala educación.

Por lo tanto, ¿qué significa ser pragmáticamente competente? Para adquirir dicha competencia, Ruiz de Zarobe (2013: 143) enumera algunas normas pragmáticas importantes, tales como:

Ser capaz de producir e interpretar significados implicados, utilizar y comprender procedimientos de cortesía, interpretar y manejar lo cultural, reconocer y emplear procedimientos discursivos (como los turnos de habla, la organización discursiva, las partículas discursivas...), y otras habilidades relacionadas con el uso social y cultural de la lengua.

Sobre la base de las condiciones anteriores, adquirir la competencia pragmática posibilita al hablante generar y comprender actos de habla, comprender las rutinas diarias de acuerdo con la situación de comunicación, las rondas de habla (abrir y cerrar diálogos), comprender el grado de conocimiento formal de acuerdo con la situación y el conocimiento sobre las reglas de etiqueta de la sociedad en que lengua meta es de estudio.

Por su lado, El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007: 261) aclara que adquirir la competencia pragmática: “tiene como propósito describir y explicar las reglas del lenguaje del hablante y las estrategias utilizadas para asegurar que el mensaje sea apropiado y efectivo con respecto al destinatario, el mensaje transmitido por el destinatario y el contexto en el que habla el destinatario”. Significa entonces, que la pragmática engloba un componente pragmático-discursivo que se basa en la competencia del aprendiz de participar eficazmente en intercambios comunicativos, lo cual implica el uso de tácticas y estrategias pragmáticas y un análisis de la correspondencia entre formas y funciones, que permiten verbalizar las intenciones del hablante de forma eficaz.

Para Diccionario de ELE<sup>176</sup>, resulta oportuno, que un hablante debe adquirir la competencia pragmática, porque desarrollar únicamente la competencia lingüística, es incompleto y no puede proporcionar a los interlocutores toda la información necesaria para lograr la competencia comunicativa. Pues, dicha competencia permite a los aprendices realizar relaciones reales, así como la relación entre la señal hablada y el contexto, la relación entre el sistema lingüístico y el interlocutor, y la capacidad de utilizar un lenguaje comunicativo para unificar el contexto de la comunicación.

---

<sup>176</sup>En la red.[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm)

Significa entonces, que la necesidad de tener éxito en una comunicación e interacción plenas y efectivas impone adquirir la competencia pragmática. Según Hernández Sacristán (2003: 45), “ya que una comunicación efectiva depende de una buena competencia pragmática”. En el mismo sentido, Ruiz de Zarobe (2013: 144) afirma que la competencia pragmática es fundamental para la comunicación, porque se basa en la interpretación de lo que se dice. De ello, si los hablantes no son realmente competentes al nivel pragmático, se enfrentarían a obstáculos importantes para aceptar el idioma de destino en la comunidad lingüística.

En cuanto al MCER (2002: 14), ser pragmáticamente competente en una lengua extranjera pretende ir más allá del significado literal de lo que se dice o escribe para interpretar correctamente el significado y los supuestos, metas u objetivos que está tratando de transmitir en la lengua meta. Así, la competencia pragmática incluye el uso consciente de los recursos del lenguaje (funciones lingüísticas, generación de verbos) basados en el intercambio de textos o escenarios de comunicación. También representa áreas de habla, cohesión, tipo y forma de texto. Dados estos factores, no es necesario enfatizar las interacciones culturales y los impactos ambientales a los que se aplican las competencias anteriores en lugar de los factores lingüísticos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Ishihara y Cohen (2010: 3-20) citan cuatro habilidades relacionadas con las destrezas lingüísticas que son muy concretas e importantes para los aprendices en el proceso de adquirir la competencia pragmática:

**a)** Como oyentes, deben ser capaces de poder interpretar no sólo lo que se dice sino también lo que no se dice, así como lo que se comunica de modo no verbal. Las señales verbales y las no verbales nos transmiten el grado de franqueza (es decir si el mensaje es directo o indirecto), el grado de cortesía, de formalidad y cuál es la intención comunicativa del emisor (por ejemplo, ser amable, atento, cariñoso, o bien provocador, enrevesado, hostil), tanto en lo referente al uso del lenguaje (palabras, frases, discurso) como al de los gestos o incluso el silencio.

**b)** Como lectores, deben entender el mensaje escrito, determinar su estructura retórica y dominar las indicaciones sutiles de tono o actitud en la comunicación (por ejemplo, tono humorístico, sincero, comprensivo)

**c)** Como hablantes, deben usar la cortesía, la formalidad y la franqueza (más o menos directas) adecuadas para saber qué decir. Asimismo, deben saber qué no decir y qué comunicar de forma no verbal.

**d)** finalmente, para escribir es necesario saber escribir el mensaje de manera comprensible, prestando especial atención a los niveles más adecuados de cortesía, formalidad y apertura, y también teniendo en cuenta la estructura retórica que la situación requiere.

En relación con lo anterior, Rössler (2010: 143) reconoce la importancia del componente cultural como factor crucial en la codificación y descodificación de mensajes. También, explica que el desarrollo de competencia pragmática requiere más conocimientos culturales que habilidades lingüísticas. Sin un conocimiento cultural que va más allá del sistema lingüístico, su significado no se puede interpretar en un idioma extranjero.

Esta concienciación sobre la importancia de la cultura es, por tanto, fundamental para el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendices, en otras palabras, el trasfondo cultural juega un papel vital en la comprensión adecuada del significado. También, Guervós (2010: 16) explica que el objetivo de integrar los elementos culturales para comprender los elementos pragmáticos es facilitar la comunicación:

La necesidad de conocer la cultura de su interlocutor para poder comunicarse con fluidez. Esta fluidez cultural en la comunicación se consigue, en gran parte, aplicando un principio de empatía elemental, esto es, ponerse en lugar del interlocutor y sumergirse en su cultura. Saber cómo vive, de qué habla y, sobre todo, qué le agrada y qué le ofende es fundamental para una comunicación fluida.

Igualmente, Barros García (2010: 16) destaca la importancia de centrarse en el conocimiento cultural en la enseñanza de idiomas para que el aprendiz reduzca la probabilidad de caer en los fallos pragmáticos y aumenta su éxito en alcanzar los objetivos de comunicación. Significa entonces, que la pragmática explora el significado que el hablante necesita para construir y negociar con el oyente en un contexto cultural dado y con una variedad de limitaciones sociales.

Hechas las consideraciones anteriores, sobre la importancia de las diferentes situaciones sociales, lengua y cultura en formar una competencia pragmática, Leech (1983:10-11) a esta competencia le identifica como una competencia doble:

a) *Una competencia pragmalingüística*: “los recursos particulares que una lengua determinada ofrece para transmitir determinadas ilocuciones”<sup>177</sup>. Es decir, la habilidad de comprender y producir enunciados que realizan funciones. Es decir, estos recursos incluyen estrategias

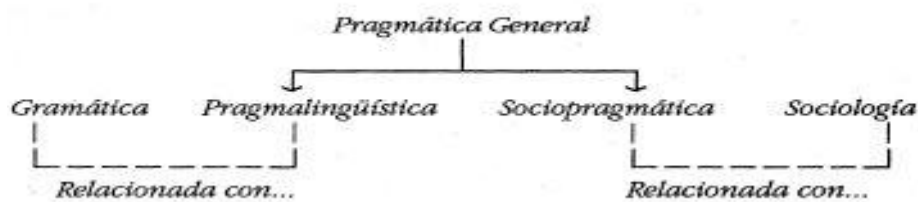
---

<sup>177</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions”.



pragmáticas como la dirección, rutinas, fórmulas y una variedad de estructuras del lenguaje, cuya función es potenciar o reducir el poder elocutivo de los actos de comunicación.

b) *Una competencia sociopragmática*: “condiciones "locales" más específicas sobre el uso de la lengua”<sup>178</sup>. Es decir, la habilidad de elegir una declaración apropiada para un entorno social específico<sup>179</sup>. Entonces, la sociopragmática tiene en cuenta todos aquellos factores sociales y culturales que intervienen en el comportamiento lingüístico de los miembros de una determinada comunidad social y que regulan el uso adecuado de los recursos lingüísticos para la expresión de significados pragmáticos. En resumen, sobre el planteamiento de Leech, se muestra el siguiente esquema:



**Figura n° 18: División de la pragmática general, según Leech (1983: 11).**

Kasper y Dufon (2000: 231) añaden más detalles sobre dichas competencias: “La forma que elige un hablante para decir algo (la dimensión pragmalingüística) está determinada por su relación con el oyente, con respecto a sus posiciones sociales, su grado de familiaridad, así como la gravedad de la imposición expresada por el acto de habla (la dimensión sociopragmática)”. Sánchez Sarmiento (2005: 588) explica la diferencia entre las dos competencias, para él, las habilidades pragmalingüística (conocimiento formal) incluyen algunas de las habilidades funcionales y discursivas; mientras que las habilidades sociopragmáticas (conocimiento social) incluyen habilidades sociales y culturales, así como malentendidos e interferencias. Significa entonces, que la forma en que las personas se comportan en la sociedad depende de cómo puedan expresar su entorno social (Jackendoff 1992: 74).

Sin embargo, ser pragmáticamente competente no solo significa utilizar funciones que son apropiadas o adecuadas para un contexto social. También es capaz de producir e interpretar significados implícitos, aplicar y comprender procedimientos de cortesía, interpretar y lidiar con lo cultural, permitir procedimientos discursivos (como grupos de

<sup>178</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “more specific ‘local’ conditions on language use”.

<sup>179</sup> Ver el ejemplo de Zarobe (2019: 143) citado en la página 160.

habla, organización discursiva, partículas discursivas), reconocer y aplicar los usos sociales y culturales del idioma.

En modo de resumen, Kasper y Roever (2005: 318) afirman que: “Llegar a ser pragmáticamente competente puede entenderse como el proceso de establecer la competencia sociopragmática y pragmalingüística y la creciente capacidad de comprender y producir significados sociopragmáticos con convenciones pragmalingüísticas”.<sup>180</sup>

De las definiciones previamente mencionadas, se podría extraer que la competencia pragmática es la capacidad de usar la lengua de manera apropiada y selectiva en un entorno comunicativo social específico. De ello, la competencia pragmática es fundamental para la comunicación porque se basa en la interpretación de lo que se dice. Incluso la falta de ella puede provocar una falta/errónea de comunicación o una transmisión de información incorrecta.

## **2. La competencia pragmática y didáctica de lenguas extranjeras**

En relación con los apartados anteriores, enseñar una lengua extranjera supone no sólo enseñar el dominio o el uso correcto de la gramática de la lengua meta, sino: “es escoger elementos lingüísticos específicos basándonos en criterios lingüísticos o extralingüísticos existentes en las alternativas disponibles en nuestra lengua y, por ende, en nuestra cultura (...) el hablante debe dominarlos y también conocer cómo, dónde y por qué los utiliza” (Cots Caimons, 1991: 38-116). De ello, hablar del uso de lengua se refiere a la competencia pragmática. En tal sentido, diferentes investigadores tales como: Kasper (2001, 1997); Bouton (1992, 1994); Rose (2005) establecen estudios relevantes sobre la introducción y adaptación de la competencia pragmática en la didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Kasper (1997) en su conocido artículo “¿Puede enseñarse la competencia pragmática?” explica que: “El reto para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas es saber si podemos organizar las oportunidades de aprendizaje de tal manera que beneficien el desarrollo de la competencia pragmática en L2”<sup>181</sup>. Kasper discute el carácter "pedagógico" de la competencia pragmática. Para él, "No" se puede enseñar la competencia

---

<sup>180</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Becoming pragmatically competent can be understood as the process of establishing sociopragmatic and pragmalinguistic competence and the increasing ability to understand and produce sociopragmatic meanings with pragmalinguistic conventions”.

<sup>181</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “The challenge for foreign or second language teaching is whether we can arrange learning opportunities in such a way that they benefit the development of pragmatic competence in L2”.

pragmática; porque todas las habilidades deben adquirirse. Sin embargo, queda por responder a la siguiente pregunta: ¿Qué hace que la competencia pragmática sea enseñable? Antes de responder a la pregunta, se debe presentar la explicación de Salinas (2005: 131) sobre el objetivo de la pragmática en la enseñanza de idiomas extranjeros: para él, aprender un idioma es diferente a usarlo. Esto significa que debemos esforzarnos por promover un contacto efectivo con los alumnos a través de la lengua. Esto se logra incorporando la pragmática en la estructura de la comunicación. Esto incluye el uso básico de un idioma para explicar las diferencias y similitudes entre el idioma materna como el idioma meta.

Según él, para lograr el objetivo de desarrollar la competencia pragmática se iría asimilando a medida que uno va aprendiendo a comunicarse en otra lengua, y el aprendiz, por el contacto con la lengua, iría adquiriendo implícitamente las normas sobre qué decir y cómo decirlo en las distintas situaciones, los procedimientos de cortesía, y lo cultural.

## **2.1. El desarrollo de la competencia pragmática en el aprendiz: Metodología y estrategias**

Sobre la base de Kasper (1997), una cuestión muy debatida es si los aprendices pueden desarrollar habilidades pragmáticas en paralelo con la adquisición de conocimientos gramaticales y léxicos de una lengua extranjera. En referencia a los objetivos de la competencia comunicativa en permitir que un alumno interactúe verbalmente fuera del aula, significa capacitarlo para solucionar problemas, tomar decisiones o establecer conexiones sociales con hablantes nativos. La competencia pragmática se convierte para el aprendiz una necesidad, para funcionar de forma independiente en un entorno comunicativo: “ser competente pragmáticamente significa poseer la habilidad de usar la lengua adecuadamente en un contexto social” (Taguchi 2008). De ello, la competencia pragmática es la habilidad que el aprendiz posee para comprender y realizar acciones comunicativas en el idioma objeto.

Precisando de una vez que el desarrollo de la competencia pragmática necesita una amplia gama de habilidades lingüísticas y extralingüísticas interrelacionadas, ya que el alumno requiere saber cómo comunicarse, con qué variedad de lengua o registrar, y dominar una serie de normas y actitudes asociadas con el proceso de socialización y aprendizaje lingüístico y paralingüístico (Reyzábal, 2012) .

Diferentes investigadores insisten en que es la tarea del profesor de integrar y estudiar en sus clases los diferentes componentes y conocimientos pragmáticos. Sin embargo, la

educación no se limita a que los alumnos preparen oraciones de una manera que se adapta a su contexto social. Sino también, crear e interpretar significados relacionados con la cortesía, interpretar e interactuar con la cultura y ser consciente de la cultura.

También, entre las causas que empujan a los aprendices a desarrollar dicha competencia es la prevención *del error pragmático*<sup>182</sup>. Un ejemplo de estos fallos es el uso inadecuado del lenguaje no verbal (usar patrones culturales de la lengua materna en el momento de comunicarse en lengua extranjera). Para lograr estos objetivos, los docentes deben usar el lenguaje para lograr una interacción efectiva y alentar a los estudiantes a trabajar a través del lenguaje. Según Salinas (2005: 131), esto se logra utilizando la pragmática en el contexto de la comunicación, ya que el uso real de la lengua está asociado con la lengua meta, es decir, la lengua meta y la lengua materna. Las diferencias y similitudes son fáciles de explicar. Luego están los cursos reales de idiomas extranjeros para desarrollar su capacidad de aprender a usar el lenguaje social apropiado a su contexto de aprendizaje.

Los estudios de Kasper y Schmidt (1996) y Kasper y Rose (2002) muestran que sin un cierto tipo de orientación, los diferentes elementos de la habilidad pragmática no pueden desarrollarse por completo, por lo que los estudiantes comprenderán sus estrategias específicas de implementación y formas de lenguaje.

Dentro de la misma concepción, el desarrollo de la competencia pragmática ha promovido investigaciones sobre el estudio de los diferentes recursos y elementos que intervienen en el desarrollo de la competencia pragmática en los aprendices de lenguas extranjeras. La metodología de enseñanza ha sido abordado desde diferentes puntos de vista: unos prefieren el contacto directo con la comunidad de habla nativa, al fin de favorecer de manera proporcional la adquisición de la competencia sociocultural y sociopragmática (Murillo Medrano, 2004). Otros como Escandell Vidal (2004) Sánchez Sarmiento (2005) insisten sobre la importancia de las actividades comunicativas basadas en la diversidad de temas, recursos e input en facilitar el desarrollo de dicha competencia.

Así pues, dentro del aula de ELE, ¿cómo se desarrolla la competencia pragmática en los aprendices, y cómo puede ser una experiencia de aprendizaje más rica y completa? y ¿Cuáles son las actividades, técnicas y estrategias que facilitan el mejor dominio de la competencia pragmática?

---

<sup>182</sup> Más detalles sobre la transferencia pragmática en los apartados próximos.

Por los planteamientos anteriores, otros didactas tales: Bardovi-Harling (2001); Kasper y Rose, (2002) demuestran que introducir temas pragmáticos desde los niveles elementales vuelve una necesidad, para que los aprendices de lenguas extranjeras lleguen a adaptarse al contexto en que se desarrolla la comunicación. Pero, la realidad muestra que la integración de los componentes pragmáticos en el proceso de enseñanza se han hecho más tarde que los otros elementos lingüísticos: “Parece que tenemos una idea general bastante clara de la necesidad de enseñar los componentes lingüísticos, y también de qué contenidos contienen esas enseñanzas, pero no así de la pragmática” (Ruiz de Zarobe, 2013: 142). En paralelo, se encuentran a Jeon y Kaya (2006: 166) que afirman que la enseñanza de la pragmática se considera como algo marginado en otros campos del lenguaje. La pragmática no se integra sistemáticamente en la enseñanza del idioma que está centrada en el desarrollo de la gramática, el vocabulario y cuatro destrezas. De hecho, los hechos pragmáticos relacionados con la gramática se tratan como gramática y otros fenómenos a menudo se presentan por casualidad en el aula.

Desde este punto de vista, se puede considerar que la comprensión de la enseñanza de la pragmática es menor que la de otros componentes. Además, se asegura la idea de que la enseñanza de la pragmática se realiza implícitamente sin instrucción ni orientación.

Esta necesidad empuja a un grupo de profesores (de múltiples nacionalidades) publican en 2003 un libro pilar para enseñar los componentes de la pragmática, que se intitula: “*por profesores y para profesores*”. Para ellos, enseñar temas que cubren funciones específicos como: “saludos y despedidas, quejas en el restaurante, cumplidos, consultas, cortesía general, rechazo de invitaciones, estructura de los actos de habla, apertura y cierre de conversaciones, el uso de marcadores discursivos”. Pues, enseñar a los alumnos a familiarizarse con las herramientas pragmáticas del idioma de destino, tiene como meta aumentar su conciencia pragmática y a brindarles opciones para interactuar con el idioma objeto.

Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor (2003: 5) creen que la enseñanza pragmática es necesaria, sobre todo que está basada en las observaciones de los estudiantes sobre la diferencia entre la lengua materna y la lengua extranjera. Como resultado, establecen tres puntos básicos para la enseñanza de la pragmática en el aula:

- Actividades de conciencia pragmática.
- Muestras auténticas usadas como ejemplos o modelos.
- Prestación de los aprendices o las actividades de producción.

### 2.1.1. Actividades comunicativas

Como ya se ha aclarado en el primer capítulo, hasta el siglo XX, los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se enfocaban en describir y codificar la forma lingüística correcta de hablar un idioma, ignorando la importancia de todos los elementos extralingüísticos que son básicos para la comprensión del otro. Hasta la aparición del enfoque comunicativo que permite la enseñanza de diferentes competencias, entre ellas la competencia pragmática. Efectivamente, Roever (2009: 95) afirma que el enfoque comunicativo justifica fuertemente la necesidad de enseñar la lengua desde un punto de vista más pragmático. Por lo tanto, existen nuevos programas desde hace muchos años, pero dan una prioridad máxima a la gramática.

Además, Pons Bordería (2005: 20) reconoce que la base del estudio del enfoque comunicativo es el estudio pragmático del idioma: “cualquier profesor de [una lengua extranjera] está enseñando pragmática, tal vez de forma inconsciente, desde el mismo momento en que sigue un método comunicativo”. Esto confirma que la integración de la competencia pragmática comienza con este enfoque; y no se reconoce dicha competencia en los métodos de enseñanza de idiomas antiguos, como método gramática-traducción, el método directo o el audiolingual.

Cabe agregar a los aportes del enfoque comunicativo, se debe sumar el enfoque por tareas, que ha dado buenos resultados en el logro de los objetivos de la enseñanza comunicativa. Es por esto que Salinas (2005: 134-135) propone dos tipos de actividades basadas en este enfoque. Están dirigidas específicamente a desarrollar habilidades pragmáticas que ayuden a los hablantes no nativos a utilizar el idioma extranjero para comunicarse con éxito:

- Estado de alerta consciente con respecto a estrategias sociopragmáticas y pragmalingüísticas, así como información a través de la exposición al uso de lengua auténtico, y
- Tareas de observación, las que capacitarían a los HNN a ensayar y realizar algunas de las estrategias pragmáticas a las que han sido expuestos y/o de las que se han concienciado formalmente.

En relación con esto, Aquino (2011) afirma que el método de enseñar la competencia pragmática es dominado adecuadamente por la mayoría de los estudiantes en un curso de lengua extranjera basado en tareas. La competencia pragmática y la metodología basada en

tareas son apropiadas para esta clase. Un enfoque basado en tareas ayuda a los alumnos a comprender el idioma y los objetivos pragmáticos de la lengua meta.

Para lograr los objetivos relacionados con la adquisición de la competencia pragmática en la lengua española, Sánchez Sarmiento (2005: 592) destaca una tipología de actividades comunicativas indispensables para los profesores de lenguas extranjeras basadas en la expresión natural y directa de ELE:

- a) actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado.
- b) actividades de interacción oral centradas en el vacío de información.
- c) actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación.
- d) actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación.
- e) actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos.
- f) actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores.
- g) actividades basadas en la presentación de muestras de la lengua oral y escrita que incluyan variación de registros.

En referencia a la clasificación anterior, Escandell Vidal (2004) señala que el aprendizaje del código lingüístico debe complementarse con actividades que capaciten a los estudiantes en las diferentes reglas de comportamiento o normas sociales que caracterizan a una sociedad extranjera.

Con el mismo objetivo anterior, García (1996) propone el enfoque interactivo basado en la reproducción de un escenario de habla inspirado de los hechos cotidianos de los hablantes nativos. En grupos, los aprendices:

- a) buscan una posible solución a la situación asignada; El docente está disponible para las preguntas.
- b) los alumnos representan la situación con el profesor y los demás grupos como espectadores;
- c) Finalmente, bajo la guía del profesor, la clase discute algunos aspectos de la situación y su implementación.

Pues, para García, es relevante que los aprendices comprendan que todas las formas de comunicación están influenciadas por los diferentes idiomas, conocimientos y expectativas socioculturales de cada pueblo. También, el objetivo de desarrollar la conciencia pragmática

del aprendiz es para el uso correcto de los códigos socioculturales como la cortesía, al fin de adaptarse con los nativos.

### **2.1.2. Modalidades de trabajo**

Ahora bien, se vuelva a la pregunta: ¿Qué hace que la competencia pragmática sea enseñable? Kasper y Rose (2002: 269) en sus diferentes estudios prueban que la gran mayoría de los componentes pragmáticos de lenguas extranjeras: “incluyen una variedad de aspectos discursivos, pragmáticos y sociolingüísticos de la enseñanza, tales como marcas discursivas y estrategias, rutinas pragmáticas, actos de habla, características discursivas y comprensión pragmática”<sup>183</sup>. Por lo tanto, al enseñar elementos pragmáticos en el aula de ELE, los alumnos pueden obtener un alto nivel de aceptación y comprensión de la cultura de destino y proporcionar el mismo conocimiento del mundo.

Pero, al mismo tiempo la complejidad del componente pragmático y la dificultad de tratar los temas relacionados con el desarrollo de la competencia pragmática provocan el principal debate sobre cómo tratarlo en el aula: de un modo implícito o explícito.

Con respecto a estos dos tipos de técnicas, algunas investigaciones como Schmidt (1993: 25) ha demostrado que la conciencia pragmática del alumno es muy importante a la hora de comprender los elementos pragmáticos. Cuando se enseña la pragmática implícitamente, no se sabe qué es relevante y qué es irrelevante, y no se sabe qué se ha dado cuenta el alumno o hasta qué punto lo ha descubierto.

Por su lado, Kasper (1997: 2) insiste sobre la necesidad de trabajar explícitamente la competencia pragmática a través de actividades en el aula, debido a que el conocimiento pragmático y el vocabulario y el conocimiento gramatical se desarrollan de manera paralela y longitudinal; pues, es necesario promover su enseñanza explícita en la intervención docente como parte orgánica del conocimiento presentado en el aula. Kasper enfatiza que si no existe un método de enseñanza explícito, los aprendices no podrán adquirir algunas habilidades pragmáticas que les permitan interactuar en el proceso de comunicación real. En este propósito, investigadores como Bardovi-Harlig (2001: 11-32) destaca la necesidad de examinar el papel que juega esta enseñanza explícita de competencia pragmática en la adquisición de otro idioma. De hecho, los resultados de su investigación muestran el efecto

---

<sup>183</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “include a variety of discursal, pragmatic, and sociolinguistic target of instruction, such a discourse markers and strategies, pragmatic routines, speech acts, overall discourse characteristics, and pragmatic comprehension”.



positivo que tiene el desarrollo progresivo de habilidades pragmáticas a través de tareas y actividades en el aula en la mejora del dominio de una lengua extranjera.

Adicionalmente, Long et al. (1976) confirman que las actividades centradas en el aprendizaje aumentan la participación al permitir más acciones e interacciones con otros participantes. Así, los tratamientos explícitos son típicamente más intensos y variados que los implícitos. Además, el tratamiento implícito requiere un período de seguimiento más largo para ser diagnosticado. De manera similar, los expertos sugieren usar tareas prácticas en las clases de ELE, y usar el idioma nativo del estudiante como un entorno ideal para enseñar a comprender cómo comparar ejemplos de los dos idiomas.

### **2.1.3. El input**

Tener en cuenta que la competencia pragmática, como cualquier otra competencia se está desarrollando gradual y progresivamente se recomienda una metodología basada en emplear lo que llaman los especialistas *el input*. Según Escandell Vidal (2008: 10) los aprendices necesitan el input pragmático para trabajar en situaciones que determinan el uso y la interpretación de los intercambios de comunicación. Es evidente entonces, que el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendices en la lengua meta necesita la presentación de un input rico y adecuado al contexto. Sánchez Sarmiento (2005: 592) detalla cómo deben ser las propuestas y qué son las destrezas para trabajar y enriquecer la competencia pragmática en el aula de ELE:

Cuanto más variado y más diverso sea el input más fácil es alcanzar los objetivos-competencia. Los textos deben ser auténticos y verosímiles y deben presentar variaciones de registro, de acentos regionales, de género (...) supone la presencia de actividades basadas en esa amplia variedad de textos orales y escritos en la que el alumno se vea obligado a reflexionar sobre lo que dicen esos textos, el cómo lo dicen y la intención comunicativa que contienen sus enunciados.

Por su lado, Koike y Klee (2003: 156) reconocen que la competencia pragmática se logra con un input, y apoyo del profesor que tiene que incorporar en su plan de estudios los aspectos pragmáticos. Para ello, según Murillo Medrano (2004: 260) el docente puede adoptar múltiples posibilidades para hacerlo, se incorpora implícitamente a cualquier formación o actividad planificada o explícita. Alternativamente, la tercera opción es probar ambos métodos a nivel de estudiante, especialmente teniendo en cuenta la dificultad de conceptos y aspectos. De ellos, es útil proporcionar un input conceptual y práctico apropiado durante la

clase, ya que es menos probable que los estudiantes de lenguas extranjeras hagan contribuciones precisas y necesarias fuera del aula.

Por su parte, Urbina Vargas (2008: 14) explica qué son los elementos que un input puede representar o estudiar, son: “Los gestos, las variables situacionales, la entonación de los enunciados, el tipo de estructura lingüística empleada en cada interacción y el empleo del recurso para reelaborar situaciones parecidas”. De esto, se desprende que cuanto más se integra el input relacionados con los componentes pragmáticos en clase, los aprendices son más conscientes de los aspectos de la comunicación. Así, el manejo del input representa un mecanismo seguro para aumentar la conciencia pragmática en los aprendices.

Sin embargo, Swain (1995: 235) explica que: “El input por sí solo es insuficiente porque el input sólo implica la comprensión del significado (procesamiento semántico) mientras que en el output interviene la forma (precisión)”<sup>184</sup>. De ello, Urbina Vargas (2006: 799) propone el uso de los dos: “Mediante actividades de input<sup>185</sup> (orales y escritas) y con la puesta en práctica de actividades orientadas a fijar la información recibida mediante la práctica oral y escrita (actividades de output), es decir, actividades destinadas a despertar la conciencia pragmática del estudiante y actividades de práctica comunicativa”. Pues, para establecer una comunicación auténtica basada en la competencia pragmática de la lengua extranjera se recomienda integrar en el aula *el input* adecuado, y el output correcto.

Entre las propuestas didácticas encargadas de trabajar el output en los aprendices de ELE, se encuentra *la simulación*. Según Sánchez Sarmiento (2005: 591) esta técnica encarga a estimular la competencia pragmática de los aprendices a través de diálogos basados en temas de vida cotidiana. La técnica se llama “role-play”<sup>186</sup>, es una técnica de desarrollo para aspectos específicos de competencia socio-pragmática y la competencia estratégica especialmente para alumnos de nivel avanzado. De ello, mediante la simulación de situaciones relacionadas con el acto de habla se persigue una retroalimentación, que pueda ayudar a los estudiantes de reproducir todo lo aprendido y al final se meten en una situación cerca a la realidad. En efecto, cuando los aprendices observan una situación comunicativa real, no solo registran lo que están oyendo, sino que lo interpretan. En resumen, en opinión de Murillo Medrano (2004: 259) al vivir con hablantes nativos permite al aprendiz de ELE

---

<sup>184</sup> Es nuestra traducción, texto original en inglés: “input alone is insufficient because input only involved understanding meaning (Semantic processing) while form (accuracy) in output is involved”.

<sup>185</sup> Según Allright y Bailey (1991: 20): “La lengua que los alumnos escuchan o leen, es decir, las muestras de lengua a las que están expuestos”. Es nuestra traducción, texto original en inglés: “the language which the learners hear or read – that is the language samples to which they are exposed”.

<sup>186</sup> También tiene otras denominaciones: dramatización, role-taking, rolemaking, o del escenario.

adquirir fácilmente elementos relacionados con la lengua y cultura meta, también nociones pragmáticas importantes, debido a la afectación directa con el input.

#### **2.1.4. Recursos**

Acorde a Giovanni Brandimonte (2005: 205) diferentes recursos tecnológicos pueden favorecer la adquisición de la competencia pragmática de una manera fácil, evitando toda confusión o mala interpretación, gracias al lenguaje auténtico representado en estos recursos:

Los audiovisuales, imprescindibles para completar el acto verbal con sus muestras reales de lengua, contextualizadas y acompañadas de los elementos paralingüísticos y extralingüísticos que proporcionan una información ideal desde el punto de vista pragmático discursivo. La amplia producción cinematográfica y la programación televisiva con sus series, tertulias, anuncios, debates y reality shows, ofrecen un abanico de posibilidades inagotables.

En relación con lo anterior, lo que los aprendices necesitan para adquirir tanto la competencia sociopragmática como la pragmalingüística es una inmersión en la lengua meta a través de diversas fuentes de datos orales y escritos, como una fuente alternativa al auténtico input que van desde los hablantes nativos, tales el material audiovisual: “En contextos de lenguas extranjeras, la exposición a películas suele ser lo más parecido a presenciar o participar en la interacción de un hablante nativo”<sup>187</sup> (Rose 1997: 283).

Debido a estos planteamientos, se afirma que los recursos tecnológicos son aportes reales de la vida diaria de los diferentes pueblos. En efecto, al ver una secuencia de película permite al aprendiz de idiomas la oportunidad de comparar sus propios actos de habla con la lengua meta, tal como explica Bardovi-Harlig (1996: 34): “Es importante que los alumnos observen a los hablantes nativos en acción. Por ejemplo, podrían observar cómo los hablantes nativos expresan su gratitud, cómo hacen cumplidos, cómo agradecen, qué fórmulas lingüísticas se utilizan en diferentes contextos sociales”<sup>188</sup>. Por las consideraciones anteriores, es relevante que el profesor integra en las aulas materiales y recursos reales, con diálogo y contexto auténticos, para ayudar a los estudiantes a asimilar la práctica comunicativa de la lengua meta en su contexto sociocultural.

---

<sup>187</sup>Es nuestra traducción, texto original en inglés: “in foreign language contexts, exposure to film is generally the closest that language learners will ever get to witnessing or participating in native speaker interaction”.

<sup>188</sup> Es nuestra traducción, texto original en inglés: “It is important that learners observe native speakers in action. For instance, they could observe how native speakers express gratitude, how they compliment, how they thank, what linguistic formulae are used in different social contexts”.

## 2.2. Papel del profesor

Como se ha mencionado anteriormente, Kasper (1997) cree que la pragmática como habilidad no se puede enseñar con precisión, pero los docentes pueden hacer muchos esfuerzos para promover su desarrollo. Sobre la base de los contenidos anteriores, enseñar disciplinas relacionadas con la gramática, morfología, sintaxis no representan dificultades para los docentes de ELE, al contrario ellos disponen de un registro importante de ejercicios y tareas; y más pueden cambiar los contenidos o añadir y diseñar más tareas. Además, dominan el formal de estas materias así como el grado de avance se pueden evaluar sin encontrar obstáculos o problemas. Pero, en el momento de enseñar los componentes pragmáticos en el aula de ELE: “no sabemos determinar en actividades concretas eso que denominamos competencia pragmática. Los profesores de español L2 deberían saber conocer su vertiente práctica, especificar objetivos, diseñar actividades y evaluar estados y progresos en esta competencia” (Gutiérrez Ordóñez 2005: 25).

De esto, Sánchez Sarmiento (2005: 587) explica que el papel del profesor se centra más en guiar y capacitar a los estudiantes para que dominen las herramientas necesarias para desempeñar un papel decisivo en la comunicación real: “adquiriendo no sólo los conocimientos gramaticales que explican el funcionamiento de la lengua sino también la capacidad de perseguir los propios fines a través del intercambio comunicativo; es decir, adquiriendo la competencia pragmática”. Resulta oportuno, que la enseñanza de la competencia pragmática toma por objetivo exponer las reglas necesarias de la lengua y cultura meta, al fin de llevar a cabo adecuadamente los conocimientos pragmáticos y comunicativos de acuerdo con el contexto de la comunidad lingüística, en la que se encuentra el aprendiz.

Como lo hace notar Escandell Vidal (2004), la pragmática se ha convertido en los últimos años en una asignatura obligatoria en la formación de un profesor de segunda lengua, ya que aporta las herramientas teóricas y metodológicas para descubrir el marco interno de los principios que seguimos en comunicación. No obstante, Pablos-Ortega (2016: 184) declara que: “la pragmática se convierte en un componente esencial dentro de los programas de formación del profesorado es todavía una asignatura pendiente”. Por lo tanto, la falta de directrices pedagógicas para que los profesores integren la pragmática en el aula de español es evidente y digna de mención.

De este modo, la tarea del profesor de lenguas extranjeras según THOMAS (1983: 96) debe: “Dotar al alumno de la capacidad de expresarse exactamente de la manera que elija hacerlo: de forma grosera, con tacto o de forma elaboradamente educada. Lo que queremos evitar es que sea involuntariamente grosero o servil”<sup>189</sup>. Entonces, la sugerencia del autor es brindar a los alumnos los conocimientos pragmáticos necesarios para que puedan tomar sus propias decisiones sobre el uso adecuado de la lengua meta.

Por este motivo, Gómez Morón et al. (2009: XV) destacan la importancia de que los docentes de idiomas conciencian a sus estudiantes sobre:

aspectos específicos de determinados actos de habla en la lengua meta, como su carácter rutinario, las fórmulas semántico-sintácticas que se utilizan con frecuencia para realizarlos, sus movimientos y secuencias conversacionales integrantes, lo que motiva su realización o evitación en contextos específicos, es decir, cuándo, dónde, cómo y con quién se pueden realizar o evitar<sup>190</sup>.

Es evidente entonces, si un aprendiz está en un nivel avanzado y tiene un buen dominio del idioma extranjero, el éxito en situaciones de comunicación reales no está garantizado. En la misma línea, bajo los roles del docente, teniendo hacer comparaciones entre los elementos clave sobre la cultura y la pragmática de la lengua meta mostrando las diferencias y similitudes entre la lengua meta y la lengua materna. Así pues, el profesor se convierte en un “mediador” que permita que: “el discente establezca relaciones entre su cultura y las otras, a partir del diálogo y del reconocimiento de los valores y los estilos de vida, y que sea capaz de comprender al otro a partir de su punto de vista, de su categoría de pensamiento, de sus prácticas y representaciones.” (Castro y Pueyo, 2003: 61). En efecto, para enseñar los aspectos socio-pragmáticos relacionados con la lengua meta, se debe dominar dos sistemas de conocimiento al mismo tiempo: *el idioma y la cultura*.

De ello, enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir oraciones gramaticalmente correctas. La diferencia es: “la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad.” (Escandell Vidal, 2004: 190).

---

<sup>189</sup> Es nuestra traducción, texto original en inglés: “Equip the student to express her/himself in exactly the way she/he chooses to do so – rudely, tactfully, or in an elaborately polite manner. What we want to prevent is her/his being unintentionally rude or subservient”.

<sup>190</sup> Es nuestra traducción, texto original en inglés: “Specific aspects of particular speech acts in the target language, such as their routinised nature, the semantico-syntactic formulae frequently used to perform them, their integrant conversational moves and sequences, what motivates their performance or avoidance in specific context- i.e. when, where, how and with whom they can perform or avoid them”.

Pues, los docentes de idiomas deben obligar a sus aprendices de comprender y dominar los conocimientos implícitos de la lengua meta que aprenden, para saber reflexionar y producir declaraciones orales correctas.

En paralelo, el MCER (2002) se recomienda que los expertos, especialmente los profesores, no abandonen el conocimiento gramatical que controla las funciones del lenguaje, sino que propongan actividades que puedan desarrollar las destrezas gramaticales y destrezas pragmáticas de manera equilibrada. En el mismo sentido, Payrató (2018: 66) insiste sobre la importancia de integrar los dos elementos para alcanzar la competencia comunicativa: “En nuestras clases debe primar el fomento de la competencia comunicativa, objetivo que únicamente puede realizarse promoviendo tanto la competencia pragmática como la gramatical a la vez”.

En caso si el docente no es un hablante nativo, hoy en día, los expertos en lingüística aplicada, así como los profesores de lenguas extranjeras, saben que ser hablante nativo no es la clave del éxito: “para ser capaz de enseñar un idioma no basta con saber utilizarlo. Es necesario también tener unos mínimos conocimientos sobre cómo se efectúa el proceso de aprendizaje de una segunda lengua” (Lakatos y Ubach 1995: 239).

De acuerdo con Kasper (2000), el profesor no tiene necesariamente que ser un nativo de la lengua extranjera:

Para funcionar como agentes de socialización pragmática de la L2, los profesores no necesitan ser nativos de la comunidad de destino. Lo que se requiere es que los propios profesores se hayan socializado suficientemente con las prácticas pragmáticas de la L2, que puedan recurrir cómodamente a esas prácticas como parte de su repertorio comunicativo y cultural. Los profesores de idiomas tienen que ser expertos en la lengua meta y más que hablantes nativos de la misma<sup>191</sup>.

En efecto, el profesor no nativo no representa una situación negativa, por el contrario, tiene la posibilidad de explicar, comparar y facilitar la explicación de los elementos pragmáticos que representan confusiones para los aprendices, gracias a su comprensión y dominio a las dos lenguas y culturas (de destino y la materna). De su lado, Medgyes (1994)<sup>192</sup>

---

<sup>191</sup>Es nuestra traducción, texto original en inglés: “In order to function as L2 pragmatic socialization agents, teachers do not need to be natives of the target community. What is required is that teachers themselves have been sufficiently socialized to L2 pragmatic practices, that they can comfortably draw on those practices as part of their communicative and cultural repertoire, language teachers have to be experts in the target language rather than native speakers of it”.

<sup>192</sup> Citado por Gozalo Gómez (2015: 417).

destaca algunas características representativas para la importancia labor positiva del profesor no nativo, entre ellas:

1. Proporcionar a los aprendices un buen modelo de aprendizaje.
2. Enseñar estrategias de aprendizaje de manera eficaz.
3. Proporciona más información sobre el idioma extranjero.
4. Comprender las dificultades y necesidades de los estudiantes.
5. Poder anticipar y predecir las dificultades del idioma.

Además, según él, las oportunidades de éxito profesional para el profesor no nativo y para el nativo son similares, siempre que el primero adquiera las habilidades comunicativas necesarias para enseñar el idioma y el segundo la formación correcta.

Según Martín (1999: 434): “el profesor no nativo tiene la experiencia de haber aprendido la lengua y está más capacitado para *empatizar*<sup>193</sup> con los alumnos”. Por lo tanto, el docente representa un modelo de aprendizaje, de que es posible lograr un nivel muy alto de competencia pragmática en un idioma extranjero, lo que podría ayudar a motivar a los estudiantes. Además, su enfoque es coherente con el del aprendiz: “ve y hace ver la lengua desde fuera” (Lakatos y Ubach, 1995: 242). Debido a esto, y en esta situación el profesor mismo es un eterno aprendiz, y como conoce y comprende los diferentes tipos de errores que cometen sus aprendices, puede intentar solucionarlos mediante explicaciones basadas en la lógica de la lengua materna de los aprendices mimos.

Sin embargo, en palabras de Escandell Vidal (2004), al profesor de español corresponde a: “identificar correctamente las formas estandarizadas y enseñarlas como tales, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos”; es decir, que el tratamiento de los parámetros socio-pragmáticos y pragma-lingüísticos se perciben y evalúan como lo hacen los nativos. Entre los errores que se debe dar cuenta son los pragma-lingüísticos, aunque no imponen mayor problema para los profesores. En cuanto a los errores socio-pragmáticos los docentes deben ser extremadamente cuidadosos cuando los perciben, señalan y tratan, preferiblemente sobre la base de una reflexión consciente sobre sus orígenes, ya que esta es la única forma en que el aprendiz puede determinar que han ocurrido porque reflejan su propio sistema de creencias. De ello, lo que quiere demostrar que es la responsabilidad de los docentes de ELE en asegurar el desarrollo de la competencia pragmática en el aula y acercar a los aprendices al proceso de interpretación del significado al

---

<sup>193</sup> La cursiva es la nuestra.

utilizar el idioma extranjero. Entonces, es necesario examinar y reflexionar sobre el uso del idioma para mostrar al aprendiz la relación entre el significado literal y el significado transmitido. Dentro de la misma concepción, Salinas (2005: 138) explica que:

Promover entre los especialistas en diseño de programas para la enseñanza de lenguas que se enfoquen en la toma de conciencia y práctica de actividades sobre la pragma-lingüística y socio-pragmática comunicativo como parte de una metodología ecléctica del aprendizaje de lenguas extranjeras.

De ello, se requiere de los especialistas tomar más conciencia de la importancia de los elementos pragmáticos en la enseñanza de idioma extranjero. Deben integrar los componentes pragmáticos desde niveles iniciales a través de actividades basadas en componentes pragmáticos relacionados con la sociedad de la lengua meta para garantizar la eficacia y el éxito del programa.

En relación con lo anterior y en opinión de Sánchez Sarmiento (2005: 587), lo que se pueden extraer de la labor del profesor de ELE para realizar una enseñanza eficaz relacionada con los objetivos de la competencia pragmática, son básicamente dos:

a) Como profesores de español LE o L2, tenemos que esforzarnos para que el alumno pueda desarrollarse en situaciones reales de comunicación y no solo adquiera los conocimientos lingüístico-gramaticales que expliquen cómo funciona la lengua, sino también la capacidad de alcanzar sus propios objetivos a través del intercambio comunicativo para perseguir. Es decir, adquirir competencia pragmática.

b) Como profesores de español LE o L2, necesitamos solicitar y revisar que los materiales que utilizan los alumnos y con los que trabajamos contengan requisitos e indicadores de adecuación que se relacionen con los aspectos pragmáticos del idioma para asegurar que el alumno se desenvuelva de verdad y forma eficaz en situaciones del mundo real.

En suma, el mayor desafío de los docentes de lenguas extranjeras es que los discentes lleguen a mantener correctamente la relación íntima entre: significados, funciones y formas. Gutiérrez Ordóñez (2005:25) señala que: “La tarea no es fácil, pero debe ser abordada con objetividad, con claridad y con paciencia”. Entonces, adoptar el enfoque pragmático en la enseñanza de lenguas extranjeras requiere del docente un rol fundamental y crucial para promover la adquisición, el desarrollo y el uso de esta competencia por parte de los aprendices.



### 3. La pragmática y la teoría de los actos de habla

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el paso del método tradicional al enfoque comunicativo en la enseñanza del español como lengua extranjera ha aumentado el interés por enseñar y estudiar los aspectos socioculturales y pragmáticos de dicha lengua. Aprobar, esta nueva perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, reconoce que la lengua no debe aprenderse únicamente desde un punto de vista lingüístico, sino que debe tenerse en cuenta que la lengua se utiliza para “hacer cosas”.

De ello, esta nueva óptica basada en el enfoque comunicativo admite que la competencia pragmática debe formar parte de las competencias básicas del aprendiz de ELE, al fin de lograr la máxima productividad comunicativa en su intercambio. Silva-Corvalán (2001:106) lo afirma: “La lengua nos sirve para hacer cosas: hacer preguntas, saludar, pedir disculpas, ofrecer condolencias, pedir un favor, dar direcciones, insultar, invitar, prometer, amenazar, etc. Estos constituyen actos de habla, las unidades mínimas de la comunicación verbal.” Por ello, *Los actos de habla* se encuentran entre las contribuciones más importantes que marcan el interés para el desarrollo de la competencia pragmática en los aprendices de idiomas extranjeros. En este sentido, Locastro (2012: 235) afirma acertadamente que la enseñanza actual de una lengua extranjera transmite una competencia pragmática. Para él:

El aprendizaje de las reglas sociales del habla [...] abre las puertas a la comunidad de la L2, sirve para facilitar la entrada en eventos de habla. Una pregunta bien formulada, solicitando información sobre qué autobús tomar, no sólo sirve para obtener la información correcta, sino que también puede ayudar a romper barreras [...] y presentar una imagen positiva de los viajeros y de su país de origen, así como una voluntad de conocer a la gente local<sup>194</sup>.

A partir de lo anteriormente citado, se concibe que abordar los actos de habla en el aula de ELE se ha vuelto elemento indispensable tanto para los docentes como para los discentes, en explicar las particularidades de la cultura de la lengua meta; y lo más importante mostrarles cómo participar en diferentes tipos de discursos, mantener un diálogo o interpretar enunciados en situaciones o contextos socioculturales específicos, al fin de llegar a lo que se

---

<sup>194</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Learning the social rules of speaking [...] opens doors to the community of the L2, serves to smooth entry into speech events. [...] A well-phrased question, asking for information about what bus to take, not only goes far to obtain the correct information, but also can help to break down barriers [...] and present a positive image of the travelers and their country of origin and a willingness to get to know the local people.

llama la función comunicativa de la lengua<sup>195</sup>. Tal como reconoce Lamb (2005: 231), que desarrollar las habilidades conversacionales supone ser capaz de descodificar, inferir y comportarse de acuerdo con las reglas de cada sociedad.

Por ello, Kasper y Rose (2009) ponen en cuestión que puede existir principios pragmáticos universales, pero esos principios se conceptualizan de manera diferente según las lenguas y culturas. Es decir, los actos de habla, como muchos elementos de referencia, están influenciados por la forma en que cada lengua atraviesa la realidad.

Por su parte, Escandell Vidal (2004: 188) considera que los actos de habla son: “instrumentos esenciales de la pragmática que ordenan las intenciones y estudia los recursos lingüísticos que se accionan para poder expresarlas”. A los efectos de esta definición, a la hora de comunicarse, si el hablante no nativo es incapaz de utilizar y comprender el idioma de forma adecuada en contexto, teniendo en cuenta la relación entre los participantes, la intención, la situación comunicativa y el aspecto cultural, verá muy limitado a la hora de elegir los enunciados adecuados que permitan una comunicación eficaz.

Son muchas las definiciones y los estudios que han surgido en torno al concepto de teoría de los actos de habla. Entre ellos, se encuentran la teoría de Austin (1962), Searle (1969), Grice (1975), Leech (1983) y Brown y Levinson (1987), que representan grandes innovaciones dentro de la lingüística aplicada. También, con respecto a la enseñanza-aprendizaje del español para extranjeros, los trabajos de Salvador Gutiérrez (2002), Victoria Escandell (1996, 2013), y Graciela Reyes (2003-2005) proporcionan apertura hacia el estudio del impacto de la competencia pragmática sobre el desarrollo intelectual de los aprendices, también promueven el desarrollo de investigaciones sobre las similitudes y diferencias entre los actos de habla y la cortesía en diferentes idiomas y culturas.

Entre las definiciones más importantes sobre la teoría de los actos de habla, se encuentra la de Searle (1980: vii):

La teoría de los actos de habla es una teoría pragmática que se originó con la hipótesis de que la unidad mínima de lenguaje no sólo tiene como función ser un enunciado o una expresión, sino además realizar determinados actos o acciones, como enunciar, plantear preguntas, dar órdenes, describir, explicar, disculpar, agradecer y felicitar, entre otros.

---

<sup>195</sup> Melero Abadía (2000: 84) la define del siguiente modo: “De naturaleza pragmática, la función corresponde a lo que se hace con la lengua, a las intenciones de la/del hablante en el uso de la misma. Son funciones comunicativas, por ejemplo, presentarse, ofrecer algo, quejarse, negar, afirmar, pedir o informar”.

Asimismo, Según Félix-Brasdefer (2012: 59): “La teoría de los actos de habla se puede resumir como el intento de explicar cómo se pueden realizar acciones a partir de palabras”. De ellos, las teorías de actos de habla se basan en la idea de que el lenguaje no solo se usa para describir el mundo, sino que además de qué decir, también se puede usar para realizar ciertas acciones para mejorar la capacidad de los hablantes a usar el idioma y lo comprendan mejor.

Por su lado, Kasper (1997: 1) define el acto de habla como: “el estudio de la acción comunicativa en su contexto sociocultural”<sup>196</sup>. Kasper usa el concepto 'acción comunicativa' en lugar de 'acto de habla' para ampliar la lengua que los usuarios pueden usar para hacer cosas. En otras palabras, cada vez que se usa el lenguaje, se puede solicitar información (¿dónde está la escuela?); transmitir una información (es el día del profesor), pedir algo (préstame dinero), aconsejar (intenta de estudiar más).

Como ya se ha aclarado anteriormente sobre la relación lengua y cultura, se explicó que cuando hablar un idioma se debe conocer perfectamente las reglas sociales de dicha comunidad de habla. Lo sociocultural y el idioma siempre deben entenderse juntos, y no se puede explicar uno sin el otro. También, considerando que la función de un enunciado<sup>197</sup> difiere según el contexto sociocultural y cognitivo del interlocutor, el estudio de la teoría de actos de habla es de suma importancia para la pragmática. De ello, la teoría de los actos de habla requiere el estudio de otras acciones pragmáticas, como interpretar lo no dicho y sacar conclusiones, expresar una intención y usar la cortesía.

Félix-Brasdefer y Koike (2014: 25) explican que: “El estudio del uso del lenguaje en contexto desde el punto de vista de los hablantes que usan enunciados (y señales no verbales) para expresar la acción comunicativa a nivel del discurso, y cómo estos enunciados son interpretados por los oyentes”<sup>198</sup>. De ello, dentro del paradigma de la pragmática, cobra especial importancia el estudio de los actos de habla desarrollado a partir del análisis de los

---

<sup>196</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “The study of communicative action in its sociocultural context”.

<sup>197</sup> El concepto de enunciado es definido por Frías (2001: 5) como “las circunstancias de la realidad en las que se desarrolla un enunciado”. Este autor destaca la existencia de tres tipos de contexto: “el contexto social (perteneciente a un grupo social concreto y solamente comprensible por sus miembros), el contexto situacional (referido a la situación física que rodea a los interlocutores) y el contexto lingüístico (material que precede y sucede a un enunciado)”.

<sup>198</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “The study of language use in context from the point of view of speakers who use utterances (and non-verbal signals) to express communicative action at the discourse level, and how these utterances are interpreted by hearers.”

aspectos sociales de los interlocutores. Por tanto, para que el mensaje sea eficaz, es importante aceptar y explicar el contenido y la forma, para no dañar la imagen del interlocutor. Por tanto, es necesario adecuar lo sociocultural al entorno comunicativo del interlocutor.

En los últimos años, la enseñanza de actos de habla se ha integrado en el aula de ELE, por lo que muchos profesores e investigadores de la filosofía de la lengua han señalado su importancia en facilitar la adquisición de lenguas. Choi (2008: 437) insiste en que “es necesario dar a los alumnos instrucciones sobre los códigos pragmáticos, junto a las reglas convencionales de formular cumplidos y las respuestas a ellos de la lengua y cultura española”<sup>199</sup>. De ello, el aprendiz de ELE debe aprender a distinguir que la misma expresión puede encajar en diferentes tipos de actos de habla, dependiendo de la intención del hablante, ya que cada lengua tiene acto de habla, pero su desempeño varía con la lengua y la cultura. Significa entonces, estudiar los componentes de un determinado acto de habla puede ser beneficioso para los alumnos en dos casos; según Solís (2005: 609): “en primer lugar, porque ayudará a aumentar su competencia comunicativa, especialmente en lo referente al discurso, y en segundo lugar porque evitará errores pragmáticos<sup>200</sup>”. En este sentido, los aprendices con competencia pragmática en la lengua extranjera pueden demostrar su comprensión y habilidades del idioma y la cultura de destino, a través de expresarse claramente sus opiniones, solicitudes y actitudes. También, utilizar los elementos de actos de habla de forma apropiada ayuda muchísimo al aprendiz a mostrar su estado emocional, humorístico y sugerente, etc.

De lo anterior se concibe que los actos de habla en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras representan acciones de comunicación diarias que los aprendices de niveles iniciales necesitan para poder presentarse, saludar, despedirse, aceptar disculpas, etc.

De manera semejante, Davies (1987: 76-77) enfatiza la gran utilidad de aprender los elementos de actos de habla, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje de idiomas. También añade que un análisis comparativo claro ayuda a la enseñanza de actos de habla en el aula. Si se indaga en las diversas manifestaciones que pueden tener los actos de habla cuando

---

<sup>199</sup> “Los manuales de ELE publicados en los últimos años se hacen eco de la teoría de los actos de habla, puesto que tales libros han sido enfocados desde la pragmática, de ahí que los actos de habla sean determinantes en el establecimiento de los objetivos, los contenidos y los ejercicios”. (Duffé Montalván, 2017: 177).

<sup>200</sup> Barros García (2010: 16) insiste en la importancia de: “atender al saber cultural en la enseñanza de idiomas disminuye la posibilidad de que se produzcan fallos pragmáticos, y aumentan las opciones de que el alumno alcance sus fines comunicativos”.

se aprende una lengua extranjera, necesariamente se han de crear enlaces entre tales producciones y los procesos que las conllevan (Duffé Montalván, 2017: 171).

### 3.1. Principios de la teoría de los actos de habla

A continuación, se presentan las ideas más básicas sobre la teoría de los actos de habla que fue formulada en los años sesenta por el filósofo Austin (1962) y desarrollada por el filósofo Searle (1969), y detallada por Grice (1975) que constituyen una de las aportaciones fundamentales a la pragmática, especialmente en cuanto a las intenciones del hablante.

#### 3.1.1. La filosofía de Austin

John Austin<sup>201</sup> (1962) presenta una de las ideas de investigación pragmáticas más importantes del pensamiento contemporáneo. Incluso sin mencionar directamente a la pragmática, Austin sentó las bases para el campo y cambia en gran medida el campo de visión de la investigación del idioma. Austin propone una “revalorización del lenguaje corriente” lo que supondrá “un punto de inflexión decisivo en la historia de la filosofía del lenguaje” (Escandell, 1993: 52).

El filósofo Austin utiliza la teoría de los actos de habla para innovar el estudio del lenguaje cotidiano, haciéndolo más importante y eficaz en el estudio de la lingüística. Con la publicación de su libro “*Cómo hacer cosas con palabras*”<sup>202</sup>, Austin establece claramente que su propósito es hacer distinción entre: *la fuerza y el significado* en los actos de habla; así como entre *la fuerza y los efectos*. Según él (1982: 144):

Es cierto que también podemos hablar de `significado` para referirnos a la fuerza ilocucionaria: «sus palabras tienen el significado de una orden», etc. Pero deseo distinguir fuerza y significado, entendiendo por este último sentido y referencia, tal como ha llegado a ser esencial distinguir sentido y referencia dentro del significado.

Austin demuestra que el lenguaje es acción, es decir, más allá de los llamados defectos del ser humano, es decir, que hablar no sirve solamente para describir, sino para realizar acciones por medio de palabras. Pues, la comunicación no solo implica proporcionar

---

<sup>201</sup>(Lancaster, Reino Unido, 1911 - Oxford, id., 1960) Filósofo británico. Principal representante de la denominada «filosofía del lenguaje ordinario» de Oxford, John L. Austin se distinguió en esta universidad como estudioso de lenguas clásicas, hasta que en 1933 fue acogido como fellow en el All Souls College. Según Escandell Vidal (2002), Austin es el iniciador de la pragmática moderna.

<sup>202</sup>Original del título es en inglés: “*How to do things with words*”.

información, sino que el objetivo suele ser que cuando el locutor realiza un acto empuja el destinatario a actuar. Esto significa que detrás de toda emisión existe una intención, en otras palabras cuando un hablante pronuncia una oración, ésta no sólo describe o informa algo sino representa una acción por sí sola.

Austin rechaza la dicotomía verdadera/falso de las oraciones asertivas establecidas por los lógicos dice (1982: 118):

No tenemos que retroceder muy lejos en la historia de la filosofía para encontrar filósofos dando por sentado, como algo más o menos natural, que la única ocupación interesante de cualquier emisión es ser verdadera o, al menos, falsa. Naturalmente, siempre han sabido que otros tipos de cosas que decimos cosas como imperativo, las expresiones de deseo, exclamaciones, algunas de las cuales han sido incluso clasificadas por los gramáticos. Pero, con todo, los filósofos han dado por sentados que las únicas cosas que están interesados son las emisiones que registran hechos o que describen situaciones con verdad o con falsedad. En los tiempos recientes este tipo de postura ha sido puesta en duda.

Austin afirma que el positivismo lógico cree que no todos los enunciados pueden probarse en busca de veracidad o falsedad para demostrar si son significativos. Por lo tanto, Austin inicialmente estableció una distinción entre las declaraciones enunciados constataivos<sup>203</sup>, que se usan para describir el mundo (como los libros son importantes), por lo que admiten la prueba de veracidad, y enunciados performativos, que se usan para cambiar el mundo, por lo que se pueden analizar en función de su éxito o fracaso, y no de su veracidad. Así por ejemplo<sup>204</sup>, al obtener respuesta a la siguiente pregunta: "¿Dónde está el supermercado Alcampo?", "Pasar recto por encima de la parada del autobús", se logrará el objetivo y el interlocutor estará feliz de llegar a su destino. Para que la actuación sea feliz, debe ser realizada por la persona adecuada que sabe dónde está el supermercado y que siga el procedimiento de ejecución correcto. Sin embargo, Austin modifica la distinción inicial entre constataivos y performativos porque descubre que, en muchos casos, los comportamientos fijos también pueden tener la naturaleza de acciones. Austin propone una clasificación de tipos de actos de acuerdo a su fuerza locutiva, ilocutiva y perlocutiva.

Portolés (2004: 153) explica que en los enunciados performativos, el propio acto de enunciar ya conlleva la realización de la acción descrita por el verbo. Para que se alcance el

---

<sup>203</sup>Escandell Vidal (2003: 49) define los enunciados constataivos: "describen estados de cosas y que por lo tanto, si pueden evaluarse en términos de verdadero o falso".

<sup>204</sup>El ejemplo es nuestro.

éxito, han de cumplirse las llamadas condiciones de éxito o de felicidad, como que el enunciado sea emitido por la persona adecuada en el lugar y el momento adecuados hacia la persona adecuada. Posteriormente, Austin pasó a considerar que el propio acto de pronunciar un enunciado transforma la realidad por constituir una acción intencional al ser emitidos en una interacción comunicativa.

De lo anterior, se puede considerar que la filosofía del libro "*qué hacemos con las palabras*" representa el brote de investigaciones muy diferentes; en la mayoría de ellas, continúan con la teoría de Austin. John Searle es uno de los autores más relevantes que centra sus aportes en el acto ilocutivo del lenguaje<sup>205</sup>.

### 3.1.2. Aportes de Searle

John Searle<sup>206</sup> (1969) estudia y perfecciona en más profundidad la teoría de los actos de habla de Austin. La idea que sirve de base de toda la teoría de Searle (1986: 22) es el supuesto de que: “hablar una lengua es tomar parte en una forma de conducta gobernada por reglas. Aprender y dominar una lengua es haber aprendido y dominando tales reglas”.

Searle (1986: 26) define la teoría de los actos de habla como: “comunicación lingüística que incluye actos lingüísticos”. A partir de entonces se ha convertido en la unidad mínima para estudiar la comunicación desde una perspectiva pragmática, y se argumenta que mediante el uso del lenguaje, el hablante realiza una acción para cambiar la situación de los interlocutores, como hacer declaraciones, dar órdenes, hacer preguntas, etc.

En este sentido, Searle (1979: 12-20) continuó adoptando la teoría de Austin, dividiendo los actos de habla en cinco tipos según las intenciones de comunicación del hablante:

- a)** Asertivos (o representativos): reflejar el estado de cosas del mundo: afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, y quejarse. Por ejemplo: Está lloviendo<sup>207</sup>.
- b)** Directivos: lograr que el destinatario realice una acción: ordenar, pedir, rogar, aconsejar y recomendar. Por ejemplo: Por favor, apaga el móvil<sup>208</sup>.

---

<sup>205</sup> No obstante, en palabras de Escandell (2004): “Mientras que Austin pone el énfasis en la idea de acción, Searle se centra más en el carácter convencional de los actos de habla y en las relaciones entre forma lingüística y acto de habla”.

<sup>206</sup> John Rogers Searle (Denver, Colorado; 31 de julio de 1932) es profesor *Slusser* de filosofía en la Universidad de California en Berkeley, y es célebre por sus contribuciones a la filosofía del lenguaje, a la filosofía de la mente y de la conciencia, a las características de las realidades sociales frente a las realidades físicas, y al razonamiento práctico. Le fue concedido el premio Jean Nicod en 2000 y es miembro de la Academia Europea de Ciencias y Artes.

<sup>207</sup> Es nuestro ejemplo.

c) Compromisivos: manifestar el compromiso de llevar a cabo una acción. Comprenden actos como prometer, asegurar, garantizar, y ofrecer. Por ejemplo: Escucharé las noticias dentro de treinta minutos<sup>209</sup>.

d) Expresivos: exponer el estado de ánimo sobre un tema: felicitar, agradecer, complacerse, perdonar e insultar. Por ejemplo: Te felicito por los resultados de tu bachillerato<sup>210</sup>.

e) Declarativos: producir cambios en el mundo a causa de una autoridad que se le ha otorgado. Son actos declarativos bautizar, casar, inaugurar, dictar sentencia y contratar. Por ejemplo: Se suspende la fiesta de hoy<sup>211</sup>.

Searle (1969) realiza un estudio en profundidad de los actos ilocutivos con intenciones especiales. Searle enfatiza una serie de condiciones del acto de habla, a las que llamó condición de felicidad, que determina el trasfondo o situación del participante en el acto de habla y la intención del acto. El autor tiene una clasificación a priori de los actos de habla, que se ha convertido en pionera en la construcción de los métodos de enseñanza de los actos de habla en las aulas de idiomas extranjeros.

Asimismo, según esta teoría, al emitir un enunciado, se generan tres actos:

- Acto locutivo: que constituye el significado referencial, es decir, el contenido de un enunciado;
- acto ilocucionario: que es la fuerza ilocutiva, la intención con la que un enunciado es emitido;
- acto perlocutivo: el cual constituye el efecto (sea verbal o no) producido por el enunciado en los receptores.

Distinguir estos tres tipos de comportamientos es una respuesta a preguntas teóricas, porque en la práctica, estos tres tipos de comportamientos se realizan al mismo tiempo. Sin embargo, sus respectivos atributos son diferentes, lo que nos permite aproximarnos a que son independientes.

Así, al emitir cualquier enunciado como “¿puedes asistir a mi matrimonio?”, se dice algo (acto locutivo), se invita (acto ilocutivo) y se provoca un efecto: el interesar al interlocutor a aceptar o rechazar una invitación (acto perlocutivo). Significa entonces, que todos estos actos juegan su propio papel en el lenguaje. El problema del receptor es

---

<sup>208</sup> Es nuestro ejemplo.

<sup>209</sup> Es nuestro ejemplo.

<sup>210</sup> Es nuestro ejemplo.

<sup>211</sup> Es nuestro ejemplo.



decodificar el mensaje enviado por el remitente. Si el mensaje no se decodifica, la comunicación no será válida.

A través del contexto del emisor, el tono y los gestos pueden ayudar a comprender la información declarada. Es decir, la persona "A" dice "hace calor", la persona "B" ha decodificado el mensaje y abre la ventana. Por ello, Searle (1986: 30) prioriza la importancia del contexto para la comprensión correcta de un enunciado – “A menudo, en situaciones reales de habla, el contexto dejará claro cuál es la fuerza ilocutiva del enunciado, sin que sea necesario invocar el indicador explícito de fuerza ilocutiva apropiado”<sup>212</sup>.

De todo esto se desprende que para transmitir un mensaje se asume que “[...] en los actos de habla ya no se piensa en términos de oraciones o unidades lingüísticas (lo locucionario), ni en los efectos que esto tenga en el interlocutor (lo perlocutivo), sino en la intención real de lo que se dice y el cómo se dice (lo ilocucionario<sup>213</sup>)” (Giraldo y Londoño, 2017: 174).

### 3.1.3. Las implicaturas de Grice

Siguiendo las teorías de Austin y Searle, el objetivo de Grice es organizar las reglas que se usan para comprender los actos de habla directos o indirectos. Según Grice (1975: 45):

Nuestros intercambios de conversaciones normalmente no consisten en una sucesión de comentarios inconexos, y no sería racional si lo hicieran. Son característicamente, al menos hasta cierto punto, esfuerzos cooperativos; y cada participante reconoce en ellos, hasta cierto punto, un propósito común o un conjunto de propósitos, o al menos una dirección mutuamente aceptada<sup>214</sup>.

De ello, el principio de cooperación y las pautas de comunicación quedan establecidos por Grice<sup>215</sup> en su obra “*Lógica y conversación*”; parten del hecho de que el propósito del

---

<sup>212</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Often, in actual speech situations, the context will make it clear what the illocutionary force of the utterance is, without its being necessary to invoke the appropriate explicit illocutionary force indicator”.

<sup>213</sup> Algunos verbos castellanos que denotan actos ilocucionarios según Searle (1969: 32) son: “argumentar”, “solicitar”, “considerar”, “objetar”, “prometer”, “aprobar”, “dar la bienvenida”, “censurar”, “pedir disculpas”, “criticar”, “pedir”, “ordenar”, “mandar”, “comendar”, “observar”, “legar”, “aconsejar”, “aseverar”, “enunciar”, “describir”, entre otros.

<sup>214</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Our talk exchanges do not normally consist of a succession of disconnected remarks, and would not be rational if they did. They are characteristically, to some degree at least, cooperative efforts; and each participant recognizes in them, to some extent, a common purpose or set of purposes, or at least a mutually accepted direction”.

<sup>215</sup> Filósofo inglés nacido en 1913 y fallecido en 1988; es conocido sobre todo por sus contribuciones a la filosofía del lenguaje en el ámbito de la teoría del significado y de la comunicación. Su trabajo, recopilado en su obra *Studies in the Way of Words*, ha tenido una gran importancia en filosofía y lingüística, con implicaciones

diálogo es intercambiar información de manera efectiva. Grice (1975: 45) asume que el principio de cooperación y las máximas de comunicación se cumplen con exactitud y son universales: “Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado”. Es un principio descriptivo de lo que esperan los hablantes al establecer una comunicación con un interlocutor.

El modelo de Grice continúa siendo uno de los modelos a seguir en el estudio de la pragmática lingüística y, a partir de él, se han continuado desarrollando teorías de cortesía. Según Escandell (2013: 79):

Grice no se ocupa de las relaciones entre estructura gramatical y fuerza elocutiva, sino que se centra precisamente en el estudio de los principios que regulan la interpretación de los enunciados. Sus ideas constituyen el punto de partida de la concepción de pragmática más extendida actualmente.

Además, Placencia y Bravo (2002: 6) afirman que el trabajo de Grice: “ha sido el punto de partida para la consideración de las motivaciones que hay detrás del uso de lenguaje (in)directo y otros usos del lenguaje en los modelos de cortesía más destacados que se han propuesto hasta la fecha”. Este Principio de Cooperación se compone de *cuatro máximas* cuyo incumplimiento produce ciertos efectos de sentido o ciertas “sanciones sociales”, Grice (1975: 45-47) las explica:

- *Máxima de Cantidad*: la contribución debe ser todo lo informativa que se requiera, pero no debe ser más informativa de lo necesario.
- *Máxima de Manera*: “sea claro”. Evite la oscuridad de la expresión, evite la ambigüedad.
- *Máxima de Relación*: diga cosas relevantes (que tengan que ver con la situación comunicativa).
- *Máxima de Calidad*: la contribución debe ser verdadera. No diga algo que crea falso, no diga algo de lo que no tenga pruebas

---

también en el ámbito de la ciencia cognitiva en general. Sus aportaciones más influyentes se centran en dos núcleos teóricos principales: la distinción entre "significado para el hablante" y "significado lingüístico", y el análisis de la llamada "implicatura conversacional". <http://www.mcnbiografias.com/>

Grice afirma que las tres primeras máximas se relacionan con lo que se dice, mientras que la cuarta se relaciona con cómo se dice. Es aquí donde radica la implicatura. Estas cuatro máximas se cumplen en el siguiente ejemplo de Márquez Reiter y Placencia (2005: 146):

**-Marido:** ¿Dónde están mis lentes?

**-Mujer:** En la mesa del comedor.

La respuesta ofrecida por la mujer corresponde a la máxima de cantidad, ya que da la información suficiente y necesaria. La respuesta es verdadera, por tanto cumple con la máxima de calidad. La respuesta está directamente relacionada con la pregunta formulada y, por tanto, cumple con la máxima relevancia. Después de todo, la respuesta es clara y, por lo tanto, de alguna manera cumple con la máxima de manera. Si bien la adherencia a estas máximas es el intercambio ideal, cualquiera de ellas puede ignorarse por diversos propósitos de comunicación, incluidas razones de cortesía.

Grice en sus estudios establece una distinción entre “lo que se dice” o “el significado natural”, es decir, el contenido proposicional del enunciado, tal y como se entiende desde el punto de vista lógico y puede evaluarse sus condiciones de verdad, y “lo que se comunica”, esto es, el contenido que puede haber implícito de los enunciados y que el interlocutor deberá completar con su conocimiento del mundo, también llamado como “significado no natural”; según él (1975: 44):

[...] la comprensión intuitiva del significado de 'decir' en un contexto (definido) [...] Pero para una identificación completa de lo que el hablante ha dicho, habría que conocer (a) la identidad de x, (b) el momento de la pronunciación, y (c) el significado, en la ocasión particular de la pronunciación [...]. En algunos casos, el significado convencional de las palabras utilizadas determinará lo que está implicado, además de ayudar a determinar lo que se dice<sup>216</sup>.

Esto último recibe el nombre de “implicatura” y se explican de acuerdo con los principios que organizan la conversación (Escandell Vidal, 2013: 82). La implicatura es una forma de expresarse indirectamente; generalmente para reducir el poder de la información. Grice sugirió que cuando interactuamos con otras personas, los participantes suelen seguir el

---

<sup>216</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “[...] intuitive understanding of the meaning of ‘say’ in (a definite) context [...] But for a full identification of what the speaker had said, one would need to know (a) the identity of x, (b) the time of utterance, and (c) the meaning, on the particular occasion of utterance [...]. In some cases the conventional meaning of the words used will determine what is implicated, besides helping to determine what is said”.

principio de cooperación. De acuerdo con este principio, asumimos que todos queremos ser agradables y cooperantes cuando hablamos entre nosotros en una conversación. Por lo tanto, buscamos encontrar formas de demostrar que respetamos a los demás y evitar ser demasiado fuertes e imponentes cuando hablamos.

En este propósito, parece conveniente exponer algunas definiciones del término *implicatura*, a través de publicaciones relacionadas con la enseñanza de idiomas, especialmente en temas pragmáticos, entre ellos el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, que define implicatura como la: “información que el emisor de un mensaje trata de hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente”<sup>217</sup>.

También Reyes (1998:39) se refiere a la implicatura como: “un tipo de implicación pragmática que constituye un significado adicional a lo dicho”. Tal como se observa, la implicatura requiere cierto dominio de la lengua, lo cual representa un problema para los estudiantes, sobre todo los principiantes. De ello, Kasper (1998: 190) señala que: “los hablantes no nativos se ven obligados a menudo a expresar explícitamente sus intenciones, motivaciones y lógica porque no pueden asumir la existencia de experiencias e información compartidas”.

En este sentido, para desarrollar la competencia pragmática en el aula de ELE, Melguizo Moreno (2017: 188) propone integrar unas actividades y tareas relacionadas con los actos de habla y la implicatura, como: **a)** que interpreten el significado de oraciones donde se cambie el orden de las palabras (tema/rema); **b)** que identifiquen al emisor, al destinatario y reflexionen sobre las circunstancias de lugar y tiempo, según los pronombres, adverbios, morfemas de flexión verbal y fórmulas de tratamiento utilizados; y, **c)** que indaguen en la intencionalidad expresada de los actos de habla. En cuanto a las implicaturas, se puede dar a conocer a los estudiantes el principio de cooperación de Grice (1975) y sus cuatro máximas, y hacer que lo lleven a la práctica mediante ejercicios concretos.

En su modelo, Grice distingue dos tipos de implicaturas: *convencionales* y *no convencionales*<sup>218</sup>. En realidad, entre ambos tipos de implicaturas hay solamente una diferencia de grado en cuanto a su dependencia del contexto. Según Escandell (2013:82),

---

<sup>217</sup>Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes. Puede consultarse la entrada de dedicada a la implicatura en el siguiente enlace://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\_ele/diccio\_ele/diccionario/implicatura.htm

<sup>218</sup>Se dice también « conversacionales ».

*Implicaturas convencionales*: “Son aquellas que derivan directamente de los significados de las palabras, y no de factores contextuales o situacionales”. Así, ante un enunciado como [*Por fin han podido lograr el examen de conducta*] no sólo se enuncia la iniciación de un objetivo, sino que esta ha sido larga y esperada. Este significado añadido forma parte de la semántica de la perífrasis verbal [*poder+ infinitivo*].

Para las implicaturas no convencionales, siguiendo a Escandell (2013: 82): “Se generan por la intervención, interpuestas de otros principios; y forman por ello una clase bastante extensa, dependiendo de cuál sea la naturaleza de los principios involucrados”. Es decir, que los enunciados dependen de manera decisiva del principio de cooperación y las máximas de Grice. Por ejemplo<sup>219</sup>: Juan y Nicolás son amigos y trabajan en la misma oficina; a la salida del trabajo a las ocho de la tarde, Nicolás pide a Juan de comprarle una tortilla.

**Nicolás:** Juanito por favor tengo ganas de comer una tortilla ¿puedes comprarme una?

**Juan:** sííí, inmediatamente, dejo mis compras de mañana, y acompañar mi esposa al cine, y te compro una tortilla.

Las máximas de Grice piden que la respuesta debe ser breve, pero al ver el ejemplo se constata que Juan no ha podido dar una respuesta precisa a su compañero. Él ha optado por una respuesta extensa y detallada. Así, Juan viola de manera demostrativa la máxima de los modales de Grice y crea así una implicatura conversacional. De las palabras de Juan, Nicolás comprende que él se niega a acceder a su solicitud por falta de tiempo, y por lo tanto tiene que comprarlo por sí mismo.

A su vez, dentro de las implicaturas conversacional, Grice distingue entre generalizadas y particularizadas. Según la definición del Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes:

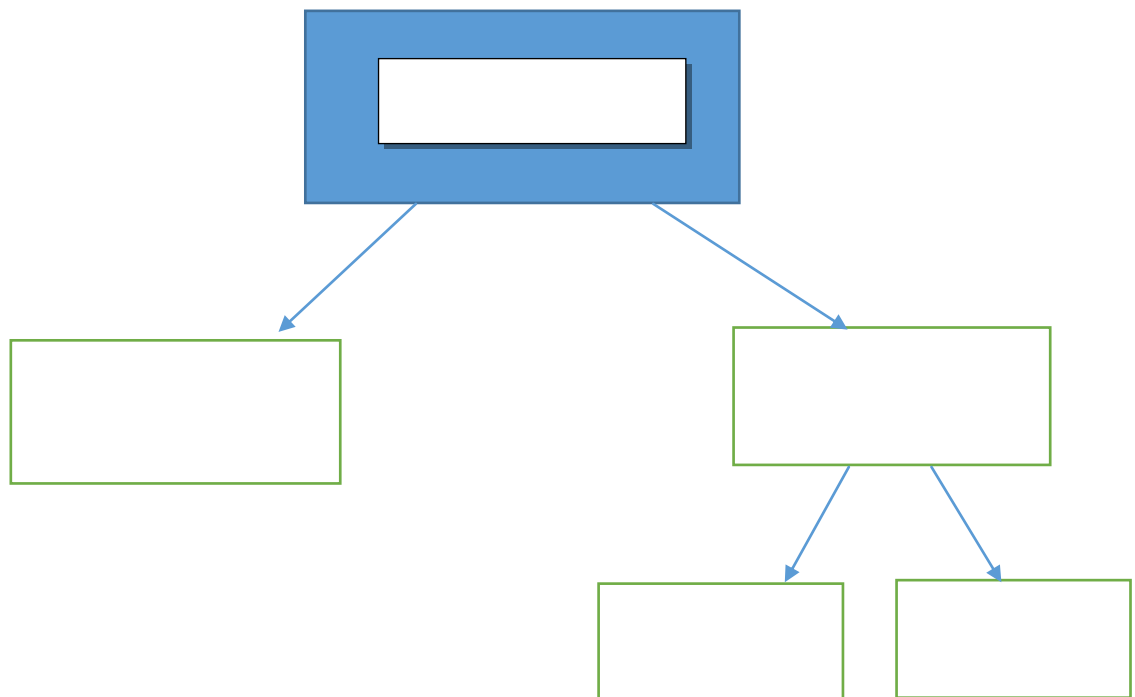
- **Implicaturas generalizadas:** no dependen de un contexto específico de emisión. Ante un enunciado como [José va a viajar con una dama]<sup>220</sup>, inferimos que la mujer con que ha viajado no es un conocido ni un familiar, pues en este caso, para designarla se hubiera empleado el nombre propio [maría, paula, linda...] o la relación de parentesco que los une [su madre, su tía, su novia, su esposa...]. De este modo, al emplear el nombre común [dama] puede inferirse, pues, que ha viajado con una mujer con que potencialmente puede llegar a establecer una relación sentimental.

---

<sup>219</sup>El ejemplo es nuestro.

<sup>220</sup> El ejemplo es nuestro.

- **Implica turas particularizadas:** dependen de un contexto específico de emisión. En un diálogo como el siguiente [-¿Qué te parece la novia de Juan? -Es simpática.], el interlocutor puede inferir, en ausencia de otras claves verbales (entonación) o no verbales (gestos) de que se ha acompañado, que la única cualidad destacable de la novia es su simpatía.



**Figura n° 19: las implicaturas conversacional. (Es nuestra elaboración).**

De acuerdo con la teoría de los actos de habla de Austin, Searle y Grice, se puede afirmar que hablar un idioma consiste en realizar actos de habla. Por lo tanto, siempre hay una intención detrás de cada emisión, que se refleja en la fuerza ilocucionaria. Por esta razón, el significado de una oración o discurso es incompleto si solo se interpreta el significado de la oración y se ignora la fuerza ilocucionaria que la acompaña. De manera similar, se encuentra que los actos de habla no son realizados por las palabras sino por los hablantes cuando las envían. Por ello, el intérprete debe tener en cuenta el orden de las palabras, las pausas, la entonación, el tipo de verbo y los verbos performativos, entre otras cosas, para transmitir el poder ilocucionario del mensaje.

### 3.2. La pragmática y la cortesía

Tras exponer las ideas más básicas sobre la teoría de los actos de habla aplicadas a la enseñanza de idiomas, y que forman parte de las aportaciones fundamentales de la pragmática, resulta oportuno estudiar el impacto de *la cortesía* en fomentar la competencia pragmática en los aprendices de lenguas extranjeras. En efecto, hoy en día, en el aula de ELE, el estudio de los contenidos relacionados con la cortesía ha vuelto el foco de interés tanto de los docentes como de los aprendices al fin de desarrollar las competencias que promueven con éxito una comunicación.

Como se ha explicado anteriormente, los actos de habla son útiles a la hora de indicar la intención del hablante; en cuanto, a la cortesía es:

El conjunto de tácticas y estrategias pragmáticas destinadas a evitar o mitigar las tensiones que pueden darse entre los objetivos de un hablante y los de su destinatario. Los usuarios de una lengua disponen de un conjunto de recursos (tanto verbales como no verbales) que pueden emplear bien para atenuar el grado de imposición que en algunas situaciones podría suponer determinado acto de habla (como una orden, una petición, etc.), o bien para valorar a su interlocutor. (Diccionario Términos Clave de ELE).

Así pues, la cortesía representa el dispositivo regulador de las conversaciones de unos hablantes. El objetivo suyo es evitar tensiones y malentendidos, a través de mantener una relación de respeto y afecto entre los interlocutores. Dado el impacto negativo de ignorar la cortesía en el discurso de los interlocutores, Haverkate (1994: 45) cree que el uso abuso por parte del hablante del modo condicional no afecta negativamente en la relación entre el emisor y el receptor. En cambio, si no sigue las reglas de cortesía, representa una amenaza potencial para su relación.

La cortesía se halla estrechamente vinculada a la Pragmática y ha sido enfocada desde dos vertientes fundamentales, según Escandell (2013: 142): “la primera, como conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regula el comportamiento adecuado a su miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés”.

Siguiendo a Escandell, en la comunidad sociocultural se rige por un código de conducta que incluye estándares de interacción lingüística. De esta forma, se confirman algunas acciones y se castigan otras. En otras palabras, la sociedad clasifica cortésmente ciertos comportamientos o como descorteses o groseros u ofensivos. En definitiva, lo que la sociedad quiere apoyar es una norma social bien conocida, y de lo contrario, la persona será

castigada. Sin embargo, un acto de habla se considera cortés depende en última instancia de la situación comunicativa: “la cortesía no es propia de determinadas clases de oraciones, sino de locuciones emitidas en una situación comunicativa específica” (Haverkate, 1994: 38). Esto significa que para mantener una buena relación con otros participantes en la comunicación, los interlocutores deben seguir las reglas de cortesía requeridas por esta sociedad.

En términos de enseñanza en lenguas extranjeras, Álvarez (2005: 13) señala que es especialmente importante que cada lengua y cultura elija una estrategia diferente para tratar con la cortesía. Por tanto, es importante trasladar estos conceptos a los cursos de lenguas extranjeras para evitar malentendidos e intercambios de comunicación inapropiados en otras culturas. De manera semejante, Garrido Rodríguez (2000: 308) afirma que se espera que los aprendices de ELE adquieran habilidades de comunicación y sociales desde el principio del aprendizaje, incluidas las habilidades relacionadas con la cortesía.

Por su parte, Davis (1987: 76) destaca los grandes beneficios de aprender las expresiones de cortesía, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje del idioma. Según él, en el aula, el análisis de contraste explícito de las expresiones de cortesía es útil cuando se habla de las diferencias en el uso de estas frases, no solo mejora la fluidez del idioma, sino que también mejora la comprensión del hablante. En ese mismo sentido, se puede añadir las sugerencias de Pons Bordería (2005: 28): “Creemos que el profesor de E/LE debería tener un papel especialmente activo en este punto”; de manera que los profesores de español deben prestar especial atención a esta parte ya que la falta de conocimiento de este tipo de cultura por parte de los aprendices puede dar lugar a malentendidos sobre la cultura meta.

De ellos, se concibe que los estudios sobre la cortesía constituyen un ámbito de estudio en el que convergen las categorías fundamentales y relevantes de la pragmática; y que varios investigadores en el dominio de enseñanza-aprendizaje de ELE, tal como Ruiz de Zarobe (2004), Bravo (2003), Escandell Vidal (1998) que insisten sobre la integración inmediata de los contenidos de la cortesía en los programas y los manuales didácticos, con el fin de estudiar las particularidades del significado de los enunciados.

Resulta oportuno, El Marco Común Europeo de Referencia (2002: 255) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes definen la cortesía como uno de los aspectos de las habilidades comunicativas que los hablantes de lenguas extranjeras necesitan para desarrollar. El MCER, la incluye en las habilidades sociolingüísticas que reflejan las características



socioculturales del uso del idioma. La segunda institución es parte de una estrategia que se enfoca en estrategias y herramientas pragmáticas que los alumnos necesitan para comunicarse de manera efectiva y apropiada con base en el contexto y los temas, el contexto y las categorías de relación y las interpretaciones del hablante nativo.

En este propósito, Bravo (2009: 32) afirma que la familiaridad de los alumnos con el enfoque teórico de la pragmática sociocultural es útil para el reconocimiento y el logro de la interpretación contextual de los medios de comunicación utilizados para las interacciones lingüísticas dentro de los sistemas socioculturales, y en relación con las formas de cortesía de la comunidad del idioma meta; en este sentido: “las normas de la cortesía forman parte del aprendizaje no solo de una determinada lengua, sino de una determinada cultura” Escandell (2013: 143).

En relación con lo explicado anteriormente, y como ya explicado antes, los códigos no verbales forman parte de la cultura de un pueblo; pues, comprender dicho código ayuda muchísimo a los interlocutores a interpretar correcta y adecuadamente los aspectos relacionados con el elemento no verbal de la cortesía de la lengua meta. Por esto, Janney y Arndt (1991: 13) explican que: “La interpretación de las estrategias de cortesía verbal en el habla cara a cara depende en gran medida de las elecciones de estrategias de cortesía no verbal”<sup>221</sup>. Asimismo, enfatizan que al agregar componentes lingüísticos específicos del lenguaje no verbal, como los componentes de prosódicos o kinésicos a los componentes lingüísticos pueden crear ambigüedades y malentendidos a descifrar o comprender frases simples o expresiones cotidianas: “La complejidad de la interacción cortés puede apreciarse si imaginamos las combinaciones de actividades emotivas prosódicas y kinésicas que potencialmente podrían realizarse en conexión con una simple expresión”<sup>222</sup>.

Todo esto muestra que el estudio de la cortesía es sin duda un aspecto muy importante de la comunicación y la interacción social. Esto se debe principalmente a que el comportamiento cortés que se produce a través del lenguaje juega un papel importante en establecer relaciones sociales correctas. Para llevar a cabo este fenómeno, se analiza en

---

<sup>221</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “The interpretation of verbal politeness strategies in face-to-face speech depends largely on choices of nonverbal politeness strategies”.

<sup>222</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “the complexity of polite interaction can be appreciated if we imagine the combinations of prosodic and kinesic emotive activities that potentially could be performed in connection with a simple utterance”.

siguiente diversas teorías propuestas por el lingüista Lakoff (1973), Brown y Levinson (1987) y Leech (1983).

### 3.2.1. Reglas de cortesía de Lakoff

El modelo de Lakoff<sup>223</sup> (1973) se considera uno de los estudios pioneros dedicados a la cortesía verbal. En su famoso artículo: “lógica de cortesía”<sup>224</sup>, Lakoff establece las normas de cortesía para fomentar la competencia pragmática en los hablantes no nativos. De ello, la autora (1973: 296) propone dos reglas principales para la competencia pragmática:

- ✓ sea claro.
- ✓ sea cortés.

En el modelo de cortesía de Lakoff (1973: 298), la primera regla subsume las máximas de conversación de Grice que desarrollan el principio de cooperación, y va dirigida fundamentalmente a asegurar una transmisión eficaz de la información; en cuanto a la segunda regla implica tres posibilidades o modalidades diferentes que se aplican en una situación determinada según sea el grado de relación existente entre los interlocutores:

- i. No se imponga.
- ii. Ofrezca opciones.
- iii. Refuerce los lazos de camaradería.

La primera de las submáximas (no se imponga) significa "no interfiera en los asuntos de una persona", y puede interpretarse como relacionada con la estructura del idioma: ej.: Solicite un permiso antes de investigar o hacer cualquier cosa relacionada con bienes o terrenos. Usar estructuras impersonales y expresiones verbales para determinar la distancia y las conversaciones con la otra persona. La segunda submáxima (ofrezca opciones) a veces se asocia con el primero, y el objetivo no es la retórica, sino la capacidad de controlar de alguna manera la interacción. En la tercera submáxima (Refuerce los lazos de camaradería), este sentimiento es un sentimiento de amistad real o imaginaria entre las dos partes que ayuda a equilibrar la conversación.

Según Lakoff (1973: 303) existen reglas de interacción en la cortesía que son universales, pero todas las culturas enfatizan las leyes más importantes gracias a su contexto cultural

---

<sup>223</sup> Robin Tolmach Lakoff (1942) es profesor de lingüística en la Universidad de California en Berkeley. A su libro de 1975, *Language and Woman's Place*, se le atribuye a menudo el mérito de hacer del lenguaje y el género un gran debate en lingüística y otras disciplinas.

<sup>224</sup> Título original es inglés: « *The logic of Politeness* ».

universalidad: “Afirmo aquí que estas reglas son universales. Pero es evidente que las costumbres varían (...) Lo que creo que ocurre, en caso de que dos culturas difieran en su interpretación de la cortesía de una acción o una expresión, es que tienen las mismas tres reglas, pero diferentes órdenes de precedencia de estas reglas”<sup>225</sup>.

Según la misma autora (1973: 296), seguir estas reglas facilita la comunicación, además de mantener la relación entre los participantes y evitar posibles conflictos:

Si uno busca comunicar un mensaje directamente, si su principal objetivo al hablar es la comunicación, intentará ser claro, para que no se confunda su intención. Cuando la claridad entra en conflicto con la cortesía, en la mayoría de los casos [...] la cortesía prevalece: se considera más importante en una conversación evitar la ofensa que lograr la claridad. Esto tiene sentido, ya que en la mayoría de las conversaciones informales, la comunicación real de ideas importantes es secundaria a la mera reafirmación y fortalecimiento de la relación<sup>226</sup>.

Como resultado, Lakoff otorga el mismo estatus que los principios de cooperación y cortesía, porque para ella, el intercambio efectivo de información es tan importante como reducir todas las fuentes de conflicto y confrontación en la interacción. Si se desvía de los principios de cooperación y sus pautas, puede ser por cortesía.

También en este caso, Lakoff (1973:297) menciona que conceptos como "relevante" o "declaración oscura" deben ser explicados, porque estos términos pueden tener múltiples significados por diferentes hablantes (importante para una persona, menos interés por otra), por lo que necesitan una explicación "rigurosa". Además, Lakoff admite que dichas máximas conversacionales son sistemáticamente incumplidas bajo el principio de “sensatez”: “Asumo que estás cuerdo, a menos que se demuestre lo contrario, y por lo tanto asumiré que todo lo

---

<sup>225</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “I am claiming here that these rules are universal. But clearly customs vary (...) What I think happens, in case two cultures differ in their interpretation of the politeness of an action or an utterance, is that they have the same three rules, but different orders of precedence of these rules”.

<sup>226</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “If one seeks to communicate a message directly, if one’s principal aim in speaking is communication, one will attempt to be clear, so that there is no mistaking one’s intention. when Clarity conflicts with Politeness, in most cases [...] Politeness supersedes: it is considered more important in a conversation to avoid offence than to achieve clarity. This makes sense, since in most informal conversations, actual communication of important ideas is secondary to merely reconfirming and strengthening relationship”.

que haces en una conversación se hace por una razón: una violación de una regla será vista como una prioridad para otra regla, o sistema de reglas”<sup>227</sup>.

Hay que mencionar que la teoría de Lakoff ha recibido críticas, entre ellas que la teoría de la cortesía de Lakoff (1973) no es exhaustiva, debido a que los términos utilizados para expresar cortesía son confusos y no se fusionan entre sí. Además, dado que la cortesía es un fenómeno universal y es necesario considerar un número ilimitado de reglas, no es apropiado extender las reglas de cortesía de Lakoff (1973) a todas las culturas y lenguajes porque son más limitadas que universales.

### 3.2.2. Principio de cortesía de Leech

En 1983, Leech<sup>228</sup> exploró la teoría y los elementos más típicos de la disciplina de cortesía en su libro “*Principios de Pragmática*”<sup>229</sup> y propuso un principio de cortesía paralelo al principio de cooperación de Grice:

Sin embargo, debe admitirse que el Principio Cooperativo se encuentra en una posición débil si las aparentes excepciones al mismo no pueden explicarse satisfactoriamente. Es por esta razón que el Principio de Cortesía puede verse no solo como un principio más a agregar al Principio Cooperativo, sino como un complemento necesario, que rescata al Principio Cooperativo de serios problemas<sup>230</sup>.

De hecho, en lugar de establecer reglas, Leech propone el principio de cortesía basado en el estilo de Grice y desarrollado a partir de una serie de máximas, y lo utiliza como complemento a su principio de diálogo. Leech cree que la cortesía lingüística es el principio de regulación de los actos de habla, que se ubica en la posición intermedia entre la distancia social y la intención del hablante. La intención del emisor es confundir al destinatario, pero es un intento de lograr un equilibrio social entre las partes. Leech evalúa la cortesía en términos de *costos y beneficios*, que supone su cumplimiento para el emisor o el destinatario. La acción

---

<sup>227</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “I assume you’re sane, unless proven otherwise, and will therefore assume that everything you do in a conversation is done for a reason: a violation of one rule will be seen as giving precedence to another rule, or system of rules”.

<sup>228</sup> Geoffrey Neil Leech (1914-2014) era un especialista en lengua y lingüística inglesas. Fue autor, coautor o editor de más de 30 libros y más de 120 artículos publicados. Sus principales intereses académicos eran la gramática inglesa, la lingüística de corpus, la estilística, la pragmática y la semántica.

<sup>229</sup> El título original del libro es en inglés: “*Principles of Pragmatics*”.

<sup>230</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “However, it must be admitted that the Cooperative Principle is in a weak position if apparent exceptions to it cannot be satisfactorily explained. It is for this reason that the Politeness Principle can be seen not just as another principle to be added to the CP, but as a necessary complement, which rescues the Cooperative Principle from serious trouble”.

es intrínsecamente más «descortés» cuanto mayor es el coste para el destinatario y menor su beneficio; y es más «cortés» en el caso contrario, cuanto mayor sea el coste para el emisor y mayor el beneficio para el destinatario.

A los afectos de este, se afirma que para Lakoff (1973: 297) la cortesía consiste en evitar la ofensa, mientras que para Leech (1983: 104) la cortesía es: “[...] el vínculo necesario entre el “Principio de Cooperación” y el problema de cómo relacionar el sentido de un enunciado con su fuerza ilocutiva”. También, en lo que concierne la atención del participante, la visión de cortesía de Lakoff se enfoca en el oyente, mientras que la visión de Leech en alcance es más amplia. Esta extensión no solo no menciona el hecho de que se distingue claramente de los demás, sino que también muestra que esta mirada de cortesía está dirigida hacia terceros: “[...] los hablantes muestran cortesía también a terceras personas, quienes pueden estar, o no, presentes en la situación del habla” (Leech 1983: 208).

Sobre la base de estas relaciones, Leech divide la intención en cuatro categorías generales<sup>231</sup>:

**i.** *Acciones verbales que apoyan la cortesía*, se trata de acciones como “agradecer”, “felicitar”, u “ofrecer”, manteniendo así la relación social existente entre los interlocutores.

**ii.** *Acciones prácticamente indiferentes a la cortesía*, es decir, no existe un desequilibrio evidente entre los costos y beneficios del interlocutor; por ejemplo, una declaración.

**iii.** *Acciones que entran en conflicto con la cortesía*, significan un cierto coste para el destinatario; si se desea mantener o mejorar la relación con el interlocutor, es necesario reducir la descortesía inherente a estos comportamientos a través de otras formas relativamente amables de reducir su impacto. De lo contrario, las relaciones interpersonales corren el riesgo de empeorar y aumentar la distancia entre hablantes. No es difícil imaginar qué pasaría si la solicitud se hiciera sin la debida cortesía. Como solicitud o queja.

**iv.** *Acciones dirigidas frontalmente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores*, en ellas la cortesía relativa está fuera de lugar; porque tratan de aumentar la distancia o socavar la relación existente. Como insultos, reproches o burlas.

Sobre esta clasificación general funcionan dos tipos diferentes de cortesía: *positiva* y *negativa*<sup>232</sup>. Según Leech (1983: 84): “La cortesía negativa consiste en minimizar la

---

<sup>231</sup> Citado en Escandell Vidall (2013: 149).

<sup>232</sup> Sobre estos dos conceptos, Pons Bordería (2005: 126-127) añade más explicaciones: “Aunque estos conceptos se consideran universales, su manifestación concreta depende de la sociedad en que se produzca. Por ejemplo, cuando un español entra en un ascensor y saluda, está siguiendo los dictados de cortesía positiva imperantes en su cultura, que le llevan a socializarse. Cuando un alemán entra en un ascensor y no saluda, está siguiendo las normas de cortesía negativa vigentes en su sociedad, que lo llevan a no invadir el terreno individual

descortesía de las ilocuciones descortés, y la cortesía positiva, en maximizar la cortesía de las cortes”. Debido a esto, leech clarifica que en la interacción cortes surgen diversas situaciones entre el grado de interacción y los objetivos ilocutivos y sociales. Debido a Leech (1983: 107), el objetivo ilocutivo se opone a la meta social, como ordenar, pedir, suplicar: la cortesía es negativa. El objetivo ilocutivo coincide con el social, como ofrecer, invitar, agradecer: la cortesía es positiva. El objetivo ilocutivo es distinto del social, como informes, anuncios, instrucciones: la cortesía es irrelevante. El objetivo ilocutivo entra en conflicto con el social, como amenazas, acusaciones, insultos: la cortesía desaparece. De ello, la cortesía de Leech se mide en dos conceptos “costes y beneficios” al beneficio del oyente; y relaciona los actos en directos e indirectos con mayor o menor cortesía. Por ejemplo<sup>233</sup>:

Directa: Abre la puerta-----**descortés**.

Indirecto: ¿por favor, te molestaría abrir la puerta? ----- **cortés**.

Por otro lado, Leech (1983: 132) sigue el modelo de Grice y enumera las máximas que rigen los principios de cortesía en una serie de máximas<sup>234</sup>:

**i.** Máxima del tacto: (a) Minimizar el coste para otros [(b) Maximizar el beneficio para otros]. **Ej.:** Podría prestámelo por un día<sup>235</sup>.

**ii.** Máxima Generosidad: (a) Minimizar el beneficio propio [(b) Maximizar el coste propio]. **Ej.:** Te pago por la formación, y cuando tengas el dinero me lo devolverás<sup>236</sup>.

**iii.** Máxima de aprobación: (a) Minimizar el desprecio de otro [(b) Maximizar el elogio de otro]. **Ej.:** Comí los pasteles que has realizado. Eres un profesional<sup>237</sup>.

**iv.** Máxima de modestia: (a) Minimizar el elogio de sí mismo [(b) Maximizar el desprecio de sí mismo]. **Ej.:** qué tonto soy! Siempre doy ingredientes incorrectos para la receta<sup>238</sup>.

**v.** Máxima de acuerdo: (a) Minimizar el elogio de sí mismo [(b) Maximizar el desprecio de sí mismo]. **Ej.:** en realidad el trabajo es duro, pero si estás de acuerdo compartimos las tareas<sup>239</sup>.

---

de los demás. Ambos comportamientos, en cada una de estas dos culturas, son considerados corteses y los comportamientos inversos, en las mismas culturas, se consideran descorteses”.

<sup>233</sup> El ejemplo es el nuestro.

<sup>234</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “**i**) Tact maxim : (a) Minimize cost to other [(b) Maximize benefit to other] **ii**) generosity maxim: (a) Minimize benefit to self [(b) Maximize cost to self] **iii**) Approbation maxim : (a) Minimize dispraise of other [(b) Maximize praise of other] **iv**) modesty maxim : (a) Minimize praise of self [(b) Maximize dispraise of self] **v**) agreement maxim: (a) Minimize disagreement between self and other [(b) Maximize agreement between self and other] **vi**) sympathy maxim : (a) Minimize antipathy between self and other”.

<sup>235</sup> El ejemplo es nuestro.

<sup>236</sup> El ejemplo es nuestro.

<sup>237</sup> El ejemplo es nuestro.

<sup>238</sup> El ejemplo es nuestro.

<sup>239</sup> El ejemplo es nuestro.

vi. Máxima simpatía: (a) Minimizar la antipatía entre el yo y el otro. **Ej.:** Enhorabuena por la defensa de tu tesis de doctorado<sup>240</sup>.

Con respecto a estas máximas de cortesía, Leech señala que la segunda parte de la máxima parece ser menos importante que la primera parte, y esto refleja el principio más general de negar la cortesía que la positividad. Es decir, considerando la maximización del acuerdo, y según el punto de vista del autor, es más probable evitar el desacuerdo que evitar la aprobación.

Asimismo, Escandell Vidal (2013: 153) precisa que no todas las máximas se aplican por igual a todos los tipos de actos: “la máxima de tacto funciona en las peticiones; las de generosidad, aprobación y modestia parecen más generales; y las de acuerdo y simpatía se aplican sobre todo a los actos de tipo aseverativo”.

De todo ello, se concibe que Leech (1983: 139) extendió los principios de cooperación de Grice a través de su principio de cooperación, tratando de explicar la motivación inherente para comunicarse usando estrategias indirectas. El lingüista cree que la cortesía es un fenómeno pragmático que fomenta el uso de la comunicación indirecta. Esta es también una de las razones por las que el interlocutor no cumplió plenamente los principios de cooperación de Grice, que buscaba un intercambio de información eficaz.

### 3.2.3. Modelo de Brown y Levinson (1978, 1987)

La teoría de la cortesía propuesta por Brown<sup>241</sup> y Levinson<sup>242</sup> (1978) es una de las teorías más completas y maduras en el campo de la cortesía pragmática<sup>243</sup>. Cubre muchos campos y ha demostrado ser muy aplicable en la mayoría de las culturas. Este modelo es actualmente el intento más detallado y estructurado de explicar los motivos y función de la cortesía en los idiomas. Su objetivo es perfeccionar el modelo de Grice (1975) y aumentar las

---

<sup>240</sup> El ejemplo es nuestro.

<sup>241</sup> Penelope Brown (nacida en 1944) es una lingüista antropóloga estadounidense que ha estudiado diversos aspectos de los estudios lingüísticos, sociolingüísticos y transculturales del lenguaje y la cognición. Fue la co-desarrolladora de la teoría de la cortesía, un tema clave en la sociolingüística del siglo XX, que se publicó por primera vez en 1978 (reeditado con una nueva introducción, correcciones y una nueva bibliografía en 1987 de la que fue coautora y con su colaborador de investigación y marido, el lingüista Stephen Levinson).

<sup>242</sup> Stephen C. Levinson (nacido el 6 de diciembre de 1947) es un científico social británico, conocido por sus estudios de las relaciones entre cultura, lenguaje y cognición, y ex director científico del departamento de Lenguaje y Cognición del Instituto Max Planck para Psicolingüística en Nijmegen, Holanda. Levinson se educó en Bedales School y King's College, Cambridge, donde recibió una licenciatura en Arqueología y Antropología Social, y en la Universidad de California, Berkeley, donde recibió un doctorado en Antropología Lingüística.

<sup>243</sup> Brown y Levinson desarrollaron por primera vez su teoría en 1978, y fue publicada como un artículo en la revista “*Questions and politeness: Strategies in social interaction*”. Posteriormente, se publicó como libro independiente en 1987.

relaciones interpersonales de las que carece. A partir del modelo de Grice, Brown y Levinson, promueven a los interlocutores para lograr mayores efectos comunicativos integrando los aspectos sociales de la comunicación, y aceptando los principios de cooperación, aportando así una nueva perspectiva.

Escandell Vidal (2013: 154) explica que Brown y Levinson (1987) parten del supuesto de que toda sociedad debe controlar *la agresividad* de sus miembros, mientras intenta difundir el potencial de esta agresividad como una herramienta de control interno, y una fuerza utilizada en las relaciones sociales competitivas con otros grupos sociales: “La cortesía presupone, por tanto, la existencia de ese potencial agresivo, y trata de contrarrestarlo para hacer posibles las buenas relaciones sociales”. Además, insisten en que la comunicación es un acto racional, que busca la máxima eficiencia. En este sentido, la comunicación debe seguir el principio de cooperación de Grice: “entendido como el marco socialmente neutro en el que se desarrollan los intercambios comunicativos, y que presupone su racionalidad y eficacia”. De ello, creen que el principio de la cortesía es universal. Se diferencia del principio de cooperación porque la cooperación es una condición necesaria para el diálogo. Por otro lado, la estrategia de la cortesía no siempre está disponible.

Según Brown y Levinson (1987: 64), las personas tienen dos rasgos principales que describen su comportamiento comunicativo:

I) **La racionalidad:** El estilo de pensamiento de las personas puede definirse con precisión y relacionarse con el principio de cooperación. Siga el método de comunicación para lograr un objetivo específico.

II) **La imagen pública:** (*Face*<sup>244</sup>) Todos tienen una imagen pública específica que quieren mantener. Tiene que ver con la cortesía: la imagen pública debe protegerse, por lo que la imagen pública de los demás no debe verse comprometida o amenazada.

Tal como se observan, su teoría se basa en el concepto de *imagen pública* propuesto por Goffman (1967), que es la base de *las relaciones sociales*. Todas las estrategias de cortesía surgen de la necesidad de mantenerlo. La cooperación entre los interlocutores se basa en el supuesto común de que la imagen pública es frágil y debe ser protegida, y una forma de hacerlo es no dañar ni amenazar la imagen de los demás. Este modelo adopta el principio de cooperación como principio de racionalidad de la comunicación, en que el negociador se esfuerza por lograr la máxima eficiencia comunicativa. Sin embargo, Brown y Levinson argumentan que hay razones por las que las fuentes no se involucran en tantas actividades de

---

<sup>244</sup> La denominación original.



comunicación como sea posible y, en muchos casos, estos efectos pueden debilitar su relación con el entrevistador. La estrategia reemplaza las habilidades de comunicación para mantener estas relaciones. Brown y Levinson (1987: 13) definen el concepto de imagen pública de la siguiente manera:

Un elemento central de nuestro modelo es una noción sumamente abstracta de "imagen" que consiste en dos tipos específicos de deseo ("face wants") atribuidos entre sí por los interactuantes: el deseo de no tener obstáculos en las acciones de uno (imagen negativa), y el deseo (en algunos aspectos) de ser aprobado de (imagen positiva)<sup>245</sup>.

A partir de los hechos, todo el mundo tiene una imagen pública que pretende conservar, y la mejor forma de hacerlo es respetar a los demás. También, los autores en su definición revelan que esta imagen tiene dos caras: *la positiva* y *la negativa*, que ellos (1987: 67) las definen como sigue:

- **Imagen positiva.** es la aspiración de que los deseos de uno sean atractivos al menos para algunos de los demás.
- **Imagen negativa.** Deseo de no sufrir imposiciones. *¿Me dejas el coche, encanto?* En momentos discursivos “difíciles” (preguntas, órdenes, etc.) hay que ser muy cautos para no caer en la descortesía. Para poder mantener la interacción, surgen las estrategias de cortesía.

Es decir, la imagen pública se compone de dos deseos que se relacionan entre sí, el deseo de no obstaculizar el comportamiento de los interlocutores se denomina imagen negativa, y el deseo de ser aprobado por la otra parte se denomina imagen positiva. Todos en una sociedad determinada tienen estas dos imágenes. Las imágenes negativas corresponden a territorios, es decir, el deseo de no ser interferido, incluyendo lo relacionado con sus conocimientos, sentimientos y pensamientos; las imágenes positivas corresponden a la personalidad personal, e incluyen el deseo de ser apreciado y aceptado por el interlocutor, y esforzarse por establecer Imagen. Es decir, en una imagen negativa, tendremos el deseo de libertad, la capacidad de actuar y proyectar una imagen positiva; en una imagen positiva, tendremos una imagen real, porque esta es la apariencia de la propia forma del individuo.

---

<sup>245</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Central to our model is a highly abstract notion of “face” which consists of two specific kinds of desire (“face-wants”) attributed by interactants to one another: the desire to be unimpeded in one’s actions (negative face), and the desire (in some respects) to be approved of (positive face)”.

Escandell Vidal (2013: 155) explica que el punto de partida de este modelo es que todos los hablantes tienen su propia imagen pública, todos quieren mantenerla; y como existen varios tipos de conductas que pueden provocar conflictos de interés, poniendo en peligro la imagen pública de uno mismo o del interlocutor: son conductas que atentan contra la imagen pública. En este caso, la situación normal es que el emisor intente mitigar la potencial amenaza. Para ello, la cortesía es necesaria. El nivel de cortesía que debe emplearse depende de tres factores:

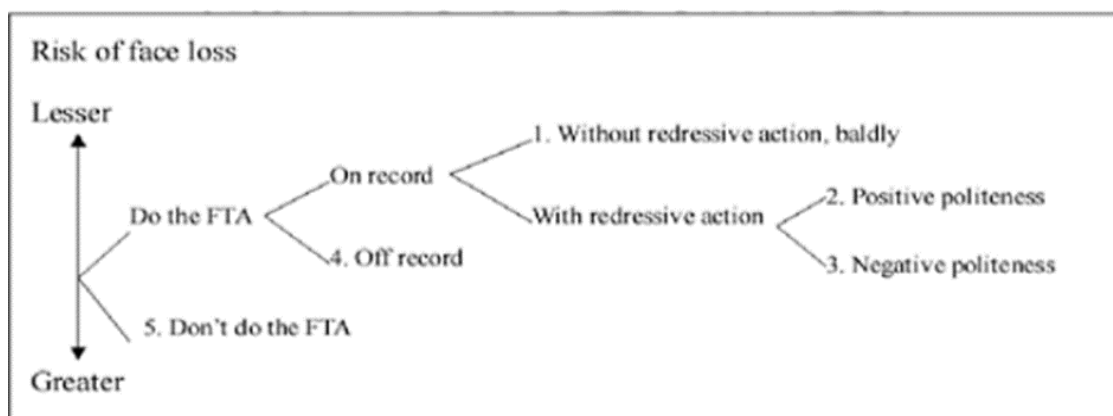
- **El poder relativo (P):** del receptor en relación con el emisor. Es el eje vertical de las relaciones sociales.
- **Distancia social (D):** la familiaridad y el contacto entre los interlocutores. Es el eje horizontal de las relaciones sociales.
- **El grado de imposición (G):** del comportamiento en relación con la imagen pública. Depende de las consideraciones de cada cultura.

De ellos, mucha cortesía se puede considerar mitigante, lo que significa que la relación se acerca más a la idea real de una imagen amenazante. Brown y Levinson (1987: 76) crean una ecuación para medir el grado de amenaza con el comportamiento verbal de la imagen.

$$\text{Riesgo (AAIP)} \propto (\text{D} + \text{P} + \text{G}) \propto$$

La combinación de todos estos factores le permite calcular el impacto esperado del AAIP (amenaza la imagen pública), y seleccionar estrategias de cortesía destinadas a mitigar el peligro según sea necesario. En otras palabras, le permite elegir la estrategia de cortesía más adecuada. Sin embargo, el grado de esfuerzo del comportamiento en sí es relativo, es decir, depende del contexto de la aplicación.

Los tipos de estrategias de cortesía existentes y las circunstancias que determinan la elección de una u otra pueden resumirse en el esquema n°20 tomado de Brown y Levinson (1987: 69):



**Figura n° 20: Circunstancias que determinan la elección de las estrategias de cortesía Brown y Levinson (1987: 69).**

Del esquema se concibe que las posibilidades de estrategia son cinco:

1) Abierta y directa (on record, without redress), **ej:** Préstame la ropa<sup>246</sup>. Cuando desee realizar directamente el comportamiento sin mostrar ningún rastro de cortesía, se selecciona la primera estrategia, porque no hay riesgo por la intimidad entre los interlocutores al realizar AAIP, o porque el contexto está en el mantenimiento de la imagen antes y ahora, la efectividad de la comunicación se requiere con mayor urgencia; por ejemplo, advertencia de peligro, recetas o instrucciones.

2) Abierta e indirecta, con cortesía positiva (on record, with redress. wíth positive politeness), **ej.:** Me prestas la ropa.

3) Abierta e indirecta con cortesía negativa (on record, with redress, with negative politeness), **ej.:** No te importarías prestarme la ropa, por favor.

La segunda estrategia y la tercera son opciones para tratar de utilizar técnicas de cortesía positiva o negativa para reparar la amenaza potencial de AAIP. Estas técnicas satisfacen el deseo del receptor de reconocimiento y accesibilidad a través de las imágenes positivas y negativas del receptor, respectivamente. Estas dos estrategias constituyen la mayor parte de la cortesía lingüística que se utiliza en los intercambios cotidianos.

4) Encubierta (off record), **ej.:** La fiesta será para mañana, y no tengo un vestido.

La estrategia 4 es realizar AAIP en secreto. Expresa el objeto de forma ambigua sugiriendo que la interpretación correcta depende de la capacidad de razonamiento del receptor. Es mejor correr el riesgo de dar una explicación incorrecta en lugar de correr el riesgo de perder la imagen.

<sup>246</sup> Los ejemplos citados en estas estrategias son nuestros.

5) Evitar el AAIP, **ej.:** me quedo sin comprar un vestido.

Teniendo en cuenta el alto riesgo de que el interlocutor pierda su imagen, el emisor elige la quinta estrategia en todas las situaciones en las que se muestra reacción a decir más.

De todos modos, la teoría de constituyen un buen punto de partida para adentrarse en el estudio de las relaciones entre formas lingüísticas y estructuras sociales. Lo que parece claro es que las estrategias de cortesía existen; los hablantes las utilizan de manera sistemática para asegurar o modificar el estatuto de sus relaciones sociales: “para mejorar el trato amistoso, o para establecer un clima de respeto mutuo, o incluso para distanciarse del destinatario” (Escandell Vidal, 2013: 159).

Pues, el objetivo de estudio más importante en la teoría de Brown y Levinson (1987) son los diferentes actos de habla que pueden ser amenazantes dentro de una cultura que permiten hacer uso de estrategias conversacionales para evitar dañar tanto la imagen positiva como la imagen negativa del interlocutor.

#### **4. La transferencia pragmática**

Al aprender un idioma extranjero, los alumnos nunca empiezan de cero. Todos han adquirido conocimientos lingüísticos, culturales y pragmáticos a priori de su lengua materna. Mientras los estudiantes aprenden un nuevo idioma, a menudo transfieren aspectos de su lengua materna a la nueva lengua en cada nivel: fonético, morfológico, sintáctico y pragmático. Úselo consciente o inconscientemente como estrategia de comunicación o estrategia de aprendizaje. Dicha estrategia representa un fenómeno universal y se expresa a partir de diferentes opiniones: “*transferencia, interferencia, calco, préstamo, cambio lingüístico, alternancia de códigos, error*<sup>247</sup>...” (Domínguez Vázquez, 2001: 1).

Es evidente entonces, que los estudiantes de idiomas están influenciados por la cultura de su lengua materna, y en muchos casos transfieren la pragmática de su lengua a la lengua de destino, pero como es conocido no todos los rasgos entre las lenguas y las culturas son similares. Pues, la distancia entre estos elementos de la lengua materna al idioma extranjero hace que los estudiantes cometan errores<sup>248</sup> al tratar de producir oraciones (orales y escritas); o hagan interpretaciones negativas, y comunicar conflictos (los nativos descartan al estudiante como descortés, o a cambio, el estudiante ve los parámetros elegidos por el nativo como inapropiados).

---

<sup>247</sup> La cursiva es del autor.

<sup>248</sup> Al mismo tiempo se afirma que: “no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática” (Dulay et al., 1982:138).

Sin embargo, hay que reconocer que la actitud actual hacia los errores ha cambiado de los métodos tradicionales (como señal de fracaso) a los enfoques comunicativos (como herramienta de aprendizaje). Tradicionalmente, los errores de lengua siempre son castigados por ser fallos graves, que indican que los estudiantes carecen de aprendizaje. Pero, a mediados del siglo XX, como resultado de estudios sobre el análisis comparativo de idiomas, y a la influencia significativa de la teoría conductista<sup>249</sup> en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, apareció el concepto de *interferencia*. En 1938, Sandfeld y Jakobson hablaron por primera vez no solo de la interferencia causada por la mezcla de dos idiomas, sino también de que la *transferecia* de idiomas es un proceso psicológico en que los estudiantes pueden transferir ciertas características, como fonéticas, morfológicas, sintácticas o léxicas y pragmáticas de su lengua materna a la lengua de destino.

Como ya se ha explicado en el primer capítulo, la necesidad de aprender un segundo idioma de manera rápida y exitosa en la Segunda Guerra Mundial, por razones estratégicas y económicas, alentó a los investigadores a experimentar con nuevos métodos de aprendizaje. Como resultado, han surgido diferentes corrientes de pensamiento, combinando teorías lingüísticas y psicológicas, para explicar los fenómenos de la enseñanza de lenguas extranjeras con su abordaje de las consecuencias didácticas futuras.

Bajo estos estudios, y especialmente en las décadas de 1940 y 1950, lingüistas como Charles Fries, Robert Lado prestaron especial atención a ciertos fenómenos de contacto lingüístico, como el bilingüismo o el aprendizaje de lenguas extranjeras. Charles Fries, en su libro publicado en 1945 y titulado *Teaching and Learning English as Foreign Language*, ha hecho comparaciones sistemáticas del idioma nativo del aprendiz con el idioma que intenta aprender; buscando similitudes y las diferencias permitidas, e identifica las áreas difíciles que aparecerán durante el aprendizaje. Fries en su teoría reconocía el impacto de la lengua materna sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras; y como resultado de esta influencia la aparición de lo que se denomina la interlengua<sup>250</sup>. En este contexto, y para reforzar la idea de

---

<sup>249</sup> Según El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes: “El conductismo es una teoría psicológica que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos; su éxito o fracaso depende del grado de aceptación que dichas respuestas encuentren en el entorno de la persona”.

<sup>250</sup> El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define la interlengua de este modo: “Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. El término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores”. La teoría de Corder establece el

Fries, el lingüista Lado publicó *Linguistics Across Cultures* en 1957; el autor se basa en sus ideas en la teoría conductista de Skinner<sup>251</sup> y la importancia de formar hábitos para obtener resultados. Pues, según él, la comparación es exitosa en áreas donde ambas lenguas tienen similitudes estructurales, y por el contrario, cuando se observan diferencias en una parte concreta del idioma, surgen barreras lingüísticas que repercuten negativamente en el aprendizaje del alumno. Sobre la base de lo anterior, Lado (1957: 1) explica que:

Los individuos tienden a transferir las formas y significados, y la distribución de formas y significados de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras, tanto de manera productiva cuando intentan hablar la lengua [...] como receptivamente cuando intentan captar y comprender el idioma [...] practicado por los nativos<sup>252</sup>.

En relación con lo expuesto, Matte Bon (2005: 21) revela que lo que es útil para adquirir un nuevo idioma es el proceso de comunicación entre los conocimientos adquiridos en el propio idioma. Los idiomas utilizan el mismo mecanismo, por lo que cada idioma puede aprender más sobre el otro. También de otra manera, las comparaciones le ayudan a crear redes y mecanismos analógicos, incluso entre ámbitos distantes. Escandell Vidal (1995: 99) define el concepto de interferencia así:

El concepto de *interferencia* proviene del análisis contrastivo, y alude a la transferencia a la lengua objeto de aprendizaje de los hábitos verbales de la lengua materna o incluso de otra lengua aprendida con anterioridad. Y se produce una interferencia *pragmática* cuando quienes aprenden otra lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida.

---

vínculo entre la lengua materna y la lengua extranjera, porque el alumno utiliza su lengua materna, para formular hipótesis e inferir reglas, estableciendo así un estado intermedio entre las dos, la denominada "interlengua". Sin embargo, con la aparición del "análisis de errores" de Corder, los errores comenzaron a verse desde otro ángulo, y se han convertido en un fenómeno normal en el proceso de aprendizaje, lo que demuestra que este proceso se está implementando.

<sup>251</sup> Según El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes: "B. F. Skinner es uno de los más importantes intentos de construcción de un modelo conductista del comportamiento humano. Según esta teoría, todo se aprende mediante el proceso de ensayo y error: el sujeto emite una respuesta a un estímulo (observable o no); posteriormente, si el aprendiente recibe una recompensa (verbal o no verbal) a su respuesta, esta queda reforzada de manera positiva y, tras varias repeticiones, se consolida como forma de conducta; si, por el contrario, es «castigado» por haber dado una determinada respuesta, esta se debilita hasta desaparecer como forma de conducta. De acuerdo con la descripción de Skinner «el comportamiento verbal, como cualquier otro comportamiento humano, está marcado por sus consecuencias»".

<sup>252</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: "Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language [...] and receptively when attempting to grasp and understand the language [...] as practiced by natives".

En el orden de las teorías anteriores, el concepto de interferencia tiene un impacto negativo claro en las primeras etapas del aprendizaje de lenguas extranjeras. El análisis de los errores reveló más tarde que muchos factores estaban involucrados en el aprendizaje de idiomas extranjeros, e incluso algunos investigadores de los años 80, entre ellos, Dulay, Burt y Krashen consideraban que la influencia de la lengua materna era insignificante.

Pues, el concepto de interferencia se relaciona en el inicio con la gramática, y se define como la transferencia del acto de habla de la lengua materna en la lengua meta. Después, cuando la pragmática se convirtió a una disciplina, apareció otro tipo de interferencia: *la transferencia pragmática*. Escandell Vidal (2009: 99) cree que la diferencia entre interferencia pragmática y gramatical es la siguiente:

La interferencia es gramatical cuando lo que se transfiere son propiedades o reglas características de la fonología, la morfología, la sintaxis o la semántica. Y se produce una interferencia pragmática cuando quienes aprenden otra lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida. La reflexión sobre las interferencias que se producen dentro del ámbito gramatical cuenta ya con una tradición relativamente larga; los estudios sobre interferencia pragmática son, en cambio, mucho más recientes.

En este contexto, uno de los conceptos más exitosos en la didáctica de lenguas extranjeras es *la transferencia*. El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define la transferencia de este modo: “La transferencia es el fenómeno resultante de emplear elementos propios de una lengua (mayormente, la L1) en otra lengua. El aprendiente de una LE tiende a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos; esta estrategia le posibilita un aprendizaje significativo”. En términos de enseñanza de idiomas, este concepto se refiere a la tendencia de los estudiantes a transferir las características de su lengua materna a la lengua de destino. En este sentido, Jessner (1999:151) afirma que no solo proporciona información sobre el nivel de conocimiento del idioma, sino que también es una estrategia de comunicación que los estudiantes pueden utilizar para brindarnos información sobre los recursos disponibles en la comunicación. De manera semejante, Martínez Agudo (2004: 41) afirma que la transferencia puede entenderse como dos aspectos: del aprendizaje y la producción de una lengua de destino. Así, provoca en el alumno de lengua extranjera la transferencia de conocimientos lingüísticos de su idioma materno al idioma meta, lo que afecta tanto a la producción como a la percepción: “[...] un fenómeno lingüístico que consiste

simplemente en el empleo estratégico de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua nativa para suplir las deficiencias o limitaciones de conocimiento de la lengua objeto de estudio”.

Cabe agregar que entre las definiciones más importantes sobre la transferencia pragmática, se encuentra la de Žegarac y Pennington (2000: 182), según ellos: “consiste en la influencia que el conocimiento pragmático de la L1 de los aprendientes tiene tanto en la adquisición de conocimiento pragmático en L2 como en el uso que hacen de este conocimiento con el fin de resolver tareas comunicativas en una variedad de situaciones en la lengua meta”. Para estos autores, la transferencia pragmática no es solo la transmisión de conocimientos lingüísticos, debe entenderse como una forma de transmitir los conocimientos en general. Aluden también que la transferencia pragmática engloba el conocimiento lingüístico, interactúa con algún tipo de conocimiento que se refiere a normas culturales que están condicionadas por la forma en que se utilizan los recursos lingüísticos para realizar funciones pragmáticas. En otro sentido, una transferencia pragmática significa dar a los estudiantes los supuestos y comportamientos que sustentan el uso del lenguaje con fines comunicativos en L1, que no es de naturaleza lingüística (Escandell 1996: 99).

A su vez, El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)<sup>253</sup> apunta claramente que el concepto de transferencia de una lengua a otra, se entiende como: “toda operación que consiste en sacar provecho de toda actividad (reflexiva o comunicativa) concerniente a una lengua / una cultura, a saber, saber hacer o saber ser, de la que uno dispone aplicándola a otra lengua o cultura” (Candelier et al., 2008:111). Esta definición refleja los beneficios del aprendizaje de idiomas a través del conocimiento previo de la lengua materna u otra lengua conocida. Sin embargo, el concepto transferencia ha dado lugar a cierta polémica que surge de su uso para referirse a las connotaciones positivas o negativas que provoca.

La investigación sobre la transferencia pragmática demuestra que el aprendiz se enfrenta a varios obstáculos y dificultades relacionados con la comprensión e interpretación de los nuevos conceptos aprendidos de la nueva lengua; según Moreno (1999: 196): “la nueva lengua es un instrumento con el cual el aprendiente va a tener que hacer cosas, casi las

---

<sup>253</sup> Este proyecto es más conocido por su acrónimo en francés CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures), pues su difusión inicial estuvo dirigida en su mayoría a investigadores, formadores de profesores y profesores francófonos.



mismas que en su idioma materno, pero de otra manera”. Del mismo fenómeno y siguiendo a Escandell Vidal (2010), los aprendices de un idioma extranjero deben tener un nuevo sistema de pragmática; y debido a que lo hacen, los prototipos controlados por L1 interfieren con la funcionalidad de LE. Las diferencias pueden afectar muchos factores, que van desde el propósito de la comunicación hasta la percepción de la intención. De ello, cabe señalar dos tipos diferentes de interferencia pragmática: *la pragmalingüística* y *la sociolingüística*.

Escandell Vidal (1995: 99-100) explica que la interferencia pragmalingüística consta de fórmulas que utilizan un idioma en otro, y suele afectar a aspectos más tradicionales de las relaciones interpersonales: “Un ejemplo sería las fórmulas para saludar que cambian según la cultura en que nos encontremos, es decir, mientras que en algunas culturas orientales como la vietnamita o la china diríamos *¿Va usted a comprar arroz?*, en español utilizaríamos la fórmula *¿Cómo está usted?*”

La interferencia sociopragmática es más difícil de detectar porque, como dijo Escandell Vidal (1995: 104) estas interferencias no tienen que ver con el uso de fórmulas más o menos específicas, sino con el comportamiento apropiado de los miembros de cada cultura y la interacción social entre los participantes:

Uno de los ejemplos más conocidos de este tipo de interferencias es el de ofrecer un regalo: en las sociedades orientales, la persona que regala tiende a ensalzar el poco valor del regalo, pues para estas culturas ofrecer un regalo es un poco ofensivo, es decir, una visión contraria a la que tenemos en las culturas occidentales donde hacer un regalo supone agradar al otro.

En la misma línea, Vázquez (1999: 44-54) asevera que: “una producción perfectamente aceptable desde el punto de vista morfosintáctico y fonético puede transformarse en una desviación con respecto a la norma pragmática si no se atiende a las pautas discursivo-culturales de la lengua en cuestión”. Según se ha citado, los errores causados por malentendidos socioculturales a veces son más dañinos para la comunicación social que los errores gramaticales puros, aunque estos errores a veces pueden causar malentendidos en la comunicación. Si un interlocutor extranjero comete un error gramatical, su condición de lengua no nativa es siempre la razón, pero si comete un error pragmático, su interlocutor definitivamente pensará que son manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, y no esperaba que este error pueda ser lo mismo que un error gramatical (debido a la falta de comprensión de las normas sociales extranjeras). En la mayoría de los casos, los efectos de los errores pragmáticos no son fáciles de reparar, porque no se consideran ni se

interpretan como errores, sino más bien una expresión de disgusto: “Además, la presencia de errores pragmáticos puede dañar la imagen del hablante, que puede ser injustamente considerado descortés, maleducado o rudo” (Gómez Morón, 2004: 151).

Con referencia a lo anterior, Oliveras (2000) afirma que un hablante no nativo necesita no solo conocimientos del idioma, sino también conocimientos sobre pragmática, costumbres sociales y el uso del idioma que está aprendiendo para operar de manera efectiva en LE. El uso de elementos pragmáticos en la enseñanza promueve nuevas percepciones de los errores de los alumnos, porque en el pasado, en vista de ciertos comportamientos de los hablantes no nativos se consideraban "raros", " maleducado " o "especiales". Pero, hoy día es comprensible que la mala adaptación se debe al problema de la transferencia pragmática, porque el aprendiz aplica las mismas reglas de uso de su lengua materna a la lengua meta como estrategia de comunicación, sin considerar si esta equivalencia es efectiva.

En lo que concierne los tipos de La transferencia pragmática, Larry Selinker (1972) señaló en su artículo "*Interlanguage*" que debido a la gravedad de las consecuencias y su relevancia para el aprendizaje (siempre que puedan evitar que suceda), el impacto de la transferencia pragmática puede ser positivo o negativo. Según él, cuando la lengua materna ayuda a obtener una determinada estructura o palabra, es positiva, pero cuando la influencia provoca un error (este es el caso del llamado falso amigo), es negativa. Con el mismo propósito, Howard Jackson (1981: 196) cree que cuando L1 y L2 tienen similitudes en ciertas estructuras internas de los dos idiomas, se produce una transferencia pragmática positiva, y este hecho puede promover el aprendizaje. Por otro lado, si la estructura de L2 no tiene una relación correspondiente en L1, y viceversa, si hay una gran diferencia entre la estructura de L1 y L2, será difícil aprender el idioma de destino.

En el caso de la transferencia positiva, Martín Martín (2004:15) explica que algunos aspectos de la lengua materna se alteran a lo largo del proceso de aprendizaje, lo que facilita el aprendizaje de la lengua meta. Es decir, que se trata de un elemento facilitador, sobre todo cuando las dos lenguas tienen las mismas estructuras lingüísticas, fonéticas y pragmáticas (el caso de lenguas latinas). En la misma línea, según Figueras (2015) cuando el modelo pragmático de L1 promueve la adquisición de la estrategia dada en L2, decimos que la transferencia es positiva.

En cuanto a la transferencia pragmática negativa, los autores están cada vez más interesados a estudiarla y definir sus productos: *errores pragmáticos*. Hay mucho que entender acerca de cómo se produce la transferencia pragmática, qué elementos son

transferibles, cuáles no son transferibles o qué características determinan la transferibilidad. Hassall (2003: 15) explicó que esto sucede cuando los alumnos ocupan un aspecto pragmático de la forma, función o distribución de la lengua no nativa (es decir, diferente de la lengua de destino) debido a la influencia de su lengua materna.

Según Žegarac y Pennington (2000: 166), este tipo de transferencia negativa es causado por estudiantes de lenguas extranjeras, que generalizan y proyectan erróneamente su conocimiento pragmático de L1 en el contexto comunicativo de L2. Según estos autores, esto se debe a que el ser humano enfrenta nuevos problemas y situaciones que tienen esquemas psicológicos preexistentes, es decir, tendemos a conceptualizar la realidad de una manera culturalmente determinada. Por lo tanto, los estudiantes de una segunda lengua a menudo transfieren inconscientemente sus patrones de pensamiento pragmático en una situación de comunicación.

La transferencia pragmática según Escandell Vidal (2010), proporciona un marco de referencia teórico para los profesores de LE en que ubicar, analizar y comprender el rendimiento lingüístico de los hablantes nativos de la lengua de destino y los alumnos a los que enseñan. De hecho, esta no es una tarea fácil, porque la transferencia negativa se puede identificar rápidamente, especialmente cuando se conocen la L1 y L2 del alumno, y se desconoce la transferencia positiva. En este sentido, y según Fernández Silva (2002) el método de investigación sin duda debe ser el Análisis Contrastivo: “contrastar nuestra lengua y nuestra cultura con otras lenguas y culturas es, la mayoría de las veces, la única manera de comprender la importancia de las normas sociales y culturales que rigen la interacción verbal y por lo tanto la selección de las formas lingüísticas, creando diferentes estilos de interacción propios de una lengua”.

Un ejemplo de este contraste cultural proviene de la forma de saludar, la forma de explicar el silencio o la alabanza (Miquel: 1997). Estas comparaciones muestran que la comunicación no es solo un proceso de codificación y decodificación que puede explicarse mediante reglas gramaticales. De hecho, dada la proximidad entre idiomas relacionados, la tarea de identificar las diferencias entre dos idiomas no es fácil para los estudiantes. Esto ocurre a menudo en el uso de algunas estrategias pragmáticas, como las estrategias de cortesía verbal, es difícil encontrar sus características sin un análisis comparativo de diferentes idiomas. En este tipo de estrategias, la percepción de mayor o menor distancia lingüística puede llevar a conclusiones engañosas y malentendidos, porque la elección de diferentes

estrategias involucra características pragmáticas estrechamente relacionadas con el trasfondo sociocultural (Robles Garrote, 2014).

De lo anterior, se concibe que desde la perspectiva del análisis comparativo, el campo que involucra los actos de habla es sin duda el más sutil, porque las fusiones coincidentes no son completas: por ejemplo, las reglas de cortesía se superponen parcialmente en las dos comunidades, lo que se puede ver en el uso de formas alocutivas. Como resultado, Miquel (2004: 10-23) propone una serie de diferentes tipos de fallos pragmáticos. Con base en los resultados de la encuesta pragmática, el autor distingue ocho posibles diferencias entre los actos de habla (entre la lengua materna y la lengua meta):

1. Actos de habla que existen en unas lenguas y no existen en otras: por ejemplo, el acto de “brindar”.
2. Actos de habla que, por estar ligados a una actuación cultural de los hablantes, no existen en las lenguas que no tienen prevista esta actuación: por ejemplo, el acto de habla para el agradecimiento de un regalo puede no existir en culturas donde los regalos no se abren delante de la persona que lo entrega.
3. Actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se asocian de modos distintos: por ejemplo, en la cultura española se suelen asociar los actos de habla de despedida con los de aconsejar.
4. Actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se utilizan en contextos distintos y con finalidades también distintas: por ejemplo, el uso de cumplidos para empezar una conversación en inglés.
5. Actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se realizan de modos distintos: por ejemplo, la cantidad de información que se da de una persona cuando se la presenta a otra.
6. Actos de habla que existen en las dos culturas, pero se dan con frecuencias distintas: por ejemplo, las “autopresentaciones”, más frecuentes en inglés que en español.
7. Actos de habla que requieren que el hablante disponga de una información sociocultural previa: por ejemplo, el caso de los saludos en español y su vinculación con el hecho de haber comido o no.
8. Actos de habla que existen en las dos culturas, pero en los que actúan presuposiciones distintas: por ejemplo, la respuesta a un cumplido – los españoles tienden a quitar peso al halago – o las respuestas a un ofrecimiento – en español se suele rechazar una primera vez y suponer una insistencia.

Después de lo anterior expuesto, se concibe que los errores pragmáticos tienen el riesgo de ser malinterpretados, dando lugar a malentendidos entre interlocutores y posiblemente incluso a la interrupción de la comunicación, porque la comunicación eficaz depende de buenas habilidades pragmáticas. Por ello, el estudio de la transferencia ha dado

lugar a estudios más realistas de los fenómenos relacionados con la pragmática, y esta teoría se ha desarrollado y se está haciendo cada vez más integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. El objetivo no es obligar a los alumnos a comportarse como los nativos, sino que sean conscientes del impacto comunicativo y social de ciertos usos y comportamientos de la lengua meta que está relacionada estrechamente con su cultura.

## **Conclusión**

Sobre la base de las consideraciones anteriores, afirmamos para que los estudiantes se conviertan en hablantes competentes y se comuniquen eficazmente, deben desarrollar competencias pragmáticas. Resulta que la adquisición de la competencia pragmática del alumno es cada vez más importante y es un requisito previo necesario para tener éxito en el dominio correcto de una lengua extranjera. Esta competencia permite a los estudiantes beneficiarse del uso real del idioma de destino y explicar las diferencias o similitudes entre su lengua materna y el idioma de destino.

Sin embargo, el estudio de varios elementos pragmáticos a través de expresiones de habla y cortesía permite a los estudiantes aceptar evidencia positiva y comprender las diversas fuentes lingüísticas utilizadas y los factores contextuales específicos. En otras palabras, si eliges estos dos aspectos en la clase ELE, las diferencias culturales se harán más claras y la transmisión pragmática también se manifestará.

De esta forma, los alumnos aprenderán que las estrategias y formas de actuar y comunicarse no son universales y que ignorarlas puede dar lugar a graves malentendidos. Los profesores deben tener un interés especial en la pragmática y planificar sus tareas de acuerdo con auténticas actividades de interpretación y producción con el fin de enriquecer la base de conocimientos de los alumnos y, al mismo tiempo, facilitar su integración en la comunidad lingüística de destino.

**Capítulo IV**  
**Hacia la integración de la**  
**competencia intercultural en el**  
**aula de ELE**

“Para que exista interculturalidad debe haber espacios donde poder escuchar, responder, preguntar, ser preguntado, debatir, convivir”.

Ramírez, M. et al, (2006: 53).

## **Introducción**

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha conocido una evolución notable, sobre todo en realizar sus objetivos. En el principio, la meta mayor era que el aprendiz adquiere una competencia lingüística para ser competente. Pero, con el avance del tiempo, los objetivos de dicho proceso se orientan hacia otras competencias, que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa con hablantes de otras comunidades y culturas. De ello, el aprendiz necesita la competencia intercultural para integrarse en un mundo más globalizado, y ser una persona profesional en diferentes áreas.

Nuestra intención en este capítulo es identificar la necesidad de adquirir la competencia intercultural por parte de los aprendices de ELE, ofreciendo el estudio más amplio posible sobre dicha competencia. Primero, nuestro objetivo es recopilar definiciones de conceptos intercultural, multicultural y pluricultural para explicar las diferencias más importantes. Luego, para estudiar el concepto de competencia intercultural, para comprender mejor cómo se desarrolla esta última, revelamos en detalle sus objetivos, el proceso de adquisición y sus métodos. En esa sección, destacamos la importancia de la educación intercultural y la competencia comunicativa intercultural en el mundo global. Concluimos este capítulo analizando dos fenómenos importantes que tienen un impacto negativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras: los fallos culturales y los estereotipos.

### **1. La interculturalidad: terminología y derivaciones conceptuales**

Con el propósito de aclarar en qué consiste la competencia intercultural, es importante desde el principio, definir y explicar algunos conceptos que muchas veces se confunden pero son diferentes; tales como la diferencia que existe entre lo intercultural, lo multicultural, lo pluricultural, lo transcultural; y el cross-cultural, lo metacultural, el co-cultural.

## 1.1. La interculturalidad

El término interculturalidad<sup>254</sup> no aparece de forma espontáneo, sino que es parte de un proceso histórico dentro de la etapa de la modernidad. El concepto de interculturalidad es polisémico, por lo que se puede dar múltiples interpretaciones, que dependen del contexto de quien lo usa.

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, su aparición crea una divergencia de puntos de vista, y diferentes percepciones incompletas entre un gran número de didactas y profesores, sobre el papel de la cultura (de la lengua meta) y sus representantes, y el de la propia cultura del aprendiz. Aunque, hoy, la mayoría se ponen de acuerdo sobre la importancia de este enfoque en el aula de lenguas extranjeras; Nauta (1992: 11) lo señala bien cuando afirma que: “La interculturalidad es un proceso que nunca termina, donde el uso de la lengua y el uso de la cultura se van desarrollando en mutua dependencia; es una especie de simbiosis”. En el mismo sentido, Porcher (1996: 252) afirma que la interculturalidad: “Está presente aunque no lo sepamos, aunque no queramos que lo esté (...). “La interculturalidad” es, radicalmente, una necesidad, un componente, un elemento que no puede ser eludido”. De ellos, la educación intercultural es un desafío que las instituciones educativas deben afrontar hoy, ya que son precisamente las encargadas de formar a las nuevas generaciones y preparar a los profesionales.

En un primer paso, según diferentes autores como (Groux, 2002; Maréchal, 2004; Abdallah-Preteuille, 1996), la noción misma de interculturalidad sigue siendo una fuente de confusión y malentendidos entre los investigadores y los profesores de educación.

De acuerdo con El diccionario de Términos Claves del Español como Lengua Extranjera, la interculturalidad se define como: “un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida”. Para UNESCO (2006: 17) la interculturalidad es: “La resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional”. De ellos, la interculturalidad debe

---

<sup>254</sup> La interculturalidad se diferencia por su prefijo “inter”, que indica una relación entre dos o más elementos. Se refiere a: “Una situación entre dos posiciones, a la idea de vinculación y reciprocidad”. (Abdallah Preteuille, 1996).



entenderse como un proceso de interacción entre personas pertenecientes a distintos grupos, y cada grupo tiene sus tradiciones, valores y saberes que lo distinguen del otro.

Para Walsh (2005: 45), la interculturalidad no se trata sólo de reconocer, descubrir o tolerar al otro y sus diferencias. Se trata de intercambios donde las mismas personas comparten conocimientos, significados y experiencias. Todas estas razones llevan a que los lenguajes sean expresiones de cultura, por lo que el intercambio verbal se manifiesta inexorablemente en la forma en que cada participante piensa, vive y se relaciona (Pagés Caraballo et al, 2019: 2).

Además, tal como afirman Medina y Rodrigo (2004: 7): “Lo que le interesa a la interculturalidad no son las distintas culturas en sí mismas, sino los contactos entre las distintas culturas, los espacios relacionales, los lugares fronterizos”. No obstante, Beltrán Antolín (2003: 57) afirma que: “no es suficiente vivir sino convivir y para ello es imprescindible aproximarse de otra forma a las otras culturas y visiones del mundo”. Ante lo expuesto, la interculturalidad se entiende como un espacio común y compartido que se establece a través de la conexión entre la cultura propia de los aprendices y la cultura de destino; un estado puro, no es ni el primer ni el segundo espacio, sino la integración o creación de **la tercera cultura**<sup>255</sup>.

## 1.2. Interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad

En muchas ocasiones los términos de *interculturalidad* y *multiculturalidad*<sup>256</sup> aparecen sinónimos, pero existe una gran diferencia entre los dos conceptos; por ello, en primer lugar hay que representar las diferencias. Cabe señalar que el término multiculturalidad con su prefijo latino “multus” significa muchos y se refiere a una situación en la que están presentes varios grupos culturales. La multiculturalidad es un término de uso mayor en los países occidentales como los estados unidos. Según Walsh (2005: 5), la multiculturalidad se puede definir como: “Un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas.” Es decir

---

<sup>255</sup> Kramsch (1993, 2006) sostiene que en la clase de lenguas debe producirse un “tercer lugar” o “tercera cultura” que es fruto del encuentro entre la cultura de la lengua meta y la cultura que aportan a la clase los distintos aprendices.

<sup>256</sup> La multiculturalidad como teoría se desarrolló en EE.UU y Canadá en los 60 gracias a los movimientos de derechos civiles por parte de las minorías que cuestionaban las anteriores políticas asimilacionistas. El multiculturalismo supone el reconocimiento de la diversidad cultural y se asocia a las crisis del Estado Nacional. (Ríos Rojas 2008: 13).

que, cuando unas personas de diferentes culturas conviven en un mismo campo, a esto lo llamamos multiculturalismo de convivencia<sup>257</sup>. Como el ejemplo de Estados Unidos, donde conviven minorías nacionales (negras e indígenas) con diversos grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como puertorriqueñas y blancas, todos descendientes de otros países principalmente europeos<sup>258</sup>.

Alavez (2014: 40) define los dos conceptos de interculturalidad y multiculturalidad tal como sigue:

La interculturalidad surge un poco después del concepto de multiculturalidad y como una forma de complementarlo; el uso de ambos como categoría analítica de las realidades sociales y políticas se hace común y recurrente a finales del siglo XX. Así, si la propuesta multicultural se refiere a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio e incluso compartiendo un mismo marco jurídico, la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia.

Por todo ello, los dos términos “interculturalidad y multiculturalidad” son relacionados de tal manera que cuando se habla de multiculturalismo, se suele mencionar que existen diferentes culturas en una misma zona que no tienen relación o pueden tener relaciones conflictivas, y por lo tanto la interculturalidad interviene para establecer una relación entre las personas de diferentes culturas que prefieren una comunicación que les lleve al respeto y aceptación del otro. Entonces, como menciona Vera Noriega (2006: 167) que el concepto multiculturalidad debe tratarse como “descriptivo, sociológico y pragmático” y el término de interculturalidad debe considerarse como “prescriptivo, pedagógico y poético”. De todo ello, parece claro que la diferencia general entre los dos, es que el multiculturalismo tiende a mantener las culturas separadas y aisladas, mientras que la interculturalidad centra su interés en las relaciones mutuas, la vitalidad y el cambio.

En cuanto a la pluriculturalidad se refiere según (MCRE: 2002) a la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas:

---

<sup>257</sup> La convivencia para Illich (1973: 24) representa: “Las relaciones creativas y autónomas entre personas y a la relación de las personas con su ambiente... en cualquier sociedad, como la convivencia se reduce bajo cierto nivel, ninguna cantidad de productividad industrial puede efectivamente satisfacer las necesidades que esta crea entre los miembros de la sociedad”.

<sup>258</sup> Según Baralo (2002: 152): “Las sociedades multiculturales incluyen diferentes grupos culturales, de diferentes nacionalidades y etnias, dentro de un mismo territorio pero no necesariamente en contacto unos con otros. A menudo las diferencias se ven en estas sociedades como algo negativo y encuentran una justificación para la discriminación”.

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar.

Walsh (2005: 6) explica: “A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional”. La pluriculturalidad, se consigue mediante el desarrollo de un espacio neutro, intermedio y dinámico, que se produce por el contacto entre diferentes culturas (C1, C2, C3, etc.). En este nuevo espacio, uno no abandona la propia cultura asumiendo la cultura de otro, sino: “Es factible el proceso de la negociación de los significados y [...] emerge un nuevo tipo de cultura híbrida” (Kramsch, 1993: 9) que posibilita a los hablantes explorar nuevas situaciones en la comunicación intercultural. Para ello, se debe partir de una tendencia ideológica para superar los estereotipos y mitos de otra cultura.

En el mundo anglosajón, el pluri y el multiculturalismo según Abdallah-Preteille (1996: 105): “Corresponden a una yuxtaposición de culturas con todos los impases que ello implica, por ejemplo, una estratificación o incluso una jerarquización de grupos”<sup>259</sup>.

En modo de resumen, se presenta el cuadro de Giménez Romero (2003: 13) donde hace la diferencia entre los tres conceptos; él considera los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad como dos modalidades dentro de la diversidad cultural, y propone que se pueda ver desde dos niveles: nivel fáctico (nivel de realidad social), y plano normativo (el plano de lo que debe o debería ser la realidad):

---

<sup>259</sup> Es nuestra traducción. Texto original en francés: “Correspondent à une juxtaposition de cultures avec toutes les impasses que cela implique, par exemple, une stratification, voire une hiérarchisation des groupes”.

<b>Plano Fático</b>  o de los Hechos  LO QUE ES	<b>MULTICULTURALIDAD</b>  = diversidad cultural, lingüística, religiosa....	<b>INTERCULTURALIDAD</b>  = relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas.....
<b>Plano Normativo</b>  o de las Propuestas sociopolíticas y éticas  LO QUE DEBERÍA SER	<b>MULTICULTURALISMO</b> Reconocimiento de la diferencia  1.- Principio de Igualdad  2.- Principio de Diferencia	<b>INTERCULTURALISMO</b> Convivencia en la diversidad  1.- Principio de Igualdad  2.- Principio de Diferencia  3.- Principio de Interacción Positiva
	Modalidad 1	Modalidad 2
<b>PLURALISMO CULTURAL</b>		

**Figura n° 21: Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad según Giménez Romero (2003:13).**

En cuanto al concepto de “transcultural”, este es obviamente relativamente neutral, por lo que intenta evitar la carga de "intercultural" y "multicultural". No solo evitan el sufijo "ismo", sino que también mejoran el significado del prefijo "trans". En este punto, la interacción entre diferentes culturas no solo puede cruzar fronteras nacionales, sino también brechas. Ese es el "tercer espacio". Brink (1999: 7) supone que el uso del término "transcultural" se explica por el objetivo propuesto de trascender las fronteras culturales de forma flexible: “Se refiere a las creencias y definiciones de conceptos que trascienden fronteras culturales. Son universales. Todas las culturas tienen estos conceptos, y hay una parte de la definición que está presente en cada cultura”<sup>260</sup>. También, cabe señalar que se dice que la "transcultural" es un proceso de armonía entre diferentes culturas. El establecimiento

<sup>260</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Refers to the beliefs in, and definitions of, concepts that transcend cultural boundaries. They are universal. All cultures have these concepts, and there is a portion of the definition that is present in every culture”.

de conexiones más allá de la cultura en cuestión casi crea nuevos hechos culturales, que son fusionismo más que Unión.

Con respecto a la diferencia entre “intercultural” y “cross-cultural”<sup>261</sup> tienen gran relevancia en el campo de la Interculturalidad, como muestra y señala Gudykunst (2000: 314): “‘Cross-cultural’ e ‘Intercultural’ a menudo se consideran intercambiables. Sin embargo, son diferentes. La investigación ‘cross-cultural’ implica comparar el comportamiento en dos o más culturas (...). La investigación intercultural implica examinar el comportamiento cuando interactúan miembros de dos o más culturas (...)”<sup>262</sup>.

Las competencias “metacultural” y “co-cultural” están presentes en el trabajo de Puren (2011: 35) en relación al desarrollo histórico de lo que se entiende como “competencia cultural”. Puren explica la diferencia entre ellas, la competencia “co-cultural” es: “Capacidad para actuar eficazmente a largo plazo con personas de culturas total o parcialmente diferentes y para ello adoptar o crear una cultura de acción compartida”<sup>263</sup>. En cuanto a la competencia “metacultural”, el mismo autor la define como la es “Capacidad para movilizar conocimientos culturales y extraer nuevos conocimientos culturales sobre y a partir de documentos auténticos estudiados en clase u observados en casa”<sup>264</sup>.

Después de haber llegado a acercarse al concepto de “intercultural” a través de determinar qué significan en combinación las calificaciones “pluri”, “multi”, “cross”, “trans”, “meta” y “co”; ahora conviene plantear lo que abarca el concepto de competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras.

## **2. La competencia intercultural**

### **2.1. Definición**

Comenzamos este apartado con la convicción de Castro Prieto (1999: 52): “El objetivo global y prioritario de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras se enuncia en términos de competencia intercultural”. Según ella, el propósito del proceso de enseñanza-

---

<sup>261</sup> La comparación cultural de comunicaciones en la didáctica de las lenguas extranjeras recibe *grosso modo* el nombre de intersección cultural (**cross-culturality**); y se distingue de la interculturalidad al no tener en cuenta valores ético-morales (Willems 2002: 10).

<sup>262</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “‘Cross-cultural’ and ‘intercultural’ are often regarded as interchangeable. They are, nevertheless, different. Cross-cultural research involves comparing behaviour in two or more cultures (...). Intercultural research involves examining behaviour when members of two or more cultures interact (...)”.

<sup>263</sup> Es nuestra traducción. Texto original en francés : “Capacité a agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes et a cet effet à adopter ou a se créer une culture d'action partagée”.

<sup>264</sup> Es nuestra traducción. Texto original en francés: “Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et a extraire de nouvelles connaissances culturelles a propos et a partir de documents authentiques étudiés en classe ou constatés chez soi”.

aprendizaje de un idioma está cambiando, y ya no se limita a dominar la lengua en cuestión, sino a desarrollar una *competencia intercultural*.

También, Byram y Grundy (2002: 1) afirman que: “La competencia intercultural viene siendo en los últimos años un terreno fértil de investigación en el ámbito de la enseñanza de lenguas”. Ante lo expuesto, se hace necesario valorar y determinar el desarrollo de la competencia intercultural durante el proceso de enseñanza-aprendizaje idiomático en inmersión con bases interculturales. Esto implica potenciar tanto saberes relacionados con los elementos culturales que se expresan en la interacción comunicativa en la lengua estudiada, como el empleo de los saberes lingüísticos y culturales durante el proceso de adquisición de la lengua y cultura meta (Pagés Caraballo et al., 2019: 3)<sup>265</sup>. Pero, ¿Qué es la competencia intercultural? Según Deardorff (2004: 14):

(...) Esta cuestión ha sido debatida por expertos durante décadas y se ha utilizado una gran variedad de terminología, incluida la competencia global, la ciudadanía global, la competencia intercultural, la competencia internacional, la eficacia intercultural, la sensibilidad intercultural, por nombrar algunos<sup>266</sup>.

Así pues, el impacto de la competencia intercultural es diverso, incluidos los niveles psicológicos, sociales o profesionales. Teniendo en cuenta esta diversidad de terminología y conceptos, pensamos que es necesario brindar un panorama, en el que repasaremos algunas definiciones clave necesarias a concebir cómo entender el concepto de competencia intercultural en este estudio.

Es preciso reconocer, que el término competencia intercultural fue utilizado por primera vez por Byram<sup>267</sup> y Zarate (1997: 5): “La capacidad de entender y relacionarse con personas de otros países”<sup>268</sup>. Según Meyer (2000: 38):

---

<sup>265</sup>En este sentido, Areizaga (2001:162) explica que tenemos dos partes al referirnos al factor cultural. Por un lado, “Los aspectos socioculturales de la lengua (que incluyen las variedades lingüísticas, el comportamiento comunicativo y los significados socioculturales del vocabulario); y por otro, la realidad sociocultural de los hablantes como contexto en el que la lengua se usa y cobra sentido”.

<sup>266</sup> Es nuestra traducción. Texto en inglés: “(...) This question has been debated by experts for decades and a myriad of terminology has been used including global competence, global citizenship, cross-cultural competence, international competence, intercultural effectiveness, intercultural sensitivity, to name a few”.

<sup>267</sup> Michael Byram es profesor emérito desde octubre de 2008. Su trabajo en la Escuela comprendió la formación inicial del profesorado y ser Director de Grados de Investigación con supervisión de estudiantes de investigación. Comenzó su carrera enseñando francés y alemán a nivel de escuela secundaria y en educación de adultos en una escuela comunitaria integral de inglés. Después de ser nombrado para un puesto de formación de profesores en la Universidad de Durham en 1980, llevó a cabo una investigación sobre la educación de las

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

De ellos, se concibe que la competencia intercultural incluye tanto el conocimiento como las actitudes de los hablantes hacia otras culturas en general y hacia ciertas culturas en particular, a fin de reducir el etnocentrismo, y desarrollar formas de comprensión general de las culturas y cambiar la actitud del hablante hacia opciones más abiertas. A través del encuentro entre las culturas, se puede desarrollar una competencia intercultural que permita al hablante tener una buena actitud ante lo diferente, y una mayor capacidad para descubrir e interpretar el mundo de forma objetiva. También, actuar como intermediario entre las dos culturas y ser capaz de interactuar como un hablante nativo.

Tessaring (1998)<sup>269</sup> examina la competencia intercultural desde el proceso de formación del *profesional*<sup>270</sup> como: “La capacidad de interactuar constructivamente con personas de un origen cultural distinto, a partir de una percepción de las diferencias y similitudes en valores y actitudes”. En el mismo sentido, Fernández y Vázquez (2015: 6) definen la competencia intercultural como: “La habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”. Estos autores afirman que el concepto de competencia está completamente relacionado con la competencia comunicativa intercultural<sup>271</sup>.

---

minorías lingüísticas, la enseñanza de lenguas extranjeras y la residencia de estudiantes en el extranjero, y supervisó a estudiantes de doctorado en estudios interculturales, enseñanza de idiomas y educación comparada. Ha publicado muchos libros y artículos, entre ellos: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*; *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, *The Common European Framework of Reference*, *The globalisation of language education policy*.

<sup>268</sup>Es nuestra traducción. Texto en inglés: “The ability to understand and relate to people from other countries”.

<sup>269</sup> Citado por De Santos (2004: 107).

<sup>270</sup> Desde sus orígenes, la formación cultural comenzó en los Estados Unidos a principios de la década de 1970, cuando el recién formado Cuerpo de Paz se dio cuenta de que necesitaba enviar trabajadores humanitarios al Tercer Mundo para tener algunas opiniones sobre la sociedad. Tendrán que tratar con las personas que los tratan. A partir de ahí, algunas empresas cuyas actividades implicaban relaciones o intercambios con otros países se interesaron por este tema. (Oliveras 2000: 30).

<sup>271</sup> Más detalle sobre la competencia comunicativa intercultural en los siguientes epígrafes.

Sin embargo, actualmente varios investigadores están adoptando este concepto orientado a la comunicación para desarrollar estrategias de construcción de competencia intercultural en contextos profesionales y de gestión, que hace de esta estructura una estructura “descentralizada”<sup>272</sup> de la comunidad meta.

Wiseman (2002: 208) explica que: “La competencia intercultural (que) implica el conocimiento, la motivación y las habilidades para interactuar de manera efectiva y apropiada con miembros de diferentes culturas”<sup>273</sup>. Según él, la competencia intercultural consiste esencialmente en comportarse de manera adecuada en los encuentros interculturales, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, y tratar de hacerse pasar por otro miembro de la comunidad.

Para Aguado (2003: 141), son las habilidades necesarias para funcionar eficazmente en un entorno intercultural. Sin embargo, Geof Alred (2003: 24) habla de la competencia intercultural en términos de apertura hacia los demás y de habilidad para funcionar ante la incertidumbre que se genera en los encuentros con estas.

Según Bennett y Bennett (2004: 149): “La competencia intercultural es la capacidad de interactuar eficazmente con personas de culturas que reconocemos como diferentes a la nuestra”<sup>274</sup>. En la misma línea, Guilherme (2000) la define como la capacidad de interactuar exitosamente con personas de culturas que reconocemos como diferentes a las nuestras, lo que significa mantener una negociación basada en aspectos culturales generales y específicos que generalmente es respetuosa y mutuamente beneficiosa, en la misma línea, Guilherme (2000: 297) ilustra lo siguiente:

La competencia intercultural es la capacidad de interactuar de manera efectiva con personas de culturas que reconocemos como diferentes a las nuestras (...) Interactuar de manera efectiva entre culturas significa lograr una negociación entre las personas basada tanto en características culturales específicas como culturales en general, respetuoso y favorable a cada uno<sup>275</sup>.

---

<sup>272</sup>Byram (2005: 26) la presenta como la capacidad de “descentrarnos”, es decir, “de renunciar a nuestro punto de vista y comprender la perspectiva de los demás para lograr una visión objetiva del propio punto de vista”.

<sup>273</sup> Es nuestra traducción. Texto en inglés: “Intercultural competence (that) involves the knowledge, motivation and skills to interact effectively and appropriately with members of different cultures”.

<sup>274</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Intercultural competence is the ability to interact effectively with people from cultures that we recognize as different from our own”.

<sup>275</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Intercultural competence is the ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as being different from our own (...) Interacting effectively across cultures means accomplishing a negotiation between people based on both culture-specific and culture-general features that is on the whole respectful of and favourable to each”.



Por lo tanto, la competencia intercultural permite a una persona actuar de manera apropiada y flexible frente a personas de otras culturas. También, es la capacidad de desempeñarse bien en un entorno intercultural sin renunciar a sí mismo. De ello, la competencia intercultural permite a la persona adaptarse a contextos culturales distintos al suyo. Kim (1988: 9) vinculó el concepto de adaptación<sup>276</sup> con los resultados interculturales de eficacia, lo que resultó en una sensación de felicidad y seguridad. El autor define la adaptación intercultural para referirse a: “Transformación interna de un individuo cuando se halla en un nuevo entorno cultural en el sentido de adquirir aptitudes y sentirse bien en este nuevo entorno”<sup>277</sup>.

De las definiciones mencionadas, cabe destacar que casi todos los investigadores, al abordar el concepto de competencia intercultural, quieren ir más allá de una simple “habilidad”; se meten de acuerdo que adquirir la competencia intercultural permite a las personas obtener una comprensión amplia y profunda de la forma de vida y el pensamiento de otras personas, así como para gestionar el intercambio de la vida cotidiana en otro país o para poder actuar fácilmente como mediador entre personas de diferentes culturas.

En consonancia con esta realidad, se han publicado muchos trabajos importantes, que definen y desarrollan el concepto de competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como por ejemplo, Byram (2006: 10) explica que:

Desarrollar la dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas implica reconocer que los objetivos son: brindar a los alumnos una experiencia intercultural competencia así como competencia lingüística; prepararlos para interacción con personas de otras culturas; para permitirles comprender y aceptar a personas de otras culturas como individuos con otras perspectivas, valores y comportamientos distintivos; y ayudarles a ver que esa interacción es una experiencia enriquecedora<sup>278</sup>.

En su definición se distinguen tres características: 1) los elementos culturales se convertirán en el núcleo del aprendizaje; 2) la existencia de la cultura del alumno en el aula es

---

<sup>276</sup>Según Ward et al (1996: 661): “El estudio conceptual de la adaptación intercultural puede ser dividido en dos grandes dominios. Por un lado el dominio psicológico con sus componentes afectivos y emocionales. Por otro el dominio sociocultural (comportamental). El primero se refiere al bienestar psicológico mientras que el segundo se refiere a la habilidad de estar allí y desempeñarse eficazmente”.

<sup>277</sup> Es nuestra traducción. Texto en inglés: “Internal transformation of an individual when he is in a new cultural environment in the sense of acquiring skills and feeling good in this new environment”.

<sup>278</sup>Es nuestra traducción. Texto en inglés : “Developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are : to give learners intercultural competence as well as linguistic competence ; to prepare them for interaction with people of other cultures ; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience”.

fundamental; 3) las emociones y los factores emocionales atravesarán todo el proceso. A menudo, la integración de la competencia intercultural enfatiza la capacidad de comunicarse de manera efectiva y apropiada, con preferencia por objetivos prácticos -utilitarios, como se muestra en las definiciones a continuación.



**Figura n° 22: Modelo de competencia intercultural de Byram definida en términos de objetivo (1997: 51).**

Según Iglesias Casal (2003: 9): “Cuando aprendemos una lengua extranjera, estamos viviendo un proceso de aprendizaje intercultural porque tenemos que enfrentarnos a otra cultura que estamos viendo. Pero no partimos de cero, cada uno de nosotros tiene experiencia y conocimientos previos, y los usaremos a la hora de aprender el idioma y acercarnos a la cultura”.

Esta reflexión sobre su propia cultura hará que los alumnos tomen conciencia de que la lengua que están aprendiendo es expresión de una cultura diferente a la suya, aunque obviamente puede haber algunos aspectos similares. En segundo lugar, es útil comparar y contrastar la cultura del estudiante con la cultura de destino para llegar a una comprensión intercultural adecuada. En este contexto, Claxton (2001: 265) señala que: “Hay que tener en cuenta la diferencia entre ser

dueño de una cultura y ser consciente de la nueva cultura”. Aguaded et al. (2012: 342) han abordado la competencia intercultural desde el contexto educativo y la definen como:

El conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos, adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás.

Pues, adquirir conocimientos de culturas extranjeras es benéfico para los aprendices de idiomas extranjeros, pero necesitan, también, adquirir unas habilidades y actitudes que les ayudan a interactuar eficazmente con los nativos. Por ello, VILÁ (2005: 8) considera que esta competencia es como: “Las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural”. Entre las habilidades cognitivas destaca: “El conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas, las habilidades afectivas responden a la curiosidad, apertura, voluntad de cuestionarse los propios valores, o la empatía”, finalmente las prácticas hacen: “Referencia a las destrezas comportamentales relacionadas con la interpretación desde diversas perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica aspectos culturales”.

A su rol, El MCER y PCIC proponen unos conceptos semejantes al concepto de competencia intercultural. Para El MCER (2001: 101-104), se destacan conceptos como: “conocimiento sociocultural”<sup>279</sup> y “consciencia intercultural”<sup>280</sup>, y “destrezas y habilidades interculturales”<sup>281</sup>. Por su parte El PCIC (2006) propone tres aspectos principales desde la perspectiva de los aprendices de idiomas: como “agente social”<sup>282</sup>, como “aprendiz autónomo” y como “hablante intercultural”. Para su fin integra en su plan un componente

---

<sup>279</sup> “El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos”. (MCER 2001: 100).

<sup>280</sup> “El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio” (Consejo de Europa, 2001: 101).

<sup>281</sup> “(...) El inventario habilidades interculturales permite al alumno captar, elaborar, interpretar, etc. la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo que le permitirá desarrollar una capacidad de actuación durante las experiencias interculturales. (...) [Las] actitudes interculturales permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores...), emocional (reacciones, sentimientos...) y conductual (actuaciones, comportamiento...)”. (PCIC 2006: 621).

<sup>282</sup> La competencia social según Bisquerra y Pérez (2007: 72) es: “... La capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.”.

cultural dividido en tres repertorios, a saber: “Referentes culturales”<sup>283</sup>, “Saberes y comportamientos socioculturales”<sup>284</sup> y “Habilidades y actitudes interculturales”<sup>285</sup>.

Esta diferenciación terminológica que advertimos entre el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes es apenas una expresión de una diversificada proliferación de modelos que intentan explicar los componentes e indicadores de esta competencia.

De hecho, el concepto de competencia intercultural representa una herramienta teórica muy adecuada para la intención integradora de la Comisión Europea. Fomenta iniciativas educativas para promover una mejor comprensión de las lenguas europeas modernas, no solo para promover la comunicación y la interacción entre europeos en diferentes lenguas nativas, sino también para superar los prejuicios y la discriminación y hacer de la diversidad una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos. En este contexto, el MCER para las Lenguas (2001), define a la competencia intercultural como:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, - la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas,
- 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, y
- la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

El Instituto Cervantes (2009) da la siguiente definición para el concepto de competencia intercultural: “Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”. Esta definición es de especial importancia, porque describe el rol valioso que juega hoy día, la competencia intercultural en un mundo cada vez más globalizado, y caracterizado por la pluriculturalidad<sup>286</sup>, donde ciudadanos de diferentes países viajan y se comunican entre sí por motivos profesionales o académicos en idiomas que no son los suyos.

---

<sup>283</sup>1. Conocimientos generales de los países hispanos 2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente 3. Productos y creaciones culturales (Instituto Cervantes, 2006).

<sup>284</sup>1. Condiciones de vida y organización social 2. Relaciones interpersonales 3. Identidad colectiva y estilo de vida. (Instituto Cervantes, 2006).

<sup>285</sup>1. Configuración de una identidad plural 2. Asimilación de los saberes culturales 3. Interacción cultural 4. Mediación cultural. (Instituto Cervantes, 2006).

<sup>286</sup>Según Estévez y Fernández (2006: 24): “Los movimientos migratorios humanos actuales, ya sean de carácter económico o político, han llevado a la coexistencia de grupos de muy diferentes orígenes y culturas, especialmente en la escuela, en la práctica del aula, donde surge la necesidad de integrar las diferentes culturas y

Para hacerlo, Cassany et al. (1997: 541) insisten que: “El alumno tiene que ser capaz de situarse en puntos de vista distintos, de personas de otros lugares y de otros tiempos, y valorar las aportaciones de culturas diversas”. En otras palabras, la competencia intercultural permite a los estudiantes a encontrar las características culturales intangibles de otro idioma, comparar su propio idioma y cultura con el idioma y la cultura que están aprendiendo, y saber cómo mantenerse a distancia de su propio idioma y cultura. Es decir, ser capaz de criticar y establecer comparaciones de manera imparcial.

## **2.2. Objetivos**

Desde los años noventa, la importancia y los valores de la competencia intercultural han sido objeto del campo de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Diversos especialistas (Byram 1997, 2000; Byram y Fleming 1998; Meyer 1991) han sistematizado y legitimado dicha competencia desde diferentes enfoques y áreas de conocimiento.

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la incorporación de los contenidos culturales en los diferentes métodos de la didáctica de lenguas ha conocido un desarrollo notable, desde el método tradicional hasta llegar a la inclusión de los contenidos socioculturales en la competencia comunicativa. Este desarrollo, se puede considerarlo como el punto de partida para la integración de la competencia intercultural en el plano teórico y práctico del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Según Doyé (1999), la competencia intercultural, durante las últimas décadas del siglo XX se ha convertido en un elemento clave en la enseñanza de idiomas, puesto que presenta la ventaja de integrar los componentes cognitivos, pragmáticos y actitudinales en el aula<sup>287</sup>. Rico Martín (2005: 82) enumera con miras al campo de la educación, los objetivos que implica el trabajo sobre la competencia intercultural en el aula y que, a su juicio, son los siguientes:

- Despertar y desarrollar la sensibilidad cultural.
- Comprender mejor las formas de pensar, los presupuestos, los valores y el mundo emocional de la cultura de otro país.
- Reconocer las diferentes dimensiones en las que están organizadas las otras culturas como la forma de concebir el tiempo y el espacio o las prioridades en tareas y relaciones.
- Reconocer malentendidos y desenvolverse mejor en situaciones parecidas en el futuro.

---

de preparar a la infancia para la interacción en la sociedad. El concepto de pluriculturalidad refleja la existencia, pero la no interacción de las culturas”.

<sup>287</sup> La dimensión cognitiva implica el conocimiento de las unidades culturales típicas del país del que se está aprendiendo la lengua. (MCER 2001).

De ello, la competencia intercultural aparece en la educación para integrar la cultura de la lengua meta en el aula, y permitir a los estudiantes interactuar en una sociedad diferente a la suya. La competencia intercultural supone un paso más allá de la competencia sociocultural. No estamos hablando ya de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino de un nuevo concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales en un diálogo constante con individuos de otras comunidades<sup>288</sup>.

Según Byram y Fleming (2001: 244), a través del “enfoque intercultural”<sup>289</sup>, el estudiante puede formar una actitud crítica hacia la cultura de su propio país comparando varios aspectos del país estudiado, gracias al estudio de la interacción entre culturas, o discutir la cultura del país en estudio con la propia o con otros países y otras culturas.

Desde esta perspectiva, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, el interés no se centra en la cultura y el idioma del país examinado, pero también en el país de origen de los estudiantes. Pues, introducir en el aula de lenguas extranjeras las dos culturas (del idioma de destino y la del estudiante) se considera uno de los objetivos más importantes de dicho proceso.

Para comparar y contrastar culturas, Rodríguez (2004) sugiere que los alumnos utilicen las plantillas de Balboni (1999) o de Lado (1973), que pueden utilizar para demostrar las diferencias y analogías estructurales entre la lengua materna y la lengua de destino mediante el análisis de los patrones de comportamiento estructurado que componen una cultura.

Rodríguez Abella (2004: 245) explica que la ficha de comparación de Lado<sup>290</sup> se basa en: “los patrones de los dos sistemas culturales, teniendo en cuenta su "forma", su "significado" y su "distribución", podremos predecir los puntos de dificultad. También, el

---

<sup>288</sup>El concepto de competencia intercultural es diferente al de competencia sociocultural, puesto que la primera se entiende como la habilidad del estudiante de una L2/LE para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural (que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes) y que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad. (Santamaría Martínez, 2012: 51).

<sup>289</sup> Risager (2001) citado en Byram y Fleming. (2001: 243) detalló cuatro enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras: “el enfoque de la cultura extranjera, que ha ido desapareciendo gradualmente desde los años ochenta. El enfoque intercultural es el enfoque efectivo hoy en día; el enfoque multicultural que apareció en la década de 1980 y actualmente está marginado y el enfoque transcultural que comenzó a aparecer debido a la internacionalización”.

<sup>290</sup> “La propuesta de Lado se basaba en definición de unidades culturales básicas (Elementary Meaning Units EMU) en las que se fundían lengua y cultura. Lado se reería a unidades lingüísticas que llevaban consigo elementos constitutivos de la realidad cultural propia de la lengua. Estos elementos o píldoras culturales cobran especial relieve al ser comparados con otra lengua y cultura extranjera”. (Sánchez Peréz, 2009: 307).

análisis contrastivo no tiene que limitarse únicamente a las estructuras lingüísticas, sino que debe ocuparse también de los rasgos socio-culturales”.

Balboni (1999)<sup>291</sup> propone un documento que enumera los elementos de la competencia intercultural que un aprendiz debe considerar cuando se "conecta" con otra cultura. Según él, son:

1. Valores culturales de fondo que interaccionan con la comunicación: el tiempo, la jerarquía y el poder, el respeto social y la «corrección política», etc.
2. Uso del cuerpo para fines comunicativos: sonrisa, ojos, expresiones de la cara, brazos y manos, piernas y pies, sudor (y perfume), ruidos corporales, el beso, el espacio personal en el lugar de trabajo, etc.
3. Uso de objetos para fines comunicativos: la ropa, status symbol, objetos que se ofrecen: cigarros, licores, etc., regalos, dinero, tarjetas de visita, etc.
4. La lengua: tono de voz, velocidad, superposición de voces, superlativo y comparativo, registro formal/informal, estructura del texto, etc.
5. Acciones comunicativas: cambiar de tema, defenderse, preguntar, interrumpir, ironizar, quejarse, proponer, resumir, pedir perdón, callar, comprobar la comprensión, etc.
6. Situaciones comunicativas: diálogo, llamada telefónica, conferencia, reunión, etc.

De ellos, es necesario que el aprendiz de lenguas haga una comparación basada en la observación y reflexión entre los diferentes elementos culturales, sociales y compórtales, que le permita no solamente comprender al otro, sino también actuar apropiadamente de acuerdo con las reglas del país del idioma ajeno sin que pierda su carácter o identidad personal.

De lo mismo Barros y Van Esch (2006: 17) insisten sobre la importancia de integrar la dos cultura en el aula de lenguas extranjeras: “Se siente la necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, puesto que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer antes una reflexión sobre la primera”. Pues, es importante señalar que la competencia intercultural implica la reflexión sobre las propias referencias y valores culturales. Como se desprende de las explicaciones anteriores, que el objetivo de la competencia intercultural es capacitar a los aprendices de lenguas extranjeras de comparar la nueva cultura con la propia, pedir información y analizar las diferencias.

A través de lo anterior, la competencia intercultural se percibe para Porcher (1998) y Romero (2013)<sup>292</sup> como una guía de enseñanza que no contempla ni la morfología de

---

<sup>291</sup> Citado en Rodríguez (2004: 245).

palabras, ni sus reglas de sintaxis, sino la forma en que las comunidades dan uso a estas palabras para razonar, contar, bromear, seducir, ordenar o convencer. En líneas generales, Sercu (2005: 2-5) afirma que llevar idiomas extranjeros al aula significa exponer a los estudiantes a un mundo diferente al de su propia cultura. Por definición, *la formación en lenguas extranjeras es intercultural*.

### **2.3. La competencia sociocultural como parte de la competencia intercultural**

El concepto de competencia sociocultural tiene diferentes denominaciones en diferentes autores. Combinado con competencia lingüística o con competencia discursiva o incluso más para darle su propio estatus. Algunos lo llaman competencia cultural (Miquel et al., 1992) y otros, competencia sociocultural (Moirand, 1982); unos la distinguen de la competencia sociolingüística (van Ek, 1984). Por lo tanto, al dar diferentes definiciones para tratar la competencia sociocultural, puede comprender completamente la esencia de la competencia.

Actualmente, el aprendizaje del componente sociocultural está integrado en las habilidades de comunicación; la competencia comunicativa otorga gran importancia a la dimensión sociocultural y favorece el desarrollo de esta competencia entre los aprendices, dando prioridad a las necesidades de los estudiantes cuando se enfrentan a las dificultades culturales que pueden surgir en la vida cotidiana de los países extranjeros. Según Areizaga (2006: 2):

La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más. El concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos.

Por ello, si queremos que el estudiante sea competente desde la perspectiva de la comunicación, es decir, no sólo tiene conocimiento (lingüístico, fonético, léxico), sino que este conocimiento puede permitirle actuar en sociedad o con personas que usan el idioma de

---

<sup>292</sup> Citado por Di pierro et all (2016: 77).



destino, entonces no hay duda de que la competencia sociocultural forma parte integral de la competencia comunicativa.

Por consiguiente, los estudiantes de español como lengua extranjera deberán aprender códigos y sus reglas de composición gramatical, que son un conjunto de elementos de habilidad lingüística. Además, es necesario estudiar la importancia cultural y social del uso de *la competencia sociocultural* española al fin de facilitarles la interacción y la comunicación con el otro. De acuerdo con Kramsch (1991: 217), la consciencia cultural tiene su importancia en ayudar al desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera. La enseñanza de la cultura segunda penetra en la enseñanza de la interacción social, tanto en el habla oral como en la escritura.

Según Oliveras (2000: 31), inicialmente, la necesidad de adquirir una competencia sociocultural se ha demostrado a nivel de la empresa para poder presentar de manera más efectiva las negociaciones del departamento. A pesar de la falta de capacitación en este sentido en las últimas tres décadas del siglo XX, esta situación ha mejorado mucho debido al establecimiento de un centro de capacitación sociocultural dedicado a los empresarios.

Giovannini et al. (1999: 29) definen la competencia sociocultural como: “El conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos”. Como puede ver, al hablar de los factores socioculturales al aprender un idioma extranjero, dio un ejemplo del grado de relación entre los interlocutores que se comunican, el conocimiento del tiempo y la duración de las intervenciones o el lugar donde tienen lugar.

Pastor Cesteros (2004: 232) está de acuerdo con los componentes básicos de Hymes (modelo de Speaking) en el hecho de que la información sea gramaticalmente apropiada no significa que el mensaje también sea adecuado: “El conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permien que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada”.

En otras palabras, es esencialmente la capacidad de desarrollar una comprensión, no es sólo sobre la lengua sino también sobre la cultura, es decir: siempre necesitamos algo más

para interpretar el mensaje correctamente. A partir de entonces, este aspecto sociocultural de la lengua adquiere importancia, y puede ser definido por MARTÍN PERIS et al. (2008) de la siguiente manera:

La competencia sociocultural hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

La importancia del desarrollo de la competencia sociocultural es muy importante porque si los errores en la competencia lingüística sólo muestran una comprensión insuficiente de un área temática particular, los errores socioculturales pueden causar malentendidos graves e incluso pueden dañar las relaciones interpersonales (Galindo Merino, 2005). Éste Debido a que los hablantes no nativos tienden a explicar nuevas culturas a partir de sus culturas básicas, los errores son muy comunes, por lo tanto, debemos promover la interculturalidad y enseñar cómo interpretar y aceptar la cultura española.

En otras palabras, se trata de convertir a los aprendices de idiomas en intermediarios culturales para que puedan comprender su cultura de partida como de llegada. El aprendiz debe comprender que tiene una cultura, identidad y estatus social en su lengua materna que puede no coincidir con el de la lengua extranjera, lo que crea generalmente en los aprendices lo que se llama *el estrés cultural*<sup>293</sup>.

En definitiva, en el proceso de desarrollo teórico del término de competencia, el contexto se ha vuelto cada vez más importante, lo que indica que el objetivo de la enseñanza de lenguas debe ir más allá del simple conocimiento básico lingüístico del idioma, a incluir los elementos sociales y culturales del aprendiz. El prefacio de Byram y Grundy (2002: 1) expresa claramente este punto:

Los avances realizados en cuanto a la definición del "contenido" de la enseñanza del idioma, el énfasis en los actos de habla, las funciones del idioma y el análisis de las necesidades, por ejemplo, han llevado a una mayor conciencia de los alumnos como actores sociales en las relaciones específicas con el idioma que están aprendiendo, relaciones que están

---

<sup>293</sup> Según Shumann (1976), estrés cultural: "La identidad del sujeto que está en contacto con la nueva lengua y cultura se debilita o altera, provocándole tensiones".

determinadas por las circunstancias sociopolíticas y geopolíticas en las que viven. Simultáneamente, los metodólogos han desarrollado una visión más diferenciada de los alumnos como seres humanos con sentimientos e identidades que deben ser tenidos en cuenta por quienes desean ayudarles a aprender<sup>294</sup>.

Por todas estas razones, estamos convencidos de que las habilidades socioculturales tienen sus propias características y también forman parte de la competencia comunicativa. Todo esto se debe a las siguientes consideraciones: cualquier idioma es parte del entorno sociocultural y está integrado en un marco de referencia dado, que es diferente de los aprendices de idiomas extranjeros. En este sentido, hay que admitir que la enseñanza de idiomas sin contenidos socioculturales ya no se piensa en la actualidad; lo que afirma Nauta (1992, 11): “Ya no hablamos de conocimientos culturales, sino de una competencia, una destreza cultural”. Todas estos plantamientos asumen que para obtener habilidades de comunicación reales, los aprendices deben aprender a reconocer la realidad sociocultural que forma la base de comprender a los contextos de comunicación, como: relación social y emocional entre interlocutores, propósito de la comunicación, forma o informalidad del manejo del problema, idoneidad del formulario de registro utilizado, etc.

Sin duda ninguna la competencia sociocultural es crucial, obtener la información necesaria para ello, debe ser parte del aprendizaje de idiomas. Si hasta hace unos años, antes de enfatizar los aspectos socioculturales, se había enfatizado para obtener buenas habilidades lingüísticas, entonces hoy, el enfoque más razonable es presentar toda la información lingüística en un entorno social y cultural que pueda familiarizar a las personas desde el principio.

### **2.3.1. Contenidos culturales**

Para ver cómo se han abordado los aspectos socioculturales desde que se configuraron como una subcompetencia dentro de la competencia comunicativa, vamos a repasar las dos principales fuentes de referencia de interés para la enseñanza del español: el Marco Común

---

<sup>294</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “The advances made in terms of defining the ‘content’ of language teaching, the emphasis on speech acts, functions of language and the analysis of needs, for example, have led to a greater awareness of learners as social actors in specific relationships with the language they are learning, relationships which are determined by the sociopolitical and geopolitical circumstances in which they live. Simultaneously, methodologists have developed a more differentiated view of learners as human beings with feelings and identities which have to be taken into account by those who wish to help them to learn”.

Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

### **2.3.1.1. El Marco Común Europeo de Referencia**

Los conocimientos socioculturales en el MCER se consideran como un elemento central del aprendizaje de una lengua extranjera, pero en la medida en que asociadas a las competencias lingüísticas. En cuanto a la competencia sociocultural se refiere al conocimiento sociocultural, lo cual considera como un aspecto más del conocimiento del mundo, situado fuera de las competencias rigurosamente relativas a la lengua. Por lo tanto, el conocimiento sociocultural se ve como una construcción separada del dominio del idioma que es parte del trasfondo cultural del aprendiz.

Sin embargo, se enfatiza que el conocimiento sociocultural de la comunidad o comunidades en las que se habla un idioma es un aspecto del conocimiento del mundo que tiene: “la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos” (apartado 5.1.1.2., MCER). También se puede determinar por el hecho de que el MCER no proporciona descriptores para los distintos niveles de competencia sociocultural, en contraste con las competencias que se consideran estrictamente lingüísticas.

El MCER (2001: 100) detalla los aspectos o conocimientos relacionados con la sociedad y la cultura y que forman parte del programa en que un aprendiz debe recibir una formación sobre:

- **La vida cotidiana:** horarios, comidas, actividades de ocio, etc.
- **Las condiciones de vida:** variaciones regionales, asistencia social, etc.
- **Las relaciones personales:** estructura social, relaciones familiares, laborales, etc.
- **Los valores, creencias y actitudes:** culturas regionales, instituciones, política, religión, humor, arte, tradiciones, etc.
- **El lenguaje corporal:** conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento
- **Las convenciones sociales:** regalos, puntualidad, tabúes, despedidas, etc.
- **El comportamiento ritual:** ceremonias y prácticas religiosas, celebraciones, etc.

Se puede notar que el MCER reúne un amplio panorama de campos sociales, aspectos socioculturales e interculturales, que ocupan la vida colectiva, propia y cotidiana de los pueblos. En este sentido, el estudiante puede desarrollar competencias significativas e importantes, es decir, pueden asociar y comparar entre los nuevos valores culturales que han aprendido con los que ya sabe y conoce.

### **2.3.1.2. El Programa Curricular de la Academia Cervantes**

La enseñanza del contenido sociocultural por parte de El Programa Curricular de la Academia Cervantes (PCIC)<sup>295</sup> reacciona al reconocimiento actual de la importancia de la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: “Un tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales” (PCIC, 2006: 30).

Al igual que en el caso del MCER, de su lado, El Programa Curricular de la Academia Cervantes (2006: 81-82) ha mencionado el contenido sociocultural, que forma parte del contenido temático de la sección « Idioma, cultura y sociedad », que se divide en tres partes a saber, repartidos en epígrafes:

- **Los referentes culturales:** incluyen conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía; población; gobierno y política; economía e industria; medicina; educación; medios de comunicación; medios de transporte; religión; y política lingüística), sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de esos mismos países (acontecimientos y personajes históricos legendarios; acontecimientos sociales y culturales, personajes de la vida social cultural), y sobre sus productos y creaciones culturales que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica (Literatura y pensamiento; música: clásica, popular y tradicional; cine y artes escénicas; arquitectura; y, por último, artes plásticas).

Se puede observar que la primera parte ofrece una recopilación de cultura con C de España y los principales países hispanoamericanos, que permitirá a los estudiantes comprender cómo se constituye la historia y la identidad cultural de la comunidad de destino.

- **Los saberes y comportamientos socioculturales:** tratan las condiciones de vida y organización social en España (identificación personal: nombres, apellidos, documentos de identificación; y la identidad colectiva y el estilo de vida.

---

<sup>295</sup> El PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo. La presente es una obra sin precedentes, que sitúa a la lengua española en el nivel de desarrollo más avanzado en la descripción y el análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular. //cvc.cervantes.es/

En cuanto a las relaciones interpersonales se incluyen en el ámbito personal y público: relaciones sentimentales, familiares y de amistad, relaciones entre clases sociales; y en el ámbito educativo: relaciones entre compañeros, entre profesores y alumnos, etc. y, por último, las fiestas, ceremonias y celebraciones: fiestas populares, celebraciones y actos conmemorativos, ceremonias y ritos funerarios.

A diferencia de la sección anterior, la segunda sección contiene contenido específicamente relacionado con España. Estos contenidos están relacionados con la cultura relacionada con c Costumbres, prácticas y procedimientos sociales, creencias religiosas, folclore, etc.

- ***Las habilidades y actitudes interculturales***: contempla la configuración de una identidad plural (habilidades como conciencia de la propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural, adaptación e integración voluntaria y actitudes como la empatía, curiosidad, tolerancia a la ambigüedad; la interacción cultural (planificación de la comunicación cultural, identificación de las variables de comunicación, observación de las perspectivas culturales, regulación de los factores afectivos como el estrés y el recelo); y, por último, la mediación cultural (interpretación de los mensajes en encuentros interculturales, reconocimiento de los factores que generan malentendidos, tolerancia, confianza).

En la tercera parte, se discute el proceso de desarrollo de una perspectiva intercultural relacionada con la personalidad social del aprendiz, que le permitirá aprender de otras culturas y desenvolverse con éxito en diferentes situaciones. En este caso, puede relacionarse con otras personas con diferentes características sociales y culturales.

Siguiendo la propuesta del PCIC, en relación a la forma en que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la competencia sociocultural en el caso del español como lengua extranjera, vemos un desplazamiento de los contenidos culturales hacia el tratamiento de los aspectos culturales. Este giro proviene de la inclusión de la competencia sociocultural en el marco de competencias que el estudiante de lengua extranjera necesita para desarrollar sus competencias y habilidades. La transición del concepto de cultura como información a un enfoque formativo de la cultura se asume con respecto a la creación de la competencia comunicativa intercultural<sup>296</sup>.

---

<sup>296</sup> Más detalles sobre esta competencia en los apartados próximos.

## **2.4. Procesos de adquisición de la competencia intercultural**

En el aula de lenguas extranjeras, a menudo se cree que solo hablando de la cultura del idioma aprendido, se pueden adquirir la competencia intercultural. Sin embargo, el desarrollo de la competencia intercultural en las aulas de ELE es diferente de enseñar la cultura. El objetivo no es solo comprender otra cultura, sino también adquirir la capacidad de desempeñarse adecuadamente en esa cultura. Rehaag (2006: 7) lo afirma: “La competencia intercultural refleja la habilidad de comunicarse de una forma adecuada y eficaz en un contexto desconocido y extraño”. Se puede ver que la competencia intercultural está relacionada con habilidades y saber hacer, el punto clave de este apartado es reflexionar sobre cómo adquirir esta habilidad o competencia.

La competencia intercultural según Deardorff (2009: 13): “Lamentablemente, no se desarrolla de forma espontánea en la mayoría de la gente, así que hay que abordarla como objetivo en el aula”. De ello, la complicación radica en el hecho de que la competencia intercultural no es una habilidad innata, y no se desarrolla de manera natural entre la mayoría de las personas, por lo que debe considerarla como una meta didáctica más en el aula de la enseñanza de idiomas extranjeros.

Pues, en esta sección se cubren tres procesos diferentes: Primero, se presentan los niveles generales por las que pasa el aprendiz en el desarrollo de la competencia intercultural; luego la progresión individual de su competencia intercultural, que fue provocada por experiencias concretas y los resultados obtenidos en estas situaciones interculturales; y finalmente se exponen los diferentes recursos didácticos para integrar la competencia intercultural en la enseñanza de ELE.

### **2.4.1. Niveles y etapas para adquirir la competencia intercultural**

En relación al primer proceso, se exponen los diferentes niveles para adquirir la competencia intercultural basados en modelos de: Bennett (1986-1993), Meyer (1991), Denis y Matas Pla (2002). La característica común entre los tres modelos es que se basan en *etapas* por las que pasan los aprendices antes de alcanzar el nivel de competencia intercultural requerido.

#### 2.4.1.1. El modelo de Bennett (1986-1993)

El modelo para *el desarrollo de la sensibilidad intercultural* fue creado por Bennett (1986 y 1993), se considera como uno de los modelos que describe con más detalle las fases que atraviesan los aprendices en el desarrollo de su competencia intercultural.

Bennett (1993: 20) explica que: “El DMIS<sup>297</sup> describe las perspectivas y los comportamientos frente a la diferencia cultural y describe un "continuo" de aumento de la conciencia, la comprensión y el ajuste culturales”<sup>298</sup>. Este modelo es como un marco para explicar las respuestas de las personas a las diferencias culturales. Bennett utilizó los conceptos de psicología cognitiva y constructivismo para dividir estas observaciones en seis etapas (negación, defensa, minimización, aceptación, adaptación, integración), cada una de estas fases se basa en la anterior con el fin de aumentar la sensibilidad a las diferencias culturales. De su parte, Iglesias Casal (2003: 20-24) explica el modelo de DMIS que se ha utilizado con éxito durante quince años para desarrollar cursos de educación intercultural.

Gaskins (1997) señala que: “Este modelo proporciona etapas claras de desarrollo a partir de las cuales se pueden extraer «categorías para la organización de las respuestas de los estudiantes», y proporciona un mapa para comprender los procesos de desarrollo de la sensibilidad intercultural y los desafíos involucrados en la implementación de estas”<sup>299</sup>.

---

<sup>297</sup> Las siglas en inglés de The Development Model Of Intercultural Sensitivity. En español: El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural.

<sup>298</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés :“ The DMIS describes the perspectives and behaviors in the face of cultural difference, and outlines a "continuum" of increasing cultural awareness, understanding, and adjustment”.

<sup>299</sup> Citado por Medina-López-Portillo (2004: 181). Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “This model provides clear stages of development from which « categories for the organization of student responses » can be drawn, and it provides a map for understanding the processes of developing intercultural sensitivity and the challenges involved in implementing these”.





**Figura n° 23: El modelo de sensibilidad intercultural de Bennet (1993).**

A través del modelo, Bennett Bennett (1993: 20-71) sugiere que los aprendices pasen de una visión monocultural del mundo a visiones más matizada, compleja y culturalmente sofisticada, basándose en tres etapas etnocéntricas<sup>300</sup> (la negación, la defensa y la minimización) y tres etnorelativas<sup>301</sup> (la aceptación, la adaptación y la integración).

La etapa de *negación* es la primera de estas etapas, en ella los aprendices consideran su propia cultura como la única realidad, sin ser conscientes de la existencia de otras culturas, o sin ser incapaces de percibir y admitir diferencias en otras culturas. Una vez que comienzan a distinguir entre diferencias culturales, ingresan a la fase de *defensa*. La característica de esta etapa sigue siendo entender la propia cultura como la única cultura verdadera, entendiendo la existencia de otras culturas como una amenaza a su realidad. En la fase de *minimización*, el alumno elimina la amenaza de las diferencias culturales, incluidas las diferencias en categorías familiares, y reconoce las similitudes entre todas las personas. Desde el comienzo de la etapa de *aceptación*, los aprendices sienten que los demás son diferentes, pero también son humanos, y descubren que hay muchos entornos diferentes al suyo, así que aceptan la incubación de diferentes cultivos según cada situación. La etapa de *adaptación* implica el uso de la empatía, es decir, la capacidad de ver el mundo desde otras perspectivas culturales. La

<sup>300</sup> Según Bennett (1993: 30): “La cosmovisión de la propia cultura es fundamental para toda la realidad”.

<sup>301</sup> Según Bennett (1993: 46) el etnorelativismo supone que: “las culturas sólo pueden entenderse en relación entre sí, y que un comportamiento particular sólo puede entenderse dentro de un contexto cultural”.

última etapa *la integración*, que incluye las diferentes perspectivas de otras culturas como parte de sí misma, y a partir de estas establece su propia identidad.

#### **2.4.1.2. El modelo de Meyer (1991)**

Por su parte Meyer (1991: 141-142) indica que si el aprendizaje y la acción intercultural son tareas a aprender, es necesario que tanto los programas de aprendizaje como la evaluación identifiquen fases en el proceso de adquisición de la competencia intercultural; define tres posibles niveles de adquisición:

**i) El nivel monocultural:** El alumno utiliza sistemas de comportamiento y demuestra formas de pensar que solo son apropiadas para su propia cultura, en situaciones que requieren actividad y comprensión intercultural. Los conceptos que el alumno tiene sobre las culturas extranjeras son estereotipados, clichés y etnocéntricos.

**ii) El nivel intercultural:** El alumno es capaz de reconocer las diferencias de comportamiento y actitudes entre las culturas que encuentra, el extranjero frente a su propia cultura, y explicar estas diferencias hasta cierto punto. Sin embargo, todavía no existe una estrategia para resolver los problemas a través de la mediación y la negociación.

**iii) El nivel transcultural:** El alumno es capaz de evaluar las diferencias interculturales y resolver problemas interculturales mediante el uso de principios de cooperación y comunicación internacionales que dan a cada cultura su propio derecho y permiten al alumno definir su propia identidad a la luz de la comprensión intercultural. Es capaz de negociar significados en situaciones donde la negociación es posible.

Siendo así, al comienzo del aprendizaje, cuando un alumno apenas entiende el idioma y la cultura que quiere aprender, está en un solo nivel monocultural. Esto significa que el alumno basa todos los pensamientos en su cultura y explica las culturas extranjeras solo desde su propia perspectiva, lo que crea en él los estereotipos y prejuicios. El segundo nivel es el nivel intercultural, los aprendices han comenzado a comprender las diferencias entre culturas y están en el camino de la metacognición entre culturas. Con la ayuda de docentes y las representaciones que están en los libros y los manuales, los alumnos comienzan a comparar componentes culturales y son capaces de identificar y explicar diferencias culturales. Una vez, que los aprendices tengan suficientes recursos para comparar, obtendrán la última habilidad: el nivel transcultural. Los aprendices pueden deshacerse de todos los prejuicios, y pueden

considerarse a sí mismos y a la otra cultura desde la distancia, y tener una comprensión clara de las condiciones culturales de las dos culturas.

A modo de resumen, se presenta el cuadro siguiente para explicar las fases de adquirir la competencia intercultural de Bennett y Meyer:

<b>Bennett (1986-1993)</b>	<b>Meyer (1991)</b>
Negación	Nivel monocultural
Defensa	
Minimización	Nivel intercultural
Aceptación	
Adaptación	
Integración	Nivel transcultural

**Cuadro n° 24: Desarrollo de la competencia intercultural según los modelos de Bennett y Meyer<sup>302</sup>.**

**2.4.1.3. El modelo de Denis y Matas Pla (2002)**

En cuanto a Denis y Matas Pla (2002: 31-37), si los aprendices no desarrollan la competencia intercultural, los estudiantes hablarán un idioma, pero sentirán y pensarán en otro idioma. Los aprendices “Pasearán” de la nueva cultura, pero no saben qué ver, qué ignorar y cómo interpretar lo que ven, lo que provocará varios malentendidos dentro y fuera del aula. Los profesores pueden ayudarles aumentando su interés y curiosidad por los demás y viéndose a sí mismos y a su cultura desde la perspectiva de los demás.

Por ello, Denis y Matas Pla (2002) distinguen cinco fases en el proceso de adquisición de la competencia intercultural y ofrecen una tipología de actividades para cada una de ellas:

---

<sup>302</sup> Elaboración propia.

PROCESOS	FASES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	Sensibilización	- Toma de decisiones. - Observación. - Referencia a la experiencia personal.	Saber ser Saber hacer Saber aprender Saberes
Ampliación del capital propio	Concienciación	- Práctica de las nuevas formas de actuar. - Objetivación de sus representaciones.	
Descubrimiento del otro en situación y mediante muestras culturales	Relativización	- Confrontación de puntos de vista. - Interpretación. - Negociación.	
Desarrollo de estrategias interculturales	Organización	- Conceptualización provisional. - Comparación. - Construcción intercultural.	
Toma de conciencia del mestizaje	Implicación -Interiorización	- Implicación fuera del aula. - Reflexión metacultural.	

**Cuadro n.º 25: Las etapas de interculturalidad según Denis y Matas Pla (2003).**

Dicho proceso pasa por las siguientes etapas: la etapa de **sensibilización** es el momento en que el aprendiz toma conciencia de su visión etnocéntrica de la realidad o de la mirada exótica con la que percibe al otro. Se trata de mostrarle al alumno otras formas de clasificar la realidad y ayudarle a desarrollar representaciones de su cultura y de aquellos a quienes está estudiando. En un segundo momento, la **concienciación**, el aprendiz se distancia de una primera visión. Se vuelve más consciente de la naturaleza etnocéntrica o exótica de su percepción. Luego, la **relativización** en el que el aprendiz necesita reconocer el carácter ilustrativo y contextualizado de lo que descubre, ya que un hecho cultural siempre debe ser considerado en relación al contexto y parámetros de la situación comunicativa en la que ocurre. Esto significa que necesita paralelizar los diferentes puntos de vista que encuentra y

desarrollar la capacidad de resolver conflictos. En la fase de **organización**, el alumno intenta diferenciar entre los principios organizativos de la segunda cultura, compara situaciones, busca fenómenos recurrentes, organiza la información disponible. Al final, en la etapa de implicación-interiorización, el alumno capta y rechaza determinados aspectos, dependiendo de su personalidad, el contexto y sus intereses y situación actuales.

Por tanto, es útil que al final del aprendizaje el alumno tenga la oportunidad de descubrir y profundizar en la cultura de los países cuyo idioma está estudiando.

## **2.5. Modelos de la competencia intercultural**

Ciertos modelos de competencia intercultural han ganado recientemente “reputación” y están más allá del alcance de su dominio original. Todos ellos representan modelos adecuados para las categorías de modelos de composición, desarrollo y adaptación. Podremos descartar varios modelos, pero citamos los más que han sido ampliamente citados en el mundo de didáctica de lenguas extranjeras, entre ellos: Michael Byram (1997) y Deardorff (2006).

### **2.5.1. El modelo de Byram (1997)**

Este modelo fue propuesto por Michael Byram en 1997. Se puede ver en la siguiente figura, que el modelo está evidentemente diseñado para diferentes entornos de enseñanza (aula, área de lengua hablante y área de autoaprendizaje), y se propone la configuración específica de sus componentes. Byram sugiere que la “competencia intercultural” debería separarse de otras competencias relacionadas con la competencia lingüística para enfatizar el papel del lenguaje. El énfasis de Michael Byram en las lenguas extranjeras es el mismo que el de la competencia intercultural, en este caso, la competencia intercultural se considera como una de las competencias, lo que constituye un buen dominio del habla en diferentes entornos.



**Figura n° 26: Modelo para la formación de la CCI propuesto por Byram (1990).**

Se puede ver en esta figura que el modelo de Byram (1997) asume la generación de varios conocimientos requeridos para realizar la competencia comunicativa intercultural, y esta competencia se obtiene en diferentes lugares de aprendizaje. De hecho, promueven diversas experiencias dentro y fuera del aula para que puedan entrar en contacto con culturas fuera de sí mismos. Esta conexión puede ser efectiva o virtual; creando un ambiente que permita a los estudiantes expresar sus singularidades culturales y formas de ingresar a determinadas comunidades, lo que produce efectos virtuales, si consideramos las múltiples posibilidades que brindan los medios de comunicación (incluida Internet) y a través de revistas profesionales o inversiones.

Es una competencia que tiene un componente cognitivo porque su enseñanza tiene como objetivo promover una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, así como la reflexión sobre las diferencias, estereotipos y prejuicios.

De acuerdo con este modelo, sobre los componentes de la competencia intercultural Byram (1997: 73) identifica cuatro dimensiones que él denomina “savoirs” (saberes), los

cuales tienen que ver con las capacidades personales de los aprendices<sup>303</sup>. Para cada uno de estos principios, Byram aporta varios objetivos de aprendizaje:

- **Saber comprender:** Incluye habilidades de comparación, interpretación y relación. Su enseñanza trata de lograr una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de una o más culturas, así como una reflexión sobre las diferencias, estereotipos y prejuicios.
- **Saber aprender/hacer:** Incluidas las habilidades de descubrimiento e interacción. Saber aprender está relacionado con habilidades estratégicas, porque son habilidades que permiten al hablante explicar el significado, las creencias y las prácticas de las comunidades culturales. El saber hacer es el uso de otros conocimientos en situaciones específicas y está relacionado con el hecho de que la comunicación debe ser eficaz y adecuada.
- **Saber ser:** Es un saber que está fuertemente relacionado con el aspecto afectivo ya que engloba actitudes como la empatía, la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad ante situaciones ambiguas.
- **Saber comprometerse:** Representa la capacidad de evaluar críticamente las perspectivas, prácticas y productos propios o de otras culturas y basarlos en ciertos criterios explícitos. Como podemos ver, el conocimiento está interrelacionado y evoluciona progresivamente. En este sentido, es útil entenderlos como hilos entrelazados, de manera que esta visión de la enseñanza de la competencia intercultural está íntimamente ligada a las nuevas visiones en la enseñanza de lenguas: autonomía del aprendiz, componente afectivo, entre otras cosas, competencia estratégica- y análisis de necesidades.

Evidentemente, en este proceso ningún interlocutor es una tabula rasa. Cada uno trae toda la experiencia y el conocimiento (saber) al contexto y negocian en la interacción. Estos saberes muestran que los aprendices deben ser conscientes de su cultura y la de los demás: para construir un puente de entendimiento intercultural. En este sentido, Byram & Fleming (1998: 116) piensan que los profesores y aprendices necesitan: “Desarrollar una actitud positiva para aprender, comprender y apreciar la cultura de los otros sin perder su propio estatus, rol e identidad cultural”. Así, la competencia intercultural no se limita solamente a

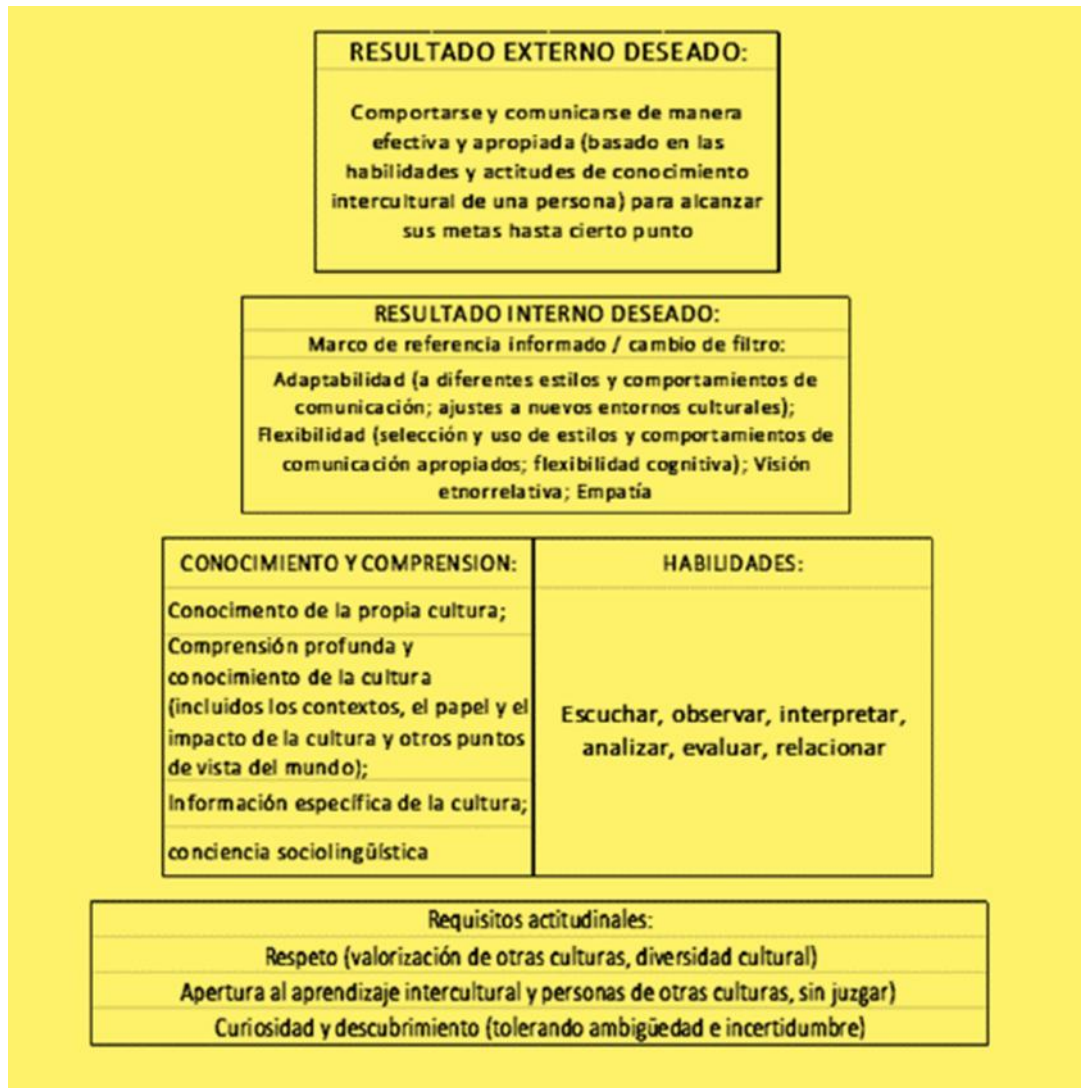
---

<sup>303</sup> Estas dimensiones que desarrolla ampliamente se corresponden con planteamientos muy análogos en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001).

adquirir conocimientos de culturas extranjeras, sino que también debe desarrollarse habilidades y actitudes para poder comprender y comunicarse con hablantes de otros países.

### 2.5.2. Modelo de Deardoff

Deardorff<sup>304</sup> (2006) propone un modelo piramidal de competencia intercultural, que se basa en: el conocimiento, las habilidades y las actitudes.



**Figura n° 27: Modelo piramidal de competencia intercultural de Deardorf (2006).**

<sup>304</sup> Darla K. Deardorff es investigadora de la Universidad de Duke, autora de 8 libros y más de 50 artículos y capítulos de libros, fundadora de ICC Global y del Consejo Mundial de Competencias Interculturales, profesora invitada en numerosas instituciones de todo el mundo, conferencista y consultora invitada frecuente en varias partes del mundo.



El modelo de Deardorff (2006: 241-266) proporciona un enfoque sistemático basado en la investigación, que ha sido adoptado por muchos libros. Aunque los términos utilizados en los distintos modelos son diferentes, se pueden identificar cuatro habilidades conductuales generales que pueden hacer que las relaciones sean más efectivas en situaciones interculturales:

- El conocimiento incluye la autoconciencia cultural, la comprensión y el conocimiento profundos de la cultura y la información específica de la cultura. Estas habilidades se basan en escuchar, observar, explicar, analizar, evaluar y relacionarse.
- Las actitudes necesarias incluyen respeto (énfasis en otras culturas, diversidad cultural); apertura (al aprendizaje intercultural y a personas de otras culturas, en lugar de juzgar) y curiosidad y descubrimiento (tolerancia a la ambigüedad y la incertidumbre).

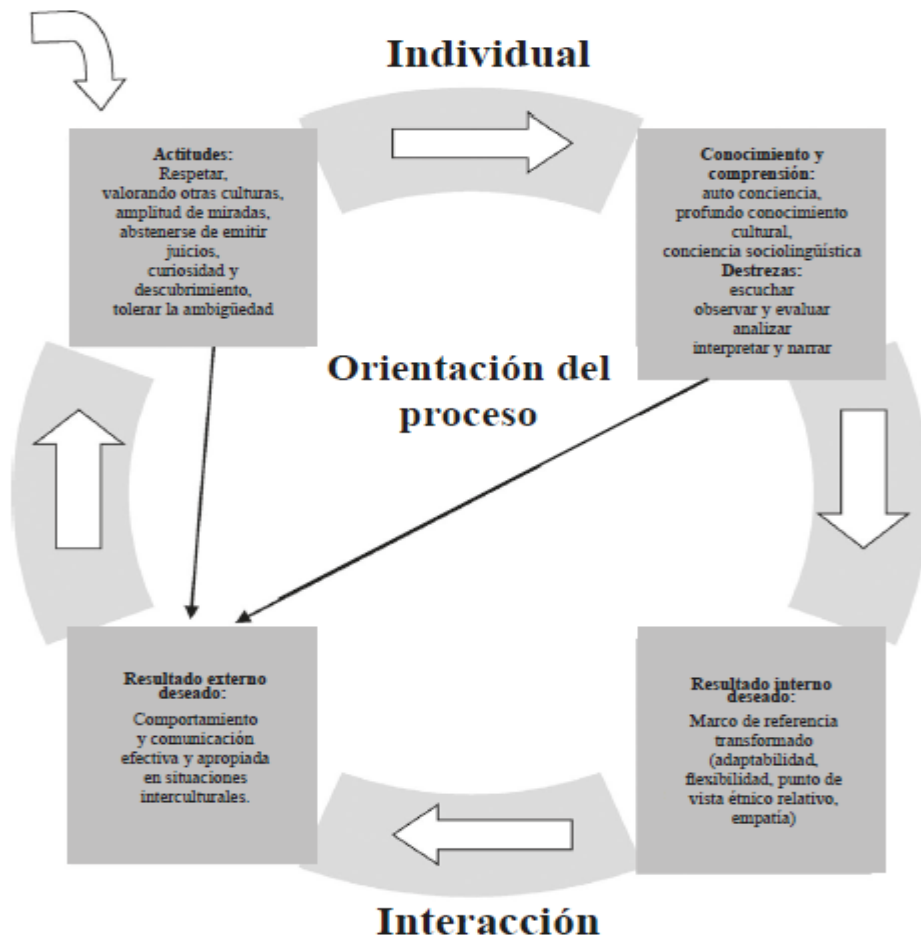
Deardorff enumeró los siguientes resultados esperados:

- Resultados externos esperados: Conducir comportamientos de manera efectiva y comunicarse de manera apropiada (según el conocimiento, las habilidades y las actitudes interculturales de una persona para lograr sus objetivos hasta cierto punto;
- Resultado interno esperado: Marco de referencia informado / cambios de filtro.

El segundo modelo tiene un nombre explicativo ("Proceso"), en que Deardorff ilustra cómo el proceso de competencia intercultural puede proceder desde la configuración hasta el resultado externo deseado. Se puede ver que hay tres formas posibles:

1. Todos los elementos involucrados: los individuos adquieren más conocimientos, comprensión y habilidades de sus actitudes, lo que conduce a cambios internos, avanzando hacia una mayor adaptabilidad, flexibilidad, nacionalismo y empatía. A través de esta transformación interna, es posible lograr comunicación y comportamiento efectivo y apropiado para interactuar con otras personas en la realidad.
2. El modelo ignora la modificación consciente del plan mental (marco de referencia). A través de este modelo, el modelo reconoce que las personas con actitudes adecuadas (respeto, apertura y tolerancia a la curiosidad por la ambigüedad) han adquirido suficiente lenguaje sociocultural y de acuerdo con sus propios datos personales, además, tienen la capacidad de escuchar, observar, explicar, analizar, evaluar y relacionarse, y no necesitan realmente cambiar su propia forma de lograr los resultados externos deseados.

3. Mediante el conocimiento, la comprensión y las habilidades, puede omitir los resultados internos deseados. Este camino va directamente de la actitud al resultado externo deseado. Por ejemplo: esta será la primera vez que ocurra cuando un turista está en una zona que no conoce, o no comprende su cultura. En este caso, aún no ha dominado las habilidades ni los conocimientos necesarios adecuadamente, pero no significa que no se entienda. decir, con las actitudes como: el respeto, la franqueza y la curiosidad.



**Figura n° 28: Modelo del proceso de competencia intercultural (Deardorff 2006).**

En suma, Deardorff menciona que la competencia intercultural se basa en procesos. Se parte de los distintos elementos del conocimiento y la comprensión que se debe tener, incluido el conocimiento profundo del lenguaje y la cultura. Parte de estas habilidades es escuchar, observar, evaluar, explicar y contar. A través de estos elementos, se puede interactuar, es decir, lograr lo deseado. Cuando se obtienen resultados internos, se esperan resultados externos, que conducen a actitudes interculturales, como el respeto, la apertura, la curiosidad,

el descubrimiento y la tolerancia. El ciclo de aprendizaje de conocimientos y habilidades conduce a una comunicación intercultural eficaz, ampliando y mejorando así a todas las habilidades interculturales.

## **2.6. Desarrollo de la competencia intercultural**

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, además de la competencia comunicativa, gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, los aprendices deben desarrollar una auténtica competencia intercultural en el idioma de destino, es decir, una gama de nuevos conocimientos, actitudes y habilidades, que ofrecen a los aprendices pistas para que puedan desarrollar su competencia intercultural. Según el Consejo de Europa (2001): “El desarrollo de la competencia intercultural puede contribuir en facilitar la comunicación, potenciar la movilidad y los intercambios transnacionales, mejorar la calidad de la vida del alumnado al ofrecerle nuevas posibilidades de promoción laboral, social y personal”.

Sobre esta base, el desarrollo de la competencia intercultural requiere una combinación de recomendaciones culturales específicas que enfatizan culturas subjetivas específicas, así como recomendaciones culturales generales que afectan el etnocentrismo, la comprensión de la propia cultura y las estrategias generales de adaptación. De hecho, “La intercultural es un proceso que nunca termina, donde el uso de la lengua y el uso de la cultura se van desarrollando en mutua dependencia, es una especie de simbiosis” (Nauta, 1992: 11).

También, Deardorff (2004: 14) afirma que: “Conocer a otros, conocerse a sí mismo, tener habilidades para interpretar y relacionarse, habilidades para descubrir y/o interactuar, y valorar los valores, creencias y comportamientos ajenos relativizando los de uno mismo”. Estas palabras afirman que el aprendiz debe tener una serie de capacidades que les permita superar los estereotipos o para resolver conflictos culturales.

Entre los enfoques metodológicos para el desarrollo de la competencia intercultural, hay que destacar dos enfoques:

- *El enfoque de las destrezas sociales* (The Social Skills Approach): consiste según Oliveras (2000: 35): “(...) en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural [...] e intentar simular ser un miembro más de la comunidad”. Pues, Oliveras defiende la opinión de que cualquier situación o entorno en el que se produzcan relaciones sociales requerirá que los participantes dominen las habilidades sociales. De hecho, el

aprendiz debe asumir una identidad que no sea la suya para interactuar, integrarse y sentirse valorado en la comunidad de hablantes de la lengua de destino.

- *El enfoque holístico* (The Holistic Approach): Para Oliveras (2000: 36), su principal objetivo es comprender otras culturas y sus propias culturas: “En este enfoque, hay tres puntos importantes a considerar: el papel de la personalidad y la identidad, el desarrollo de la mente y la participación intercultural”. Según Byram y Fleming (2001) implica desarrollar sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales entre los alumnos. Al mismo tiempo, trata de reducir el impacto del choque cultural para que los alumnos puedan convertirse en mediadores entre las culturas con las que entran en contacto. En este enfoque, el lenguaje se entiende como parte integral de la cultura. Además, el estudio de la estructura y la semántica de la lengua hacen que los aprendices sean conscientes de la relación entre la lengua y la cultura que expresa. Para ellos, la responsabilidad del profesor de idiomas es enseñar cultura, porque se expresa a través del lenguaje, no que la cultura sea un elemento inseparable del lenguaje.

A través del anterior, para el enfoque de las destrezas sociales, los idiomas son parte de la cultura, son elementos inseparables, en que el alumno debe intentar ser un miembro de la comunidad donde se habla la lengua objeto de estudio. En cuanto al enfoque holístico, su objetivo es hacer que los estudiantes se conviertan en mediadores interculturales, minimizar los choques culturales que provocan malentendidos y cultivar la sensibilidad y la compasión hacia otras culturas.

Por ello, es necesario reflexionar sobre las habilidades y las destrezas que el aprendiz tiene que adquirir para enlazar con la cultura meta. A este respecto, Álvarez Baz (2010:104) cita algunas destrezas y habilidades interculturales que un estudiante de lenguas extranjeras debe llevar a cabo para desarrollar su competencia intercultural<sup>305</sup>, entre ellos:

La capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera entre sí; la capacidad para identificar y utilizar diferentes estrategias para entrar en contacto con personas de otras culturas; la capacidad para desempeñar el papel de mediador cultural entre la propia cultura y la cultura extranjera y para afrontar de forma eficaz los malentendidos interculturales y las situaciones de conflicto.

---

<sup>305</sup> Hay que señalar que el desarrollo de estas capacidades permitirá al aprendiz actuar como mediador intercultural.

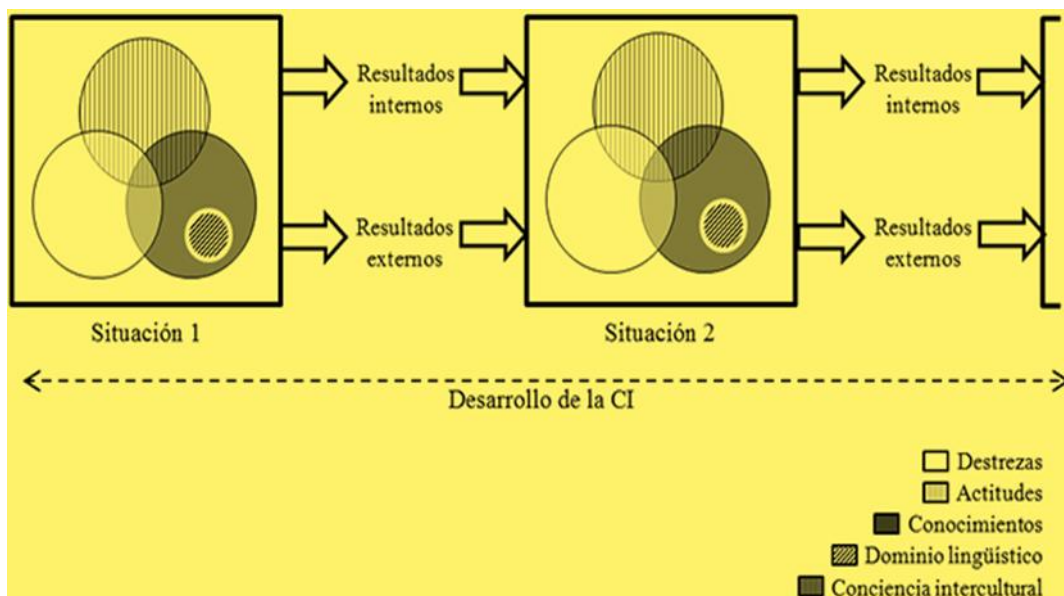
También, Byram y Morgan (1994:51–52) exponen diferentes contenidos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la cultura de destino; y son presentados como información estructurada o integrado en el programa lingüístico del aprendiz. Estos contenidos incluyen: “Los estudios de identidad social y grupos sociales, interacción social, creencias y comportamientos, instituciones sociopolíticas, socialización y ciclo de vida, historia y geografía nacional, patrimonio cultural nacional y estereotipos e identidad nacional”.

A través de lo anterior, se destaca que desarrollar la competencia intercultural de manera integral significaría hacerlo de tal manera que sea un medio de interrelación con todas las culturas y conocimientos de una lengua; pone a disposición del aprendiz los medios, contenidos culturales, conocimientos, actitudes y habilidades, para facilitar el entendimiento mutuo en situaciones interculturales.

En cuanto a las condiciones para el desarrollo de la competencia intercultural, Oliveras (2000: 103-104) enfatizó una serie que es indispensable en su proceso de desarrollo:

- La conservación de la identidad de los aprendientes, suavizando sentimientos nacionalistas, a través de la reflexión;
- el papel del aprendizaje de la LE como parte del proceso de adquisición de la competencia intercultural;
- las implicaciones sociales de la *educación intercultural*: la necesidad de investigación y aprendizaje que incluya una evaluación crítica de los valores culturales establecidos y de los métodos tradicionales;
- la importancia de la observación etnográfica en la formación de profesores y en la confección de materiales didácticos;
- el papel de los estudios de comparación entre culturas;
- y, en general, el hecho de que los debates internacionales deban considerar el contexto histórico-social al formular discursos de materia educativa o académica, para lo cual es fundamental conocer dichos contextos.

Para explicar el desarrollo de la competencia intercultural en los aprendices de ELE, Gonzalez Plasencia (2012: 172-176) lo figura en el siguiente esquema para explicar los diferentes procedimientos integrados en este desarrollo.



**Figura n° 29: Progresión individual de la competencia intercultural de los aprendices (González Plasencia, 2012: 172).**

El esquema representa una serie de círculos, cada uno de ellos representa los diferentes procesos, actitudes o conocimientos que un aprendiz de ELE necesita para afrontar una situación intercultural. Lo que se nota, que cada círculo lleva a otro. Esta contención explica hasta qué punto estos elementos se superponen. Según él, al interactuar con personas de diferentes orígenes culturales, el aprendiz utiliza la competencia intercultural, o actualiza las estrategias emocionales, cognitivas y de procedimiento de la misma manera. Asimismo, se debe considerar que en cada una de estas tres áreas, existen ciertos recursos que no se pueden incluir porque complican la visualización. A partir de ahí, este proceso se repite indefinidamente, por lo que la imagen que representa la tercera situación queda incompleta.

## 2.7. Metodología de enseñar la competencia intercultural

Hoy en día, diseñar actividades y materiales,<sup>306</sup> para enseñar el componente intercultural como elemento estructural en el aula de ELE, representa un desafío para los especialistas del dominio. En relación con la adquisición de la competencia intercultural, el MCER (2002: 102) fomenta actividades y recomienda las siguientes sugerencias:

<sup>306</sup> Según Cuq (2003: 162), los materiales incluyen: “Todos los soportes (papel, audio, video, informática, en línea) auténticos o concebidos con fines didácticos, y que sirven en la enseñanza de una lengua extranjera o en el autoaprendizaje”.

- Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
- Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.
- Qué conciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

Siguiendo esta secuencia de propuestas, no se debe perder de vista que el estudio de la realidad cultural de la comunidad de acogida no se basa en el contenido cultural en sí, sino que sirve para desarrollar la interculturalidad entre los discentes. En cuanto a la relevancia y métodos de dicho contenido en los cursos de idiomas extranjero, Guillén Díaz (2004: 849) explica que:

[...] la enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no estará orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos (...) 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 éstos acceden a ellos, cómo los adquieren y cómo pueden aplicarlos.

De ello, y para asegurar el desarrollo exitoso del estudio de los contenidos de relevancia intercultural, Sagredo Santos (2007: 1442) insiste sobre la incorporación de ciertas estrategias didácticas en las clases de lenguas extranjeras, para motivar a los estudiantes e incrementar el deseo de aprender los aspectos socioculturales de esa lengua. Dichas estrategias tienen por objeto ayudar a los aprendices a desarrollar diversas destrezas lingüísticas, así como tomar conciencia de la importancia de conocer en profundidad la cultura ligada de esta lengua.

Bajo esta misma línea, Antón et al., (1995: 41) señala que: “Cuando nos planteamos la cultura no como los contenidos-objeto a asimilar, se trata, en suma, de convertir el curso de Cultura en un espacio pedagógico de reflexión intercultural en atención a las necesidades e intereses de los alumnos”.

De hecho, seleccionar actividades, recursos, manuales o técnicas representa un input para activar las estrategias interculturales en los aprendices. Se debe destacar también que este material puede provenir de diferentes fuentes con el fin de adquirir diferentes estrategias, según: Byram et al. (2002: 24): “Los materiales de diferentes orígenes con diferentes perspectivas deben usarse juntos para permitir a los alumnos comparar y analizar los

materiales de manera crítica”<sup>307</sup>. En paralelo, los materiales didácticos<sup>308</sup> se consideran mediadores entre profesores y alumnos, con un amplio abanico de funciones, y tratan de favorecer el uso de objetos de aprendizaje (en este caso la competencia intercultural). Por tanto, los materiales son un puente que permite a profesores y alumnos intercambiar información.

Pero ¿a través de qué actividades y recursos didácticos se fomenta la competencia intercultural en los aprendices de ELE? Al propósito de las actividades, Aguillón Lombana (2017: 15) insiste sobre la variedad de los elementos que debe un aprendiz enfrentar en el aula para incrementar su competencia intercultural. Para él, explorar aromas, sabores, texturas y patrones es una experiencia muy gratificante al comparar elementos de la cultura del aprendiz con la otra cultura. Para ello, es muy importante para la estructura de la actividad en el contexto de la comunicación real.

En el mismo sentido, Rico Martín (2005: 88) insiste sobre el rol de tareas para el desarrollo de la competencia intercultural:

Son muy variadas, podemos incluir en nuestra programación tareas que impliquen una investigación lingüística que motive la curiosidad de nuestros alumnos hacia otras lenguas y sus diferentes usos sociales (...) en el caso de una lengua extranjera conviene reiterar experiencias del mismo tipo para conceder una alta credibilidad a expresiones lingüísticas usadas en el lenguaje común lo que hace que tales expresiones sean retenidas en la memoria más fácilmente.

Pues, el desarrollo de la competencia intercultural implica que las actividades en el aula de ELE comprenden el análisis de cada una de las situaciones culturales puestas en juego, la comparación entre ellas, la apreciación de los valores inherentes a cada realidad, y/o la justificación de las opiniones que se emitan. (MCER, 2002)<sup>309</sup>.

---

<sup>307</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Materials from different origins with different perspectives should be used together to enable learners to compare and to analyse the materials critically”.

<sup>308</sup> Ayala López (2014: 2) explica son los materiales didácticos: “Todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, que en unos casos, utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros son referentes directos de la realidad. Materiales que están siempre sujetos al análisis de los contextos y principios didácticos que, incluidos en un programa de enseñanza, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículum”.

<sup>309</sup> Basándonos en la clasificación general del MCER y el PCIC. Como afirma el MCER (2002: 29): “Las actividades de la lengua se encuentran contextualizadas dentro de ámbitos”. Para la enseñanza-aprendizaje de



López García (2006: 66) describe una serie de sugerencias o casos prácticos de diferentes actividades relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural, que incluyen:

- Actividades de observación: Ayudan a aclarar los diferentes conceptos que poseen los estudiantes de C2 y ampliarlos y mejorarlos en función de su comprensión del contenido cultural.
- Actividades basadas en estereotipos: Animam al aprendiz a reconocer y cuestionar su forma de sentir y pensar sobre el otro a partir de sus prejuicios, que se basan en hechos reales pero al final reflejan parcialmente la realidad. El debate y la discusión son útiles para este propósito.
- Actividades de comparación y contraste: En estas actividades se prioriza el análisis y la comparación de C1 y C2, tarea clave que pretende contribuir al desarrollo de la CI.
- Actividades de situación: son actividades de aprendizaje experiencial, también, simulación en las que los participantes se encuentran en una determinada situación manteniendo su identidad), juego de roles (los participantes asumen un rol y se comportan según las instrucciones) y dramatizaciones (en las que se asume un rol) y seguir un guión).
- Actividades de crítica constructiva: Este tipo de actividades enfatizan la resolución de un problema. Para ello se utilizan técnicas que ya se han visto, como simulaciones y juegos de rol (aquí, sin embargo, con el objetivo principal de la resolución de problemas), debates (que surgen en torno a una cuestión a resolver) y, en particular, estudios de casos.

Sánchez Pérez (2009: 322) añade dos elementos importantes en cuanto a la elaboración de las actividades, que son:

- *Elementos pedagógicos en el diseño de actividades*: los elementos pedagógicos son útiles pueden ser los señalados en el método comunicativo.
- *Elementos motivadores*: la motivación es fundamental y a ello puede ayudar la presencia de elementos culturales relevantes.

A continuación, se expone algunas pautas sobre algunos de la amplia gama de recursos educativos que podemos incorporar a la enseñanza de lenguas extranjeras para acercar a los alumnos a la realidad de la cultura de destino. La selección se realizó teniendo en cuenta la familiaridad de los aprendices con estos recursos y su fácil disponibilidad.

---

L2/LE, los cuatro ámbitos propuestos por el MCER son: el ámbito público, el ámbito personal, el ámbito educativo y el ámbito profesional.

**i. El cine y la literatura:** Valero (2002: 8) considera que la literatura es: “Un instrumento de primer orden, puesto que por el carácter universal de la misma se puede utilizar como medio para transmitir valores y para lograr la aceptación de la propia cultura y la de los demás desde un plano de igualdad”. También Jáimez (2003: 122) señala la importancia de los textos literarios: “Sin embargo, cuando leemos y estudiamos diferentes textos literarios de otros países, aprendemos sobre esa cultura en parte por una comparación o contraste con la materna. Analizando esas diferencias y contrastes, los estudiantes comienzan a valorar no sólo su propia cultura, sino también como perciben el mundo”.

En el ámbito educativo puede resultar muy interesante introducir algunas imágenes, ver una película o una parte de ella, esta puede ser una buena forma de incorporar los aspectos culturales de una sociedad o país y aplicarlos en el aula de lengua (Rueda y Pelaz, 2002).

De ello, el cine ofrece realismo comunicativo. Muchas veces, las situaciones que se presentan son similares a las que el aprendiz debe afrontar fuera del aula. Las imágenes permiten al estudiante vincular lo que ve con su realidad, es decir, le facilitan la contextualización a través de acercarse a diferentes idiomas reales. Por consiguiente, el cine y la literatura son fuentes inagotables de recursos para la clase e introducen el uso auténtico del lenguaje en las lecciones producidas por y para el hablante nativo.

Siendo así, el cine y la literatura no son contrarios, sino que se complementan. Los alumnos pueden tener más interés en ver una película que en leerse un libro. Lo mismo confirma De la Torre (2005: 18): “En un buen film podemos trabajar los más variados contenidos curriculares, desde la filosofía, la ética, psicología, sociología, historia, cultura de un pueblo y costumbres de una época determinada”. Por eso pensamos que la literatura es una de las mejores formas de trabajar la competencia intercultural en clase.

**ii. La prensa:** La prensa es un recurso educativo desde hace muchos años, pero que ahora es cada vez más importante. Hoy en día, el acceso a la prensa es muy sencillo. Esto se debe a que tiene dos versiones diferentes en: papel y digital. Según Sagredo Santos (2007: 1442):

A través de la prensa podemos presentar un panorama general de la sociedad. Sus hábitos, sus costumbres, sus creencias y sus formas de vida. En ella se recogen contenidos sobre política, música, arte, historia, religión, etc. y al mismo tiempo, se emplean las diferentes funciones, tales como dar opiniones, formular preguntas, dar respuestas.

**iii. Internet:** En lo que concierne la red, Gavin Dudeney (2000: 1) manifiesta que: “de forma rápida, barata (...) siendo una infinita fuente de recursos de textos, estímulos visuales, material para escuchar, vocabulario, información, vídeo, programas de tv y radio en directo periódicos de todo el mundo”. Así pues, como comenta Gavin Dudeney se puede acceder a través de la red a otras realidades muy distintas en el espacio e incluso en el tiempo. El Internet nos puede servir para incorporar al lenguaje los aspectos culturales y el bagaje cultural del mismo. Para lo cual las nuevas tecnologías de la información y la comunicación resultan de gran utilidad.

### 3. Noción de la educación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

Tras las guerras del siglo XX, los profesionales empezaron a comprender la necesidad de realizar proyectos para facilitar el entendimiento entre diferentes culturas. Los primeros en tomar esta iniciativa fueron los franceses y los alemanes, quienes llevaron a cabo proyectos binacionales y multinacionales. Estos proyectos tenían como objetivo promover el intercambio cultural en las escuelas o en las universidades. Los proyectos empiezan a extenderse a todos los países de la Unión Europea donde se están implantando programas como Erasmus<sup>310</sup>.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular. Los aprendices construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad. (Centro Virtual Cervantes, 2009).

Según Risager (2001: 244) la década de los ochenta como el momento en que la enseñanza de lenguas empieza a verse influida por la perspectiva intercultural. Esta última se

---

<sup>310</sup> Precisamente la educación intercultural es un gran exponente de ellos. Las **Becas Erasmus** fueron creadas en el año 1987 y desde entonces han constituido un pilar fundamental para apoyar la **movilidad de los estudiantes europeos** de educación superior. Además de posibilitar que los alumnos realicen sus estudios universitarios o de doctorado en los países que pertenecen al Espacio Económico Europeo, el abanico de regiones también se abre a otras asociadas, como es el caso de Islandia, Noruega, Suiza, Macedonia, Turquía y Liechtenstein. Estudiando en el extranjero a través de una beca Erasmus es posible **enriquecerse a nivel educativo, lingüístico y cultural**. Gracias a la mejora en las capacidades de idiomas y comunicación, los estudiantes pueden adquirir una serie de aptitudes que solo aportan la experiencia internacional y que son altamente valoradas cuando llega el momento de buscar trabajo. (<https://www.mapfre.es/>).

fundamenta en un concepto de cultura que acepta que las diferentes culturas están relacionadas estructuralmente entre sí: “Se contempla el encuentro o interacción entre culturas, y sus intentos por conocerse, entenderse y reconocerse”. También agrega que el enfoque intercultural<sup>311</sup> toma en cuenta tanto la cultura del país estudiado como la cultura del país del aprendiz. También compara los países examinados y los países de los estudiantes, y les pide que adopten una actitud crítica hacia las dos culturas. Para el MCER (2002: 12), se encuentra esa concepción intercultural: “En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura”.

También, González (2008: 128) destaca que el enfoque intercultural es: “Un “paso” más, un avance o una visión renovada del enfoque comunicativo que toma en cuenta algo evidente: estudiamos una lengua extranjera no para llegar a ser nativos de esa lengua sino para comunicarnos con nativos”. A través del anterior, el enfoque intercultural no solo considera la cultura del país estudiado, sino también la cultura del país donde vive el aprendiz. También incluye una comparación entre los países estudiados y los grupos de estudiantes, invitando a estos últimos a adoptar una actitud crítica hacia las dos culturas. El objetivo final es desarrollar una habilidad intercultural y comunicativa para que los aprendices puedan actuar como mediadores<sup>312</sup> entre las dos culturas.

Hoy, el aprendiz vive en la era de la globalización, y para lograr el objetivo de la convivencia en un mundo cambiado y diferente, es fundamental lograr un equilibrio entre el objetivo de construir una nueva ideología para aceptar la cultura de los demás, y preservar su identidad<sup>313</sup>. En su informe sobre la Educación para el siglo XXI, Jacques Delors (1996: 16) destaca la importancia de esta educación en: “Ayudar al individuo del siglo XXI a encontrar el balance entre la necesidad o el deseo por convertirse en “ciudadano del mundo” y su instinto natural a aferrarse a sus raíces”. También, Arnaiz et al (2010: 39) proponen *la educación intercultural* como marco educativo para el siglo XXI, y se apoyan en un proceso

---

<sup>311</sup> Savicki (2008: 11) afirma que: “un enfoque intercultural debería tener como objetivo preparar a los estudiantes no solo para que triunfen en el país en el que estudian sino que también para que estén preparados para triunfar en cualquier cultura”.

<sup>312</sup> Más detalles sobre el aprendiz mediador en los apartados siguientes.

<sup>313</sup> Para Villoro (1998: 74), la búsqueda de la identidad desde la singularidad tiene los siguientes rasgos: -la identidad se alcanza por la abstracción, esto es por exclusión de las notas comunes y detección de las singulares.- si la identidad de un pueblo puede alcanzarse al detectar sus notas peculiares, ese conjunto de notas tiende a verse como un haber colectivo, transmitido por la educación y la tradición cultural”.

de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras que requiere de la participación activa de los estudiantes para que cada adquisición cognitiva contribuya a su crecimiento personal. Para ellos, la interculturalidad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera implica “comparar” o “confrontar” otras realidades culturales. En el mismo sentido, Rodrigo Alsina (2012: 9): “La forma más simple de conocer es comparar. A partir de un punto de referencia se establecen relaciones del tipo «es igual a», «es diferente a», «es similar a», etc. En los contactos interculturales es muy frecuente utilizar el método comparativo para describir nuestra experiencia”.

También, Takeda (2012: 84) afirma que en la sociedad actual, se apuesta por una educación intercultural en la que la cultura no se transmita a través de rasgos diferenciadores, sino como espacios de participación social. Se ha demostrado que la competencia intercultural se articula a partir de un elemento afectivo y cognitivo. La necesidad de superposición cultural se destacó nuevamente como un factor clave para la interculturalidad. Como apunta Besalú (2002: 242): “No se trata de inventar nada, sino de recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en la diversidad. La educación intercultural no es más que educación de calidad para todos”.

Tanto es así que Byram<sup>314</sup> (1989)<sup>315</sup> habla de una “Pedagogía intercultural” en la que sostiene que: “La enseñanza de lenguas hay que situarla en el marco de la formación personal de nuestros alumnos, para quienes hay que ofrecer en interdependencia la práctica de la lengua, y la interpretación y comprensión de las culturas propia y extranjera”. Esta práctica de diálogo, basada en la comprensión de “entre culturas” (la del aprendiz y la de la lengua extranjera), anima a los estudiantes a desarrollar su propia competencia intercultural tanto dentro como fuera del aula, y siempre de forma creativa y enriquecimiento mutuo. En las lecciones de lenguas extranjeras, se puede resumir que el propósito de la educación intercultural es promover la competencia intercultural de los aprendices.

Este acoplamiento es el objetivo de la educación intercultural, es decir, ir más allá del dominio del conocimiento, y preparar al aprendiz para que pueda explicar e incluso integrar nuevas realidades culturales. Lo afirma Santiago Guervós (2010: 15-16): “La interculturalidad

---

<sup>314</sup> Es importante mencionar que dentro la didáctica de lenguas extranjeras, el marco teórico propuesto por Byram (1997) sobre la competencia intercultural se considera como una referencia básica para muchos especialistas de este dominio.

<sup>315</sup> Citado en Santamaría Martínez (2012: 48).

en el ámbito de la enseñanza de lenguas es la capacidad de moverse entre las culturas, comunicarse entre las culturas por el conocimiento de las mismas”.

En el mismo proceso, la UNESCO refuerza la idea de que la interculturalidad no es sólo el conocimiento de otra cultura (en particular la cultura objetivo), sino que es un trabajo que comienza con el conocimiento y la toma de la conciencia del aprendiz mismo, de su propia cultura. Por ello, la UNESCO (2006: 31) establece tres principios rectores de la educación intercultural, entre ellos:

- **Principio 1:** La educación intercultural respeta la identidad cultural del aprendiz al brindarle una educación de calidad, reflexiva y culturalmente apropiada.
- **Principio 2:** La educación intercultural proporciona a cada estudiante el conocimiento cultural, las actitudes y habilidades necesarias para lograr una participación plena y activa en la sociedad. tiene por objeto garantizar la igualdad y la equidad de oportunidades educativas para todos los alumnos.
- **Principio 3:** La educación intercultural proporciona a todos los estudiantes conocimientos culturales, actitudes y habilidades que contribuyen al respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y naciones.

De hecho, los dos primeros principios se centran en el aprendiz, su cultura y su entorno. El primer principio establece que el desarrollo de programas, herramientas de evaluación y programas de formación docente tienen en cuenta las características y antecedentes socioculturales de los estudiantes y el contexto de su desempeño o aplicación.

Para el segundo principio tiene por objeto esencialmente promover la igualdad de acceso a todas las formas de educación para todos los grupos culturales de la población; la eliminación de todas las formas de discriminación en el sistema educativo y la igualdad de oportunidades para la participación en el proceso de aprendizaje.

En cuanto al tercero, sólo introduce el elemento extranjero, la otra cultura. De ello, entre los objetivos que se pueden otorgar a este principio, cabe señalar que tiene como objetivo promover el descubrimiento de la diversidad cultural, el reconocimiento de los valores positivos de la diversidad cultural y el respeto por el patrimonio cultural; comprensión y respeto por todos los pueblos y sus culturas: civilización, valores y estilos de vida, incluida la cultura nacional del país y otras culturas nacionales; el fortalecimiento de los elementos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

De estas definiciones se derivan algunos beneficios que aporta la educación intercultural a la práctica educativa. El MCER (2002: 126) cita algunos objetivos importantes para la educación intercultural, entre ellos: “Despertar la curiosidad por la cultura “popular”

meta. Esta “curiosidad cultural” despierta en el individuo un interés para adquirir un conocimiento pormenorizado, objetivo y en mayor profundidad de la cultura meta”. De ello, la curiosidad de conocer al otro, permite al aprendiz obtener un reconocimiento y aceptación de esta diversidad cultural, al mismo tiempo fortalecer su propia identidad cultural.

Según Oliveras Vilaseca (2000: 100) entre los objetivos básicos de la educación intercultural: “(...) Es alcanzar un futuro mejor y más humano. (...) Así pues, podemos considerar la educación intercultural como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad”. Corbett (2003: 212) ahonda en esta misma idea señalando lo siguiente: “La educación intercultural puede hacer que las personas sean más amables, más tolerantes<sup>316</sup> y abiertas”<sup>317</sup>.

En modo de resumen, Álvarez González (2010) defiende la importancia de la educación intercultural y precisa unos objetivos básicos:

- Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-aprendizaje de valores.
- Conocer mejor su propia cultura.
- Adquirir un punto de vista propio.
- Favorecer el conocimiento del otro y modificar los prejuicios sobre los distintos grupos culturales.
- Eliminar el etnocentrismo<sup>318</sup>: favorecer la comprensión.
- Modificar estereotipos.

En definitiva, según Besalú (2002: 242) la educación intercultural en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras: “No es más que educación de calidad para todos”. Hay que reconocer que las prácticas educativas, de hoy día, se basan en la calidad, y el factor intercultural es un elemento importante para alcanzar este objetivo<sup>319</sup>. Con su modelo, Soriano

---

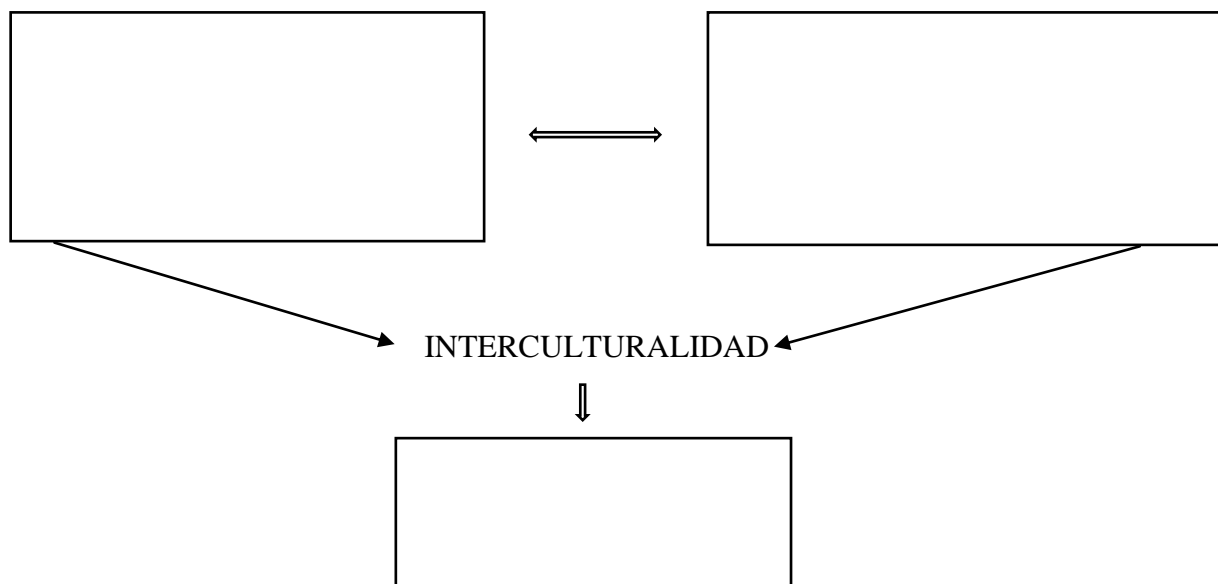
<sup>316</sup> Según Byram (2009: 10): “El concepto de “tolerancia” se utiliza a menudo en el sentido literal de la palabra, como “perdurar” (en latín: tolerar) algo, incluso aquello con lo que no estamos de acuerdo o no lo apreciamos. En este sentido, la tolerancia sugiere la necesidad de que las personas de distintos orígenes culturales desarrollen la capacidad de soportar al menos el hecho de que otros crean y vivan de forma diferente dentro de una sociedad determinada, o en el mundo en general, aunque compartan algunos valores fundamentales”.

<sup>317</sup> E nuestra traducción. Texto original en inglés: “Intercultural language education can make people kinder, more tolerant and open”.

<sup>318</sup> Éste término fue definido por W. G. Sumner en 1906, como la concepción del mundo según la cual el grupo al que pertenece es el centro, y los demás grupos son pensados en referencia a él. Iglesias Casal (2003: 15) define el etnocentrismo como: “La creencia en la superioridad inherente del grupo al que se pertenece y de su cultura”.

<sup>319</sup> En relación con el tema, nos parece importante señalar que la universidad Argelina de hoy día (2021) se basa en el sistema LMD (Licenciatura, Máster, Doctorado) para la formación pedagógica y práctica de sus estudiantes. Gracias a la nuevas disciplinas como: lenguas de especialidad, didáctica de leguas extranjeras, la formación E-learning, tipología discursiva, civilización y literatura española e hispanoamericana; se puede afirmar que el aprendiz de lenguas extranjeras se integra en la interculturalidad. De hecho, el propósito de este sistema es crear en los aprendices una conciencia crítica para comprender las similitudes y diferencias entre las

Ayala (2005: 39-40) afirma esta relación entre la calidad educativa y el factor intercultural: “Que la interculturalidad constituye un factor de calidad educativa en el momento actual (...) para ofrecer la formación adecuada a las generaciones venideras y garantizar que su desarrollo personal es el mejor a la hora de afrontar el futuro”.



**Figura n° 30: Educación de calidad e interculturalidad. (Soriano Ayala, 2005: 39).**

Para ello, la educación intercultural permite al aprendiz formar una visión crítica y fomentar el diálogo social y la interacción cultural. Pues, los estudiantes deben asociar su propia cultura con la cultura de destino. Esto les permitirá adaptarse e integrarse inmediatamente en un mundo multicultural (como el mundo actual). De todo ello, la capacidad de ser comprensivos, conscientes, acepten y soporten las similitudes y diferencias interculturales representa el fin último de la educación intercultural en estimular en los aprendices de lenguas extranjeras una competencia intercultural que le permita actuar como mediador<sup>320</sup> entre las dos culturas.

### **3.1. Hablantes y consciencia intercultural**

Teniendo en cuenta los objetivos del enfoque comunicativo en conseguir una comunicación eficiente, es decir correcta gramaticalmente y adecuada socialmente al

---

culturas, y al mismo tiempo será capaz de establecer relaciones entre la propia cultura y las otras, también de encontrar soluciones a unas situaciones interculturales molestas.

<sup>320</sup> Más explicaciones en los epígrafes próximos.



contexto, los aprendices de lenguas extranjeras<sup>321</sup> tendrán que convertirse: “En *hablantes o mediadores interculturales*<sup>322</sup> capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples”. (Instituto Cervantes 2002:12).

Sin embargo, para la dimensión intercultural, el idioma meta es enseñada como si fuera la lengua materna: “El objetivo es desarrollar una competencia intercultural y comunicativa, una competencia que permita al aprendiz funcionar como mediador entre dos culturas” (Risager, 1998: 245). Pues, el objetivo de integrar en el aula la dimensión intercultural es convertir a los aprendices en hablantes/mediadores culturales, que puedan actuar en identidades complejas, evitando los estereotipos que les acompañan cuando perciben a un extranjero, a través de una única identidad. Al mismo tiempo, son capaces de promover una comunicación entre personas de diferentes idiomas y culturas, y lo más importante aceptan las diferencias<sup>323</sup>.

Para llevar a cabo estos procesos, según Rico (2011: 145) el aprendiz: “debe desarrollar todas sus capacidades, conocimientos, habilidades, posturas éticas, sociales y epistemológicas”. Como se desprende de las citas anteriores, los aprendices de lenguas extranjeras en la actualidad deberán desarrollar una serie de habilidades y sensibilidades que les permitan conectar su propia cultura con la cultura ajena, y poder difundir y comprender valores e ideas representativas de los dos grupos. Pues de lo expuesto, el propósito de aprender una lengua extranjera es adquirir conocimientos sobre la cultura de destino y desarrollar comportamientos propios de la segunda cultura. Estas habilidades cognitivas y conductuales deberían ayudar a los aprendices a interpretar correctamente los comportamientos de los nativos en la cultura de la lengua meta, en lugar de pretender comportarse como nativos. Tal como expresa Kramsch (1998)<sup>324</sup>:

La idea de un hablante nativo: no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de un sólo grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural que opera en las fronteras que

---

<sup>321</sup> En cuanto al aprendiz de una lengua extranjera, Byram (1995: 54) lo define como un: “Un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo”.

<sup>322</sup> La cursiva es del autor.

<sup>323</sup> Para Byram y Fleming (1998: 8) consideran al hablante intercultural como una persona que pueda: “aceptar la diferencia y ver la humanidad común debajo de ella”. texto original es en inglés: “to accept that difference and see the common humanity beneath it”.

<sup>324</sup> Citado por Byram M. y Fleming (2011: 33- 34).

dividen a varios idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos interculturales.

De tal manera, el hablante se adaptará hábilmente a la situación o entorno en que está hablando. Luego está el surgimiento del término hablante intercultural aquí, que reemplaza a los hablantes nativos como modelo de imitación; tal y como señala el Marco Común Europeo de Referencia (2001: 1): “El hablante modelo ya no es un nativo ni un no nativo, sino un hablante intercultural, que utiliza estrategias para construir una relación entre su mundo previo y sus nuevos conocimientos”. Por tanto, aquí también se descarta el modelo de hablante nativo, que es capaz de interactuar y comunicar interculturalmente con sus interlocutores de manera correcta y adecuada, y lo más importante seguir y respetar las reglas implícitas y explícitas de cada situación en un entorno social y cultural específico.

Desde una perspectiva intercultural, la apuesta por el “hablante intercultural” ha sido defendida por muchos investigadores y especialistas. En el mundo hispánico, se encuentra al PCIC (2006: 33) que exige del hablante intercultural: “(...) de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”. A través de lo anterior, para que el estudiante pueda comunicarse satisfactoriamente, debe conocer su propia cultura, así como la del otro hablante. El ponente tendrá conocimiento de una o más identidades culturales y sociales, pero sobre todo, podrá descubrir y conectar con nuevos hablantes de otros entornos para los que no se han preparado directamente. De hecho, este hablante se siente cómodo con personas de diferentes orígenes culturales y puede aceptar la diferencia sin sentirse amenazado.

Con respecto a la conciencia intercultural, el MCER (2002: 101) señala que se esta última produce por:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ incluyendo la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia 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.

Adicionalmente, para que los aprendices lleguen a la conciencia intercultural, Mendoza González (2018: 54) les propone comprender, percibir, y conocer de cerca la sociedad en

estudio. A su vez, esta conciencia intercultural está en estrecha relación con las habilidades del aprendiz (saber hacer); a través de ellos, el hablante intercultural, según Byram y Fleming (2001: 15-16) puede:

- Ser consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y es conocedor de las identidades y culturas de las personas con quien interactúa.
- Establece lazos y media entre su propia cultura y las de otros. Además, es capaz de explicar [y aceptar la] diferencia y de vislumbrar la humanidad subyacente que la compone.
- Tener conocimiento de una o más culturas y disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos.
- Ser consciente de que se encuentra inmerso en un proceso que se desarrolla constantemente y que nunca finaliza.

En cuanto al desarrollo de la “personalidad intercultural”, el MCER (2001:106) lo considera como una meta educativa para que los alumnos lleguen a mejorar su capacidad de aprendizaje de idiomas y asimilan las nuevas experiencias culturales. Pues, el hablante intercultural desarrolla unas capacidades que enriquecen su personalidad. Para El PCP (2002: 76) Los estudiantes juegan un papel activo al lidiar con situaciones interculturales, e incluso se convierten en intermediarios culturales al activar ciertas estrategias, y la capacidad de lidiar con malentendidos culturales y situaciones de conflicto.

Bajo esta misma línea, Fantini (2000: 28) cita los siguientes atributos comúnmente usados como actitudes para describir la personalidad del hablante intercultural: “Respeto, empatía, flexibilidad, paciencia, interés, curiosidad, apertura, motivación, sentido del humor, tolerancia a la ambigüedad y disposición para suspender el juicio”<sup>325</sup>. En este contexto, el aprendizaje intercultural debería ayudar a los alumnos a conectar diferentes sistemas culturales, a explicar las diferencias sociales únicas dentro del mismo sistema cultural extranjero y a hacer frente a las disfunciones y la autorresistencia en la comunicación intercultural. Básicamente, se trata de fomentar la mente abierta y el desarrollo personal de los estudiantes para que eviten los juicios de los demás y crean que la diversidad no es una dificultad en la comunicación, sino una fuente de enriquecimiento y entendimiento mutuo. Lo anterior ha llevado al reconocimiento de la importancia del concepto de “hablante intercultural” como aquel que es capaz de alejarse de los juicios ya construidos de la propia

---

<sup>325</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Respect, empathy, flexibility, patience, interest, curiosity, openness, motivation, a sense of humour, tolerance for ambiguity, and a willingness to suspend judgment”.

cultura y explorarlos a través de los ojos de los demás. Esto aumenta la autoconfianza crítica y permite al aprendiz desenvolverse con éxito en el contacto con otras culturas.

### **3.2. El profesor mediador-intercultural**

“La educación intercultural debe ser un elemento clave en la mentalidad didáctica del docente del siglo XXI”, esta declaración de Leiva Olivencia (2015: 33) afirma que el contexto de la globalización actual que se sigue produciendo en las relaciones internacionales, debe comenzar por el docente, principal intermediario en el aula para favorecer la interculturalidad. De su lado, Mendes (2007: 138) insiste que:

Mucho más que cambiar a los alumnos, es necesario cambiar a los profesores. O habilitar a profesores de lenguas extranjeras que sean más abiertos y que, en lugar de ‘tolerar’ la diferencia, elijan ‘recibir’ ese otro como se recibe a un amigo, pero a un amigo con quien “no tenemos recelo de compartir nuestras dudas, incertidumbres, emociones, deseos, inseguridades”.

Pues, se confirma que hoy día, los profesores de ELE tienden a ser conscientes de la necesidad de ir más allá del método tradicional en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde se prestaba especial atención al componente gramatical; por eso, su papel se desarrolla aún más, porque los aprendices también deben tener un carácter intercultural en sus estudios.

Pero, Iglesias Casal (2000: 52) indica que: “No es una tarea fácil, puesto que el docente debe exponer muy diversos aspectos de la cultura meta, llevar al alumno al descubrimiento, desterrar estereotipos, cambiar actitudes, deshacer malentendidos culturales, evitar el choque cultural e incluso controlar las reacciones de los alumnos”. De ello, el papel tradicional de los profesores de idiomas ha cambiado. La combinación de dimensiones emocionales y cognitivas convierte al docente en un mediador cultural. Siendo así, los docentes median entre la cultura del estudiante y el idioma de destino, mejorando así el sentido de identidad de los estudiantes y promoviendo el desarrollo de las estrategias necesarias para que los estudiantes puedan desempeñar un papel en un entorno intercultural.

Por consiguiente, la labor del docente es decisiva a la hora de introducir la competencia intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Kaben (2009: 135) sugiere que los profesores deben estar dispuestos a participar activamente en la búsqueda de la contribución de las lenguas modernas a la comprensión y la paz internacionales en su país y en el extranjero. También, los docentes deben hacer todo lo posible para aprovechar al máximo las funciones y roles de los intérpretes sociales e

interculturales. En términos de conocimiento, los profesores deberían investigar más sobre el medio ambiente y la historia cultural de la comunidad o país o región se usa el idioma de destino.

De hecho, siguiendo a Carmen Guillén (2004: 848), en el aula los profesores deben intentar crear siempre en el alumno una “*interrogación intercultural*”, para desarrollar los aspectos, tales: la sensibilización, la apropiación, la empatía. Esto significa que comprender el funcionamiento de la propia cultura puede ayudar a conocer a los elementos culturales del idioma destino, así el aprendiz llega a realizar la comparación, el análisis y la reflexión sobre la cultura del otro.

Edelhoff (1987)<sup>326</sup> por su parte, resume las cualidades del docente implicado en la enseñanza intercultural en estos tres ámbitos: actitudes, conocimientos y destrezas. Para adoptar el papel de intérpretes socioculturales los profesores, insiste Edelhoff, deben haber pasado ellos mismos por la experiencia de haber sido alumnos interculturales y deben sentir curiosidad por los puntos de vista de los demás. La curiosidad es el primer paso necesario para la aceptación de lo ajeno; además, el convencimiento personal de la validez de las referencias e interpretaciones de los otros es imprescindible para su transmisión exitosa en el aula.

De este modo, para poder desarrollar la didáctica de la educación intercultural entre los estudiantes; Rey Arranz (2014: 107) expone algunas ideas a los profesores de ELE, entre ellas fomentar el interés y la curiosidad en los demás, y mírese a sí mismo y a su cultura desde la perspectiva de los demás. El objetivo es convertirlos en hablantes / mediadores culturales, que vean al interlocutor como un individuo por descubrir, más que como un representante de una identidad externa. Para lograr este objetivo, los profesores deben desarrollar los mismos conocimientos, habilidades y actitudes que pretenden desarrollar entre los estudiantes.

A través del anterior, el papel del docente es el mediador entre el discente y la cultura extranjera. Los docentes, como representantes o educadores de una cultura, deben tener un amplio conocimiento de la cultura del idioma de destino, incluidos los aspectos culturales actuales e históricos, crear un entorno dominado por la observación, el análisis y la negociación, y saber cómo estar en el aula. La motivación es extrema para que los aprendices puedan integrarse y afrontar nuevos retos culturales cuyos valores sean distintos a los de su país de origen.

---

<sup>326</sup> Citado por Gómez Parra y Raigón Rodríguez (2009: 61).

De tal sentido, Byram y Fleming (2001: 223) sostienen que los profesores están obligados a revisar continuamente el conocimiento de la lengua y de la cultura extranjera y de las suyas propias. Pero también aquellos profesores que son nativos, no se encuentran ya en la privilegiada posición de antaño, pues están obligados a revisar, a reaprender lo que daban por hecho y por aprendido en su propio entorno cultural, y a relacionar éste con la lengua y la cultura de sus alumnos.

En este mismo orden de ideas, Sercu (2001: 257) afirma que los profesores, a menudo, se encuentran bien informados sobre la cultura del país cuya lengua imparten, y aunque generalmente opinan que se encuentran en una posición privilegiada para abrir las mentes de sus alumnos hacia otras culturas, no se consideran a sí mismos mediadores culturales, y es más, están desorientados sobre el modo de llevarlo a la práctica.

Lo anterior demuestra, que en el contexto de la formación pedagógica del profesorado: “la formación intercultural es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación”<sup>327</sup>. En este mismo sentido, García y Pérez (1997: 5) señalan que tanto la formación inicial del profesorado como la continua son una prioridad absoluta para capacitarlo para la aplicación de directrices sobre diversidad cultural, y en el diseño y aplicación de procesos de educación intercultural: “A la formación pedagógica en profundidad se añade la necesidad de una formación más especializada en los ámbitos transversales y, específicamente, interculturales, tanto cuando esos profesores tengan que trabajar en clases pluriculturales como cuando no lo hagan directamente”.

Sercu (2002: 69) considera que, junto con la adquisición de una competencia lingüística comunicativa, el profesorado ha de tener en cuenta como objetivo pedagógico promover en el alumnado un interés en, un conocimiento sobre y una apertura hacia las culturas, gentes y países extranjeros; presentar al alumnado múltiples perspectivas, promoverá una visión dinámica de las culturas, y le ayudará a comprender que todas las culturas se ven continuamente influidas por otras culturas y no pueden ser consideradas de un modo “territorializado”, como estando unidas a una parte geográfica particular del mundo o como encerradas entre los límites de un estado-nación.

---

<sup>327</sup> Citado por Leiva Olivencia (2015: 138).

Respecto a los papeles de profesores en estos enfoques, se puede resumirlos de la siguiente forma según García Benito (2008: 497-498):

- El profesor debe implicarse en el proceso de “interculturización”, al convertirse en un mediador entre la propia la cultura y aquella que es objeto de aprendizaje.
- Ha de fomentarse el trabajo autónomo de los estudiantes, promoviendo en ellos la reflexión y el contraste de ideas.
- Los profesores deberán tener amplios conocimientos tanto de su cultura como de la que enseña.
- Estos deberán poseer, también, destrezas necesarias para la comunicación internacional.

Todo esto parece confirmar que la interculturalidad debe comenzar por el docente, principal intermediario en el aula. Porque debemos aceptar las diferencias culturales de los demás de manera abierta. Los estudiantes no pueden analizar o explicar las condiciones culturales basándose en sus propios patrones de comportamiento cultural. Esto dará lugar a conflictos culturales, malentendidos, presiones o aislamiento. La mala asimilación de la nueva cultura puede provocar un rechazo emocional. Sobre esta base, es necesario incorporar los elementos culturales en las competencias comunicativas de los discentes en el aula de lenguas extranjeras, de forma orientada, progresiva y adaptativa.

#### **4. La competencia comunicativa intercultural: definición y objetivos**

El modelo de competencia comunicativa y sus componentes propuesto por investigadores como Hymes (1972), Canale y Swain (1983), y Van Ek (1986) requiere que los aprendices de lenguas extranjeras sean más competentes en emplear los idiomas para convivir, conectarse y comunicarse adecuadamente con personas de diferentes orígenes culturales y lingüísticos.

Esta realidad de un mundo cada vez más intercultural, y la importancia de adquirir las competencias comunicativa e intercultural por parte de los alumnos; empuja a otros investigadores como Chen (1989), Rodrigo (1999), Byram (1992) de preguntarse sobre las relaciones, en forma de continuidad y complementariedad o brecha, entre dichas competencias. Así pues, la enseñanza de idiomas debe comenzar a considerar seriamente el concepto de idioma como un medio para comunicarse e interactuar con personas de otros orígenes culturales. Como lo expresa Klee (1998: 309): “No es suficiente aprender el idioma para tener competencia comunicativa, pero implica una comprensión de las normas, valores y

estructuras sociales de la sociedad en la que se habla el idioma”<sup>328</sup>. De ello, al aprender otro idioma es inevitable aprender algo de estas culturas; es decir, comprender al “otro” en su lengua y su cultura.

Antes estas consideraciones, se puede decir que las teorías se han centrado en desarrollar nuevas formas de representar la lengua, desarrollar habilidades lingüísticas, crear fluidez y precisión del lenguaje y enseñar a los aprendices cómo usar el idioma en apropiado (después de analizar las prácticas sociolingüísticas y socioculturales). Para que el aprendiz llegue a realizar todo esto, necesita desarrollar y adquirir lo que se conoce como *la competencia comunicativa intercultural*.

A partir de la estrecha vinculación entre lengua y cultura en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, a medida que se descubren nuevas necesidades de los aprendices en esta área, se redefine la importancia de la competencia comunicativa y la competencia intercultural. De hecho, Byram (1997) amplió el significado de la competencia comunicativa con la educación intercultural y transformarla en competencia comunicativa intercultural (CCI).

Para aproximarse al concepto de competencia comunicativa intercultural, se presenta en primer lugar la propuesta de Byram (1997: 70-71), con el fin de distinguir entre “la competencia intercultural” y “la competencia comunicativa intercultural”; relacionándose la primera con la comunicación entre hablantes del mismo idioma, y la segunda entre hablantes de diferentes lenguas:

Es posible distinguir la competencia intercultural de la competencia comunicativa intercultural. En el primer caso, los individuos tienen la capacidad de interactuar en su propio idioma con personas de otro país y cultura, aprovechando sus conocimientos sobre la comunicación intercultural, sus actitudes de interés por los demás y sus habilidades para interpretar, relacionarse y descubrir, es decir, para superar la diferencia cultural y disfrutar del contacto intercultural [...] Por otra parte, alguien con Competencia Comunicativa Intercultural es capaz de interactuar con personas de otro país y cultura en un idioma extranjero. Es capaz de negociar un modo de comunicación e interacción satisfactorio para sí mismo y para el otro, y puede actuar como mediador entre personas de diferentes orígenes culturales. Su conocimiento de otra cultura está vinculado a su competencia lingüística gracias a su capacidad para utilizar el idioma de manera adecuada

---

<sup>328</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “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”.



-competencia sociolingüística y discursiva- y su conciencia de los significados, valores y connotaciones específicos del idioma.<sup>329</sup>

Byram justifica que la sociedad de hoy día necesita múltiples opciones para que los individuos lleguen a interactuarse. Para él, la competencia comunicativa intercultural es la capacidad de interactuar con personas de otros lugares y otras culturas en el idioma que están aprendiendo. Por lo tanto, la competencia comunicativa intercultural es la capacidad de una persona para participar en actividades de producción y llevar a cabo diálogos interculturales de significado y relaciones con personas de diferentes orígenes culturales.

En la misma línea, Lussier et al. (2007: 10) definen la competencia comunicativa intercultural como: “La capacidad de comunicarse eficazmente en situaciones interculturales y de establecer relaciones adecuadas en contextos culturales diversos”<sup>330</sup>. Para él, dentro de un contexto intercultural el aprendiz necesita “identidades culturales”<sup>331</sup> diferentes” (Rubio, 2009: 280). Siendo así, el objetivo de los aprendices es tener la posibilidad de actuar con otras personas diferentes de manera efectiva, al fin de adquirir la competencia comunicativa intercultural.

De hecho, el desarrollo de las habilidades comunicativas interculturales es uno de los grandes requisitos de la educación intercultural. Siempre que no renuncien a la diversidad cultural, los nuevos ciudadanos pueden vivir en una sociedad cohesionada y diversa. Entre otras cosas, se supone que interactúan y se comunican con personas de diferentes orígenes culturales. Entre los objetivos de la competencia comunicativa intercultural permitir a los

---

<sup>329</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “It is possible to distinguish Intercultural Competence from Intercultural Communicative Competence. In the first case, individuals have the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communicative, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e. of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact [...] On the other hand, someone with Intercultural Communicative Competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately - sociolinguistic and discourse competence- and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language”.

<sup>330</sup> Es nuestra traducción. Texto original en francés: “La capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers”.

<sup>331</sup> Sobre la identidad cultural, Soriano Ayala (2005: 161) explica que: “la identidad cultural es una cuestión de llegar a ser, más que de ser. Pertenece al futuro mucho más que al pasado. No es algo que ya existe trascendiendo el espacio, el tiempo, la historia y la cultura. Las identidades culturales vienen de cualquier parte, tienen su historia pero, como cualquier cosa que tiene historia está sometida a una transformación constante. Las identidades son los diferentes nombres que le damos a las distintas maneras de situarnos o de tomar postura sobre las narrativas del pasado”.

estudiantes desempeñar un papel adecuado en cualquier entorno comunicativo, y obtener otros valores culturales acordes a su identidad cultural, también superar obstáculos como el etnocentrismo, la incompreensión, los estereotipos y los prejuicios. La adquisición de esta habilidad debe ser un proceso consciente y claro que lleve a la adquisición de conocimientos teóricos y al desarrollo de habilidades de comportamiento y actitud a través del contacto con la cultura y el idioma de destino.

Respecto a la concepción de Byram, también Damen (1987: 23) afirma que en la comunicación intercultural, los actos de comunicación están realizados por: “Individuos identificados con grupos que muestran variaciones intergrupales en modelos sociales y culturales compartidos”<sup>332</sup>. Pues, hablar de la competencia comunicativa intercultural es referir a aquellas interacciones que se establecen entre personas que poseen un *background*<sup>333</sup> diferente, es decir que cada persona tiene sus propios valores y actitudes.

La comunicación intercultural es aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes, su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias. (Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes).

Rodrigo Alsina (2003: 77) argumenta que el contacto con otras culturas e idiomas brinda la oportunidad de promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Por tanto, la cultura en el marco de la comunicación intercultural incluye valores, significados, comportamientos, costumbres y creencias. Para Chen y Starosta (1996: 358-359) la competencia comunicativa intercultural es la capacidad de garantizar que personas de diferentes identidades sociales compartan comprensión y la capacidad de interactuar con seres humanos complejos con múltiples identidades y sus propias personalidades. También, Oliveras (2000:38) explica que: “Las personas competentes deben saber no solo cómo interactuar de manera efectiva y adecuada con las personas y el entorno, sino también cómo cumplir con sus propios objetivos de comunicación respetando y afirmando las identidades

---

<sup>332</sup> Es nuestra traducción. Texto original en francés: “Des individus identifiés avec des groupes montrant des variations intergroupales sur des modèles sociaux et culturels partagés”.

<sup>333</sup> La palabra *background* usada en el contexto de la lengua española se refiere específicamente a la experiencia o formación de una persona en relación a un asunto o en relación a su propia historia. <https://www.significados.com/background/>

culturales multinivel con las que interactúan”<sup>334</sup>. En este sentido, la competencia comunicativa intercultural requiere no solo la comprensión de la situación o el contexto, sino también la comprensión del comportamiento y la conducta de los extranjeros.

En la parte siguiente se intenta describir la competencia comunicativa intercultural en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras. Areizaga (2001: 162) afirma que en la actualidad existe un privilegio sobre el papel que juegan las lenguas extranjeras, a las que se les asignan metas educativas formativas que van más allá de la adquisición de la competencia lingüística, y cuyo fin es: “Intentar responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas”. De ello, la meta de la educación lingüística no es tanto *la competencia del hablante nativo* sino más bien una *competencia comunicativa intercultural*.

La cita de Isabel Iglesias (2003: 24) comprueba lo que significa hablar de comunicación intercultural, y advierte sobre su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras:

En la comunicación intercultural el proceso de descodificación... con otras culturas implica establecer comparaciones, siempre odiosas, pero a menudo inevitables, entre lo cercano y lo distante, entre lo que es similar y lo que es distinto, teniendo siempre en cuenta que nuestro objetivo debe consistir en ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Por eso favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto... ha de ser una práctica habitual en el aula de lenguas extranjeras.

De ello, para que se produzca una comunicación intercultural eficaz, la autora insiste sobre el uso del concepto de competencia comunicativa intercultural en las aulas de idiomas extranjeros. Para él, los objetivos son distintos e importantes, entre ellos: responder a las diferentes necesidades y actitudes de los aprendices hacia los valores culturales objetivo, ya que brinda la capacidad de identificar las normas de la comunidad y negociar métodos alternativos. Obtener el resultado deseado en el cultivo objetivo, incluso para los estudiantes que nunca entrarán en contacto con personas de la cultura de destino. Adquirir las habilidades para descubrir e interpretar las normas de comportamiento y los valores de otras culturas

---

<sup>334</sup>Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Intercultural communication competence is the ability to negotiate cultural meanings and to execute appropriately effective communication behaviours that recognize the interactant’s multiple identities in a specific environment. This definition emphasizes that competent persons must know not only how to interact effectively and appropriately with people and environment, but also how to fulfill their own communication goals by respecting and affirming the multilevel cultural identities with whom they interact”.

significa un enriquecimiento beneficioso para una mejor comprensión de otros grupos de la cultura.

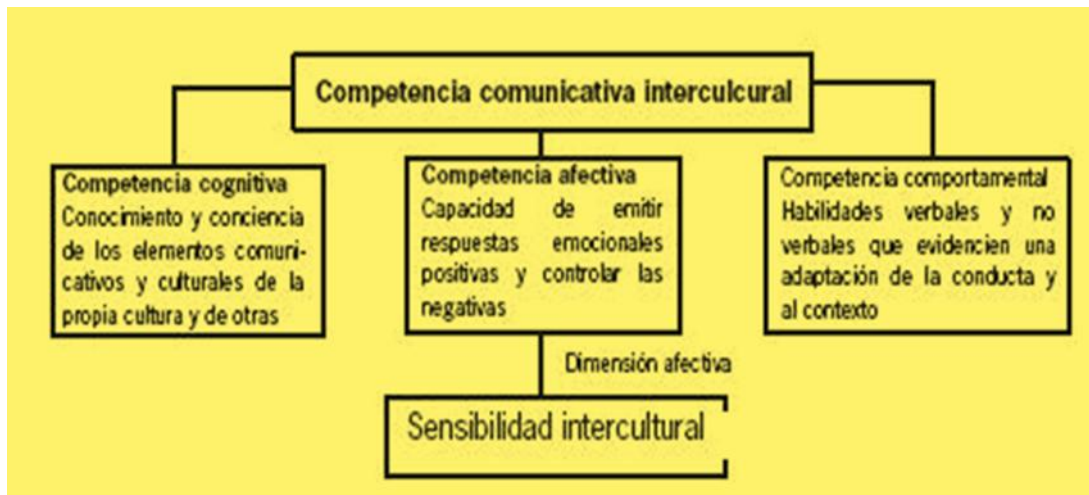
En el mismo contexto, Byram y Fleming (2001: 19) proponen a los docentes de dotar al aprendiz de habilidades que ayudarles a comprender las diferentes formas de pensar y estilo de vida del idioma que aprenden, para que cuando esté inmerso en una cultura diferente, pueda ponerla en práctica.

También, Byram (1997: 21) apunta y precisa más objetivos educativos para adquirir dicha competencia:

- Evita presentar una cultura nacional solo en términos de cultura dominante y conocer diferencias culturales dentro del mismo país.
- Prepara a los estudiantes para situaciones nuevas.
- El objetivo cultural de los estudiantes de lenguas extranjeras ya no es imitar la cultura del idioma de destino en la interacción comunicativa, sino lograr una interacción que satisfaga tanto a los interlocutores como a los usuarios del idioma extranjero que están sujetos al juicio del hablante nativo. Para convertirse en “un rol social que interactúa con otros hablantes nativos sociales, sus métodos de comunicación e interacción son diferentes a los de los hablantes nativos”.

De lo anterior, se concibe que el contacto con una cultura y lengua diferente, necesita del aprendiz dedicar mucho tiempo y energía a intentar interpretar y comprender el nuevo contexto. Con el paso del tiempo, por necesidad, esta emoción degenerará en fatiga cognitiva, emocional y conductual. Más precisamente, la competencia comunicativa intercultural suele estar relacionada con tres dimensiones: cognitivo, afectivo y comportamental para llegar a una comunicación plena y eficaz dentro un entorno social y cultural determinado.

Para comprender al otro, Aguaded (2006: 3) ofrece un esquema en que agrupa los tres conceptos clave para adquirir la competencia comunicativa intercultural. Primero se deben determinar los elementos esenciales del proceso de comunicación y cómo funciona. Para lograr la competencia comunicativa intercultural, se debe generar una sinergia de las áreas cognitiva y emocional para generar un comportamiento intercultural adecuado.



**Figura n° 31: La competencia comunicativa intercultural. (Según Aguaded 2006: 3).**

De ello, la competencia cognitiva se refiere al conocimiento, comprensión y comprensión de todos aquellos elementos que promueven la comunicación efectiva en la propia cultura y comunicación. Los elementos subyacentes de esta capacidad son el control de la incertidumbre, la capacidad de explicar alternativas y el conocimiento de que puede haber similitudes y diferencias con otros.

Por otro lado, la habilidad emocional está relacionada con la capacidad de enviar respuestas emocionales. Activar y controlar las emociones que puedan dañar el proceso de comunicación intercultural, incluido el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía y la motivación para promover la comunicación intercultural y el desarrollo cultural.

En cuanto a la competencia conductual se entiende como un conjunto de habilidades verbales y no verbales, que muestran una capacidad de adaptación al comportamiento y facilitan una comunicación adecuada y eficaz. Ciertos componentes de la competencia conductual implican flexibilidad conductual, habilidades lingüísticas, habilidades no verbales y la capacidad de controlar interacciones, como en un entorno multicultural.

En concreto, cuando una persona se enfrenta a un contacto intercultural, estos tres componentes básicos (cognición, emoción y comportamiento) se entrelazan al mismo tiempo. Por lo tanto, cuanto más fuerte sea la competencia, mayor será el nivel de desarrollo y mayor será la probabilidad de que tenga éxito cara a cara. Por tanto, las propias habilidades cognitivas, emocionales y conductuales llevan a una verdadera competencia comunicativa intercultural.

De todo ello, Sercu (2005: 223) concluye que: “La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplia para incorporar la competencia intercultural”. Pues, se puede afirmar que la competencia comunicativa y la competencia intercultural no se oponen entre sí, sino que se complementan entre sí para formar competencias que abarcan conocimientos y competencias interculturales y lingüísticas.

## **5. Adaptación a una cultura nueva**

### **5.1. El choque cultural**

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho sobre la relación entre lengua y cultura, y la influencia que tienen los diferentes aspectos socioculturales de la lengua meta en la competencia intercultural de los discentes, se intenta en este apartado revelar el fenómeno del *choque cultural* que puede sugerir en el proceso de comunicación.

Partiendo de las palabras de Ma (2004:11): “Sin duda alguna, hablar el mismo idioma no es garantía para liberarse de los obstáculos particulares de la "comunicación intercultural" que pueden estar igualmente cargados de malentendidos e incluso de conflictos”<sup>335</sup>. De ello, el camino hacia la interculturalidad no es un camino fácil, implica superar una serie de reacciones y condicionantes de tipo cognitivo y afectivo relacionados con el impacto que genera, en el aprendiz, el contacto con una cultura diferente a la suya, como es el fenómeno del choque cultural (Centro Virtual Cervantes, 2016). Pues, se deduce que el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE, tiene como objetivo brindar al aprendiz la oportunidad de desempeñar un papel social en el contexto de una sociedad extranjera para superar con éxito las restricciones iniciales como: *los malentendidos*<sup>336</sup>, *los errores pragmáticos o el choque cultural*.

El choque cultural, término conocido con el vocablo inglés *cultural shock*, y tiene su origen en la primera definición de Oberg (1960: 142):

El choque cultural es precipitado por la ansiedad que resulta de perder todos nuestros signos y símbolos familiares de las relaciones sociales. Estos signos o claves incluyen las mil y una formas en las que nos orientamos hacia las situaciones de la vida diaria: cuándo dar la mano y qué decir cuando

---

<sup>335</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Speaking the same language is undeniably no guarantee for getting oneself freed from coming across particular hurdles of “intracultural communication” which can be equally fraught with misunderstanding and even conflict”.

<sup>336</sup> Según Estévez y Valderrma (2006: 35): “Un malentendido es una interpretación errónea de un mensaje en la comunicación. Los malentendidos interculturales surgen de la percepción de rituales y rutinas de otra cultura y de la interpretación de lo percibido con referentes/baremos de la propia”.

conocemos gente, cuándo y cómo dar propinas, cómo dar órdenes a los criados, cómo para realizar compras, cuándo aceptar y cuándo rechazar invitaciones, cuándo tomarse los estados de cuenta en serio y cuándo no. Ahora bien, todas estas señales, que pueden ser palabras, gestos, expresiones faciales, costumbres o normas, las adquirimos todos a lo largo de nuestro crecimiento y forman parte de nuestra cultura tanto como el idioma que hablamos o las creencias que aceptamos<sup>337</sup>.

A partir de lo citado, se deduce que la persona puede experimentar un abanico de reacciones emocionales provocadas por la ansiedad y la pérdida de símbolos que contribuyen al intercambio social, la comunicación y el ajuste, lo que obligarle a adaptarse a las nuevas circunstancias. Debido a este cambio en la interacción social, las personas experimentan problemas y sensaciones psicológicas y físicas que se refieren según Baguley (2000: 10): “de desorientación, miedo, desvalimiento, un sentido de inestabilidad e inseguridad e incluso cierto pánico”. Por tanto, el choque cultural puede asimilarse a una serie de dificultades encontradas en un nuevo entorno que genera estrés. Este tipo de estrés mental suele ocurrir según Chang (2009: 11): “Cuando la persona se traslada a otro espacio cultural y sus patrones establecidos y aprendidos no pueden funcionar tan bien como en su antiguo entorno. Luego se enfrenta a nuevos estímulos que pueden provocar un choque cultural”<sup>338</sup>.

En la misma línea, Adler (1975: 13) clarifica el concepto de choque cultural desde lo descriptivo y explicativo, para un mejor entendimiento de este fenómeno:

El choque cultural es ante todo un conjunto de reacciones emocionales frente a la pérdida de la percepción de refuerzos o retroalimentación de la propia cultura. Enfrentándose a los nuevos estímulos culturales que tienen poco o ningún sentido, y a la falta de comprensión de las experiencias nuevas y diversas. Puede abarcar sentimientos de impotencia, irritabilidad, y el temor de ser engañados, contaminado, herido o no bienvenido.

Berry (1999: 181) describe el choque cultural como "estrés aculturativo" cuya: “fuente no es cultural sino intercultural y se encuentra en el proceso de aculturación”. El choque

---

<sup>337</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse. These signs or cues include the thousand and one ways in which we orient ourselves to the situations of daily life: when to shake hands and what to say when we meet people, when and how to give tips, how to give orders to servants, how to make purchases, when to accept and when to refuse invitations, when to take statements seriously and when not. Now these cues which may be words, gestures, facial expressions, customs, or norms are acquired by all of us in the course of growing up and are as much a part of our culture as the language we speak or the beliefs we accept. ”.

<sup>338</sup> Es nuestra traducción. Texto original en francés : “Lorsque la personne se déplace vers un autre espace culturel et que ses schémas établis et acquis ne peuvent pas fonctionner aussi bien que dans son ancien environnement. Elle fait alors face à de nouveaux stimuli susceptibles de provoquer un choc culturel”.

cultural es, por tanto, acumulativo y se debe a varios factores estresantes que se encuentran en un entorno culturalmente nuevo. Por lo tanto, Adler (1975: 7) explica que el choque cultural puede ser el origen de una plétora de sentimientos. Se presenta como: “Un conjunto de reacciones emocionales debido a nuevos estímulos culturales que tienen poco o ningún significado. Es el resultado de un malentendido de las noticias y diversas experiencias. Abarca sentimientos de impotencia, irritabilidad y miedo”<sup>339</sup>. Por consiguiente, este fenómeno se describe como el comienzo de un proceso de cambio cultural, durante el cual las personas aprenderán nuevas normas, valores y patrones de comportamiento.

Para detectar estos sentimientos, Oberg (1960)<sup>340</sup> distingue en su teoría seis síntomas de un choque cultural, a saber:

- (1) Sentimiento de tensión como resultado de la adaptación psicológica al nuevo entorno social;
- (2) Sentimientos de tristeza y privación por abandonar a la familia, amigos, estatus y posesiones personales;
- (3) Rechazo de y rechazo por los miembros de la nueva cultura;
- (4) Confusión por las nuevas expectativas, valores e identidad;
- (5) Asombro, preocupación e indignación después la concientización de las diferencias culturales;
- (6) Sentimientos de incompetencia como consecuencia de no poder defenderse bien en el nuevo entorno.

A través de estos síntomas, se nota que el fenómeno del choque cultural engendra unas consecuencias desfavorables en el usuario de una LE, cuando está en contacto con la cultura ajena.

En relación al anterior, Rodrigo Alsina (1999: 30) afirma que cuanto mayor es la distancia entre la cultura propia y la extranjera mayor es el choque cultural, porque la respuesta del individuo está restringida por factores personales y ambientales: “como, por ejemplo, la personalidad, la actitud, los conocimientos previos, la experiencia en situaciones de comunicación intercultural o las expectativas creadas en torno a la cultura en cuestión”. Para él, evidentemente, que el desarrollo de un cierto nivel de competencia comunicativa e intercultural corresponde a una mayor capacidad para superar las consecuencias negativas o traumáticas que esta experiencia pueda producir<sup>341</sup>.

---

<sup>339</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “L’origine d’une pléthore de sentiments. Il est présenté comme « un ensemble de réactions émotionnelles dues à de nouveaux stimuli culturels qui ont peu ou pas de sens. Il est le résultat de l’incompréhension des nouvelles et diverses expériences. Il englobe les sentiments d’impuissance, d’irritabilité, et de crainte”.

<sup>340</sup> Citado en Shadid (2007: 62).

<sup>341</sup> Oliveras (2000: 93) expone una serie de ejemplos sobre los casos de choque cultural, entre ellos, la siguiente: “Un ejemplo algo más simpático es el de un chico holandés que viene a España a realizar unas prácticas laborales, y cuenta lo siguiente: Hace unos años viví una temporada en Barcelona pues hice las prácticas de mis estudios de Empresariales en una empresa de la ciudad. Un día, un compañero de trabajo me invitó a cenar a su



Como se desprende de las citas anteriores, al definir el concepto, varios especialistas se centran en el aspecto negativo del choque cultural; en realidad la persona que experimenta un choque cultural es socialmente incapaz de decodificar y comprender la nueva cultura y las nuevas reglas de comportamiento social, dicho estado está causado por la frustración experimentada con la nueva cultura.

Por otro lado, y desde una perspectiva pedagógica, Hernández Muñoz (2014: 112) explica que:

Los malentendidos o interferencias culturales no deberían considerarse algo negativo, sino como parte del proceso de adquisición de la competencia intercultural de los alumnos y profesores de segundas lenguas. Estas experiencias son necesarias porque forman parte del proceso completo de formación, al igual que se considera del error lingüístico como parte positiva del aprendizaje.

De ello, Medina y Rodrigo (2004:5) reconocen el importante rol que juega la competencia intercultural para que los aprendices tengan: “No obstante, el choque cultural o bloqueo inicial, más que un obstáculo representa el primer paso hacia la interculturalidad”. Lo que significa que el choque cultural, también puede ser un factor motivador para poder alcanzar una competencia intercultural o pragmática.

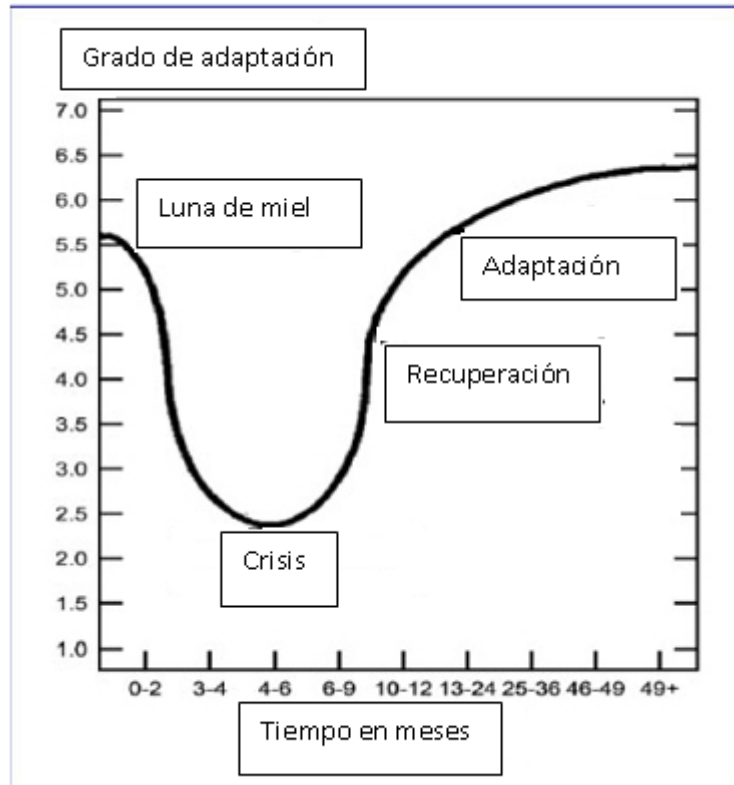
De lo expuesto, se concibe que estudiar o tratar temas y contenidos relacionados con la interculturalidad en el aula de español facilita a los profesores y a los aprendices a conocer mejor el proceso del choque cultural para evitarlo o superarlo.

### **5.1.1. Etapas del choque cultural**

Se han realizado diversos estudios y modelos relacionados con las distintas etapas por las que atraviesa la experiencia del choque cultural, entre ellos, Oberg (1958) y Adler (1975). Bennet (1993); Levine y Adelman (1993); Winkelman (1994); White (2007). Sin embargo, para muchos investigadores, la teoría de la curva-U de Oberg (1958) sigue siendo una sugerencia interesante de una manera intuitiva que reconoce la sensación de euforia. Esta teoría está ilustrada en la figura siguiente:

---

casa; me imagino que quería ser amable, pues la gente del trabajo era a los únicos que conocía en la ciudad. Yo estaba muy contento de que me hubiera invitado y creía que era muy amable por su parte. Sobre las nueve fui a su casa con un ramo de flores, algo que es normal llevar en Holanda cuando te invitan a cenar, seas chico o chica. Cuando mi compañero abrió la puerta y me vio allí con el ramo de flores, se puso rojo como un pimiento, nervioso y me invitó a pasar. Yo no entendía nada de nada. Sólo sé que estuvo toda la noche muy raro y apartado de mí. Sólo después he sabido que no es normal en España que un hombre lleve flores a otro hombre y que tiene un doble significado. No sé qué debían pensar de mí en aquella empresa”.



**Figura n° 32: La teoría de la curva-U de Oberg (1960)<sup>342</sup>.**

Las etapas del choque cultural según Oberg son cuatro fases que coinciden con la letra, y son las siguientes<sup>343</sup>: La primera fase se denomina "Luna de Miel": se desarrolla al inicio del encuentro intercultural. Se mantienen relaciones interpersonales cálidas y superficiales con los anfitriones y las emociones que evocan son generalmente excitación, fascinación, euforia y curiosidad por descubrir cosas nuevas. Luego viene la fase de 'crisis': en que las diferencias del lenguaje, valores, ideología y comportamiento en general, que al inicio le parecían atractivas son causa de pérdida de autoestima de la persona, porque encuentra que su forma de comportarse no es adecuada para su entorno.

A esto le sigue una fase de 'recuperación' en la que la persona encuentra formas de afrontar nuevas situaciones y comienza a superar las emociones y sentimientos que experimentó durante la fase de crisis. El individuo está relajado y es capaz de mantener relaciones interpersonales cálidas, muestra confianza en sí mismo y muestra empatía con los demás. Finalmente, hay una fase de 'adaptación': el individuo experimenta sentimientos de alegría y desarrolla habilidades funcionales en el nuevo entorno.

<sup>342</sup> Citado en Black y Mendenhall (1991: 227). Es nuestra traducción.

<sup>343</sup> Citados por Iglesias Casal (2003: 11).

No hay duda, que comprender las características, síntomas y etapas del choque cultural puede ayudar a los individuos a comprender cómo responden sus pensamientos y emociones a situaciones que involucran encuentros interculturales.

### **5.1.2. Los factores que influyen en el choque cultural**

Ante todo hay que reconocer que la existencia o intensidad del choque cultural varía entre personas. Bochner (1982: 171) ha identificado tres categorías que pueden causar el choque cultural y tienen influencia con respecto a su intensidad y duración a saber: “las diferencias culturales, las diferencias individuales y las diferencias en experiencia intercultural”.

González-Alafita y Flores-Meléndes (2011: 138) describen los factores de comportamiento social que determinan el grado de capacidad del individuo para ajustarse a una sociedad distinta. Presentan algunos estudios que examinan las relaciones interpersonales que ocurren en la comunicación intercultural y tratan de señalar los factores que influyen en esta comunicación. Estos factores se dividen en tres categorías:

- Factores basados en circunstancias (condiciones sociales, políticas y culturales).
- Factores interculturales, incluidos los fenómenos que surgen de la pertenencia e identificación con grupos culturales específicos, como precedentes históricos y sistemas de fe y prejuicios culturales, etc.
- El factor intercultural proviene de la experiencia de coincidencia entre personas e individuos de diferentes culturas.

### **5.1.3. Superar el choque cultural**

Cuando los discentes actúan como hablantes interculturales, podrán determinar el valor de la nueva cultura a la que están expuestos, también, podrán construir un puente entre la nueva cultura y su propia cultura. Pero, muchos de ellos no llegan a desarrollar este proceso, porque sufren del choque cultural. Por ello, es necesario que los estudiantes deben superar las diferentes referencias culturales, controlen las normas y prácticas de comportamiento social en una determinada comunidad y, por supuesto, tengan la mente abierta para que puedan comprender la diversidad cultural y determinar sus propias motivaciones culturales. Siendo así, Cassanyet al. (1997: 541) afirman que:

Hay que huir de las concepciones elitistas de la cultura y abrir el aula a todas las manifestaciones culturales, incluidas las más populares y las más modernas. La música clásica y la poesía culta pueden convivir perfectamente con el rock y el cómic. Incluir la cultura en la enseñanza de la lengua no es

sólo explicar las costumbres de las personas que hablan una lengua. [...] Estos aspectos anecdóticos revelan un enfoque de la cuestión decididamente folklórico, a menudo lleno de prejuicios y tópicos.

Para superar los diferentes obstáculos causados por el choque cultural en los estudiantes, Rodríguez (2004: 247) sugiere a los aprendices una serie de pautas de adquisición y aprendizaje cultural que pueden ser al mismo tiempo como soluciones a este fenómeno: (a) Encontrar una manera propia de aprender. b) Organizar la información cultural. c) Ser creativo. d) Crear sus propias oportunidades. e) Aprender a vivir con incertidumbre f) Aprovechar los errores g) Buscar ayuda en el contexto. Por otro lado, González Blasco (1999: 125) propone que los aprendices deben mantener una actitud positiva, eliminar miedos y buscar soluciones a los conflictos, porque el objetivo final es conseguir que salgan a la calle, hablen con los nativos, participen en actividades culturales, aventuras y experimentos de C2, y descubran por su cuenta.

Como se desprende de la cita anterior, los aprendices deben reflexionar sobre su propia cultura, para llegar a comprender mejor la nueva cultura. pues, el modelo de hablante nativo, busca en capacitar a los aprendices de lengua extranjera a convertirse en un hablante intercultural, capaz de comunicarse con su interlocutor en un contexto social y cultural específico, sobre un contenido correcto y al mismo tiempo se determina de acuerdo con las normas implícitas y explícitas de una situación dada. Esto lo confirma Miquel (2003: 13): “Uno de los objetivos educativos es potenciar a la persona que aprende, (...) hacerla emerger del miedo, del susto, del desconcierto (...) hacerla rebrotar y darle herramientas para adaptarse a la nueva situación, solo si quiere y en la medida que lo desee”. Por tanto, entre los objetivos primordiales de la enseñanza de una lengua es ayudar y guiar a los aprendices a dominar unas estrategias para comprender y saber reflexionar a las diferentes situaciones culturales, proporcionándoles las herramientas de análisis necesarias para el autoaprendizaje y el aprendizaje continuo.

De todo ello, se puede concluir que es importante que los estudiantes comprendan correctamente los aspectos culturales de la segunda cultural, por lo que debe reconocer sus propios estereotipos y prejuicios para superar su etnocentrismo, y al final superar el fenómeno del choque cultural.

## 5.2. Los estereotipos culturales

Debido a la importancia de la integración de los contenidos socioculturales en el aula de ELE, vemos que es importante que los docentes de idiomas deben al presentar estos contenidos, prestar especial atención a los los aspectos siguientes: *los estereotipos*; temas provocados el choque cultural y también exponer los diferentes elementos relacionados con la comunicación no verbal, al fin de obtener estudiantes auténticos y enseñarles cómo actuar en ciertas situaciones según su conocimiento de la cultura objetivo.

Con referencia a lo anterior, las clases de idiomas conllevan una carga cultural. La carga cultural de aprender un idioma utiliza la historia, las costumbres del país, o actitudes de las personas nativas para enriquecer el aprendizaje de dicha lengua. Por lo tanto, aprender idiomas no se limita a aprender la lengua solo, sino se debe alentar el aprendizaje global que abarca la cultura y el idioma. La cultura no debe ser ignorada porque es una parte importante del buen aprendizaje. Pero, los estereotipos de los estudiantes sobre España o los españoles tienen un impacto en el aprendizaje de idiomas. Los estereotipos existen y son activos en todas las sociedades, pero no siempre somos conscientes de ellos. Según Goodman (1994: 34), en varias situaciones existen rupturas en la comunicación debido a malentendidos, malas comprensiones, imprecisiones o un mal uso del tiempo; y como consecuencia influye negativamente en las relaciones impersonales, intergrupales e interculturales.

Como se ha mencionado, la dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas tiene como objetivo: “Desarrollar estudiantes como hablantes o mediadores interculturales que son capaces de actuar con identidades complejas y múltiples y evitar los estereotipos que acompañan si percibimos a alguien a través de una única identidad” (Byram et al., 2002: 9). Por lo tanto, no se puede negar que los estereotipos representan una barrera para el desarrollo de la competencia intercultural, y menos aún cuando se habla de aprender un idioma. González Di Pierro (2008: 299) afirma que: “(...) se ha podido identificar que una buena competencia lingüística y /o comunicativa no conlleva necesariamente una buena competencia cultural, ni viceversa. Esto debido al arraigo de estereotipos, prejuicios, ignorancia, intolerancia o apatía respecto a la otra cultura”.

Según la 22ª edición del Diccionario de la Real Academia Española, « estereotipo » se define en la primera acepción como: “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Por consiguiente, los estereotipos se pueden definir como

un grupo de características que representan a un grupo en aspectos y comportamientos físicos y psicológicos.

Para la perspectiva sociocultural<sup>344</sup>, González Gabaldón, (1999: 80) indica que los estereotipos: “Surgen del medio social, y su función es ayudar al individuo a ajustarse a unas normas sociales. Desde el planteamiento sociocognitivo no son más que asociaciones entre unos atributos determinados y unos grupos también determinados”.

El acto de etiquetar y clasificar a un grupo de personas sin conocerle son estereotipos. La mayoría de las veces, las personas entenderán la sociedad en función de las imágenes que los medios les transmitan. Por supuesto, esta es una imagen injusta e incorrecta. Cada estereotipo está asociado con un juicio de valor, que está muy seleccionado entre todas las imágenes y símbolos posibles para representar el grupo de estereotipos. En palabras de Byram et al. (2002: 27):

La creación de estereotipos implica etiquetar o categorizar a grupos particulares de personas, generalmente de manera negativa, de acuerdo con ideas preconcebidas o amplias generalizaciones sobre ellos, y luego asumir que todos los miembros de ese grupo pensarán y se comportarán de manera idéntica. Los estereotipos pueden socavar nuestro sentido de quiénes somos al sugerir que la forma en que nos vemos o hablamos determina cómo actuamos. El prejuicio se produce cuando alguien prejuzga a un grupo o individuo en particular basándose en sus propias suposiciones estereotipadas o en su ignorancia<sup>345</sup>.

Sin embargo, Willems (2002:18) explica que los estereotipos pueden servir como elementos desencadenantes que permiten que se desarrolle la interculturalidad sin perder de vista el hecho de que esto es conocimiento (sobre factores culturales), una comprensión (sobre lo que constituye la identidad cultural), ciertas disposiciones (a abrirse a diferentes culturas), y algunos conocimientos (para negociar áreas comunes e identificar las divisiones para llenarlas).

---

<sup>344</sup> En este sentido añadimos la explicación de L. Miquel (2004: 527): “el error sociocultural es aquel no atribuible a ninguna otra subcompetencia comunicativa, es aquél que produce –o puede producir– un malentendido, una fractura en la relación entre los hablantes. Los hablantes nativos de una lengua pueden ser benevolentes con un error lingüístico, subsanándolo, sin embargo, esa benevolencia es muy difícil con un error sociocultural ya que se tiende a juzgar, en muchas ocasiones, con mucha severidad, a la persona que ha sido inadecuada e, incluso, a todos sus compatriotas: de un error pasamos a juzgar a todo un país”.

<sup>345</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “Stereotyping involves labelling or categorising particular groups of people, usually in a negative way, according to preconceived ideas or broad generalisations about them – and then assuming that all members of that group will think and behave identically. Stereotypes can undermine our sense of who we are by suggesting that how we look or speak determines how we act. Prejudice occurs when someone pre-judges a particular group or individual based on their own stereotypical assumptions or ignorance”.

En base a estas definiciones, entendemos que los estereotipos son parte del componente cultural que es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento de un idioma.

En la enseñanza de español como lengua extranjera, Otwinowska-Kasztelanic (2011: 36-37) explica que es importante elegir algunos temas, no ideológicos en la naturaleza, se debe reflexionar sobre esto para no se quedar atrapados en estereotipos. De hecho, para mostrar la disposición a aspectos “tradicionales” como las pausas para el almuerzo o las corridas de toros. Por tanto, el autor añade que hay que recordar que ningún individuo, ni ningún aspecto de la cultura pueden probar la integridad y diversidad de la cultura. Por eso, debemos partir de una tendencia ideológica y superar los estereotipos y mitos de otra cultura.

Estos son los aspectos que se deben destacar si queremos evitar lo que Ngozi Adichie (2009: 133) denomina: “*The danger of a single story*”:

La historia única crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Hacen que una historia se convierta en la única historia. (...) La consecuencia de la única historia es ésta: Le roba a la gente su dignidad. Hace difícil el reconocimiento de nuestra humanidad igualitaria. Enfatiza cómo somos diferentes en vez de cómo somos similares<sup>346</sup>.

Hay que reconocer que las actitudes y los estereotipos negativos, el etnocentrismo y los prejuicios son obstáculos culturales para el desarrollo de la competencia intercultural. Por lo tanto, la actitud hacia la cultura debe estar fuertemente guiada por una actitud reflexiva y positiva. El MCER (2002: 102) advirtió de este hecho en su declaración: “Al individuo se le debe enseñar a identificar aquellos estereotipos que, al ser conocidos por todos, acaban convirtiéndose en un modo “natural” de pensar, hablar o bromear sobre los miembros del entorno sociocultural cerrado en el que impera la cultura meta”.

Abordar los estereotipos en el aula de lenguas extranjeras permite a los aprendices explorar sus pensamientos, creencias y sentimientos al fin de garantizar una conciencia intercultural que les permitan criticar, conocer o acercarse a nuevas situaciones de comunicación intercultural. Tal como afirman González Piñeiro, et al (2010: 230-31):

---

<sup>346</sup> Es nuestra traducción. Texto original en inglés: “The single story creates stereotypes and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story. (...) The consequence of the single story is this: It robs people of dignity. It makes our recognition of our equal humanity difficult. It emphasizes how we are different rather than how we are similar”.

Las barreras culturales a la comunicación intercultural, entendidas como formas de pensar que, de alguna manera, impiden la comunicación o predisponen al que las posee a no querer establecer contacto con el otro: las actitudes negativas, los estereotipos, el etnocentrismo, y los prejuicios entre otros (...) El paso previo para desarrollar la competencia intercultural implica el desmantelamiento de estas formas de pensar; un proceso mental que no resulta nada fácil para el que así piensa.

Sin embargo, Gardies explica (2007: 103) que en lugar de detener los prejuicios, es mejor tratar de capturar y aislar los estereotipos como soporte pedagógico con el fin de apoyar la interculturalidad. Siempre tenga en cuenta que nuestro concepto intercultural puede ser una expresión de puntos de vista étnicos. De hecho, debe recordarse: comprender una cultura es compararla con la propia cultura y el propio espacio de interpretación.

Pues, el aprendizaje de la cultura y la lengua es una necesidad educativa, ya que el profesor debe ser un mediador intercultural que promueva la relación entre culturas y aprendices. De hecho, los docentes de idiomas extranjeros deben analizar los estereotipos y descomponerlos en circunstancias apropiadas. Para evitar los estereotipos, es importante mostrar a los estudiantes una variedad de culturas que cubran una amplia gama de campos culturales para que los aprendices sean conscientes de la enorme diversidad cultural que existe en los países de habla hispana. Su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras debe comenzar con el conocimiento y las creencias de los estudiantes, su análisis objetivo y, a partir de ese pensamiento tranquilo, tratar de construir un puente para comprender verdaderamente la cultura de los demás, porque ese es el objetivo de la competencia intercultural<sup>347</sup>.

Por consiguiente, conocer la cultura de cada uno significa respetarse y apreciarse mutuamente, por eso es tan importante que el profesor de ELE debe tener claro que el desarrollo de la competencia intercultural necesariamente significa superar los estereotipos de la cultura objetivo. Dufays (2006: 77)<sup>348</sup> lo confirma:

---

<sup>347</sup> Alsina (2012: 138) expone un ejemplo clásico de malentendido intercultural: “En una visita de Krushchev, presidente del gobierno soviético, a los EE.UU., éste fue fotografiado aplaudiendo con las manos sobre la cabeza. Esto produjo cierta irritación en los EE.UU., ya que este gesto significa victoria sobre alguien y tiene cierta connotación de arrogancia. Así se interpretó como un gesto de victoria del comunismo sobre Norteamérica y el capitalismo, cuando para los rusos es un gesto que simboliza amistad”.

<sup>348</sup> Es nuestra traducción. Texto original en francés: “Les enseignants doivent agir dans un environnement pédagogique en évolution rapide, où ils s'interrogent sur leur futur rôle pédagogique, où les lieux d'accès et les modes d'apprentissage changent. Un enseignant doit suivre une pratique de formation interculturelle pour comprendre qu'enseigner une culture, c'est à la fois travailler avec et contre les stéréotypes”.



Los profesores tienen que actuar en un entorno pedagógico que evoluciona rápidamente, donde se interrogan sobre su papel pedagógico futuro, donde los lugares de acceso y los modos de aprendizaje cambian. Un profesor debería seguir una práctica de formación intercultural para entender que enseñar una cultura, es a la vez trabajar contra los estereotipos y con ellos.

Sin embargo, se distingue dos tipos de estereotipos: autoestereotipos y heteroestereotipos. Los aprendices deben aprender a hacer la diferencia entre los dos porque son muy importantes para el desarrollo de su competencia intercultural, lo que va a facilitarles el acceso a las actitudes estereotipadas de los españoles. Los autoestereotipos son un grupo de características que un grupo social asocia asimismo y esta imagen suele ser favorable. Mientras los heteroestereotipos son la imagen que tienen los demás de un grupo social y en la mayoría del tiempo son desfavorables.

La presencia de estereotipos en las clases de idiomas extranjeros es obvia, especialmente en el apoyo de clase. Por ello, exponemos una lista de estereotipos españoles que poseen los estudiantes de ELE, elaborada por Jiménez y Ortego (2012: 2-3):

- Los rasgos de carácter más comúnmente reconocidos están relacionados con la llamada personalidad abierta de los españoles: amigable, alegre, ruidosa, hospitalaria y generosa. Aunque también hay estereotipos negativos que describen su forma de vida, por ejemplo: la siesta, las cotillas.
- La música más internacional es sin duda el flamenco. Además, la gente suele confundir el ritmo latinoamericano con el español: el tango.
- España y los españoles también tienen estilos de vida social muy activos, siempre usan el bar como punto de encuentro, mientras que los bocadillos y las capas están en todas partes para las reuniones.
- Los festivales y tradiciones más conocidos también representan la mayoría, es decir, los festivales y tradiciones que atraen a la mayoría de los turistas, como: las Fallas, San Fermines y las corridas de toros.

A través de estas representaciones, concebimos que el primer paso para un buen aprendizaje es estar familiarizado con la cultura del idioma que decide aprender, porque los aprendices antes de llegar al aula tienen nociones preconcebidas de España: su idioma y cultura.

La competencia sociocultural es propicia para construir un estereotipo de conocer a los demás; y la competencia intercultural es propicia para el reconocimiento o el encuentro con

otros en la comunicación. Este encuentro se llama la experiencia principal de la cultura extranjera, y es diferente de la experiencia secundaria que ocurre a través de los medios. Gracias a las diferentes interacciones o confrontaciones con estos estereotipos, los alumnos pueden ser muy conscientes de la intención original de la competencia intercultural.

### **Conclusión**

A partir de todo lo tratado anteriormente, el diseño de la competencia intercultural en el aula de idiomas es uno de los principales objetivos de la enseñanza de idiomas. Con este fin, la integración del componente cultural en el aula de lengua extranjera puede ser un proceso estimulante en el que los alumnos se trasladen a la cultura de la lengua de destino; al mismo tiempo enriqueciendo sus conocimientos, aguantando, superando amenazas y los malentendidos.

Tratar los problemas culturales ayuda a los alumnos a comprender mejor el habla oral y tradicional, evitando los déficits de comunicación debidos a la ignorancia de muchos contextos, formas específicas, actitudes y prácticas sociales en el idioma de destino.

Afirmamos que la competencia intercultural debe ser el foco principal en el área de identificación. Los estudiantes pueden desarrollar una comprensión diversa y tener un impacto positivo en sus interacciones con oradores externos, sin la forma de pensar y los prejuicios que obstaculizan el crecimiento de su pensamiento cultural y competencia de comunicación.

## **Capítulo V**

# **Metodología de investigación**

## Introducción

Cada vez que los estudiantes de español como lengua extranjera se encuentran en una situación de comunicación, reconocen la necesidad de aspectos más que la gramática, la fonética y el léxico para promover una comunicación auténtica, espontánea y eficaz.

En otras palabras, la posibilidad de mantener una conversación sin tener miedo de cometer errores o caer en malentendidos, representa para los aprendices de idiomas extranjeros un sentimiento de preocupación e inseguridad que les desmotiva y bloquea para mantener una comunicación fructuosa. Por eso, en el momento de aprender una lengua extranjera, los estudiantes necesitan dominar además de la competencia lingüística, otras competencias de tanta importancia, como la competencia pragmática y la competencia intercultural que les permiten interactuar con hablantes nativos (de la forma más correcta posible).

Hay que reconocer, que estas competencias son necesarias y representan un apoyo valioso a la hora de ayudar a los estudiantes para hacer la diferencia entre las normas y valores socioculturales de su lengua materna, y las del español como lengua extranjera. Pues, enseñar temas como por ejemplo (el tratamiento de la cortesía, expresar agradecimientos, concertar todos tipos de citas, conocer costumbres y hábitos sociales españoles) favorece en los aprendices el desarrollo de estas competencias.

Por este motivo, en este capítulo, exponemos la metodología escogida para realizar el estudio en que se basa esta tesis. Pues, pretendemos realizar actividades para ayudar a los estudiantes de español como lengua extranjera a acercarse a *la cultura española*, modificar sus actitudes, desarrollar sus habilidades al fin de romper *los estereotipos y prejuicios* que obstaculizan su comunicación y desfavorecen la sociabilidad y la integración del aprendiz en el contexto sociocultural del español. Mediante estas actividades, el estudiante aprende a valorar los aspectos culturales y discursivos del español y adquiere *competencias pragmáticas, socioculturales e interculturales* sin olvidar los elementos no verbales de dicha lengua.

Esto se logra a través de apoyarse en las tres destrezas que el MCER (2002: 102) señala: “La capacidad para relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; para abordar los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y para superar relaciones estereotipadas”. Las actividades destinadas al desarrollo de la competencia

intercultural y pragmática en el aula de ELE incluyen el análisis de cada situación cultural involucrada, la comparación entre ellas, la apreciación del valor inherente de cada realidad y / o las opiniones expresadas.

## **1. La experimentación**

Para poder llevar a cabo la parte experimental de nuestro trabajo, nos apoyamos en el enfoque por tareas que consideramos como más eficaz para desarrollar las actividades posibilitadoras que fomentan la comunicación; y el conocimiento sociocultural de los aprendices, de manera que se promueva así todo el proceso de aprendizaje.

### **1.1. Objetivos**

Profundizar en los aspectos culturales, interculturales y discursivos de español como lengua extranjera, es lo que más nos interesa en el momento de elegir los temas de nuestra experimentación. Lo que pretendemos conseguir como objetivo general, es ayudar a los estudiantes de español como lengua extranjera a reflexionar sobre la realidad de dicha lengua.

Para proponer los temas y las actividades, hemos tomando como punto de partida todo lo que hemos estudiado en los apartados anteriores sobre la competencia intercultural y la competencia pragmática. Esto, para relacionar nuestros objetivos específicos con lo expuesto anteriormente (teoría).

Con estas actividades, pretendemos alcanzar los objetivos siguientes:

- Revisar, presentar los estereotipos más conocidos sobre lo españoles y trabajar para modificarlos;
- tratar de estos estereotipos para que los aprendices tomen conciencia de la importancia de superarlas;
- comprender la cultura del español como lengua extranjera para evitar caer en los estereotipos, choques culturales y prejuicios negativos;
- proponer temas, actividades para reflexionar y expresar opiniones;
- fomentar la conciencia intercultural tolerante y una actitud respetuosa;
- identificar los patrones socioculturales españoles.

- Conocer las diferentes formas de cortesía, y las más utilizadas en la sociedad española; al fin de hacer la diferencia entre las formas de cortesía basadas en la cultura española y argelina.
- Informarse sobre los peligros de traducir las normas de cortesía nativas al idioma de destino, para evitar errores pragmáticos en el futuro, con un enfoque especial en el procesamiento de los pronombres “tú y usted” en la lengua y cultura española.
- También se instruye a los estudiantes para que identifiquen las formas de cortesía y el contexto adecuado en el que debe ocurrir, para que se pueda comunicarse como un español y establecer una relación de comunicación satisfactoria; a través de proponerles vocabulario y expresiones orales relacionadas con el uso de actos de habla.
- Enseñar el conocimiento básico de los actos de habla, como el vocabulario y los requisitos de las formas de comunicación corteses.
- Conocer algunos gestos utilizados en diferentes contextos relacionados con los actos de habla y basados en la cultura española; y compararlos con la cultura argelina.
- Inspirar ocasiones formales, que requieren cortesía o trato respetuoso entre dos extraños, que tienen una conversación con un propósito funcional específico, generalmente en forma de solicitudes, preguntas, petición o consejo.
- Capacitar los estudiantes a ser autónomos a producir ritmos, entonaciones de palabras y frases que van con el contexto deseado.

## **1.2. Procedimiento experimental**

Con el objetivo de llevar a la práctica nuestros objetivos preestablecidos, procedimos nuestra parte experimental de la forma siguiente:

### **1.2.1. Informantes**

Las actividades de esta parte experimental de nuestro trabajo están diseñadas para aprendices de español como lengua extranjera del Departamento de Español de la Universidad de Mohamed Ben Ahmed Orán II.

Son dos grupos de cuarenta (40) estudiantes del primer curso de licenciatura (L1), tienen entre 18 y 21 años de edad. Todos, sin excepción, han estudiado el español durante dos años en el instituto. Para averiguar su nivel en relación con los niveles descritos en el MCER

(2002: 70-80), hemos realizado un test previo de nivel<sup>349</sup>. Los resultados de este test indican que la mayoría de los estudiantes se pueden situar en el nivel **A2**<sup>350</sup>.

### 1.2.2. Duración

Las actividades se han realizado durante cuatro meses (enero – abril 2021), con una sesión de clase semanal de una hora y media (de 10h a 11h30). En cada sesión, hemos intentado repartir las actividades según los temas y los objetivos.

### 1.2.3. Material didáctico

Cabe señalar, que el material usado para la realización de nuestro experimento, permite que la información se presente de manera selectiva, fácil a acceder y consultar, y lo más importante, es que esta última se puede usar normalmente, sin detalles complicados. Mostraremos en detalle todos los materiales que utilizamos en el experimento, y los dividimos según el tipo al que pertenecen:

**-Materiales impresos:** unas fotocopias para responder al test, leer el texto, responder a las preguntas.

**-Materiales digitales o informáticos:** Los materiales de enseñanza digital facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, e integran varios medios en el diseño de una lección. En nuestro caso integramos: un ordenador, un retroproyector, y aludimos a una plataforma en línea que es el foro. Hay que señalar que el uso de las TIC da motivación a la clase, y aumenta el espíritu de creatividad en los alumnos.

**-Materiales auténticos:** como artículos, fotos.

**-Materiales audiovisuales:** CD.

## 1.3. Metodología

Para poder llevar a cabo nuestra experimentación, organizamos nuestra parte práctica en dos temas diferentes, con los títulos siguientes: ***Romper estereotipos y la cortesía***. Cada

---

<sup>349</sup> El enlace del test es: <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/a2>

<sup>350</sup> Según el MCER (2002: 245): “A2: nivel plataforma : se considera que en este nivel el alumno tiene adquiridas la mayoría de las funciones comunicativas sociales del tipo : saludar, dirigirse a los demás amablemente, preguntar cómo está una persona, realizar intercambios sociales muy breves, contestar y hacer preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre (...) también se considera que en este nivel el alumno es capaz desenvolverse bien en acciones de la vida social como por ejemplo: ser capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficina de correos o bancos, saber cómo conseguir información sencilla sobre viajes, utilizar el transporte público, pedir información y explicar cómo se llega a un lugar, etc”.

tema está compuesto de diferentes actividades sacadas de varios manuales; sus contenidos están encaminados al desarrollo de la competencia pragmática y la competencia intercultural en los aprendices de español como lengua extranjera. De hecho, hemos intentado combinar el léxico y las actividades propuestas en los manuales consultados. Hay que señalar que algunas de las actividades son nuestra propia elaboración.

Por una parte, hemos decidido elegir y proponer actividades que son comunicativas, creativas, y sobre todo motivadoras, es decir, que llaman el interés de los estudiantes. Por eso, nos hemos basado en los planteamientos y características del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. Es preciso señalar que nuestra elección a estos enfoques partió de su objetivo en desarrollar en los aprendices conocimientos formales (lingüísticos) y conocimientos previos (saber hacer cosas con el lenguaje).

Por otra parte, hemos incluido en todas las actividades las competencias de la lengua tanto la lingüística como la discursiva y la sociocultural, y tienen la misma prioridad en una misma actividad.

Es importante mencionar que hemos seguido las mismas etapas de trabajo para cada uno de los temas (pre-actividad, la actividad, actividad final); en cada etapa exponemos los diferentes objetivos de las actividades para facilitar a los estudiantes la comprensión del tema:

- Primero, identificamos el tema y los objetivos de las actividades a los estudiantes;
- Segundo, explicamos los diferentes tipos de tareas que vamos a realizar y que algunas necesitan la participación de los aprendices como en las conversaciones o las piezas teatrales;
- Tercero, presentamos los recursos utilizados como apoyo didáctico, como los vídeos (fragmentos de documentos o películas sacadas del internet) que representan actos, lugares y muestras reales de comunicación; también, otros materiales como fotos y dibujos. Estos recursos favorecen el trabajo de las cuatro destrezas (la comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita) en los estudiantes de español como lengua extranjera.

El análisis y la evaluación de las respuestas de los estudiantes tienen su importancia en nuestra parte experimental. Intentamos evaluar el interés de los estudiantes por las actividades; también su participación en las actividades, saber cómo organizar el discurso,



respetando el turno de la palabra, utilizando el vocabulario adecuado, los tonos y los gestos adecuados. Para poder interpretar los resultados obtenidos, utilizamos los gráficos y los porcentajes; calculamos las respuestas dadas por los aprendices para ver en concreto sus respuestas; así, podemos comentarlos de una manera objetiva.

## **2. La realización**

### **2.1. Tema I: *Romper estereotipos***

“*Romper estereotipos*” es el título de nuestro primer tema. Habitualmente, en nuestras aulas de español como lengua extranjera, tratar temas de *estereotipos* se hace de una manera superficial. Por eso, nuestro objetivo principal en cuanto a las actividades es ofrecer una visión concreta y más cerca de la sociedad española, para que nuestros estudiantes puedan superar algunos prejuicios y estereotipos sobre los hábitos y actitudes que han deformado la realidad sobre dicha sociedad, y también para ayudarles a no dejarles influenciados por estos estereotipos en los contactos interculturales.

Realizar actividades sobre algunos estereotipos (negativos o positivos) es necesario para que los estudiantes descubran la diversidad cultural de España. Estas actividades permiten a los aprendices comparar conversando la cultura española con la propia. Así, al final de las tareas, los estudiantes van a acercarse a una realidad más objetiva sobre la sociedad española, y sobre todo desarrollar a la vez competencia lingüística y *competencia intercultural*.

Según Miquel (2000), los errores lingüísticos son menos graves que los errores socioculturales en el aprendizaje de una lengua extranjera. También, Byram (2001) insiste sobre el hecho de que los profesores de lenguas extranjeras enseñan a sus estudiantes los diferentes estereotipos para “formar hablantes ideales de la lengua”. Vemos que el desconocimiento de algunos aspectos de la vida de los españoles, conduce a tener falsas ideas sobre la realidad de la sociedad española. El estudio de los estereotipos aumenta en los aprendices la tolerancia y la apertura mental para comprender al otro. Por eso, para este tema, hemos fijado los objetivos interculturales siguientes:

- Proponer una lista de estereotipos generales sobre los españoles como la “siesta” y la “tauromaquia”;

- expresar opiniones sobre los estereotipos que representan la identidad nacional de los españoles;
- valorar la importancia de conocer la cultura de la lengua meta para poder comprender las diferencias entre la cultura de los aprendices y la cultura de la lengua extranjera;
- reflexionar sobre las actitudes y hábitos de los españoles para evitar los prejuicios;
- saber relacionar las diferentes actitudes y pensamientos de la cultura española con la cultura materna;
- descubrir la imagen de los aprendices de español como lengua extranjera sobre España, la cultura española y los españoles.

### 2.1.1. Estructura de las actividades

Proponemos unas actividades basadas en el enfoque por tareas, en los que los estudiantes se acercan a los estereotipos relacionados con el contexto artístico, social, deportivo, festivo, musical y gastronómico de España. El tema “*estereotipos*” incluye una serie de actividades estructuradas en tres etapas: pre-actividad, actividad y actividad final.

#### 2.1.1.1. Pre-actividad

**Contenido:** los comportamientos culturales españoles.

**Tiempo:** 30 minutos.

**Objetivos:** reconocer el impacto de las diferencias culturales que están en España y en nuestro país.

**Destreza/s:** Comprensión escrita, y expresión escrita.

**Dinámica:** individual.

**Material:** Ficha con las preguntas.

Para llevar a cabo los objetivos mencionados proponemos una actividad intitulada: *¿qué sabes de España?* En esta actividad, hemos optado por un test<sup>351</sup> de Soler Espinausa (2005), que nos parece una herramienta pertinente y amena para revelar los conocimientos previos de los estudiantes sobre los comportamientos culturales españoles. Este test parece ser adecuado para reforzar los conocimientos adquiridos por los aprendices durante su aprendizaje, y lo más importante es pueda corregir las falsas ideas que tienen sobre la sociedad española. Los temas

---

<sup>351</sup> Ver anexo n°13 representa las preguntas del test.

son diferentes, hemos seleccionado preguntas que tocan la identidad española, relaciones y usos sociales, fiestas tradicionales y gestualidad.

### 2.1.1.2. La actividad

**Contenido:** aspectos culturales españoles.

**Tiempo:** 90 minutos.

**Objetivos:** concienciar a los aprendices sobre el concepto de estereotipos y hacerlo más visible para ellos, para que puedan reconocerlo y superarlo en el aprendizaje del español.

**Destreza/s:** Comprensión escrita, interacción oral, expresión escrita y expresión oral.

**Dinámica:** individual o en parejas.

**Material:** Ficha con las propuestas. Retroproyector. Fotocopias.

La actividad está compuesta de dos partes complementarias. En la primera parte, intentamos trabajar el concepto de *estereotipos*<sup>352</sup>, presentamos una serie de estereotipos asociados con los españoles, y los estudiantes tienen que responder por verdadero o falso<sup>353</sup>.

En la corrección proponemos un Power Point detallado sobre las respuestas. Proponemos a los estudiantes unas informaciones reales y necesarias con cifras y fuentes oficiales para posibilitar y permitir a los aprendices descodificar situaciones incomprensibles o incómodas. Sin olvidar, al final que a partir de las respuestas correctas definimos el concepto de *estereotipos*.

En la segunda parte, entregamos a los estudiantes un texto<sup>354</sup> cuyo título es: “*los españoles son...*”, es sobre lo que piensan los extranjeros (africanos, franceses, alemanes, y estadounidenses) de los españoles. Trabajamos la actividad con el objetivo de reflexionar sobre el daño que pueden causar los estereotipos en las relaciones interculturales. Los estudiantes van a sacar los estereotipos de la cultura española que están mencionados en el texto, y luego van a expresar sus opiniones sobre los estereotipos, además de reconocer el contraste entre los parámetros culturales españolas junto a estas diferentes nacionalidades.

---

<sup>352</sup> Se trata de una actividad de nuestra elaboración.

<sup>353</sup> Ver anexo n°14 que contiene la actividad “verdadero” o “falso”.

<sup>354</sup> Ver anexo n°15 que contiene el texto “los españoles son...”.

### 2.1.1.3. Actividad final

**Contenido:** estereotipos argelinos.

**Tiempo:** 60 minutos.

**Objetivos:** describir la reacción de los aprendices sobre estereotipos tachados a los argelinos.

**Destreza/s:** Comprensión escrita, interacción oral, y expresión oral.

**Dinámica:** individual o grupos de tres.

**Material:** un ordenador. Teléfonos smart.

Para comprobar si los aprendices han entendido muy bien el concepto de los estereotipos y su influencia sobre el aprendizaje de lenguas, en la actividad final, presentamos a los estudiantes un ejemplo vivo sobre aquel fenómeno, apoyándonos en un foro<sup>355</sup> intitulado: *“Los estereotipos populares sobre la vida en Argelia”*<sup>356</sup>.

Nuestro objetivo es revelar cómo los estudiantes van a reaccionar frente las experiencias y opiniones de los españoles (participantes del foro) sobre varios aspectos que tienen relación con Argelia como país, y los argelinos como pueblo (actitudes, costumbres, y religión). Mediante las respuestas dadas por los españoles, realizamos un debate con los estudiantes e intentamos comparar las opiniones de los españoles hacia la realidad Argelina.

### 2.1.2. Análisis y evaluación de las tareas

Como hemos mencionado anteriormente, nuestra parte experimental se basa en el análisis y la evaluación de las respuestas de los estudiantes sobre las diferentes actividades basadas en el enfoque por tareas realizadas en el aula.

Realmente, las respuestas de los estudiantes no revelan solamente su nivel lingüístico en la lengua española, sino también nos permiten ayudar a los estudiantes a eliminar muchos estereotipos, y conocer qué temas son propicios para que los estudiantes comprendan correctamente aspectos específicos de la cultura española, con el fin de desarrollar sus *competencias interculturales y pragmáticas*.

---

<sup>355</sup> El foro es un lugar físico o virtual (a través de Internet, o a través de una charla) que se emplea para reunirse, intercambiar ideas y opiniones sobre diversos temas de interés común. Pueden clasificarse en foros públicos, foros privados y foros protegidos. Lo importante de participar en ellos es que se pueden escuchar las diferentes perspectivas sobre un tema, a la vez que podemos intervenir enriqueciendo el debate con nuestro punto de vista y llegando a un acuerdo. Es, esencialmente, una técnica oral realizada en grupos. [https://es.wikipedia.org/wiki/Foro\\_\(t%C3%A9cnica\\_de\\_comunicaci%C3%B3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Foro_(t%C3%A9cnica_de_comunicaci%C3%B3n))

<sup>356</sup> El enlace del foro es : <https://www.expat.com/forum/viewtopic.php?id=613313>

Para hacer el análisis de los resultados obtenidos, nos hemos apoyado en algunos aspectos, como: los conocimientos lingüísticos previos, el desconocimiento de los patrones socioculturales españoles, los prejuicios negativos.

Para que los estudiantes obtengan las actitudes necesarias, y dejen de lado todos los prejuicios y estereotipos que bloquean el desarrollar de su *competencia intercultural*, hemos organizado unas mesas redondas al fin de cada tema, para dar a los estudiantes la oportunidad de expresar sus puntos de vista en comparación a su propia cultura. También, para ilustrar y explicar los resultados obtenidos de las respuestas de los estudiantes, usamos soportes gráficos, estadísticas y tablas.

### **2.1.2.1. Análisis de la pre-actividad**

La pre-actividad consiste en un test que contiene once (11) preguntas. El contenido de las preguntas presenta varios aspectos culturales relacionados con la vida de los españoles, como la identidad, la organización social, los comportamientos socioculturales y las fiestas y celebraciones.

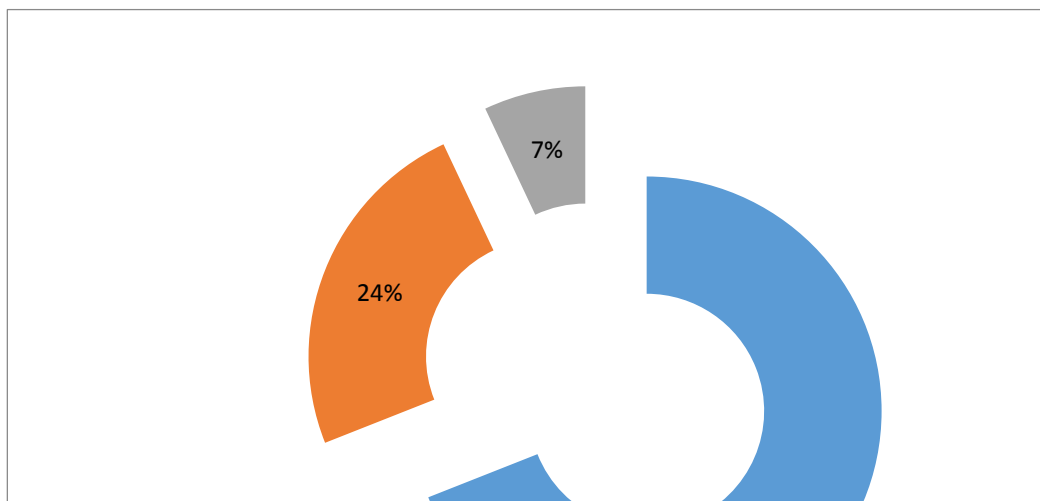
Hemos analizado este “test” en dos fases: una fase descriptiva y otra analítica:

- En la fase descriptiva, precisamos el objetivo de cada una de las preguntas junto a su número y detallamos, en cifras, el número de respuestas dadas por los informantes.
- En la fase analítica, calculamos los porcentajes de las mismas respuestas, y los presentamos en forma de gráfico. Luego, partiendo de los porcentajes, comentamos las respuestas de los estudiantes; apoyándonos en las informaciones recogidas durante las mesas redondas. Hemos organizado esas mesas para que los estudiantes puedan comentar sus propias respuestas; queríamos comprobar si habían respondido al azar porque ignoraban la respuesta correcta; también, saber qué conocimientos tenían sobre la cuestión, y qué representaciones ya construidas (en forma de estereotipos) se hacía de ella.

**Primera pregunta:** Juan Espinosa García y Yolanda Valle Jiménez están casados y tienen 2 hijos: Amaia y Diego. ¿Qué apellidos llevan?

#### **➤ Objetivo**

El objetivo de esta pregunta es averiguar qué saben los informantes sobre el orden de los apellidos españoles, y si hacen la diferencia entre la costumbre y la ley en otorgar los apellidos.



**Gráfico n°1: Respuestas en porcentajes.**

➤ **Respuestas**

- La mayoría de los estudiantes han escogido la primera respuesta con un porcentaje de 69%. A la luz de estas respuestas, se puede ver que los mismos han escogido una respuesta que ellos consideran como normal, y resulta conocida solamente por 24% de nuestros informantes. En efecto, en nuestro país, todo hijo nacido de una pareja casada lleva el apellido de su padre; mientras que en España, las reglas aplicables (los artículos 108 y 109 del Código Civil), permiten a los padres otorgar sus apellidos a sus hijos (el primero del padre seguido del primero de la madre).

En lo que concierne al nombre de pila, el 7% de los informantes han escogido la respuesta sin comprender el sentido, porque todos los estudiantes (sin excepción) han pedido que se les explicara qué significa el nombre de pila.

El doble apellido que se da al niño (recién nacido) a la hora de inscribirle, parece a los estudiantes como una práctica específica a los españoles, según ellos, el hecho de identificarse con el apellido del padre es suficiente para que la persona obtenga una identidad.

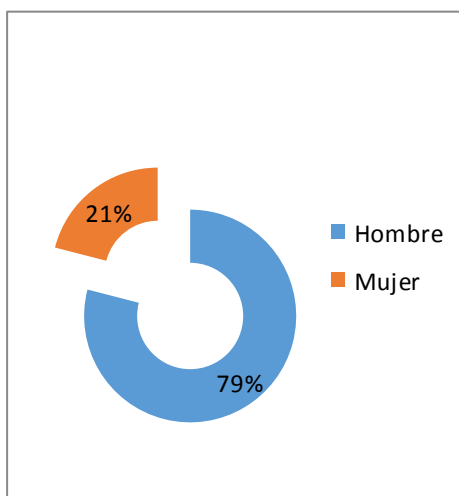
En lo que concierne el sentido de *nombre de pila*, los informantes ignoran qué es el bautismo. Al explicarles que muchas familias españolas celebran una fiesta de bienvenida a un bebé dentro de una iglesia, en la que este último se adentra en la fe cristiana. Los estudiantes comparan esta fiesta con la que celebran las familias argelinas que se llama “la akika”. Según ellos, el principio es lo mismo (es algo que tiene relación con la religión), pero seguro que las tradiciones son completamente diferentes.

El desconocimiento del orden de los apellidos españoles y el sentido de *nombre de pila* por parte de los estudiantes, da la oportunidad de discutir con ellos sobre un tema que tiene dos aspectos importantes (social y religioso).

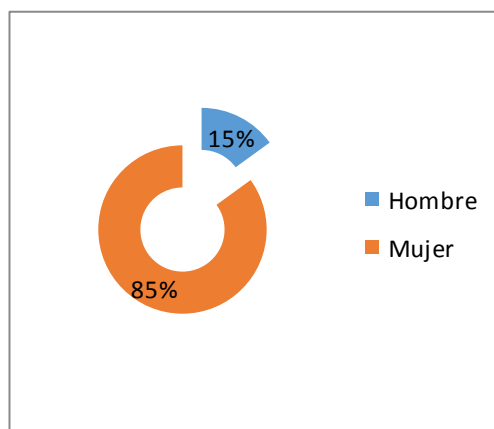
## 2. Segunda pregunta: ¿Cuál es la diferencia entre?: José María/ María José.

### ➤ Objetivo

El objetivo de esta pregunta es averiguar qué saben los estudiantes sobre los nombres compuestos en España y la diferencia entre ellos.



**José María**



**María José**

**Gráfico n°2: Respuestas en porcentajes.**

### ➤ Respuestas

-Para José María, 79% de los estudiantes afirman que se trata del nombre de un hombre; mientras que solo 15% contestan que se trata del nombre de una mujer.

- La mayoría de los informantes (85%) afirman que se trata del nombre de una mujer. Pues para las dos preguntas, casi todos los estudiantes dan respuestas correctas.

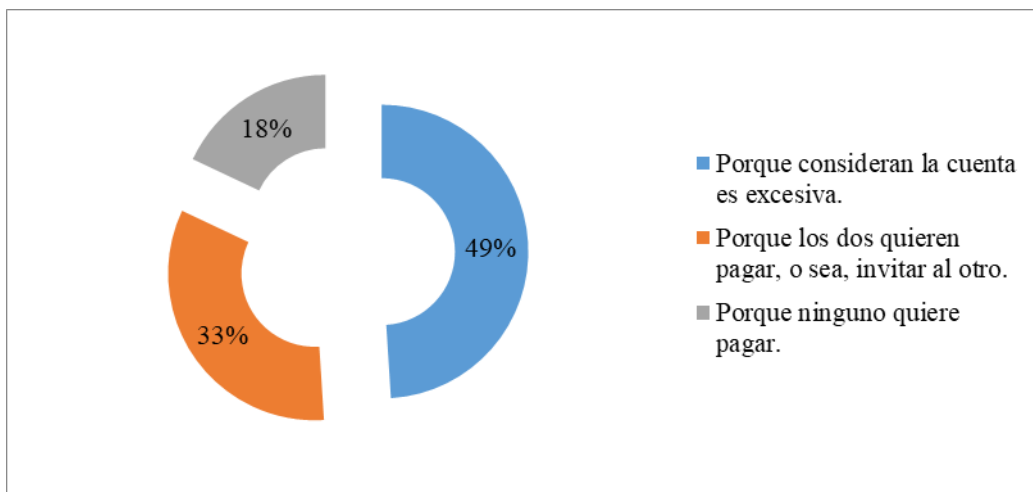
Durante la discusión, deducimos que los informantes no conocen la diferencia entre los dos nombres pero no es gracias a un texto estudiado, o es que conocen a una persona que se llama José María o María José. Esto quiere decir que los sujetos no han obtenido esta

información dentro de un contexto educativo, sino la han obtenido a través de las telenovelas españolas.

**3. Tercera pregunta:** A veces, a la hora de pagar en cafés y restaurantes, da la impresión de que los españoles se pelean ¿por qué?

➤ **Objetivo**

El objetivo de la pregunta es averiguar qué saben los estudiantes sobre los diferentes comportamientos sociales de los españoles, entre ellos “pagar una ronda.”



**Gráfico n°3: Respuestas en porcentajes.**

➤ **Respuestas**

-La respuesta de los estudiantes (49%) refleja el desconocimiento de la costumbre de invitar entre los españoles. Para ellos: “Los españoles forman parte de la sociedad europea, por eso cada uno es responsable de sí mismo y de sus compras”.

-Los 33% de los estudiantes reconocen que los españoles tienen la costumbre de invitar entre ellos, justificando sus respuestas diciendo que: “los españoles forman parte del pueblo mediterráneo (como nosotros los argelinos), por eso el acto de pagar es habitual y forma parte de la cultura de aquella sociedad”. Para nosotros es una respuesta lógica, pero no es correcta.

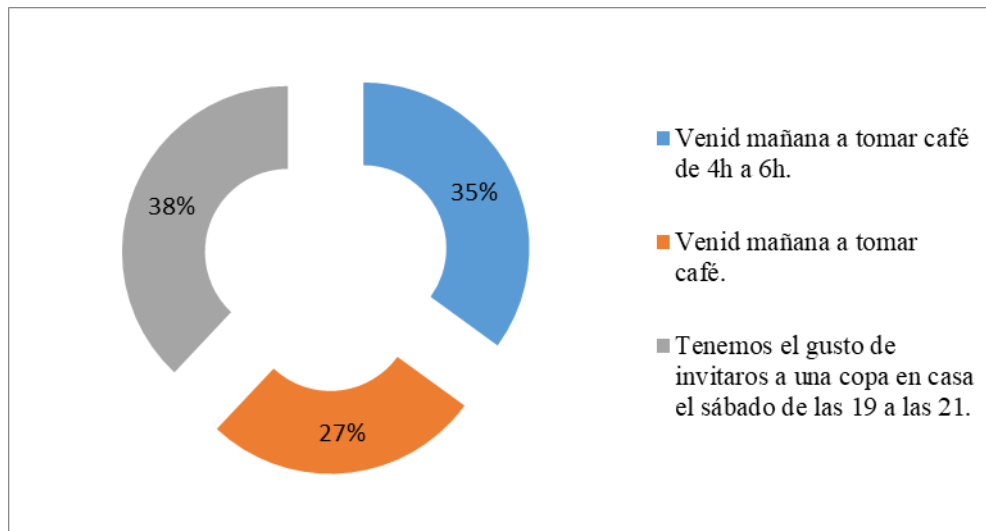
-El acto de pagar o “pagar una ronda” es un acto de vida, se considera como un deber social; faltando al cual se considera como un acto de descortesía. Por eso, identificar estos actos es importante para la formación y el aprendizaje de los estudiantes; porque eso les ayuda a evitar la influencia de otras culturas (la europea o la propia) sobre su pensamiento, y elimina en ellos las falsas ideas sobre la cultura española.



**4. Cuarta pregunta:** ¿Cuándo se invita en España se fija una hora límite para que se vayan los invitados?

➤ **Objetivo**

“Invitar a casa” es una tradición que tiene sus reglas y que son diferentes de una sociedad a otra. A través de esta pregunta descubrimos qué regla “española” domina sobre las elecciones de los estudiantes y por qué.



**Gráfico n°4: Respuestas en porcentajes.**

➤ **Respuestas**

- Al ver los resultados (38%) y (35%), la mayoría de los estudiantes han escogido la primera y la tercera repuesta. Estas últimas contienen horarios y días fijos para permitir a la gente dar visitas. Para los estudiantes, el acto de invitar es un acto típico de los árabes; para ellos, invitar personas a casa se considera como un acto social importante para mantener las relaciones entre las personas que sean de la familia, amigos, vecinos o extranjeros (no hay reglas); pero los españoles son europeos, y estos últimos cuando invitan a las personas fijan horarios y días.

- Pero en realidad, la segunda propuesta es la que corresponde más a la naturaleza de los españoles en cuanto a invitar a las personas. Los españoles son muy espontáneos, no exigen ni horarios o días determinados. El 27% de los estudiantes han escogido la regla de invitar que corresponde al acto habitual de los españoles.

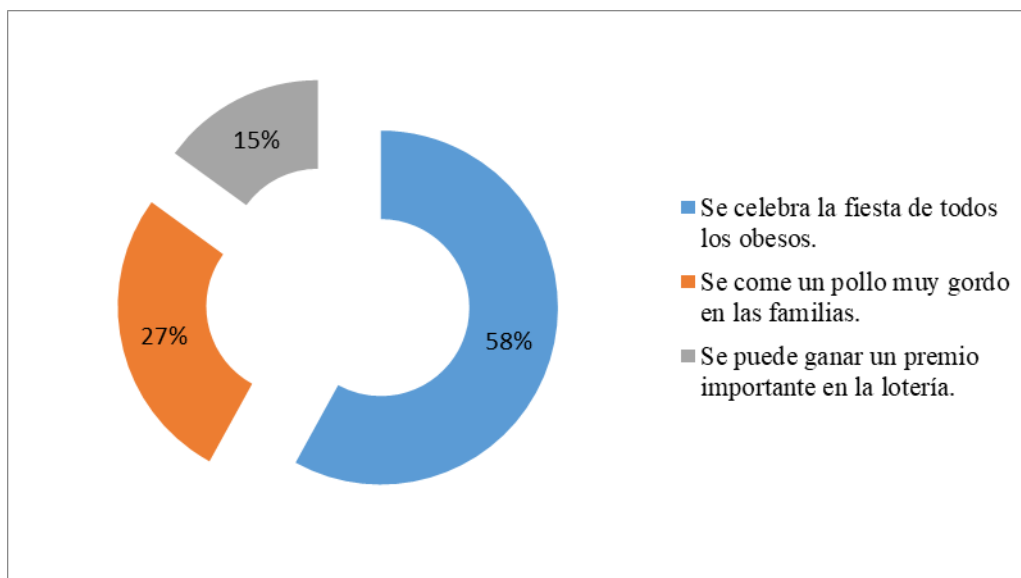
- A la luz de lo mencionado, vemos que los estudiantes de ELE deberán ser informados sobre los actos cotidianos de los españoles, no solamente para obtener

informaciones y conocimientos, sino también para corregir los estereotipos obtenidos de la cultura ajena lo que influye negativamente sobre su *competencia intercultural*.

**5. Quinta pregunta:** Si te dicen que el 22 de diciembre es el día del gordo ¿qué significa?

➤ **Objetivo**

Nuestro objetivo<sup>357</sup> consiste en revelar los conocimientos de los estudiantes sobre los nombres de las fiestas españolas, sus días, sus lugares, sus orígenes y sus símbolos.



**Gráfico n°5: Respuestas en porcentajes.**

➤ **Respuestas**

- En la sexta pregunta, 58% de los estudiantes han escogido la primera respuesta; una elección que tiene relación con la lengua (competencia lingüística). Han relacionado la palabra “gordo” con “obeso” (sinónimos). Según ellos: “Se trata de un día nacional de obesos o una cosa que tiene relación con la salud”.

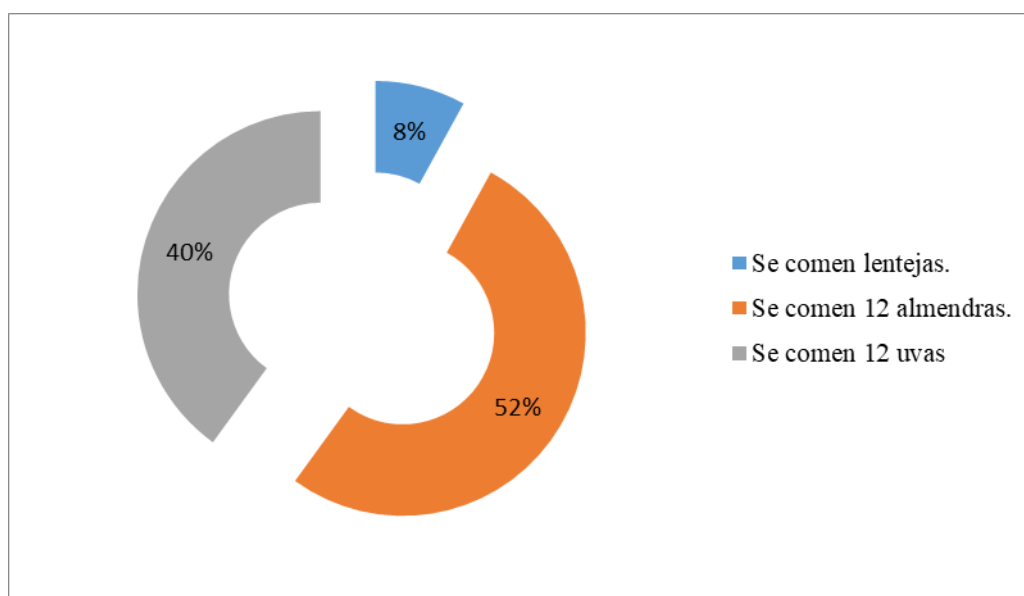
-Para el 27% de los estudiantes, han escogido la segunda respuesta, relacionando las fiestas navideñas con las reuniones familiares: “Es un día donde la familia debe reunirse y aprovecha de comer un pollo muy gordo”.

<sup>357</sup> Mencionamos que las preguntas 5, 6, 7, 8 comparten el mismo tema de las fiestas, pues el objetivo es lo mismo. Por eso, no vamos a mencionar el objetivo en las otras preguntas.

-Los que quedan (15%) han escogido la correcta respuesta que es la tercera, justificando su elección por la importancia que dan los europeos a los juegos de azar. “Como los españoles son europeos y cristianos, los juegos de azar forman parte de sus tradiciones”.

Al explicar a los estudiantes que el 22 de diciembre representa el sorteo especial de Navidad, se nota que la mayoría se sorprendan por el hecho de que los españoles sacrificaran todo un día esperando ganar en la lotería. Para ellos: “es un comportamiento prohibido en nuestra cultura y religión”. Hay que mencionar que los estudiantes no desconocen la presencia de la lotería en la vida de los españoles, *el contraste* existe en *ennoblecen* este juego de azar por parte de todos los españoles.

#### 6. Sexta pregunta: ¿Cuál es la tradición del 31.12?



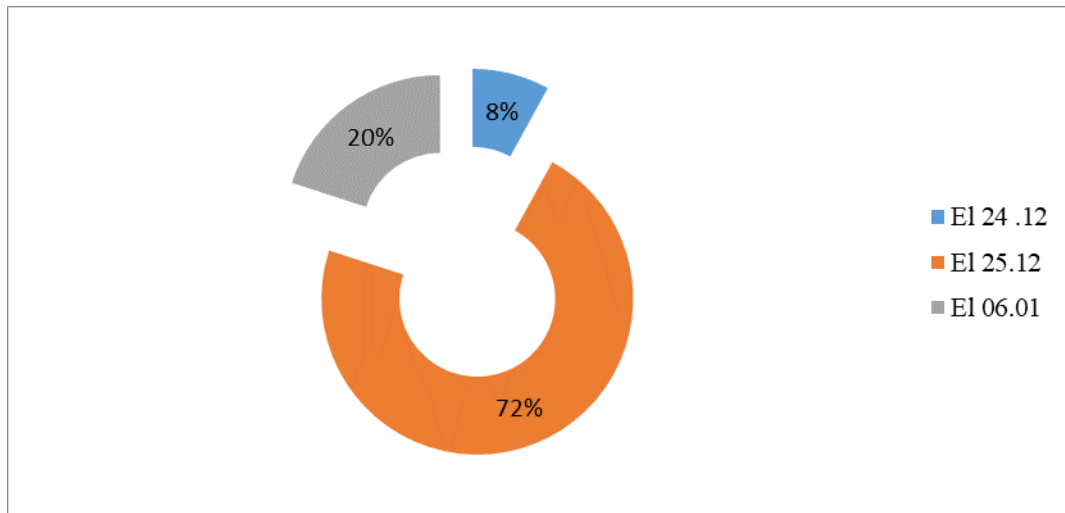
**Gráfico n° 6: Respuestas en porcentajes.**

#### ➤ Respuestas

- A través de esta pregunta, los estudiantes descubren otra tradición importante y típica a los españoles. Aunque la mayoría de los estudiantes 52% no han dado la correcta respuesta, las explicaciones están muy cerca del concepto de la tradición. Para ellos: “Se comen las almendras para tener un año hermoso”, “Las almendras son el símbolo de la prosperidad”. En realidad, los españoles en la Nochevieja (31/12) comen las 12 uvas, respuesta dada por (40%) de los estudiantes que ven también que: “Las uvas son dulces para un año dulce”, una explicación que coincide con un dicho muy conocido en España: “Tal y como empieces el

Año Nuevo lo pasarás”. Empezar el año con símbolos que tienen relación con el éxito, una cultura compartida entre los dos pueblos (argelino y español), por eso, los estudiantes han escogido las almendras y las uvas porque representan el éxito en la vida.

**7. Séptima pregunta:** ¿Qué día se dan los regalos tradicionales?



**Gráfico n° 7: Respuestas en porcentajes.**

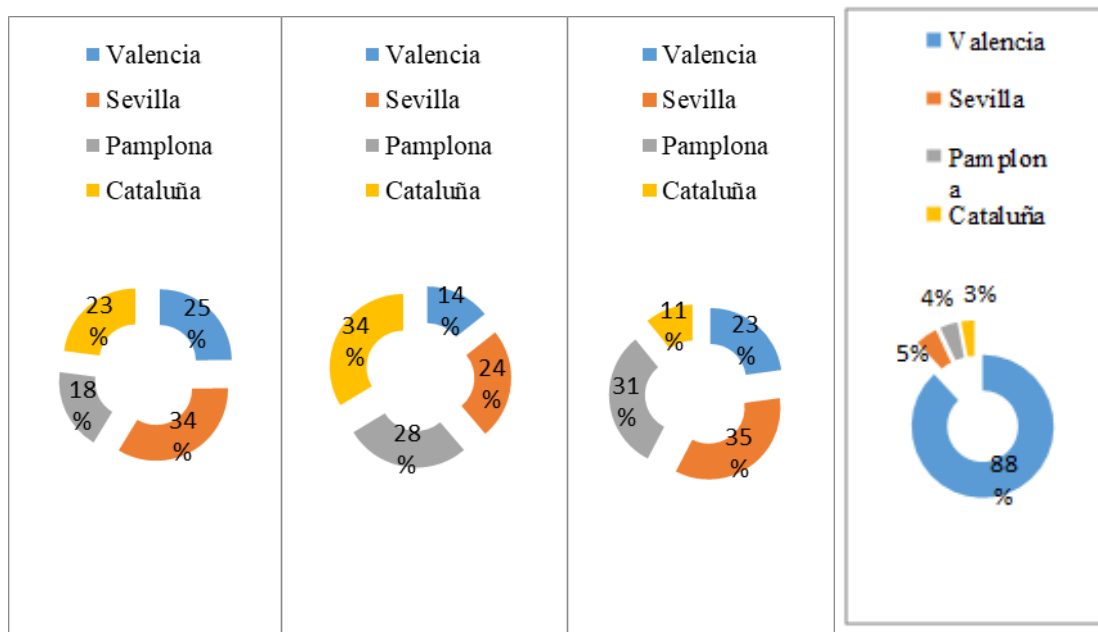
➤ **Respuestas**

-La mayoría de los estudiantes 72% están seguros cuando dan la respuesta, porque lo han visto en la televisión: “Después del 24 de diciembre por la mañana la gente recibe sus regalos”. Una respuesta refleja otra vez la influencia de otras culturas (europeas).

-Lo que nos interesa es el 8% de los estudiantes que han dado la respuesta correcta. Según ellos: “Hemos notado la presencia de la palabra “tradicional”, por eso hemos escogido el 06 de enero”.

Pues, se nota que el ritual de los regalos (Los Tres Reyes Magos) y las tradiciones de navidad en España son desconocidos totalmente por parte de los estudiantes. Por eso, vemos que los profesores deben integrar estos elementos en su programa en el oral y el escrito.

**8. Octava pregunta:** ¿Puedes relacionar estas fiestas con regiones o ciudades de España?



**Moros y cristiano.**

**Feria de Abril.**

**Día de san Jordi.**

**Sanfermines.**

**Gráfico n° 8: Respuestas en porcentajes.**

➤ **Respuestas**

Según los porcentajes de las respuestas sobre las diferentes fiestas españolas y las regiones de su celebración, vemos que la única fiesta reconocida por los estudiantes es la de “los moros y cristianos” con un porcentaje de 88%, según ellos: “La fiesta de moros y cristianos forma parte del programa de la asignatura de civilización”. Hay que señalar que las otras respuestas son dadas después de discusión entre ellos y nosotros.

- Al ver los porcentajes de las respuestas sobre las preguntas (5, 6, 7, 8) no se deja de sorprendernos que la mayoría de los estudiantes ignoran muchas informaciones sobre el aspecto más importante en la vida de los españoles: *la fiesta*.

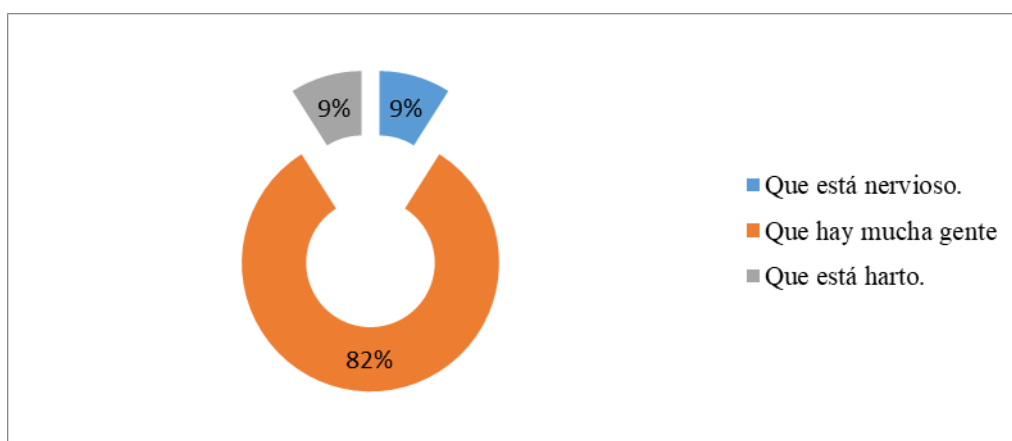
Al examinar estos resultados negativos de los informantes sobre un tema cultural importante que normalmente forma parte de los conocimientos básicos de los estudiantes de ELE. Se dará cuenta que hay unas causas relacionadas con este desconocimiento, entre ellas se destacan: el contraste intercultural, los estereotipos, y la influencia de otras culturas sobre la elección de las correctas respuestas.

Pues, se hace necesario incorporar temas relacionados con las celebraciones tradicionales, que permiten a los estudiantes conocer y acercarse a una realidad cultural diferente de la propia; y lo más importante pueden llegar a desarrollar la competencia sociocultural que es el punto de partida para *el desarrollo de la competencia intercultural*.

**9. Novena pregunta:** Si ves a un español abrir y cerrar varias veces rápidamente juntando los dedos de una mano ¿qué significa?

➤ **Objetivo**

Nuestro objetivo<sup>358</sup> es averiguar qué saben los estudiantes sobre las actitudes corporales de los españoles; y descubrir qué gestos de expresión tienen el mismo contenido semántico como su cultura y los que son diferentes.



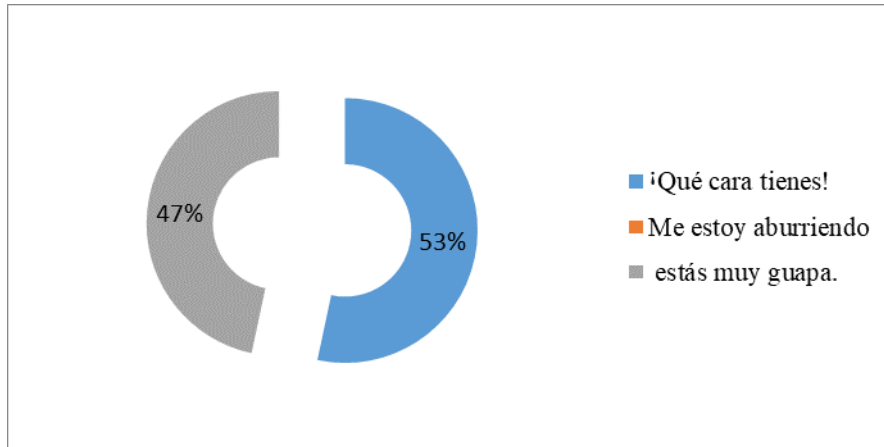
**Gráfico n°9: Respuestas en porcentajes.**

➤ **Respuestas**

-En el gráfico n° 8, 82% de los estudiantes escogen la opción correcta “que hay mucha gente”. Los informantes no han encontrado dificultades a reconocer el correcto significado, porque este gesto tiene el mismo sentido semántico en la cultura argelina.

<sup>358</sup> Mencionamos que las preguntas 9, 10, 11, comparten el mismo tema que es lo no verbal, pues el objetivo es lo mismo. Por eso, no vamos a mencionar el objetivo en las otras preguntas.

**10. Décima pregunta:** Si se da palmaditas en la cara mirando fijamente a otra persona ¿qué quiere decirle?

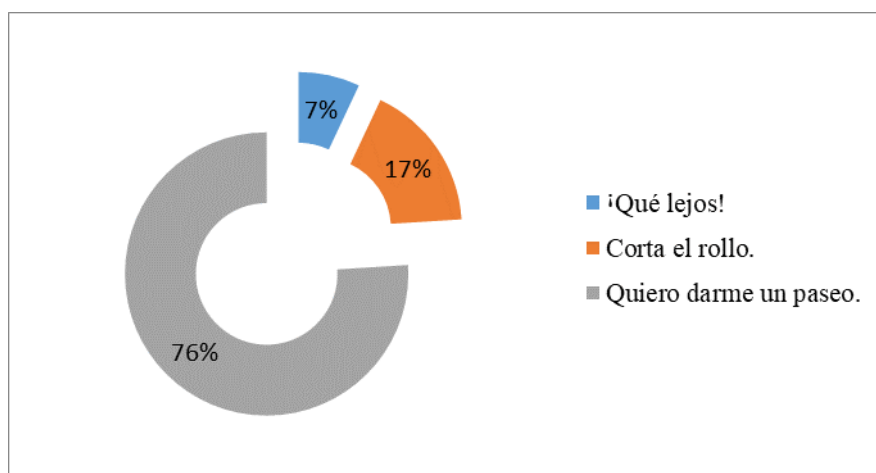


**Gráfico n°10: Respuestas en porcentajes.**

➤ **Respuestas**

-En este gráfico, notamos que los estudiantes han escogido solamente dos opciones (la primera y la tercera), y sus porcentajes son cercanos. Para los (53%) de los estudiantes: “Los españoles se dan palmaditas para expresar una sorpresa al ver la cara de un amigo (está enfermo, o fatigado)”. Los (47%) de los estudiantes dicen que: “los españoles son como nosotros, cuando vemos alguien guapo o lleva algo súper chic, reaccionamos de esta manera).

**11. Undécima pregunta:** Si un español mueve sus dedos índice y corazón de una mano, imitando unas tijeras:



**Gráfico n° 11: Respuestas en porcentajes.**

## ➤ **Respuestas**

-Al ver los porcentajes, se dará cuenta que la mayoría de los informantes 76% se equivocan otra vez en escoger la respuesta correcta, que es “corta el rollo”.

-“Cortar el rollo” es una expresión española que significa romper con la rutina. Para los estudiantes: “El gesto de tijeras se usa para dar un paseo”. Es un gesto que se utiliza aquí entre jóvenes.

- Desconocer el sentido de algunos gestos, puede causar algunos malentendidos. Por eso, los estudiantes de ELE deben tener conciencia de la importancia del lenguaje corporal en el aprendizaje de español para poder comunicar correctamente con nativos (forma parte de la lengua). Entonces, comprender lo no verbal, ayuda a los estudiantes a desarrollar *su competencia intercultural y pragmática*.

### **2.1.2.2. Análisis de la actividad**

#### **❖ Primera tarea**

El objetivo principal de la primera tarea es eliminar lo más posibles estereotipos que los estudiantes tienen de la lengua y la cultura española. Por eso, hemos elaborado una lista de estereotipos clásicos sobre aspectos diferentes (el plato de paella, la religión, las costumbres, el baile de flamenco, la tauromaquia, las fiestas, la actitud cotidiana), y a los estudiantes de elegir la información correcta a través de las opciones “verdadero o falso”.

Para averiguar el conocimiento de los estudiantes sobre los estereotipos, no hemos dado detalles y explicaciones sobre la tarea; porque dar explicaciones nos conduce a definir el concepto de *estereotipos*, lo que puede influir sobre las elecciones de los informantes, dando respuestas no basadas en sus conocimientos *previos* sobre *la lengua y la cultura española*.

El análisis de la tarea se plasma según tres etapas esenciales:

- Primero, una vez que los informantes escogen las opciones que representan sus elecciones, se exponen los resultados en porcentajes y en forma de gráfico (histogramas)<sup>359</sup>.
- Luego, se organiza la corrección de los estereotipos a través de las representaciones de PowerPoint<sup>360</sup>.

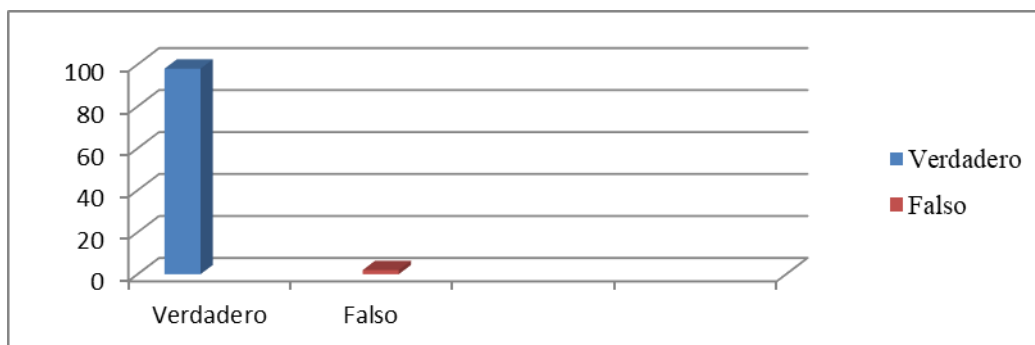
---

<sup>359</sup> Esta forma ilustra perfectamente la diferencia entre las dos opciones.



- Al final, se acaba la tarea con un breve debate con los estudiantes sobre sus impresiones y reflexiones sobre *los diferentes estereotipos*, con el objetivo de que ellos mismos intenten reflexionar y dar la definición adecuada sobre este concepto.

### 1. Primer estereotipo: La paella es el plato preferido de los españoles.



**Gráfico n°1: Respuestas en porcentaje.**

#### ➤ Respuestas en porcentajes

Para El primer estereotipo, los estudiantes escogen la opción “verdadero” con un enorme porcentaje de 98%, únicamente 2% eligen la opción “falso”.

#### ➤ Análisis

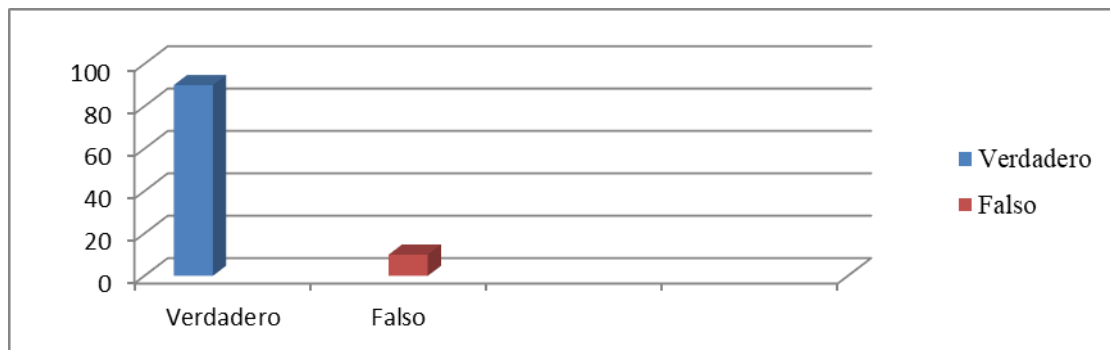
-La paella es la comida típica en la Comunidad Valenciana. Cada zona es conocida por su gastronomía y sus propios platos. En realidad, la tortilla de patata representa el plato nacional de los españoles.

- Gracias a la gran fama de la paella, los estudiantes piensan que este plato es el plato típico de España; pues, representa para ellos el plato preferido de los españoles. Presentar a los estudiantes diferentes platos españoles famosos como: cocido madrileño, churros, tortilla de patata, gazpacho; crea en ellos, de un lado, la curiosidad de conocer más sobre la gastronomía española (zonas y cómo se preparan); y de otro, pueden comparar este estereotipo (español) con el nuestro argelino sobre el plato de *cuscús*. Según los informantes: “no todos los argelinos prefieren comer el cuscús o es el plato especial del viernes”.

---

<sup>360</sup> Ver anexo n°16: Las representaciones de PowerPoint contienen las correcciones de los estereotipos (son nuestra propia búsqueda).

**2. Segundo estereotipo:** El flamenco es la música y el baile preferidos de los españoles.



**Gráfico nº 2: Respuestas en porcentajes**

➤ **Respuestas en porcentajes**

-El estereotipo *del flamenco* obtiene el porcentaje de 90% de la opción “verdadero”. Solamente 10% de los estudiantes piensan que es “falso”.

➤ **Análisis**

-El flamenco es un género musical y tipo de baile de carácter popular andaluz, conocido en el sur de España, y vinculado a menudo con el pueblo gitano.

-En España encontramos varios géneros musicales y bailes regionales diferentes de una zona a otra, como por ejemplo: en Madrid es el chotis; en Galicia, la muñeira; la jota en Aragón y la sardana en Cataluña.

-A través de la corrección, los estudiantes descubren otros géneros musicales que los españoles prefieren más que el flamenco. Comparar este estereotipo con la música del “rai”,<sup>361</sup> facilita a los estudiantes comprender mejor y admitir que los españoles son como nosotros, tienen otras preferencias musicales, no solamente el flamenco.

---

<sup>361</sup> Música argelina conocida como la típica de los argelinos, y en realidad hay una variedad de música que los argelinos prefieren más que el rai.

### 3. Tercer estereotipo: Los españoles les gusta la corrida.

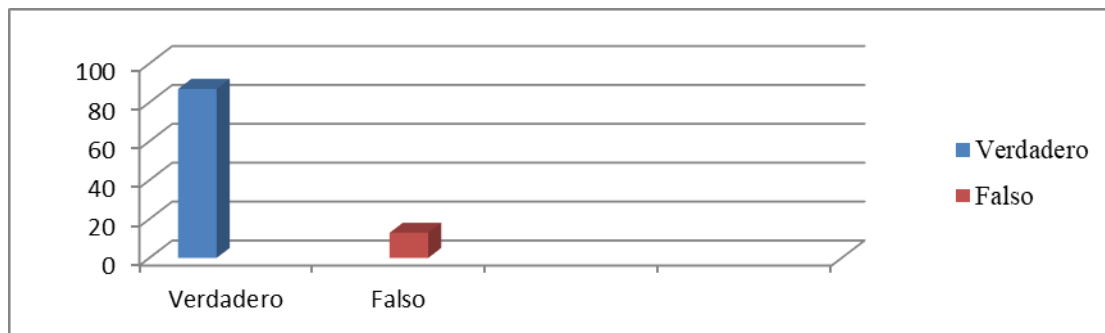


Gráfico n° 3: Respuestas en porcentajes

#### ➤ Respuestas en porcentajes

-87% de los estudiantes afirman que los festejos taurinos gustan a los españoles, el resto (13%) niegan este placer.

#### ➤ Análisis

-En 2017 se celebraron 1.553 festejos taurinos, cifra que representa un descenso interanual del 2,8% respecto a 2016. Según los datos extraídos por el Ministerio de Cultura, los toros serían el tercer espectáculo cultural de España en vivo (por delante el teatro y la música actual). El 9,5 por ciento de la población están interesados en los festejos taurinos.

-La mayoría de los estudiantes están sorprendidos que la popularidad de las corridas de toros ha disminuido en España. Para ellos, el espectáculo más famoso e importante que representa a los españoles y a su cultura es *la tauromaquia*, y con las cifras encuentran otra realidad. Por eso muchos de ellos aceptan la realidad con reserva.

### 4. Cuarto estereotipo: Los españoles duermen siempre a siesta a media tarde.

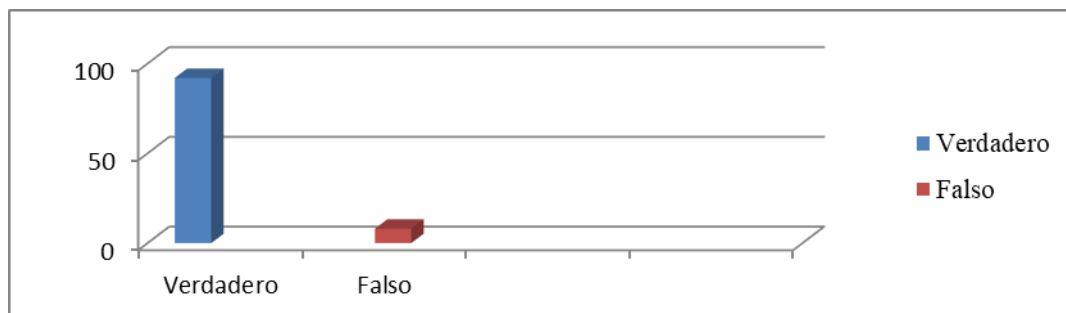


Gráfico n° 4: Respuestas en porcentajes.

➤ **Respuesta en porcentajes**

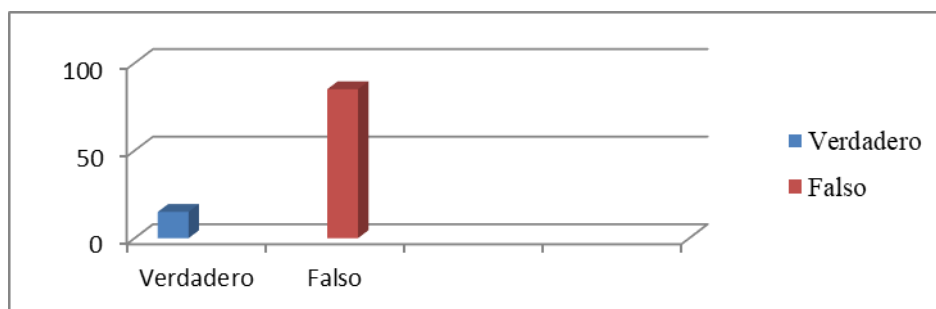
-La mayoría de los estudiantes se meten de acuerdo que los españoles son fieles a la siesta, con un porcentaje de 92%. Los que quedan 8% no lo piensan.

➤ **Análisis**

-Según un reciente estudio publicado en Neurology.org: los alemanes son los europeos que más horas dedican a la siesta: el 22% de los alemanes aseguran que duermen la siesta al menos tres veces por semana, situándose como líderes indiscutibles y muy por encima de los italianos, en segundo lugar con un 16%, y de los británicos, en la tercera plaza con un 15% de respuestas afirmativas. Paradójicamente, España y Portugal quedan relegados al cuarto y quinto puesto.

- El estereotipo de “la siesta” representa otra sorpresa para los estudiantes. Según ellos: “no hemos pensado jamás que los alemanes o los ingleses toman la siesta a media tarde; para nosotros pensamos siempre que la siesta es una costumbre sagrada por parte de los españoles, y no otros pueblos europeos”.

**5. Quinto estereotipo:** Los españoles son vagos.



**Gráfico n°5: Respuestas en porcentajes**

➤ **Respuestas en porcentajes**

-Después de cuatro estereotipos afirmados, viene el quinto negado por parte de los estudiantes con un porcentaje de 85%.

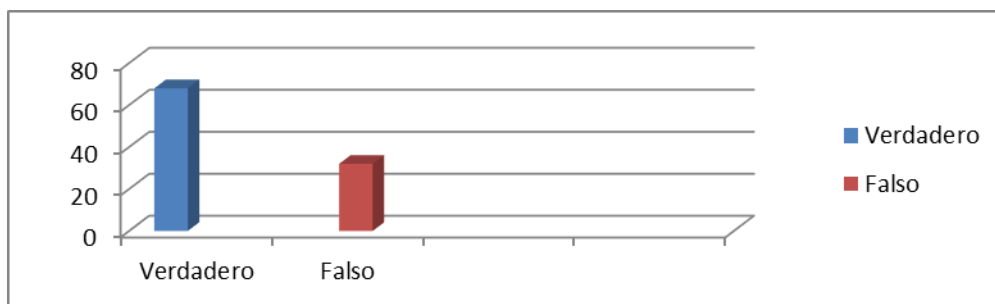
➤ **Análisis**

- Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los españoles acumulan una media de 1.691 horas laborales cada año, mientras que esa cifra para

los británicos es 1.674 y 1.371 para los alemanes. En 2016, el gobierno español intentó incluso tomar medidas para acortar la jornada laboral hasta por dos horas, poniendo fin a largas pausas para el almuerzo.

- “Los españoles son vagos”, es un estereotipo que tenía su extensión en el mundo en los años 70; pero hoy día, los estudiantes niegan este estereotipo, según ellos: “España es un país desarrollado y moderno, y forma parte de la Unión Europea, y casi todos los jóvenes viajan a España para un provenir mejor”. Pues, para los informantes, los españoles trabajan más que los europeos.

#### **6. Sexto estereotipo: Los españoles son muy católicos.**



**Gráfico n° 6: Respuestas en porcentajes.**

#### ➤ **Respuestas en porcentajes**

- Con este estereotipo, 68% de los informantes piensan que los españoles son muy religiosos, y el 32% no lo piensan.

#### ➤ **Análisis**

- Según el centro de investigaciones sociológicas, se declara en abril 2019 que España es el tercer país en Europa con abandono del cristianismo, y solo 66% de la población sigue siendo católicos. La libertad de culto está garantizada por el gobierno, sólo el 13% de los españoles se presentan regularmente a misa.

- Muchos de los informantes piensan que los españoles son muy religiosos a causa de las informaciones aprendidas en las asignatura de civilización “España católica”, y las fotos de España que están llenas de iglesias, también las fiestas religiosas como “la semana santa.”

### 7. Séptimo estereotipo: Hace siempre calor en España.

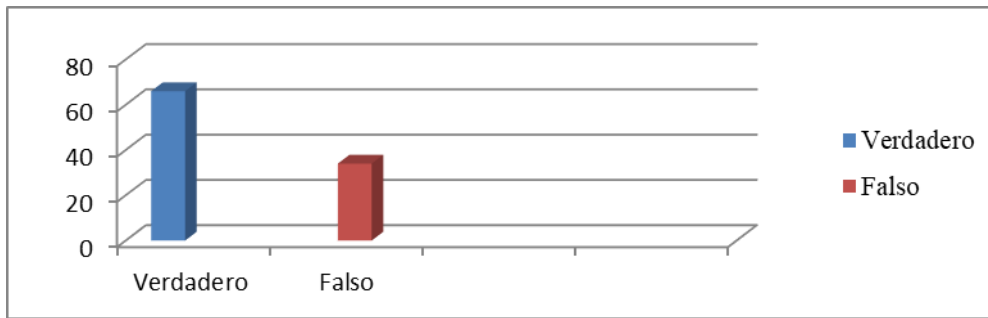


Gráfico n° 7: Respuestas en porcentajes.

#### ➤ Respuestas en porcentajes

- 66% de los estudiantes afirman que el calor es el tiempo más dominante en España; al contrario de 34% lo niegan.

#### ➤ Análisis

-La realidad es que el tiempo en España se varía de una zona a otra: en el norte como: Galicia y Asturias las temperaturas son muy bajas (lluvia y nieve), y en el sur como: Andalucía las temperaturas son bajas desde el mes de Marzo hasta Noviembre.

-Los estudiantes relacionan el buen tiempo en España con el turismo; según ellos: “es muy conocido que España recibe millones de turistas cada año, no sólo por las fiestas o lugares históricos, es también para aprovechar de su buen tiempo (el calor) y sus playas”.

### 8. Octavo estereotipo: Los españoles les gusta solamente el fútbol.

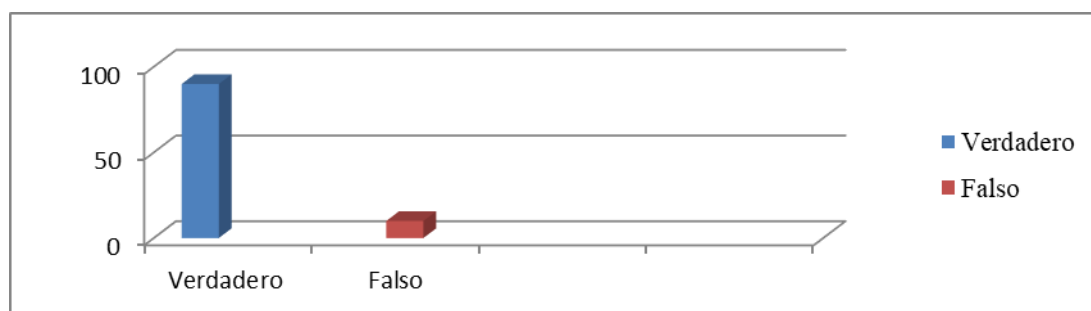


Gráfico n° 8: Respuestas en porcentajes.

#### ➤ Respuestas en porcentajes

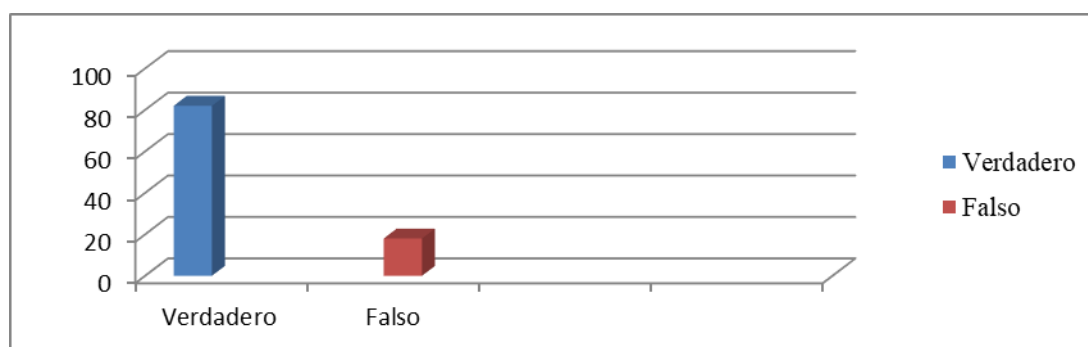
- La mayoría de los estudiantes (90%) responden que el fútbol es el único deporte preferido de los españoles, mientras que los 10% escogen la opción “falso”.

➤ **Análisis**

-Sin duda ninguna, que el fútbol representa el deporte más popular en España, pero eso no significa que es el único deporte preferido de los españoles. Los deportistas españoles son campeones a nivel internacional, y cada año tienen la élite mundial en diferentes deportes, como: Nadal (tenis), Damián Quintero (karate) y Jorge Ureña (atletismo). Eso significa que los españoles se interesan a otros tipos de deportes.

- Identificar los diferentes tipos de deportes y campeones españoles, no representa ninguna sorpresa para los estudiantes; para ellos: “Hoy día, el fútbol es el único deporte más conocido en nuestro país, pero hay más disciplinas con campeones mundiales”. Los informantes han reconocido a este estereotipo como internacional.

**9. Noveno estereotipo:** los españoles son festeros.



**Gráfico nº 9: Respuestas en porcentajes.**

➤ **Respuestas en porcentajes**

- Gran porcentaje de los estudiantes (82%) afirman que los españoles están todo el año de fiesta.

➤ **Análisis**

-Realmente, que el calendario español está lleno de fiestas, entre ellas son internacionales como *la tomatina*. Pero, eso no significa que los españoles pueden asistir a todas las celebraciones. Ser presentes a todas las fiestas (nacionales o internacionales) necesita sacrificios: desplazamientos, dinero, esfuerzos físicos; y los españoles no pueden soportarlo.

A partir de estas presentaciones (PowerPoint), correcciones y aclaraciones, iniciamos un debate con los estudiantes, donde se reflexionan y opinan sobre el concepto de

*estereotipos*. Pero antes de construir una definición correcta sobre *los estereotipos*, discutimos con los estudiantes sobre las causas de estas creencias y prejuicios injustos que no se basan en elementos correctos, y que han distorsionado la realidad.

Los diferentes estereotipos mencionados en la tarea, les permiten a los estudiantes de identificar algunas causas de su extensión, entre ellas:

- Influencia de las personas mayores (padres o vecinos) con su experiencia (viajes o inmigrantes) sobre su visión a la realidad de la vida española.
- Rol de medios de comunicación como el internet, películas, o telenovelas que dan una imagen no fiable a la realidad.
- Los españoles y argelinos no pertenecen a las mismas creencias intelectuales y religiosas, se consideran diferentes que conducen a tener en los estudiantes emociones en muchas ocasiones negativas.
- Ausencia de contacto directo con los españoles (profesores, estudiantes o turistas) con el fin de permitir el intercambio cultural que ayuda a eliminar todo tipo de estereotipos en ambas sociedades.

A la luz de las reflexiones de los estudiantes sobre el tema de los estereotipos<sup>362</sup>, ellos intentan construir algunas definiciones sobre este concepto, para confirmar que han entendido lo qué significa estereotipo y pueden evitarlo en su aprendizaje de ELE. Citamos las más cercas a la correcta definición:

- Creencias y emociones negativas hacia un pueblo, un país, una nación, sin tener los conocimientos necesarios para argumentar.
- Conjunto de ideas y opiniones contradictorias sobre una sociedad (su modo de vida y actitudes o conductas cotidianas).
- Imagen obtenida sobre otra persona (un extranjero), suele caracterizarse de una visión o idea desvirtuada.

---

<sup>362</sup> Ver capítulo II, en que citamos con detalles las definiciones de los estereotipos dadas por especialistas.



## ❖ Segunda tarea

Lo anterior conlleva a proponer a los estudiantes la segunda tarea, que consiste en un texto que agrupa diferentes estereotipos, preconcebidos sobre España y los españoles, compartidos entre los extranjeros como: africanos, franceses, alemanes, y estadounidenses.

El objetivo de la tarea, es capacitar a los estudiantes de *formular adjetivos* que expresan los estereotipos mencionados en el texto. Las etapas de realización la tarea son las siguientes:

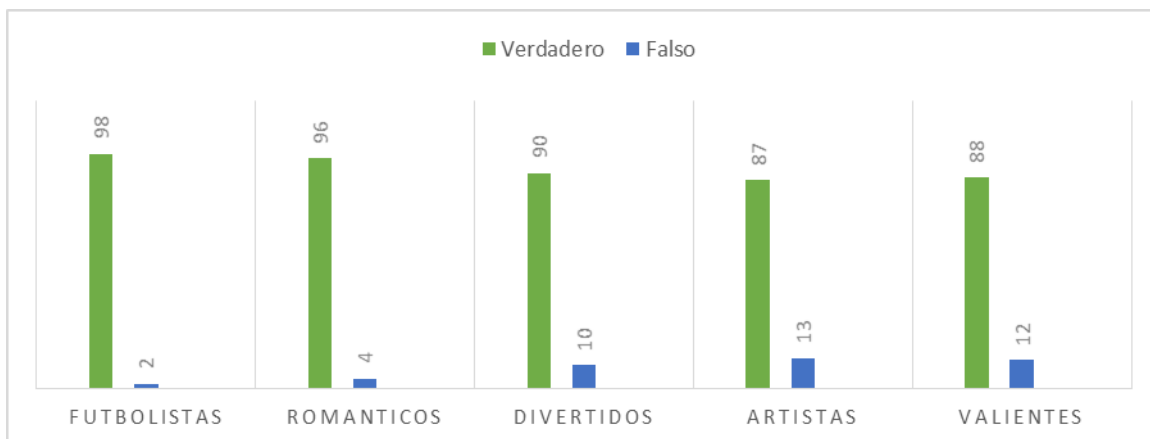
- Primero, a ellos de sacar estos estereotipos a través de citar las expresiones (citadas en el texto) que expresan los diferentes puntos de vista de las diferentes naciones sobre los españoles
- Después, los estudiantes explican el sentido de las expresiones en una sola frase.
- Al final de una lectura del texto, los estudiantes se meten en grupos de cuatro para realizar la tarea.

## ➤ Análisis

Al comparar los resultados, los informantes han podido sacar todos los estereotipos mencionados en el texto, son los siguientes: *ambiciosos, arrogantes, festivos, vagos, soberbios, envidiosos, fanfarrones, cobrados, orgullosos, avaros, fanáticos, crueles, recelosos.*

Según los estudiantes, los estereotipos son muy duros, contradictorios (ambiciosos y vagos), injustos y no expresan la realidad. Los informantes están sorprendidos de la visión exagerada de los franceses y los alemanes hacia los españoles, casi todos los adjetivos expresan juicios negativos y extremistas aunque son países vecinos y comparten muchos aspectos en común como: históricos, religiosos, políticos. Al contrario de los estadounidenses y africanos que expresan *estereotipos positivos*, que llevan un poco de la realidad como las fiestas o el amor por el fútbol.

En lo que concierne los adjetivos formulados por los estudiantes, se ve que todos han llegado a formular estereotipos basados en las expresiones o las frases del texto, son los siguientes: *futbolistas, románticos, divertidos, artistas y valientes*. Los presentamos en forma de gráfico para ver el porcentaje de las correctas repuestas:



**Gráfico n° 1: Los estereotipos formulados por los estudiantes.**

A través del gráfico, se nota el alto porcentaje de las correctas respuestas dadas por los estudiantes. Gracias a las anteriores tareas, los informantes llegan a reconocer los estereotipos existentes en el texto y reformular otros basados en las expresiones u opiniones mencionados en el texto.

Se puede decir que el objetivo de la actividad: “eliminar el más posible de *estereotipos* ya preconcebidos en los estudiantes sobre la lengua y la cultura española” es alcanzado.

### 2.1.2.3. Análisis de la Actividad final

El objetivo del foro “*Los estereotipos populares sobre la vida en Argelia*” es determinar los tipos de pensamiento crítico de unos españoles que han vivido en Argelia. El foro se basa en dos preguntas: ¿Cuáles son los prejuicios sobre la vida en Argelia? ¿Cuáles son los que tenías antes de vivir en el país y como ha cambiado tu percepción después?

A través de las interacciones y opiniones de los participantes<sup>363</sup> del foro, los estudiantes descubren lo que piensan los españoles sobre los argelinos. Para realizar la actividad, primero, los aprendices deben consultar el foro, leer los diferentes comentarios e intercambios de opiniones entre los participantes. Luego, sacan del foro los diferentes adjetivos, o expresiones que pueden describir a Argelia o a los argelinos. Después, meterlos en un cuadro para hacer la comparación entre las diferentes visiones.

#### ➤ Análisis

<sup>363</sup> Hay que mencionar que el número de las participantes son tres, y son todas españolas y llevan pseudos.

Al leer los comentarios y respuestas de los participantes sobre las anteriores preguntas del foro, los estudiantes son casi *choqueados*. En opinión de los estudiantes: “las diferentes visiones son muy negativas, extremistas y duras”. “Los textos llevan estereotipos contradictorios”.

Al principio los participantes empiezan a criticar a los argelinos y al país con diferentes adjetivos crueles, después empiezan a citar realidades y acontecimientos que son positivos y favorecen la vida en Argelia”. Acorde a los informantes: “los participantes no citan ni a regiones, ni al periodo de vida en Argelia”. La falta de estas informaciones, según ellos puede influir sobre sus opiniones: “a veces las regiones son difíciles para vivir como la Sahara, también el periodo a veces no es suficiente para juzgar a un pueblo”.

	<b>Esteretipos</b>	<b>Contradicciones</b>
<b>Primer participante</b>	-La arrogancia. -Poca humanidad. -Hipocresía.	-Un grupo de intelectuales con herencia familiar adinerada francesa.
<b>Segundo participante</b>	-El país de las promesas. -Son meros espectadores impasibles y sin empatía.	-Frente a lo peor también encuentras lo mejor. -Gracias a todos esos musulmanes que en su práctica profesionales o no saben que condición imperativa es la de preocuparse por los demás. -Sin duda para mi es el país de la resistencia.
<b>Tercer participante</b>	-Argelia es un país cerrado. -Argelia es un pueblo complejo y sin raíces. -El hombre argelino en su mayoría es bastante arrogante.	-Pueblo tan diverso -A mí, siempre me han tendido una mano cuando me ha hecho falta.

**Tabla n°1: Comparación de las respuestas del foro.**

Al ver la tabla, los estudiantes notan que la totalidad de los estereotipos llevan sentimientos de indiferencia, desconsideración y lo más importante ignorancia. Los participantes empiezan sus testimonios con declaraciones negativas e injustas sobre Argelia y a los argelinos. Les consideran como arrogantes, hipócritas, complejos, antipáticos, y sin humanidad. Después de un intercambio de experiencias, los participantes empiezan a citar cosas y hechos positivos sobre los argelinos, entre ellos: intelectuales, resistentes, generoso, y cooperativos.

Los estudiantes muestran su malestar e inquietud hacia estos tipos de foros encargados de estereotipos negativos que deforman la realidad. Según ellos: “el internet es un medio de comunicación poderoso, la extensión de estos estereotipos entre los españoles deja en ellos unos sentimientos desfavorables hacia los argelinos, que pueden influirse sobre las relaciones entre los pueblos”.

Por eso, y con el objetivo de eliminar *los estereotipos* que pueden deformar la realidad argelina, algunos de los informantes deciden participar en los foros (en español) donde pueden explicar y defender la realidad de la vida en Argelia a través de fotos, videos, chat. También, responder a las preguntas de los españoles concierne los diferentes aspectos relacionados con Argelia y los argelinos.

## 2.2. Tema II: “La vida sin cortesía es más amarga que la cuasia”

Sobre la base de las consideraciones teóricas anteriores, mantener una comunicación fructuosa en una lengua extranjera necesita además de la competencia lingüística, la comprensión de las normas socioculturales. Por lo tanto, si el alumno de idiomas extranjeros sabe cómo usar los recursos de la lengua extranjera en un contexto específico, indica que el alumno ha desarrollado eficazmente su competencia comunicativa. Para lograr este objetivo, es necesario cultivar *la competencia pragmática* de los alumnos a través de actividades que activen y estimulen su conciencia pragmática, de modo que puedan prestar atención, y comprender las reglas de interacción de la lengua meta y su relación con el contexto.

Por ello, en este apartado, a través del tema de “*cortesía*” diseñamos unas actividades con el objetivo de evaluar el conocimiento y la conciencia pragmática de los aprendices, respecto a los actos de habla españoles, al fin de evitar las incoherencias culturales. Las actividades permiten a los estudiantes de:

Cabe mencionar que hemos adoptado el enfoque por tareas para desarrollar las cuatro destrezas en nuestros aprendices: la expresión oral y escrita y la comprensión lectora y auditiva, e integrar actividades de reflexión y práctica (*situaciones reales*), en las que los estudiantes puedan interactuar entre ellos, utilizando todo el bagaje gramatical y léxico relacionado con el tema sin recurrir a estrategias en la lengua materna.

### 2.2.1. Secuencia de las actividades

Proponemos unas actividades basadas en el enfoque por tareas, en los que los estudiantes se acercan a los actos de habla en diferentes contextos españoles. El tema “*cortesía*” incluye una serie de actividades estructuradas en tres etapas: pre-actividad, actividad y actividad final.

#### 2.2.1.1. Pre-actividad

**Contenido:** Los actos de habla

**Tiempo:** 60 minutos.

**Objetivos:** identificar claramente diferentes intervenciones con entonación cortés (formas directa e indirecta) usadas por los españoles, en diferentes situaciones de interacción y conversación. También, enseñar a los aprendices de ELE, cómo utilizar las diferentes respuestas (formales e informales) en un contexto real.

**Destreza/s:** Comprensión oral, interacción oral y expresión oral.

**Dinámica:** individual y puesta en común.

**Material:** audición de dos auditivas.

La pre-actividad incluye dos tareas<sup>364</sup>. En la primera tarea<sup>365</sup>, sugerimos que los alumnos escuchen dos auditivas, el propósito es identificar a los diferentes tipos de actos de habla (saludos, despedidas, petición, ofrecer, aceptar, rechazar y agradecer un favor), a través del ritmo y la entonación del hablante<sup>366</sup>.

La segunda tarea<sup>367</sup> representa varias situaciones de ofrecer, aceptar o rechazar invitaciones. Cada situación contiene una serie de respuestas, y a los alumnos de señalar la opción incorrecta<sup>368</sup> de una manera individual, nosotros no damos ninguna ayuda, también no hay intercambio entre los estudiantes, cada uno es responsable de su respuesta. Pero, cuando damos el solucionario, hay intercambio de opiniones entre nosotros y entre los estudiantes mismos sobre las correctas respuestas, y su adecuación a sus elecciones.

### 2.2.1.2. La actividad

**Contenido:** Fórmulas de petición.

**Tiempo:** 60 minutos.

**Objetivos:** El objetivo general de esta actividad es comprobar las informaciones de los estudiantes sobre las diferentes formas de *petición*, y qué influencia tiene su lengua materna sobre dicho acto.

**Destreza/s:** Comprensión oral, interacción oral, y expresión oral.

**Dinámica:** individual y en parejas.

**Material:** audición de diferentes diálogos. Fotocopias.

En relación con la parte teórica, y especialmente la transferencia pragmática, proponemos tareas relacionadas con un acto de habla de gran importancia en el cotidiano de los hablantes, que es “*la petición*”. La actividad contiene dos tareas<sup>369</sup> cuyos objetivos específicos son los siguientes:

- Averiguar el motivo y frases corteses o descorteses.

---

<sup>364</sup> Las dos tareas de realización individual.

<sup>365</sup> Sacada del manual: *conversar es fácil* (2011: 5-89).

<sup>366</sup> Ver anexo n°17, contiene imágenes de la tarea.

<sup>367</sup> Sacada del manual: *conversar es fácil* (2011: 102).

<sup>368</sup> Ver anexo n°18, contiene imagen de la tarea.

<sup>369</sup> Las dos tareas se realizan de manera individual.

- Familiarizarse con situaciones y contextos diferentes al hacer peticiones (directas e indirectas).
- Interpretar diálogos en diferentes contextos reales, para estimular la conciencia pragmática de los aprendices
- Extraer las expresiones utilizadas por los interlocutores al brindar servicios, la autoridad de registro (tú o usted), y tipos de las respuestas utilizadas (directa o indirecta).
- Evaluar las expresiones de solicitud usada por el hablante, al registro y el método de solicitud, es decir, qué tipo de peticiones usa.
- identificar las formas de petición y las expresiones usadas por el interlocutor al final de la conversación (agradecimiento, agrado, directo, etc.)

En la primera tarea<sup>370</sup>, exponemos a los alumnos diferentes situaciones de petición, y a ellos de identificar las estructuras apropiados, es decir, relacionar el texto de los diálogos con las intenciones de los interlocutores, y si estos últimos utilizan un tratamiento adecuado o inadecuado en estas situaciones comunicativas. Tomando en cuenta el contexto en el que ocurre cada situación, cómo se hace la petición, y los factores como la edad, el sexo, la posición social, la autoridad, las jerarquías, etc.

Dada la necesidad de enseñar a los estudiantes el uso correcto de la lengua española, proponemos en esta primera tarea una comunicación telefónica profesional, al fin de meter a los aprendices de ELE en una situación real y auténtica del uso del acto de petición. Pues, la segunda tarea<sup>371</sup> incluye la escucha de fragmentos de llamadas telefónicas entre operadores de servicios de información españoles y clientes, en la que pueden reconocer claramente el uso de actos de habla. La auditiva permite a los estudiantes reconocer las diferentes formas (cortesés o descortés) para realizar una solicitud de información a través del acto de *petición*.

Tras escuchar la grabación, los alumnos intentan escribir las expresiones que usan para ofrecer el servicio, indicando el registro: Formal (Ud.) o Informal (tú), y las expresiones directas e indirectas. Luego, con otra escucha, sacan las expresiones que usan para responder a la petición (Tipo de expresión). También las expresiones que usan para hacer la petición y su registro: Formal (Ud.) o Informal (tú). Al final, apuntan las expresiones que usan para cerrar la transacción.

---

<sup>370</sup> Ver anexo n° 19: Elaboración propia.

<sup>371</sup> Ver anexo n° 20: transcripción de la auditiva; Sacada del manual de Conejo & Tonnelier (2008: 92).

### 2.2.1.3. La actividad final

**Contenido:** variedad de fórmulas de cortesía.

**Tiempo:** 90 minutos.

**Objetivos:** Crear diálogos entre los aprendices teniendo en cuenta la situación planteada, utilizando el máximo de las fórmulas de cortesía adecuadas.

**Destreza/s:** interacción y expresión oral.

**Dinámica:** en grupos de tres o cuatro.

El intercambio comunicativo y las diferencias culturales para hacer negocios dentro de la sociedad española corresponden al tema de *“Ir de compras”*. Como una actividad final de consolidación, el tema elegido es importante para ayudar a los aprendices a acercarse a unas realidades culturales diferentes de la nuestra. Para cumplir este objetivo, el tema presenta unas comparaciones y algunos contrastes que existen entre las ambas culturas (española y argelina). Los estudiantes aprenden a desenvolverse en una situación de compra-venta utilizando para ello las fórmulas de *cortesía*, reconocer la buena situación o la correcta forma para responder y evitar los malentendidos (en contextos formales o informales).

Por ello, a través de esta la actividad final, realizamos un rastrillo en el aula. El objetivo de esta tarea, es meter a los estudiantes en un juego de rol (interacción oral); es decir que los aprendices van a *poner en concreto* los conocimientos previos adquiridos en clase (todas las formas de acto de habla anteriores).

Por eso, se divide la clase en cuatro grupos, uno/a de los estudiantes de cada grupo va a actuar como vendedor/a, y las demás van a actuar como clientes, amigos o turista. Para realizar las conversaciones y concretizar el uso adecuado y correcto de los actos de habla, los alumnos deben también:

- Ejercitar sus capacidades de concentración, atención e imaginación.
- Manifestar sus opiniones sobre los precios y cualidades de los objetos.
- Expresar cantidades, precios, preferencias, colores, acuerdo/desacuerdo.
- Usos de los verbos: me gustaría, me ayudas, quiero, te importaría, quisiera... (etc.).
- Usar los elementos no verbales como factor muy importante para mantener una comunicación en español.



### **2.2.2. Análisis y evaluación de las tareas**

La evaluación de estas actividades será de la misma manera que el primer tema. Hay que señalar que nuestra parte experimental se basa en el análisis y la evaluación de las respuestas de los estudiantes, sobre las diferentes actividades basadas en el enfoque por tareas realizadas en el aula.

Como hemos detallado en el apartado teórico, el desconocimiento de las reglas y patrones del proceso comunicativo, y su valor pragmático puede dar lugar a malentendidos en la comunicación, y afectar negativamente la relación entre interlocutores. En este sentido, a través del análisis de las tareas, podemos explicar y revelar a los alumnos los diferentes grados de cortesía o descortesía en el entorno sociocultural de la comunidad española, y señalar qué es apropiado y qué no en una determinada situación bajo ciertas circunstancias.

Para analizar los resultados obtenidos, nos apoyamos en algunos aspectos, tales como: comprensión de la situación de cortesía que representa el interlocutor (formal, informal, directo e indirecto); la tipología de los actos de habla, y las características sociolingüísticas de los hispanohablantes como: la entonación, el ritmo, la intención, el contexto de los hablantes.

Igualmente, a la metodología del primer tema, y para que los estudiantes obtengan las actitudes necesarias, y dejen de lado todas las imágenes negativas que bloquean el desarrollo de su *competencia pragmática*; hemos organizado unas mesas redondas al fin de cada actividad, para dar a los estudiantes la oportunidad de expresar sus puntos de vista en comparación a su propia cultura. También, para ilustrar y explicar los resultados obtenidos de las respuestas de los estudiantes, usamos soportes gráficos, estadísticas y tablas.

#### **2.2.2.1. Análisis de la Pre-actividad**

Los diferentes diálogos encontrados en las auditivas representan un input beneficioso para los alumnos, gracias a ellos, los aprendices se han familiarizado con las diferentes formas de actos de habla usadas por los españoles, en las diferentes situaciones de comunicación cotidianas. Los diálogos que se producen entre españoles (como hablantes nativos) son clave para que los alumnos se acerquen al uso correcto de la lengua, y al mismo tiempo aprendan las formas de cortesías más adecuadas a usar entre los diferentes interlocutores (entre amigos, responsables, desconocidos...), debido a la intención o al contexto en que se encuentran los hablantes (restaurante, casa, oficina...). Por ello, afirmamos que la comprensión auditiva

ofrece una ayuda valiosa a los alumnos para las actividades que se siguen, sobre todo en realizar la expresión oral en la actividad final.

La segunda tarea, también es muy importante para los alumnos. Las múltiples preguntas del ejercicio conllevan más de una posibilidad, y es por eso, que en sí mismo se considera más conocimiento y una explicación más completa al uso de las formas de cortesía. Los círculos siguientes representan las respuestas dadas por los alumnos<sup>372</sup>:

### 1. Primera pregunta

87% de los alumnos llegan a responder correctamente y escoger la propuesta incorrecta; según ellos, era fácil porque la palabra *compromiso* es intrusa, y no tiene ningún sentido aquí.



**Gráfico n° 1: No, lo siento ya tengo un compromiso.**

### 2. Segunda pregunta

En la segunda respuesta, la mayoría han fallado en sacar la propuesta incorrecta, esta vez, la palabra *quedado* ha desviado la elección de los alumnos.

---

<sup>372</sup> Hay que señalar que las respuestas correctas en los círculos representan la propuesta incorrecta en la tarea.



**Gráfico n° 2: Hemos quedado para comer.**

### 3. Tercera pregunta

En la tercera pregunta, 74% de los aprendices escogen la opción incorrecta. Para ellos, la fórmula *con mucho gusto* no corresponde a la pregunta.



**Gráfico n° 3: Es que con mucho gusto.**

### 4. Cuarta pregunta

La opción (D) es la incorrecta, pero 65% de los alumnos han escogido la opción (A). Para ellos, la palabra *claro* es muy usada en su habla, y sobre todo entre amigos. Es por eso, que no la han escogido.



**Gráfico n° 4: Claro.**

### 5. Quinta pregunta

La propuesta incorrecta es la (C). El porcentaje que representa a los estudiantes que han escogido la opción (C) es 80%; es decir que han reconocido la opción incorrecta. Para ellos, no es adecuado responder de una manera muy directa, y sobre todo cuando es negativa a una invitación. Según ellos, rechazar necesita explicación o una forma indirecta.



**Gráfico n° 5: No gracias.**

### 6. Sexta pregunta

Por la culpa de la transferencia pragmática, podemos justificar la respuesta incorrecta de los alumnos. La mayoría (85%) ha escogido la opción (C), pero la propuesta (A) es la incorrecta. Según ellos, la traducción del francés al español es la causa que les empujan a

escoger la respuesta: *ahora nada*. Pues la traducción literal de su cultura C2 a la cultura C3 sin darse cuenta de las formas ms adecuadas en español.



**Gráfico n° 6: Ahora no.**

### 7. Séptima pregunta

Casí todos los alumnos han escogido la opción incorrecta que es la (C). Los 96% de los estudiantes justifican que el sentido de la propuesta (C) no corresponde al sentido de la pregunta. Por ello, era fácil de reconocer la opción intrusa.



**Gráfico n° 7: No puedo darte nada.**

## 8. Octava pregunta

La elección de los aprendices para la última pregunta es también positiva. 95% de las respuestas corresponde a la opción incorrecta. Según ellos, la propuesta incorrecta es fácil a escoger a causa de su sentido inadecuado a la pregunta.



**Gráfico n° 8: Nos parece mucho.**

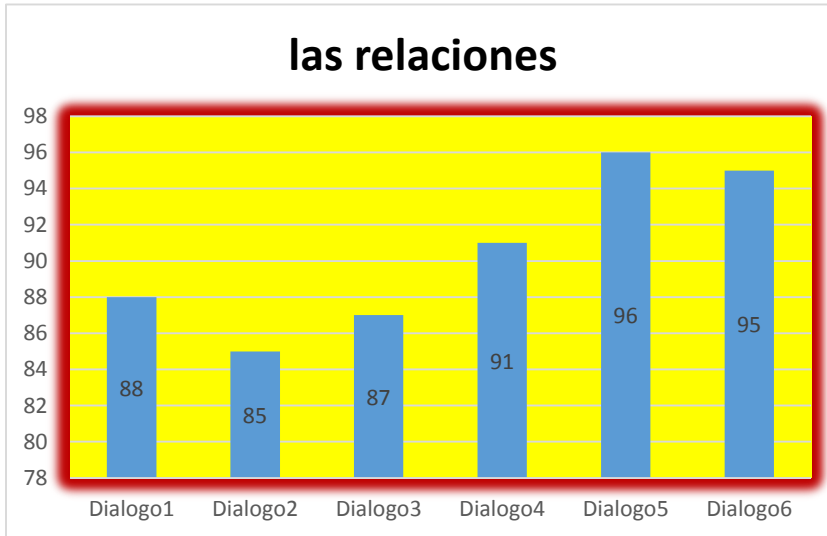
La pre-actividad representa una amplia variedad de actos de habla. Acorde a dichos actos empleados en estas tareas, los aprendices afirman que han podido mejorar su percepción y producción de diferentes formas de cortesía que son pragmáticamente adecuados en español. También, su consciencia pragmática en relación al uso de las diferentes formas de acto de habla se pone en práctica, gracias a la práctica de las actividades anteriores.

### 2.2.2.2. Análisis de la actividad

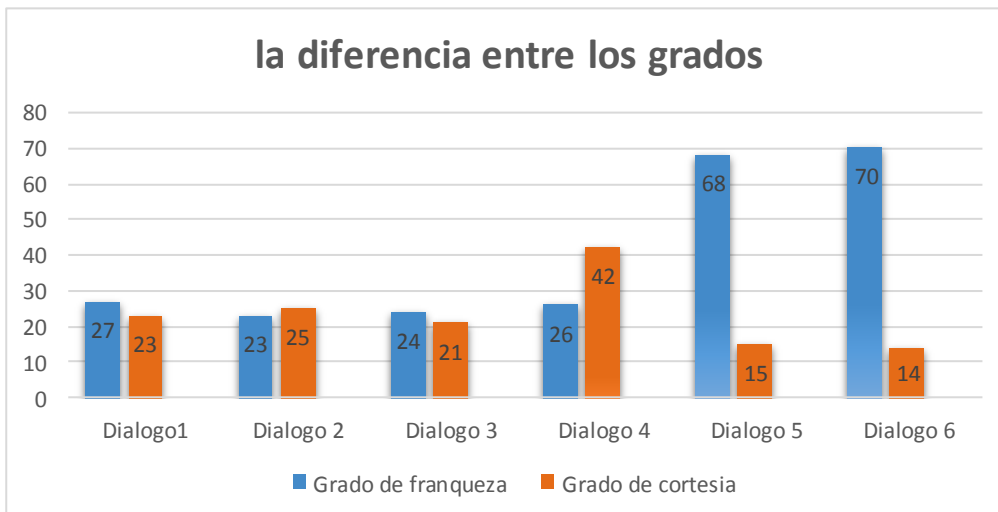
#### Primera tarea

Después de presentar a los estudiantes una variedad de escenarios de solicitud, al fin de relacionar el texto de los diálogos con las intenciones de los hablantes; lo que notamos es que los aprendices han llegado a relacionar correctamente las parejas de interlocutores con el diálogo correspondiente, con un porcentaje total de 86% sobre todas las respuestas.

En cuanto a la segunda etapa, es decir identificar los grados de franqueza y cortesía, desgraciadamente, la mayoría de los estudiantes han fallado a dar las respuestas correctas.



**Grafico n° 1: Las respuestas sobre las relaciones entre los interlocutores.**



**Gráfico n° 2: Las diferencias entre los grados de franqueza y cortesía.**

A partir de los porcentajes señalados en los dos gráficos, concebimos que los aprendices tienen un verdadero problema de identificar o reconocer la adecuación de la situación comunicativa que se presenta en cada uno de los grados de franqueza, o de la

cortesía. Lo que nos empuja a explicarles que vivir en comunidad significa asumir que existen una serie de normas sociales que regulan estas relaciones, cuyo incumplimiento puede llevar al aislamiento.

Por ello, al realizar una solicitud se debe considerar unas variables importantes, como la edad del hablante, la distancia social, el sexo y el grado de imposición de la solicitud. Además, el contexto en el que se realiza el acto de habla es importante, porque afecta la forma en que usamos el idioma. Por lo tanto, la petición está relacionada con los grados de franqueza (directa o indirecta); y el grado de cortesía (cortés o descortés).

Después de las explicaciones, los informantes intentan dar otras respuestas basadas en las aclaraciones anteriores, han concebido que hay algunas diferencias entre los esquemas de petición español y el nuestro (argelino). Entre estas diferencias, según los alumnos que aunque la relación de amistad entre los interlocutores de los diálogos (1 y 6), dado el peso de la solicitud y el valor del objeto solicitado, necesitan mitigar su petición (el uso de los interrogativos o por favor), y no usar el imperativo. Al igual, han observado el uso intensivo de palabras mitigador en los diálogos (2 y 4), como el uso del condicional más la palabra por favor, y que se puede usar una y no los dos a la vez. Por los otros diálogos, el acto de habla es lo mismo usado en la lengua materna de los aprendices. Según ellos, los españoles son más directos y menos formales.

Después de lo anterior expuesto, afirmamos que uno de los problemas que encuentran los estudiantes al utilizar el idioma español, es el uso correcto de la cortesía y la estrategia para presentarlo en un contexto determinado. Pues, la transferencia pragmática juega un papel importante en el fomento del idioma pragmático y el conocimiento socio-pragmático de la lengua materna de los alumnos, con el fin de proteger su imagen y realizar su significado ilocucionario.

Ante la situación planteada, vemos que proponer tareas para comparar y contrastar culturas, son muy útiles para desarrollar el espíritu crítico en los aprendices de lenguas extranjeras. No obstante, al hacer comparaciones hay que tener prudencia, por dos razones principales: no caer en la exageración social o ironía; la otra es dar opiniones de subjetividad.

## Segunda tarea

En primer lugar, antes de escuchar los diferentes diálogos, debemos explicar a los estudiantes el tipo de la tarea, el método de actividad y los objetivos deseados. Para evaluar al operador y al cliente en cada diálogo, pedimos a los estudiantes que lean las informaciones



requeridas en el formulario para activar su esquema mental<sup>373</sup>, y cultivar su conciencia sociocultural. El propósito de esta tabla, es orientar a los estudiantes a extraer todas las expresiones utilizadas por el operador para brindar el servicio, la autoridad de registro (tú o usted), y las respuestas (directa o indirecta) utilizadas por parte del cliente; deben averiguar el motivo y frases corteses o descorteses.

❖ **El primer cuadro:** 88% de los aprendices llegan a notar todas las expresiones usadas por el operador en los diferentes diálogos; al mismo tiempo señalar los registros. Pues, los alumnos han podido hacer la diferencia entre las expresiones que usa el operador en cada dialogo para ofrecer el servicio:

**El pimer operador:** ha usado todos los elementos de una llamada telefónica: presentación del servicio, su identificación personal (nombre y apellido), y una expresión directa al cliente concierene la causa de llamada.

**El segundo operador:** hay presentación del servicio, auencia de identificación personal, y una expresión indirecta al cliente.

**El tercer operador:** presentación del servicio, su identificación personal (nombre y apellido), pero ausencia de la expresión de petición.

**El cuarto operador:** expresiones y fórmulas idénticas al segundo operador.

Para evaluar al operador	- Expresión que usa para ofrecer el servicio - Registro: Formal (Ud.) o Informal (tú)	Expresión	
		Directa	Indirecta
<b>Diálogo 1</b>	Servicio de información, le habla Marta Esteban. ¿En qué puedo ayudarle?		
<b>Diálogo 2</b>	Servicio de información telefónica, dígame.		
<b>Diálogo 3</b>	Información telefónica. Soy Imanol Gómez.		
<b>Diálogo 4</b>	Servicio de información telefónica, dígame.		

**Cuadro n° 1: respuestas e los aprendices.**

<sup>373</sup> Un paso muy importante para los aprendices de lenguas extranjeras en realizar una actividad oral.

❖ **El segundo cuadro:** en la segunda etapa también, 90% de los alumnos han podido sacar las respuestas del operador, indicando su tipo (directo o indirecto).

**El primer operador:** el operador usa una respuesta indirecta, con un registro formal (Ud).

**El segundo operador:** el operador usa una respuesta muy directa, sin usar el registro.

**El tercer operador:** la respuesta del operador es indirecta, usando el registro formal (Ud).

**El cuarto operador:** su respuesta es directa, sin usar un registro, y al mismo tiempo, el operador toma la iniciativa de repetir el número (una cosa que no se hace antes).

Para evaluar al OPERADOR	Expresión que usa para responder a la petición	Tipo de expresión
<b>Diálogo 1</b>	Un momento, por favor. Tome nota.	Indirecta
<b>Diálogo 2</b>	Sí, a ver...	Directa
<b>Diálogo 3</b>	Sí, a ver, ahora mismo se lo digo.	Indirecta
<b>Diálogo 4</b>	A ver... sí, es el 924 23 34 86. Se lo repito, 924 23 34 86.	Directa

**Cuadro n° 2: Respuestas de los aprendices.**

❖ **El tercer cuadro:** realmente el tercer representan algunas dificultades para los estudiantes a conocer las diferencias entre los tipos de petición.

**El primer cliente:** no hay registro.

**El segundo cliente:** elementos de mitigación: hola, por favor, además una pregunta con podría.

**El tercer cliente:** hola, directo (necesito), no hay registro.

**El cuarto cliente:** directo, con el uso de: quería.

<b>Para evaluar al solicitante</b>	- <b>Expresión que usa para hacer la petición - Registro: Formal (Ud.) o Informal (tú)</b>	<b>¿Se mitiga la petición? - Sí (identifica el tipo de mitigador) - No (¿Cómo hace la solicitud?)</b>
<b>Diálogo 1</b>	-Quería el número de teléfono de Blanca Aguado Goldo. - no hay registro.	- no se mitiga la petición. -Usar el condicional. Quería. -uso de interjección: “o Ah”.
<b>Diálogo 2</b>	Hola, por favor, ¿podría decirme el teléfono de Esteban Rico Pardo en Barcelona?	-si se usa la mitigación: Por favor. - Usar el condicional. Quería.
<b>Diálogo 3</b>	Necesito el número de teléfono de Madrid, de Martín Serrano Quirós, en la calle Menéndez Pelayo, 30.	-No se usa mitigación: usar el verbo necesitar en el presente de indicativo.
<b>Diálogo 4</b>	Sí, quería el número de teléfono de Leonor Matamala Felipe, en calle Villanueva, en Badajoz.	- no se mitiga. -usar el condicional: Quería.

### Cuadro n° 3: Respuestas de los aprendices.

#### ❖ El cuarto cuadro:

**El pimer cliente:** una simple muchas gracias.

**El segundo cliente:** afirma la respuesta del operador con la palabra “de acuerdo”. Además le agradezca.

**El tercer cliente:** expresa su satisfacción con la palabara “Estupendo”, además con “muchas gracias”.

**El cuarto cliente:** muy determinante con las palabras bien y gracias.

<b>Para</b>	<b>evaluar</b>	<b>al</b>	<b>- Expresión que usa para</b>	<b>¿Cuál es la función de esta</b>
-------------	----------------	-----------	---------------------------------	------------------------------------

<b>SOLICITANTE</b>	<b>cerrar la transacción</b>	<b>expresión en la comunicación?</b>
<b>Diálogo 1</b>	Muchas gracias.	Valoración
<b>Diálogo 2</b>	De acuerdo, muchas gracias.	Reconocimiento.
<b>Diálogo 3</b>	Estupendo, muchas gracias.	Satisfacción.
<b>Diálogo 4</b>	Bien, gracias.	Gratitud.

#### **Cuadro n°4: Respuestas de los aprendices.**

De acuerdo con las diferentes interacciones existentes en los cuatro diálogos, los aprendices piensan que trabajar temas basados en (des) cortesía en el aula de ELE, son contenidos muy convenientes para ellos, especialmente con objetivos relacionados con el mundo laboral; porque la cortesía, en muchos casos, representa un beneficio empresarial, o simplemente, es la clave para una comunicación eficaz. Según ello, un cliente que recibe un trato cortés tendrá más confianza en las declaraciones de los empleados y en sus ofertas. Así, para liberar mucha información y garantizar el funcionamiento normal de una empresa, los empleados necesitan ser cortés para asegurar

#### **2.2.2.3. Análisis de la actividad final**

En realidad, aprender español para jugar un papel en un entorno empresarial se ha convertido una necesidad para los aprendices de ELE. De ello, realizar rastrillos en el aula forma parte de los recursos didácticos para estudiar temas empresariales. En este sentido, esta actividad final tiene como objetivo hacer una aportación más focalizada al trabajo relacionado con el mercado y la empresa, a través de diálogos que propicien el trabajo colaborativo entre los estudiantes con el fin de crear una comunicación real en español.

En la actividad final es el rol de los aprendices de meter en práctica todo lo aprendido en las tareas anteriores. Por ello, los estudiantes han formado sus grupos, y cada grupo escoge el tipo de tienda en que van a realizar el rastrillo.

En siguiente transcribimos los siguientes diálogos hechos por los alumnos, con el objetivo de comportarse como los españoles en su contexto de comunicación:

**Diálogo n° 1:** *En la librería.*

Vendedor: Hola, bienvenidas a nuestra librería.

Cliente1: Buenos días, por favor, podemos encontrar libros en lengua española.

Cliente2: De preferencia de tema de literatura.

Vendedor: Vale, lo que puedo proponer solamente diccionarios, nada mas.

Cliente3: ¿Es posible de verlos?

Vendedor: Sí por supuesto.

Cliente 4: ¿Cuánto cuesta esto?

Vendedor: Esto es por 15 €, y el otro es 27€.

Cliente 1: Vale, preferimos ver otras librerías, y después decidir por los diccionarios.

Vendedor: No pasa nada.

Cientes: Muchas gracias; a la próxima.

Vendedor: Hasta luego.

**Diálogo n° 2:** *En la tienda de ropa.*

Vendedor: Hola, ¿puedo ayudarles?

Cliente1: Sí, buscamos ropas para asistir a una fiest de boda.

Cliente 2: Queremos que sean del mismo color.

Cliente3: Por favor, y del mismo modelo.

Cliente4: ¿Vendes zapatos?

Vendedor: Vale, vale, por favor no todas a la vez, para comprenderles mejor.

(Después de unos minutos)

Vendedor: Mira, este modelo es la nueva colección, viene de Francia, pero no tengo todas las tallas.

Cliente1: Oh, es bellissimo, pero desgracia, no podemos comprar modelos diferentes. Adiós.

Vendedor: Gracias.

**Diálogo n° 3: Llamada telefónica**<sup>374</sup>.

Operadora: Hola, empresa internacional de venta de computadores. Dime, ¿en qué puedo ayudarte?

Cliente: Hola, en realidad, es para hacer el servicio posventa de su producto, si es posible.

Operadora: Sí por supuesto, pero ¿qué necesitas exactamente?

Cliente: Me faltan unos accesorios para mi ordenador portátil, ya comprado de su empresa hace 2 meses.

Operadora: Sí claro ¿qué son?

Cliente: Un teclado y auriculares para el dispositivo.

Operadora: Sí todo lo tenemos son de gran tecnología y aun precio muy adecuado, son a 200 solamente.

Cliente: Estupendo, cuando puedo recuperarlos.

Operadora: Los productos llegaran mañana en la tarde, que pase feliz noche.

Cliente: Muchísimas gracias. A la próxima.

**Diálogo n° 4: Oficina de farmacia.**

Farmacéutica: Buenas noches, señora. ¿En qué puedo servirle?

Cliente1: tiene usted algo para la fiebre, Creo que tengo gripe.

Farmacéutica: Sí por supuesto, tengo jarabe y pastillas, ¿qué prefiere?

Cliente1: Vale no sé el mejor para mi caso.

Cliente2: Por favor es muy urgente, querría que me despachase un antibiótico.

Farmacéutica: ¿Ha ido al doctor?

Cliente2: No es para mí, es para mi padre tiene una gripe muy fuerte.

Farmacéutica: Deme la tarjeta sanitaria de su padre, por favor.

Cliente2: Por la urgencia olvidé de tomarla, no pasa nada lo compro.

Farmacéutica: Vale, este es un antibiótico muy eficaz. Es de 20€.

Cliente1: Por favor tengo que marcharme, necesito mi medicina.

Farmacéutica: Lo siento es caso urgente, gracias por su comprensión.

---

<sup>374</sup> Por el interés que dan los aprendices por el mundo laboral, han preferido realizar un diálogo relacionado con las empresas en línea.

Cientes3: Hola, por favor, nuestro hijo se cayó en la calle y tiene heridas en el codo, tiene un spray desinfectante para las heridas.

Farmacéutica: Claro que sí.

Cientes: Muchísimas gracias. Adiós.

Farmacéutica: A ustedes, buenas noches.

Finalmente, debido a la tarea final, se puede relacionar actos de la vida real con el aula (actividades de situación), así el aprendizaje de idiomas vuelve más significativo, interactivo y personalizado, en el que los aprendices mostrarán los resultados de su aprendizaje adquiriendo unas competencias importantes tales como la lingüística, pragmática e intercultural.

También, hay que señalar que el trabajo cooperativo es muy importante, porque se basa en la interacción. De ello, la obligación de trabajar en equipo, genera en los alumnos la responsabilidad de las tareas grupales. Por lo tanto, los alumnos pueden trabajar con más confianza y facilidad, y los factores culturales no se convertirán en un obstáculo para la comunicación, ni en una fuente mayor de malentendidos y estereotipos. Además, se mejorará su aprendizaje intercultural y la capacidad de contrastar y reflexionar críticamente sobre diferentes comportamientos tradicionales y expresiones lingüísticas, y reflexionar sobre la contribución de la enseñanza de contenidos pragmáticos relacionados con la cultura española al proceso de aprendizaje del español, a través de tareas representativa de las relaciones e intercambios sociales de la vida real (cómo viven los españoles, y cómo se comportan en los lugares públicos).

## **Conclusiones**

El desarrollo de estas tareas nos lleva a las siguientes conclusiones, además arrojam luz en lo que se refiere a las preguntas de investigación que lo guían. Asimismo, exponemos las limitaciones de esta investigación junto con las recomendaciones de futuras investigaciones relacionadas con el campo:

- Sin duda, *los estereotipos* deforman la visión real sobre cualquier sociedad y en muchas ocasiones dan una imagen peyorativa sobre el idioma que aprendemos. Pero, algunos de los estereotipos representan una imagen favorable sobre España, hay muchos que están

asociados a aspectos positivos como: el fútbol, la fiesta, la gastronomía, las vacaciones, etc. De verdad que estos estereotipos forman parte de la realidad, pero *la exageración* a asociar estos a un país vuelve también *estereotipos* a evitar y a corregir.

- Por ello, vemos que *la negligencia* de este fenómeno durante el proceso de aprendizaje puede afectar e influir negativamente sobre el desarrollo de *la competencia intercultural* en los aprendices de ELE; y por consecuencia, no serán capaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación.
- De tal forma y como el aula de lenguas extranjeras lleva una carga cultural, nos parece que el estudio de los diferentes *estereotipos* representa una gran importancia, tanto para los docentes como para los discentes; porque la resistencia de las falsas ideas sobre una sociedad o lengua pueden ser problemáticos y los estudiantes no responden a los cambios.
- Eliminar *los estereotipos* es posible, si los docentes reconocen, identifican y tratan a los aspectos más *estereotipados*, ayudan a los estudiantes a acercarse a la realidad de la sociedad española y comprender los diferentes fenómenos culturales. Así, los estudiantes vuelven más conscientes de los diferentes *estereotipos* españoles y pueden superarlos y desbloquear el desarrollo de su *competencia intercultural*.
- Para reforzar la competencia pragmática en los aprendices, la inclusión de estudio de diferentes actos de habla, y contenidos vinculados a la cortesía se han tornado indispensable en el aula de ELE.
- Por ello, la pragmática tiene un doble rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: 1) como objeto de aprendizaje en sí mismo; y 2) un objetivo en las programaciones didácticas.
- Así, incorporar contenido socio-pragmático en el plan de estudios, ayuda a los estudiantes a desarrollar una conciencia pragmática como primer paso en el desarrollo de la competencia pragmática.
- También, la aplicación de estrategias didácticas basadas en la recitación discursiva y el debate, permite a los aprendices expresarse usándose los elementos de la comunicación no verbal, lo que puede permitirles comunicarse con fluidez y de forma adecuada según la situación.
- Al poner en contacto las diferentes culturas, la cultura de destino y la cultura del aprendiz, el trabajo debe enfocarse en similitudes y diferencias. Es decir, tenemos un trabajo complementario entre lengua y cultura, y es imposible centrarse en una e ignorar la otra.



- En tal sentido, ser capaz de producir enunciados perfectamente correctos no garantiza una comunicación exitosa. Por lo tanto, es lógico pensar que todas las competencias: lingüística, intercultural, pragmática se desarrollan en paralelo, y de forma progresiva y andamiada.
- Finalmente, para lograr todos los objetivos ya mencionados anteriormente, recomendamos el uso del enfoque por tareas, porque se considera el más adecuado para abordar contenidos socioculturales y pragmáticos, a través de la realización de tareas dinámicas, motivadoras y originales. Además, permite a los alumnos convertirse en los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje aprendiendo el idioma en un entorno de comunicación real, tanto oral como escrito.

## **Conclusión general**

Después de haber tratado todas las partes constituyentes del presente trabajo, podemos concluir que para llevar a cabo nuestra investigación, nos hemos apoyado en un marco teórico que integra todos los elementos, aspectos y enfoques que nos ayudan a comprender cómo se explica el desarrollo de las competencias interculturales y pragmáticas en los aprendices de ELE.

En el primer capítulo, hemos intentado identificar los diferentes métodos y enfoques empleados en el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras. En este orden, notamos la evolución notable de la enseñanza y la didáctica de lenguas extranjeras. Al principio, los métodos intentan facilitar la tarea del docente, por lo que los métodos están mucho más interesados en el idioma y en cómo se enseña, y con el paso del tiempo, a causa de los cambios de los contextos (nuevas teorías lingüísticas, nuevas teorías de aprendizaje, nuevos programas educativos, nuevas necesidades del mundo laboral), las necesidades de la didáctica se dirigen hacia al aprendiz: qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende.

Para recapitular los puntos esenciales de cada método y enfoque, tomando como punto de partida los diferentes objetivos de cada uno, para aclarar dicha evolución, empezamos por el método tradicional en que la gramática y la traducción representan el núcleo de este método; también el objetivo es capacitar los aprendices a adquirir una competencia de no producir errores y comprender los textos escritos. Mientras que el objeto del método directo es evitar la traducción y recurrir a la lengua materna y se basa en el oral y el aprendizaje de L2 de una forma natural y activa.

La renovación de los métodos didácticos estructuralistas es la enseñanza de las lenguas extranjeras basadas en la ciencia y teorías como el estructuralismo, el conductismo y la lingüística aplicada. Estos métodos marcan al divorcio con la metodología tradicional en dejar de lado la lengua escrita y se basan en las destrezas orales y auditivas.

Respecto a los objetivos de los métodos humanistas, el rol del aprendiz es crucial, es decir, que este último se convierte responsable y autónomo de su aprendizaje. El enfoque comunicativo presenta una nueva forma de enseñanza, también, ha tenido muy buena aceptación y grandes repercusiones entre los métodos actuales. Su objetivo es la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los aprendices a través de la práctica de actividades de una situación determinada y en un contexto de inmersión total.

En cuanto al enfoque por tareas, los estudiantes no se concentran en las características del idioma, sino en alcanzar su objetivo. Los alumnos se dedican a cada una de las tareas, ya que las experiencias de la vida y los conocimientos previos apoyan el aprendizaje. El lenguaje se utiliza en la vida cotidiana y da cuenta de los intereses de los estudiantes. De ello, los estudiantes son autónomos y los profesores supervisan y facilitan el aprendizaje o la adquisición del idioma.

Englobando todo lo dicho en el segundo capítulo, afirmamos con certeza que no puede hablar de un proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, sin incluir la cultura en él. Según se ha citado, la integración de los elementos culturales en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, ha experimentado un cambio sustancial, de ser un elemento que nada tiene que ver con las metas educativas, a ser un objeto específico dentro del programa.

Por ello, la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras han de ir de la mano y enseñados juntos, para que los alumnos obtengan un nivel más profundo de conocimientos culturales. Por otro lado, la enseñanza de los componentes culturales, consiste en el desarrollo de ciertos aspectos efectivos y emocionales en el aprendiz, entre los que se define una particular actitud, y sensibilidad hacia las diferencias culturales.

Por ello, si se incluye en los programas de educación lingüística la cultura del idioma extranjero, los aprendices podrían evitar futuros malentendidos culturales que podrían llevarles a numerosas situaciones de errores de comunicación, ya que en ciertas ocasiones no conocen ciertas pautas o normas de comportamiento relacionados con los hábitos sociales del país cuyo idioma está aprendiendo.

Nos parece pertinente señalar, entre los elementos influenciados por la cultura de la lengua extranjera, se encuentran los factores pragma-lingüísticos que afectan a las relaciones entre los individuos. Estas diferencias pragma-lingüísticas combinan todos los aspectos de la comunicación tanto verbal como no verbal. De ello, hemos dado importancia a estudiar los elementos paralingüísticos y Kénisicos, al fin de mostrar su rol a la hora de establecer las diversas situaciones de comunicación. Hay que reconocer que no es sencillo interpretar el comportamiento no verbal porque la comunicación humana es sumamente compleja y responde a los patrones socioculturales. Como mencionamos anteriormente, si los aprendices no están familiarizados con los elementos no verbales del idioma de destino, no pueden transferir adecuadamente lo que saben sobre su propia cultura. Conversar implica también, expresiones faciales que demuestran rabia, tristeza, alegría; hay palabras y expresiones que

van acompañadas de movimiento de cabeza, manos, dedo, ojos; hay una actitud gestual diferente al preguntar o al responder. Por lo tanto, una comunicación eficaz en una lengua extranjera necesita también usar correctamente los diferentes elementos extralingüísticos sin recurrir a las palabras.

De ello, afirmamos que un aprendiz de idiomas extranjeros tiene que aprender a dominar el sistema lingüístico, y varias acciones de gestos paralingüísticos y Kénisicos, para saber cómo combinarlas con palabras e interpretarlas cuando otros las ejecutan. En cuanto a la importancia de la diversidad de habilidades, no podemos negar la importancia de la competencia comunicativa para los aprendices de lenguas extranjeras. Desde su aparición con Chomsky en 1965 hasta que se convirtió en una competencia comunicativa con Hymes, podemos decir que a través de su evolución, notamos que metas docentes como la gramática, la lectura de textos o la traducción ya no ocupan el papel protagonista en la enseñanza de idiomas, y saber comunicarse se ha convertido en el centro de atención del docente como del discente.

También, reconocemos que integrar la competencia comunicativa debe incluir todos sus componentes y basarse en las necesidades de los alumnos. El objetivo es que el aprendiz actúe de acuerdo con las normas y convenciones de la comunidad lingüística para convertirse en miembro de la misma comunidad, utilizando una comunicación e interacción realistas y significativas, además sabe utilizar con éxito lo que ya tiene en su lengua materna.

Sobre la base de las consideraciones detalladas en el tercer capítulo, afirmamos que aprender un idioma no es lo mismo que usarlo. Por ello, para que los aprendices lleguen a ser hablantes competentes y pueden mantener una comunicación eficaz, tienen que desarrollar la competencia pragmática. Es evidente, que adquirir la competencia pragmática por parte de los aprendices, se ha vuelto cada vez más importante y representa una condición necesaria para el éxito en el uso correcto de una lengua extranjera. A través de dicha competencia, los aprendices beneficen del uso real de la lengua de destino, también, pueden explicar las diferencias o similitudes entre su lengua materna y lengua meta.

Sin embargo, estudiar los diferentes elementos pragmáticos a través de los actos de habla y la cortesía permite a los estudiantes aceptar pruebas positivas, y tomar conciencia de los diversos recursos lingüísticos utilizados junto con factores contextuales específicos. En otras palabras, optar estos dos aspectos en el aula de ELE, las diferencias culturales son más evidentes y también se manifiesta la transferencia pragmática. Así pues, los alumnos aprenden

que las estrategias y formas de actuarse y comunicarse no son universales, y su desconocimiento puede conducir a graves malentendidos.

En este propósito, los profesores tienen que dar especial interés a la pragmática, y planificar sus tareas basadas en actividades de interpretación y producción auténticas, al fin de enriquecer la base de conocimientos de los aprendices, y al mismo tiempo facilitar su integración en la comunidad de la lengua objeto.

En cuanto al cuarto capítulo, los estudios muestran que desarrollar la competencia intercultural en el aula de lenguas se considera, hoy en día, como uno de los objetivos fundamentales en los que se basa la enseñanza de idiomas. Para ello, integrar el componente cultural en el aula de lenguas extranjeras puede ser un proceso motivador, con que los estudiantes se acercan a la cultura de la lengua meta; al mismo tiempo, cuando enriquecen sus conocimientos, son más tolerantes, superan los choques, y eliminan estereotipos y malentendidos culturales. También, abordar temas culturales ayuda a los aprendices a comprender mejor tanto la lengua como las conversaciones de los hablantes nativos, evitándose el fracaso comunicativo por desconocer, en muchas ocasiones, algunas rutinas, actitudes y hábitos sociales de la lengua meta.

De todo ello, afirmamos que la competencia intercultural debe ser el centro de interés de los especialistas del dominio. Los estudiantes pueden desarrollar una comprensión de la diversidad y tener un impacto positivo en sus interacciones con los hablantes extranjeros, sin caer en estereotipos y prejuicios que limitan su desarrollo de la percepción cultural y la competencia comunicativa.

A partir de la experimentación que hemos realizado en el último capítulo, resaltamos que el uso del enfoque por tareas, y más concretamente para enseñar elementos culturales y discursivos, tiene gran potencial y aporta beneficios para los aprendices de ELE. Mediante la realización de diferentes tareas con temas y objetivos diferentes, los estudiantes llegan a aceptar y tolerar perfectamente las adaptaciones. Por eso, recomendamos a los docentes de emplear tareas basadas en este enfoque al fin de obtener los resultados deseados.

De acuerdo con los estudios y resultados que hemos realizado, podemos sintetizar que recientemente en el campo de enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras, se han producido algunos cambios que, a su vez, han llevado a la necesidad de integrar otras ciencias y disciplinas al fin de enriquecer los elementos lingüísticos de la lengua meta.

Además, hablar una lengua extranjera es un acto complejo, que se apoya en elementos extralingüísticos como: situacionales, contextuales, culturales, y pragmáticos. Pues, los aprendices de español como lengua extranjera necesitan aprender su código y sus reglas gramaticales, que forman los elementos de *la competencia lingüística*. También, es imprescindible, que los alumnos estudian el significado cultural y social del uso del idioma español, lo que se denomina *la competencia sociocultural*; junto a la comprensión de los distintos usos funcionales para organizar el discurso, es decir, diferentes reglas de cortesía, registro, coherencia y cohesión, con los patrones sociales y lingüísticos de la cultura española, para poder expresarse y entenderse; es decir fomentar *la competencia pragmática*.

Adquirir las competencias en hablar las lenguas extranjeras correctamente, comienza con la consecución de las metas. Es decir, el alumno aprende una lengua, y por lo tanto su cultura; que le permite comprender las costumbres sociales, los valores y aspectos culturales, así como la variabilidad del idioma que depende del contexto, y las intenciones comunicativas. Pues, *desarrollar las competencias pragmáticas e interculturales*, significa que el aprendiz posee la capacidad empática de ponerse en la perspectiva de los demás; leer, escuchar, analizar y considerar opiniones ajenas a las propias con un espíritu sensible y crítico; expresar plena y formalmente los propios pensamientos y emociones, y aceptar y criticar *con espíritu constructivo*.

Para concluir, nos parece fundamental subrayar que ante los cambios actuales en el campo de didáctica de lenguas extranjeras, es necesario dotar a los estudiantes universitarios de una competencia que fortalezca *el perfil del profesional*, entre ellas: la competencia intercultural y la pragmática. Este nuevo enfoque favorece que la comunicación exitosa implica procesos distintos a la codificación y decodificación de un mensaje; el aprendiz con competencias lingüísticas, culturales, y discursivas llega a la interpretación explícita e implícita de la interacción sin caer en interferencias o choques culturales.

Por ello, vemos que enseñar los diferentes actos de habla basándonos en enfoques actuales tales como el enfoque por tareas, es fundamental para que el aprendiz explore y descubra; porque, en la mayoría de los casos, los estudiantes no tienen contacto con los hablantes nativos del idioma meta. Pues, adquirir nuevos conocimientos culturales, tanto de otras culturas como la propia, permite que el alumno lleve a cabo una actitud positiva hacia sus actividades profesionales y académicas en una cultura y un idioma extranjeros.

Al final, con este modesto trabajo, hemos intentado llevar a cabo la teoría a la práctica. También, queremos decir que nuestro tema *la integración de las competencias pragmáticas e*

*interculturales en el aula de ELE*, es un tema muy extenso y se puede tratar de diferentes perspectivas. Por ello, a través del plantamiento de ideas, consejos, y tareas, intentamos inspirar a otros profesores de ELE a integrar en su enseñanza los contenidos culturales y pragmáticos, al fin de despertar la sensibilización intercultural y desarrollar la competencia pragmática en nuestros aprendices futuros profesionales.

## Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: PUF.
- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Edit. Mc Graw-Hill.
- ALAVEZ RUIZ, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México: Ediciones mesa directiva.
- ÁLFARO. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Caracas: IUPEL.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. (1991). *Focus on the Language Learner*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALRED, G. (2003). *Intercultural Experience and Education*. Multilingual Matters Ltd.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación, ensayos sobre cuestiones didácticas*. México: Siglo XXI.
- ANTHONY, E. (1963). *Approach, method and technique*. An Arbor : University of Michigan Press.
- ANTÓN, J. et al. (1995). *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca. Amarú.
- AUSTIN, J. (1982). *¿Cómo hacer cosas con palabras? Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F., LYNCH, B.K. MASON, M. (1995) *Investigating variability*
- BAGULEY, K.2000. *Culture shock! Venezuela*. USA: Graphic Arts Center Publishing Company.
- BANCROFT, W. J (1972). *The psychology of suggestopedia or learning without stress*. The Educational Courier.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2001). *Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics?* New York, NY: Cambridge University Press.
- BARQUERO PIPÍN, A.C. (2020). *Lengua, cultura, interculturalidad: el tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Universitätsverlag Potsdam.
- BARRO, A.; et al. (2001). *La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como el etnógrafo*. Madrid: Cambridge University Press.
- BARTOLO GARCÍA, M. (2017). *Aportes de Saussure al desarrollo de la Lingüística como ciencia*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria. Vol. 14 Universidad Autónoma de San Carabelato Domingo.



- BELTRÁN ANTOLÍN, J. (2003). *El nou valor de la diferència*. En Ros Hajar, A. (coord.) *Interculturalitat: bases antropològiques, socials i polítiques*. Barcelona: Àgora.
- BENNETT, J. M.; BENNETT, M. J. (2004). *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. Thousand Oaks: Sage.
- BENNETT, M.J. (1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. ME: Intercultural Press.
- BERRY J. W. (1999). *Acculturation et adaptation*. Paris : L'Harmattan.
- BESALÚ COSTA, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educacion.
- BETTONI, C. (2011). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma: Editori Laterza.
- BLUM-KULKA, S. (2000). *Pragmática del discurso*. En Van Dijk, *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- BOCHNER, S. (1982). *The Social Psychology of Cross-Cultural Relations*. Oxford: Pergamon.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- BREEN, M. (1987). *Learner contributions to task design*. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks*. Prentice-Hall.
- BRISLIN, R. W.; YOSHIDA, T. (1994). *Intercultural Communication Training: An Introduction*. London: Sage.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language*. Cambridge.
- BYGATE, M. (2000). *Tasks in Language Pedagogy*. University of Leeds.
- BYRAM, M et al. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers*. Council of Europe, Strasbourg.
- BYRAM, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Cle vedon: Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (2009). *The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.

- BYRAM, M.; GRUNDY, P. (2002). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M.; MORGAN, C. y otros (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CABALLERO DE RODAS, B.; et all. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis, S.A.
- CABALLO, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- CANALE, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En RICHARDS y SCHMIDT (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- CANDLIN, C.N. (1987). *Towards task-based learning*. Lancaster: Lancaster University.
- CARRIÓ PASTOR, M, L. (2008). *Innovaciones docentes en la lingüística y las lenguas aplicadas*. Valencia: UPV.
- CASADO VELARDE, M. (1991). *Lenguaje y cultura. La etnolingüística*. Madrid: Síntesis.
- CASSANY, D, et al. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona. GRAÓ.
- CENOZ IRAGUI, J. (2004). *El concepto de competencia comunicativa*. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- CENOZ, J. (1996). *La competencia comunicativa: su origen y componentes*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- CERDAS RAMÍREZ, G.; RAMÍREZ ACOSTA, J. (2015). *La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica*. Costa Rica: Universidad Nacional.
- CESTERO MANCERA, A.M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Arco Libros.
- CHOMSKY, N (1974). *Selected Reading*. Oxford: OUP.
- CHOMSKY, N. (1985). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press House.
- CHOMSKY, N. (2004). *Knowledge of Language as a Focus of Inquiry*. En LUST, B., & FOLEY, C (eds). *First language acquisition: The essential readings*. Malden: MA: Blackwell Pub.
- CLAXTON, G. (2001). *Aprender*. Barcelona: Paidós.
- CORBETT, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. UK University of Glasgow, UK.

- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1994). *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*. Almería, Universidad.
- COSERIU, E. (1977). *Principios de la semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- COSTA, J. (1999). *Informe sobre la nueva cultura de la gestión*. Barcelona: Paidós.
- COTS CAIMONS, J.M. (1991). *The pragmatics of communicative competence. The case of interactions between university professors and students*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CRYSTAL, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language* (2ª Ed.). Nueva York: Cambridge University Press.
- DAMEN, L. (1987). *Culture Learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- DE LA TORRE, S. (2005). *El Cine, un Entorno Educativo*. Madrid: Narcea.
- DEARDORFF, D. K. (2006). *Assessing Intercultural Competence*. Wiley Online Library.
- DEARDORFF, D.K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DELORS, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria*. En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación. La educación encierra un tesoro. UNESCO: Madrid: Santillana/Ediciones.
- DENIS, M.; MATAS PLA, M (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: Deboeck/ Duculot.
- DOYE, P. (1999). *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School*. Berlín: Cornelsen.
- DUDENEY, G. (2007). *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUFFÉ MONTALVÁN, A.L. (2017). *Los actos de habla y las fases de enseñanza-aprendizaje en los manuales de ELE y FLE*. Madrid: Síntesis.
- DULAY, H.; et al. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- DURANTI, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- ECO, U. (1977). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Ed. Lumen.
- ELLIS, R. (2005). *Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study*. Cambridge University Press.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004). *Aportaciones de la Pragmática*. Madrid, SGEL.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

- ESTAIRE, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Editorial Edinumen.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla.
- ESTÉVEZ COTO, M, FERNÁNDEZ-VALDERRAMA, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- FEEZ, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: MacQuarie University/AMES.
- FELIX-BRASDEFER, J. C.; KOIKE, D. (2012). *Pragmatic Variation in First and Second Language Contexts: Methodological Issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. CÉSAR y HASLER-BARKER, M. (2012). *Complimenting and Responding to a Compliment in the Spanish FL Classroom: From Empirical Evidence to Pedagogical Intervention*. Berna : Peter Lang.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2003): *Estilos de comunicación. La comunicación y su importancia en la educación*. La Habana: Félix Varela.
- FERNÁNDEZ, F.M. (2009). *Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística*. Universidad del norte.
- FERNÁNDEZ, M.; VÁZQUEZ, O. (2015). *La competencia intercultural en el ámbito de los servicios sociales comunitarios*. Universidad de Huelva, España.
- FERNÁNDEZ, S. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase español de los negocios*. Madrid: arco libros.
- FIGUERAS, C. (2015). *El desarrollo de la competencia pragmática en la clase de español*. Universitat de Barcelona.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- GALINDO MERINO, M. (2005). *Evolución de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Universidad de Alicante.
- GALLOWAY, V (1985). *Forieng language annals*. Editor's column.
- GAONACH, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue Étrangère*. Paris: Haitier.
- GARDIES, P. (2007). *Stéréotypes et interculturalité : pistes pédagogiques*. En Stéréotypage, stéréotypes, fonctionnements ordinaires et mises en scène, Tome 3, de BOYER Henry (dir), Paris : l'Harmattan.
- GARVÍA, R. (1998). *Conceptos de Sociología* .Madrid: Alianza Editorial.

GATTEGNO, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools/ the silent way*. New York: educational solution.

GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues 5000ans d'histoire*. Paris: C L E International.

GIMÉNEZ, G. (2005). *La concepción simbólica de la cultura*. México: Conaculta.

GIMENO MENÉNDEZ, F. (1997). *Sociolingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística española actual, XV*. Universidad de Alicante.

GIMENO, J, C.; PALENZUELA, P. (2005). *La globalización un Desafío para la Antropología*. En GIMENO, J.C. y PALENZUELA, P., *Culturas y desarrollo en el marco de la globalización capitalista*. Sevilla : Universidad de Sevilla.

GIOVANNINI, A.; et all. (2007). *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

GIVENS, D, B. (2000). *Body speak: what are you saying? Successful Meetings*.

GÓMEZ MORÓN, R. et al. (2009). *Pragmatics Applied to Language Teaching and Learning*. Cambridge Scholars Publishing.

GONZÁLEZ PIÑEIRO, M.; et al (2010). *Didáctica de las lenguas modernas*. España: síntesis.

GONZALEZ-PEREZ, J.; CRIADO DEL POZO, M. J. (2003): *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: Editorial CCS.

GRICE, P. (1975). *Logic and Conversation*. vol 3. New York, Academic Press.

GRUPO DE COMUNICACIÓN Y RELACIONES INTERCULTURALES Y TRANSCULTURALES. (2007). *Claves para la comunicación intercultural*. Universidad de Valencia.

GUDYKUNST, W.B. (2000). *Asian American Ethnicity and Communication*. USA: SAGE Publications.

GUILHERME, M. (2000). *Intercultural Competence*. En Byram, M. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.

GUILLÉN DÍAZ, C. (2002). *La dimensión cultural de la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Superior de Formación del Profesorado.

GUILLÉN DÍAZ, C. (2004). *Los contenidos culturales*. En Sánchez Gargallo, Isabel y Sánchez Lobato, Jesús (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.

- HALL, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York : Doubleday.
- HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Crédos.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1996). *Actos de habla desde una perspectiva contrastiva: apuntes metodológicos*. En Briz Gómez, A. et al.: *Pragmática y gramática del español hablado*. Actas del II Simposio de análisis del discurso oral. Valencia: Universidad de Valencia.
- HUANG, Y. (2007). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, D. (1972). *On communicative competence*. en J. B. PRIDE y J. HOLMES (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- HYMES, D. H. (1964). *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper & Row.
- HYMES, D. H. (1971). *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. H. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. H. (1989). *Ways of speaking*. En Bauman y Sherzer (eds) *Explorations in the ethnography of speaking*. 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. H. (ed.) (1964) *Language in culture and society: A reader in linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row.
- HYMES, D. H. (ed.) (1971). *Pidginization and Creolization of Languages*. Jamaica: university.
- IBARRA, L. (2003). *Educación en la escuela, educación en la familia ¿realidad o utopía?* Ecuador: Universidad de Guayaquil. En *tasks and rater judgments in a performance test of foreign language*.
- ISHIHARA, N.; COHEN, A.D. 2010. *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. Harlow: Pearson Education.
- JEON, E.H.; TADAYOSHI, K. (2006). *Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- JIANG, W. (2000). *The relationship between culture and language*. Oxford University Press.
- KASPER, G. ROEVER, C. (2005). *Pragmatics in Second Language Learning*. En Hinkel, Eli (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KASPER, G.; DUFON, M. (2000). *La pragmática de interlengua desde una perspectiva evolutiva*. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel

- KASPER, G.; ROSE, K.R. (2002). *Pragmatic Development in a Second language*. Malden : blackwell.
- KASPER, G.; SCHMIDT, R. (1996). *Developmental issues in interlanguage pragmatics. Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- KECSKES, I.; ROMERO-TRILLO, J. (2013). *Research Trends in Intercultural Pragmatics*. Berlín: De Gruyter.
- KEIDAR, D. (2005). *La comunicación en el aula*. Venezuela: Producciones Editoriales C. A.
- KIM, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Multilingual Matters.
- KNAPP, M. (1988). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- KOIKE, D.A.; KLEE, C.A . (2003). *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Nueva York, Wiley.
- KONDO et al. (1997): *Historia de la metodología de lenguas extranjeras: con especial referencia al español*. Madrid: fundación de Antonio de Nebrija.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- KROEBER, A. L, KLUCKHOHN, C. (1956). *Culture : A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York, Vintage Books.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- LAFAYETTE, R. C. (1988). *Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- LARSEN- FREEMAN, D. (2011). *Techniques and principales in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LEECH, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- LITTELWOOD, W. (2012). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Edinumen.
- LLOBERA CANAVES, M. et all. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. España: Edelsa.

LLOBERA, M. (1999). *La formación del profesorado en lenguas: nuevas perspectivas*. Madrid Edinumen

LONG, M.H. (1985). *A Role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching*. En Hyltenstam, K. and M. Pienemann (eds.).

LONG, M.H. (1990). *The Least a Second Language Acquisition Theory Needs to Explain*. Ed: Winter.

LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Ed : Gordon & Breach Science Publishers Ltd.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español.

MÁRQUEZ REITER, R.; PLACENCIA, M. E. (2004). *Displaying closeness and respectful distance in Montevidean and Quiteño service encounters*. Amsterdam : Publishing Company.

MÁRQUEZ-REITER, R. Y PLACENCIA, M. E. (2005). *Spanish pragmatics*. Gran Bretaña: Palgrave Macmillan.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004). *La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes*. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.:Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL.

MARTIN, J. M (2001). *Developments in culture teaching theory*. En García. Speaking. Language testing.

MARTÍNEZ AGUDO, J. (2004). *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada. Grupo Editorial Universitario.

MARTÍNEZ REBOLLO, A. (2014). *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera L2*. Ediciones de la Universidad de Murcia.

MATEO MARTÍNEZ, J. (1999). *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

MEDINA RIVILLA, Antonio. (2015). *Didáctica general: formación básica para los profesionales de la educación*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.

MELERO ABADIA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid : Edelsa.

MEY, J. (2001). *Pragmatics: An Introduction*. (2ª Ed.). Honk kong : Blachwell Publishing.



- MEYER, M. (1991). *Developing transcultural competence: Case studies in advanced language learners*. En D. Buttjes and M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MIQUEL, L (2004). *La subcompetencia sociocultural*. En J. SÁNCHEZ LOBATO (dir.), *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- MIQUEL, L.; SANS, N. (1992). *El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua*. Cable, 9. Madrid: Difusión.
- MORENO, C. Y.; TUTS, M. (1998). *El español en el hotel*. Madrid: SGEL.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: UNESCO-Editorial Magisterio.
- MORRIS, C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- MORRIS, Ch. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*., Barcelona: Paidós.
- MOULTON, W. (1961). *Linguistics and Language Teaching in the United States, 1940-1960*. U.S. department of health, education & welfare office of education.
- NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- NUNAN, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVERAS, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid : Edinumen.
- ORTIZ, E.; MARINO, M (1996). *La comunicación pedagógica*. Madrid: Revista Lenguaje y Textos.
- OSGOOD, C. (1967). *La medición de la mente*. Chicago: Universidad Illinois Press.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de alicante.
- PAYRATÓ, LL. (2018). *Introducción a la pragmática*. Editorial: Síntesis
- PÉREZ GÓMEZ (1992). *Las Teorías Del Aprendizaje Vistas Desde La Didáctica*. Barcelona : Grao.
- PONS BORDERÍA, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/ LE*. Madrid: Arco Libros.

- PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo
- PRABHU, N. S., (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford university press.
- PUREN, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.
- QUINTANA, E. (1993). *Lengua y cultura en clase de ELE: la España del siglo XX a través de la poesía*. Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera, Granada, Universidad de Granada.
- RAMÍREZ, M. et al. (2006). *El Español lengua de la comunicación profesional*. En V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE V). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- RAYNAL, F.; RIEUNIER, F. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris: E S F.
- REYES, G. (1998). *El abecé de la pragmática*. España: Arco Libros.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2ª edición.
- RICHARDS, JACK C. (1997). *New Interchange Student's book 2: English for International Communication*. Ed : Broché.
- RISAGER, K. (1998). *La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea*. En M. Byram y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. (2001). Madrid: Cambridge University Press.
- ROBINSON, G. (1985). *Crosscultural understanding: Processes and approaches for foreign language, English as a second language, and bilingual educators*. Pergamon Press.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- ROEVER, C. (2009). *Teaching and Testing Pragmatics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- ROMERO GUALDA, M. V. (2000). *Una perspectiva emergente: ¿contenidos culturales vertebradores de un curso de ELE?, Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Cádiz.
- RUIZ DE ZAROBÉ, L. (2019). *Enseñar la competencia pragmática enseñar hoy una lengua extranjera*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGL.
- SÁNCHEZ, M. E. (2001). *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español l2/le: una propuesta didáctica*. ASELE: Colección Monografías nº 13. ED: ministerio de educación.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. (2005). *Principios de comunicación persuasiva*. Madrid: Arco/Libros.
- SANTROCK, J.W. (2001). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.
- SANZ, N. (1991). *Cultura y culturas en la clase del E/LE*. Ávila.
- SARANGI, S. (2009). *Culture*. En G. Senft, et all. *Culture and Language Use*. Amsterdam: John Benjamins.
- SARRAMONA, J. (1988): *Comunicación y educación*. Barcelona: CEAC.
- SAVICKI, V. (2008). *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research and application in international education*. Virginia, United States of America: Stylus Publishing.
- SCHMIDT, R. (1993). *Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics*. New York, NY: Oxford University Press.
- SEARLE, J. (1979). *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Pres.
- SEARLE, J. (1986). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C: Georgetown University Press.
- SKEHAN, P. (2001). *The role of focus on form during task-based instruction*. Barcelona: AESLA .
- SLAGTER, P.J. (1979). *Nivel Umbral*. Consejo para la cooperación cultural del consejo de Europa. Estrasburgo.
- SORIANO AYALA, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. España: Editorial La Muralla, S.A.
- SPENCER, L.M.; SPENCER, S.M. (1993). *Competente at work*. New York: John Wiley & Sons.
- STERN, H.H. (1983). *Fundamentals concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.UP.
- SWAIN, M. (1995). *Three Functions Of Output In Second Language Learning*. Oxford University Press.
- TING-TOOMEY, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.

- TITONE, R. (1968). *Teaching foreign languages: an historical sketch*. George Town University Press.
- TRASK, R.L. (2007). *Language and Linguistics: The Key Concepts*. Oxon: Routledge.
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la Educación intercultural. Paris: UNESCO.
- VAN EK. (1979). *Nivel Umbral*. Consejo para la cooperación cultural del consejo de Europa. Estrasburgo.
- VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. (2001). El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Uruguay: Oficina Internacional del Trabajo-oit, cinterfor.
- VÁZQUEZ, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.
- VERSCHUEREN, J. (2002). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: Publishing Company.
- VÍLCHEZ TALLÓN, J. A. (2006). *La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- VILLORO, L (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. Méjico: Paidós.
- VASQUEZ, F. (2003). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Medellín: AICE.
- WARD, C. (1996). *Acculturation*. En D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. Sage Publications, Inc.
- WIDDOWSON, H. G. (1995). *Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla*. En M. LLOBERA (ed.), *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- WIKAN, U. (2002). *Politics of Culture in the New Europe*. University of Chicago Press.
- WILLIS, D., & WILLIS, J. (2007). *Doing task based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- ZABALZA, A.; ARNAU, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Ed: Broché.
- ZANÓN, J. (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- ZANÓN, J. y ESTAIRE, S. (1990): *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. Comunicación, Lenguaje y Educación*.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- ZULUAGA, S.; URIEL, M. (2004): *La comunicación empresarial una mirada corporativa*. Medellín: Zuluaga.

## Diccionarios

ALONSO ALONSO, M.T. et al. (2007). DICCIONARIO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS. España: Clave-ELE.

BREVE DICCIONARIO ETIMOLÓGICO DE LA LENGUA CASTELLANA. 2da ed. Revisada. (1995). COROMINA, J. La Habana: Edición Revolucionaria.

CASARES, J. (2013). DICCIONARIO IDEOLÓGICO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. España: Gredos.

CUQ, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International.

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE (2008). Madrid: Instituto Cervantes, SGEL.

DUCROT, O.; TZVETAN, N. (1980). DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE. Madrid: Siglo Veintiuno.

GRAN REFERENCIA ANAYA. (2002). Segunda edición. Barcelona: Vox.

LÁZARO CARRETER, F. (1963). DICCIONARIO DE TÉRMINOS FILOLÓGICOS. París: Pottier Bernar.

MARTIN PERIS, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave ELE*. Madrid: Instituto Cervantes.

MOLINER María. (2008). DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL. España: Gredos.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua Española. (2001). vigésima segunda edición. Madrid: Espasa Calpe.

## Bibliografía WEB

AGUADED, E.; et al. (2012). *Análisis de las competencias interculturales en la Formación del profesorado*. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID). Número Monográfico, Octubre, 2012. En línea: <http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art8.pdf>.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ. (2010). En Revista Nebrija de Lingüística Aplicada <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/>.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ. (2010). En Revista Nebrija de Lingüística Aplicada <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/>.

ARNAIZ SÁNCHEZ, L. C.; et al. 2010. *Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm.5. En línea: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084007.pdf>.

BARROS GARCÍA, MJ. *Actos de habla y cortesía valorizadora: las invitaciones*. En línea: <http://www.tonosdigital.es/>.

BRAVO, D.V. (2009). *Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción*. En línea: <https://www.researchgate.net/publication/340314544>.

BREEN, M., & CANDLIN, C. N. (1980). *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. Applied Linguistics. En línea: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.2.89>.

BROWN, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd edn). En línea: <https://www.branchcollective.org/>.

CANDELIER, M. et al. (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. En Línea: <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr-FR>.

CANTERO GARCÍA, V. (2011). *La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: Una propuesta didáctica para 1º de ESO bilingüe*. Tendencias Pedagógicas Nº17. En línea: <https://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/.pdf>.

CASTRO PRIETO, P. (1999). *La dimensión europea en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural*. *Lenguaje y Textos*. 13, 41-54. En línea: [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8068/1/LYT\\_13\\_1999\\_art\\_3.pdf](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8068/1/LYT_13_1999_art_3.pdf).

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Versión digital del Instituto Cervantes en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.

DEARDORFF, D. (2004). *Internationalization: In Search of Intercultural Competence, International Educator*, Spring. En línea: [http://www.nafsa.org/\\_file/\\_in\\_search\\_of\\_intercultural.pdf](http://www.nafsa.org/_file/_in_search_of_intercultural.pdf).

DECLARACIÓN DE MÉXICO SOBRE LAS POLÍTICAS CULTURALES Conferencia mundial sobre las políticas culturales México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982. En línea: <https://culturalrights.net/>.

DÍAZ ORTEGA, H. (2006). *El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica*. La revista de educación nº9. en línea: <http://www.aldadis.net/revista9/documentos/02.pdf>.

DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J. (2001). *En torno al concepto de interferencia*. Universidad Santiago de Compostela. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/>.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes. En línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).

FLOREZ, M. L.; INZUNZA, E. C. (2011). *Aspectos teóricos de la interculturalidad a partir del enfoque por tareas*. FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un

mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela. En línea: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/>.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; PÉREZ SÁNCHEZ, M.D. (1997). *La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ep01garc.pdf>.

GIVENS, D.B. (2000): *Body speak: what are you saying?* New York : Cassell & Teachers College Press. En línea: <http://es.wikipedia.org> .

GONZÁLEZ BLASCO, M. (1999). *Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula*. Monográficos marco ELE. núm. 9. En línea: [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.gonzalez.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.gonzalez.pdf).

GONZÁLEZ GABALDÓN, B. (1999). *Los estereotipos como factor de socialización en el género*. En Comunicar, núm. 12. En línea: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>.

GONZÁLEZ-ALAFITA, E. FLORES-MELÉNDES, P. (2008). *Cambios culturales: Percepciones de estudiantes universitarios extranjeros en su adaptación a la cultura mexicana*. Observatorio (OBS\*) Journal, vol.5 - n°3.

GOODENOUGH, WH. (1957). *Oceania and the Problem of Controls in the Study of Cultural and Human Evolution*. *Journal of the Polynesian Society*. En línea: [journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1069397112471803](http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1069397112471803).

GÓZALO GÓMEZ, P. (2015). *El profesor nativo ha muerto". Análisis de las creencias de estudiantes de ELE* En línea: <https://cvc.cervantes.es>.

JANÓN, M. Y SANTILLÁN, V. (2009). *Abordaje de los contenidos culturales: estrategias de aprendizaje por tareas*. Signos Universitarios Virtual, año VI. N°8. En línea: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/suvn08.htm>.

JESSNER, U. (1999). *Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning*. En línea: <https://doi.org/10.1080/09658419908667129>.

JIMÉNEZ GARCÍA, E.; ORTEGO ANTÓN, M.T. (2012). *El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica*. En línea: <https://www.researchgate.net/publication/277105333>.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., Y STANNE, M. B. (2000). *Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis*. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Disponible: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.

KABEN, A. (2009). *El docente como mediador intercultural*. Actas del I taller de literatura hispánicas y E/le. <https://cvc.cervantes.es/>.

MA. L. (2004). *Wittgenstein's language-game and intercultural communication*. Intercultural Communication Studies XIII: 2. En línea: <https://www-s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/09-Lin-Ma.pdf>.

MARTA RIZO, G. (2007). *Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*. En línea: <http://www.compos.com> .

MAYOR, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua*. ASELE actas IV. En línea: <https://cvc.cervantes.es/>.

MEDINA-LÓPEZ-PORTILLO, A. (2004). *Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity*. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, v10. En línea: <https://eric.ed.gov/?id=EJ891456>.

MONTERUBBIANESI, M.G. (2013). *La comunicación no verbal en los manuales de E/LE*. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera. Número 25. En línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/>.

MORENO GARCÍA, C. (1999). *Ejemplar dedicado a: La expresión escrita en el aula ELE*. Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, N°. 46. en línea: <https://dialnet.unirioja.es>.

MURILLO MEDRANO, J. (2004). *La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua Educación*. vol.28, núm.2. Universidad de Costa Rica. En línea: [/www.redalyc.org/pdf/440/44028214.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/440/44028214.pdf).

NGOZI ADICHIE, CH. (2009). *Africa: The Danger of a Single Story*. En Línea: <https://amizade.org/danger-of-a-single-story/>.

PORRAS-LOYOLA, D. (2013). *Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua*. en línea: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1779>.

PORTOLÉS, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Boletín de Lingüística v.18 n.26. <http://ve.scielo.org/>.

REYZÁBAL, M.V. *El desarrollo de las competencias literarias, una "inversión" educativa socialmente rentable*. Voces de la Educación. Volumen 1 Año 1. En Línea: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02541457/document>.

RIVERO HERRERA, V. (2009). *Palabras Editoriales*. En línea: Revista de Investigación Psicológica. <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo>.

ROBLES GARROTE, P. (2014). *La cortesía verbal en la interacción asincrónica académica: análisis contrastivo en inglés, español e italiano*. Estudios de Lingüística Aplicada 60. En línea: <http://ela.cele.unam.mx/>.

RODRÍGUEZ ABELLA, R. (2004). *El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. En línea: <https://cvc.cervantes.es/>.

SÁNCHEZ SARMIENTO, R. (2005). *El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE*. ASELE. Actas XVI. En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza>.

SAPIR, E. (1965). *American education january*. En línea: <https://books.google.dz/>.

SELINKER, L. (1972). *Interlanguage*. Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. En Línea: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>.



SOLER-ESPIAUBA, D. (2000). *Lo no verbal como un componente más de la lengua*. Consejo de Ministros de la Unión Europea Bruselas. <https://webs.ucm.es/>.

STRAC, M. (2011). *El desarrollo de la competencia sociolingüística en la clase de español como lengua extranjera*. Instituto de Lingüística - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. En línea: <https://www.researchgate.net/publication>.

TUDELA, P.; et all (2004). *Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*. Universidad de Granada. En línea: [http://umd.upla.cl/cursos/fmdelbuey/marco\\_competencias/competencias\\_formacion\\_integral\\_empleabilidad.pdf](http://umd.upla.cl/cursos/fmdelbuey/marco_competencias/competencias_formacion_integral_empleabilidad.pdf).

TYLOR, E. (1871). *Primitive Culture*. Volume 1, London, John Murray. En línea : <https://books.google.dz/>.

URBINA VARGAS, M.S. (2008). Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera. En línea: <https://dialnet.unirioja.es>.

VARÓN PÁEZ, M, E. (2009). Universidad del Tolima, Colombia. Forma y Función vol. 22, n.º1. Bogotá, Colombia. En línea: <http://www.bdigital.unal.edu.co/23568/1/20546-69408-1-PB.pdf>.

VILÁ, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural*. Un estudio en el primer ciclo de la ESO, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: [www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX\\_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1216105-135329](http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1216105-135329).

WITTE, A. Y HARDEN, T. (2011). *Interculture Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*. En línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228345>.

ZABALZA, M. (2005). *La Formación Por Competencias: Entre La Formación Integral y La Empleabilidad*. Universidad de Santiago de Compostela, España. En línea: [http://umd.upla.cl/cursos/fmdelbuey/marco\\_competencias/competencias\\_formacion\\_integral\\_empleabilidad.pdf](http://umd.upla.cl/cursos/fmdelbuey/marco_competencias/competencias_formacion_integral_empleabilidad.pdf).

## Artículos

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne et de l'Institut National de Recherche pédagogique.

ADASKOU, K., et all. (1990). *Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco*. *ELT Journal*, 44 (1): 3-10.

ADLER, P. (1975). *The Transition Experience: An Alternative View of Culture Shock*. *Journal of Humanistic Psychology*, 15.

ADLER, P.S. (1987). *Culture Shock and Cross-Cultural Learning Experience*, en L. F. LucE y E. C. SMITH (Eds.), *Towards intemationalism: Readings in Cross-Cultural communication*, Cambridge, Newbury House Publications.

AGUADED, E.M. (2006). *La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO*. Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del s. XXI, Universidad de Granada.

ÁLVAREZ, B. (2002). *La comunicación no verbal en la enseñanza del inglés como segunda lengua*, en *Philología Hispalensis*, 16.

AQUINO, C. (2011). *Pragmatic Competence: How can it be developed in the foreign language classroom?*. En *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 2.

AREIZAGA, E. (2001). *Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural el enfoque formativo*. *Revista de Psicodidáctica*. nº 11-12.

BACHMAN, L.F., LYNCH, B.K. MASON, M. (1995) *Investigating variability*.

BARROS GARCÍA, M. J. (2010). *La cortesía: un saber fundamental en la enseñanza de lenguas*. *Boletín de ASELE* 42.

BARROS, P.; VAN ESCH, K. (2006). *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*. Cuadernos de Trabajo. Granada: Universidad de Granada.

BLACK J. S., MENDCNHALL M., ET ODDOU G. (1991). *Toward a comprehensive model of international adjustment: An integration of multiple theoretical perspectives*. *Academy of Management Review*, 16.

BLUM-KULKA, S. (1996). *Cultural patterns in dinner talk*. En W. Senn (Ed.), *SPELL, Swiss Papers in English Language and Literature. Vol.9: Families*. Tübingen, Germany: Gunter Narr.

BRANDIMONTE, G. (2005). *Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos*. En Actas del VXI Congreso de ASELE, Oviedo.

BRICEÑO, J; et all. (2010). *La holística y su articulación con la generación de teorías*. *Educere*, vol. 14, núm. 48, enero-junio. Universidad de los Andes Mérida.

BRINK, P.J. (1999). *Transcultural Versus Cross-Cultural*. *Western Journal of Nursing Research*, 16(4).

BYRAM, M. (2006). *Language teaching for intercultural citizenship*. Conference, University of Auckland.

BYRAM, M. Y ZARATE, G. (1997). *Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context*. *Language Teaching* nº 29.

BYRAM, M.; FENG, A. (2005). *Culture and language learning: teaching, research and scholarship*. *Language Teaching*, nº 37.

- CABAÑAS MARTÍNEZ, M, J. (2005). *Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares*. Ejemplar dedicado a: XX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*.
- CASTRO, D.; PUEYO, M.S (2003). El aula, mosaico de cultura. *Carabela*, nº 54, Madrid, SGEL.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z. y TURRELL, S. (1995). *A pedagogically motivated model with content specifications*. *Issues en Applied Linguistics*.
- CHANG, W. (2009). *Schema adjustment in cross-cultural encounters: A study of expatriate international aid service workers*. *International Journal of Intercultural Relations*, 646.
- CHEN, G. M.; STAROSTA, W. J. (1996). *ICC: A synthesis*. *Communication Yearbook*, nº6. *communication. Culturally speaking*. En: *Managing rapport through talk across cultures*.
- DAVIES, E. (1987). *A contrastive approach to the analysis of politeness formulas*. *Applied Linguistics*, 8.
- DI PIERRO, G. et al. (2006). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas*. *Zona Próxima*; Barranquilla N° 25.
- DUFYS, J.L. (2006). *La lecture littéraire, des pratiques enseignantes aux modèles théoriques*. *Lidil : Revue de linguistique et de didactique des langues" - Vol. 37*. <http://hdl.handle.net/2078.1/77150>.
- ESCANDELL VIDAL, V. (1995). *Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas*. En *Revista Española de Lingüística*, nº 25.
- ESCANDELL, VIDAL, M. (2010). *Futuro y evidencialidad*. *Anuario de Lingüística Hispánica*, nº 26.
- FANTINI, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. Brattleboro, VT: School for International Training.
- FERNÁNDEZ SILVA, C. (2002). *La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática*. *XI Encuentro práctico de profesores de español LE*, Barcelona, Internacional House- Difusión.
- FRÍAS CONDE, X. (2001). *Introducción a la pragmática*. *Ianua: Revista Philologica Romanica*.
- GALINDO MERINO, M. (2005). *Evolución de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. *Interlingüística*, N° 15.
- GARCÍA BENITO, A.B. (2008). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*.

- GARCIA, C. (1996). *Teaching Speech Act Performance: Declining an invitation*. Hispania, 79.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M.C. (2000). *Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (2003). *Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos*. Revista Educación y futuro (8).
- GIRALDO GUTIÉRREZ, FL.; LONDOÑO VÁSQUEZ, D.A. (2017). *Descripción y referencia: el lenguaje como posibilidad de veracidad. Un asunto de límites desistemas-mundo y actos de habla*. Cuadernos de Lingüística Hispánica n° 29.
- GLESIAS CASAL, I. (1997). *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación*. En Actas del VIII Congreso de ASELE, Alcalá de Henares.
- GÓMEZ PARRA, E.; RAIGÓN RODRÍGUEZ, A. *The intercultural training of foreign language teachers. the spanish case* El Guiniguada, N° 18 (2009). Las Palmas de Gran Canaria.
- GONZÁLEZ MAURA, V.; GONZÁLEZ ZTIRADOS, M.R. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*. Revista Iberoamericana de Educación, 47.
- GONZÁLEZ SALINAS, A. (2005). *La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Algunas consideraciones*. Lenguaje y textos.
- GOODMAN, N.R. (1994). *Cross-Cultural Training for the Global Executive*. Thousand Oaks: Sage.
- HANLEY, J. (1999). *Beyond the Tip of the Iceberg : Five stages Toward Cultural Competence*. Today's Youth: The Community Circle Of Caring Journal.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2014). *El choque intercultural en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE*. Porta Linguarum 22.
- HERNÁNDEZ REINOSO, F.L. (2000). *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*. Encuentro. Revista de innovación e investigación en clase de idiomas, 11.
- HIDALGO, A, V (2011). *La cultura y Comunicación no verbal en la clase de ELE/L2 con estudiantes sinófonos*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *in tasks and rater judgments in a performance test of foreign language*
- IGLESIAS CASAL, I. (2003). *Construyendo la competencia intercultural sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Revista Carabela, N° 54. Madrid: SGEL.
- JACKENDOFF, R. S. (1992). *Languages of the mind: Essays on mental representation*. The MIT Press.

JANNEY, R.W.; ARNDT, H. (1992). *Intracultural Tact vs Intercultural Tact*. En R.J. WATTS, IDE, S.; EHLICH, K. (1992). *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. Berlín : Mouton-De Gruyter.

KASPER, G. (1997). *Can Pragmatic Competence be Taught?* (NFLRC Net Work No. 6.) Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.

KLEE, A. (1998). *Communication as an Organizing Principle in the National Standards: Sociolinguistic Aspects of Spanish Language Teaching*. En la revista *Hispana*. Vol. 81, N° 2. Publicado por: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.

KRAMSCH, C. (1991). *Culture in language learning: A view from the United States*. En K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

LAKATOS, S.; UBACH, A. (1995). *¿Profesor nativo o no nativo?* En *Actas del VI Congreso de ASELE*, León.

LAKOFF, R. (1973). *The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's*. Papers of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society.

LAMB, C. (2005). *A Sociolinguistic View on Meaning*. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. V.40, nº.1.

LOCASTRO, V. (2012). *Pragmatics for language educators: a sociolinguistic perspective*.

LÓPEZ GARCÍA, M. P. (2006). *Los contenidos interculturales: aplicaciones didácticas*. En P. Barros García y Van Esch (eds.), *Diseños didácticos interculturales, la competencia intercultural en la enseñanza del español*, Granada: Universidad.

LUSSIER, D. (1997). *Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langue*. *Études de linguistique appliquée*, nº106.

MARTIN SÁNCHEZ, M. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. En Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Número 5. Año II. Editorial.

MEDINA, P., RODRIGO, M. (2004). *Las emociones como barreras y como accesos a la diversidad cultural*. Congreso: *Comunicación y diversidad cultural*. Fórum Barcelona.

MELGUIZO MORENO, E. (2017). *Una Propuesta de Estudio de la Pragmática en el Grado de Educación Primaria*. Monográfico II.

MENDOZA GONZÁLEZ, M. (2018). *Actividades para estimular la interculturalidad en el aula durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera*. Encuentro Unicach: *Revista Universitaria de Divulgación de Ciencias y Artes*, 3.

MIGUEL DE UNAMUNO. (2003). *CUADERNOS DE LA CÁTEDRA*, VOL. 38.

MIQUEL, L. (1997). *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*. En *Frecuencia L*, nº 5, Madrid, Edinumen.

MORENO DE LOS RÍOS, B. (1998). *Programación de cursos de lenguas extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

NAUTA, J.P. (1992). *¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural*. Cable, 10.

OBERG, K. (1960). *Culture Shock. Adjustment to New Cultural Environments*. Practical Anthropology, vol. 7, issue 4.

OTWINOWSKA-KASZTELANIC, A. (2011). *Do we need to teach culture and How much culture do we need?*. En J. Arabski y A. Wojtaszek (ed.), *Second Language Learning and Teaching*, Berlin: Springer Heidelberg.

PABLOS ORTEGA, C. (2010). *Attitudes of English Speakers towards Thanking in Spanish*. Pragmatics, 20 (2).

PAGÉS CARABALLO, J.; et al. (2019). *Marco conceptual para desarrollar la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés*. Varona digital: Revista científica metodológica, 68.

PELAZ, J.V.; RUEDA LAFFOND, J.C. (2002). *Ver Cine: una mirada desde la Historia*. Los públicos cinematográficos en el siglo XX. Madrid: Rialp.

PERRENOUD, Ph. (2008). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* Revista de Docencia Universitaria, monográfico: Formación centrada en competencias.

PLACENCIA, M. E. Y BRAVO, D. (2002). *Actos de habla y cortesía en español*. Lincom Europa.

PULIDO, Arturo (2004). *Hacia un concepto de competencia comunicativa integral*. Revista forum. Vol. 35, nº 4.

REHAAG, I. (2006). *Reflexiones acerca de la interculturalidad*. Revista de Investigación Educativa, núm. 2. CPU-e, Revista de Investigación Educativa.

REY ARRANZ, R. M. (2014). *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE: conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado*. En actas del 1º congreso internacional de la lengua, la cultura y el ocio. Granada: Universidad de Granada.

RICO MARTÍN, A. (2005). *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, Nº 3.

ROSE, K.R. (1997). *Pragmatics in the classroom: Theoretical concerns and practical possibilities*. en L.F. Bouton (ed.), *Pragmatics and language learning*, Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, vol. 8.

SAGREDO SANTOS, A. (2007). *Algunas Propuestas Didácticas sobre Comunicación Intercultural en la Enseñanza del Inglés*. XXV Congreso de Lingüística Aplicada. Learning a Foreign Language through its cultural background: "Saying and Doing are different things". Universidad de Murcia.

SCHUMANN, J.H. (1976). *Second language acquisition: the pidginization hypothesis*. Revista : Language Learning: vol. 26 (2).

SEARLE, J. (1980). *Actos de habla*. Revista chilena de literatura, nº 19.

SERCU, L. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. An International Investigation (Vol. 10). Bristol: Multilingual Matters.

SEVILLA MUÑOZ, M. et all. (2003). *Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios*. Brasil: *Cadernos de Tradução*, Universidad Federal de Santa Catarina.

SOLÍS CASCO, M. (2005). *La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos*. En Actas del XVI Congreso de ASELE, Oviedo.

TAGUCHI, N. (2008). *The Role of Learning Environment in the Development of Pragmatic Comprehension*. Studies in Second Language Acquisition, 30.

THOMAS, J. (1983). *Cross-Cultural Pragmatic Failure*. Applied Linguistics, 4 (2).

VERA NORIEGA, J. Á. *Interculturalidad: formación del profesorado y educación*. Estudios Sociales, vol. 14, núm. 27. México: Coordinación de Desarrollo Regional.

VILÁ, R. (2006). *La dimensión afectiva de la competencia intercultural en la Educación Secundaria obligatoria*. Escala de sensibilidad intercultural. Revista de investigación educativa. Vol. 24, (Nº 2).

VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2003). *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados. Primer y segundo ciclo de ESO*. Madrid: Consejería de Educación.

WALSH, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Signo y pensamiento 46- volumen XXIV- perspectivas y convergencias.

WILLEMS, G. M. (2002). *Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication*. En Language Policy Division, Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Strasburg: Council of Europe.

WISEMAN, R. L. (2002). *Intercultural communication competence*. En W. B. Gudykunst, & B. Mody (Eds.), Handbook of international and intercultural communication. 2nd ed., vol. 1. Thousand Oaks, CA: Sage.

YULE, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

ZANÓN, J. y ESTAIRE, S. (1990): *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. Comunicación, Lenguaje y Educación. Instituto de ciencias de la educación de la universidad de Barcelona.

ŽEGARAC, V.; PENNINGTON, MC. (2000). *Pragmatic transfer in intercultural communication*. Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures.

# **ANEXOS**



## **Anexo n°1:**

**Ejemplos de lecciones y ejercicios basados en el método de gramática-Traducción, adoptado de <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>**

CVIII.

Europa.



Europe.

168

The chief Kingdoms  
in our Europe, are

- Spain, 1.
- France, 2.
- Italy, 3.
- England, 4.
- Scotland, 5.
- Ireland, 6.
- Germany, 7.
- Bohemia, 8.
- Hungary, 9.
- Croatia, 10.
- Dacia, 11.
- Slavonia, 12.
- Greece, 13.
- Thrace, 14.
- Podolia, 15.
- Tartary, 16.
- Lituania, 17.
- Poland, 18.
- The Netherlands, 19.
- Denmark, 20.
- Norway, 21.
- Swethland, 22.
- Lapland, 23.
- Finland, 24.
- Lifland, 25.
- Prussia, 26.
- Moscovy, 27.
- and Russia, 28.

- In *Europâ* nostrâ,  
sunt *Regna* primaria,  
*Hispania*, 1.  
*Gallia*, 2.  
*Italia*, 3.  
*Anglia* (*Britannia*) 4.  
*Scotia*, 5.  
*Hibernia*, 6.  
*Germania*, 7.  
*Bohemia*, 8.  
*Hungaria*, 9.  
*Croatia*, 10.  
*Dacia*, 11.  
*Slavonia*, 12.  
*Græcia*, 13.  
*Thracia*, 14.  
*Podolia*, 15.  
*Tartaria*, 16.  
*Lituania*, 17.  
*Polonia*, 18.  
*Belgium*, 19.  
*Dania*, 20.  
*Norvegia*, 21.  
*Suecia*, 22.  
*Lappia*, 23.  
*Finnia*, 24.  
*Livonia*, 25.  
*Berssia*, 26.  
*Moscovia*, 27.  
*Russia*, 28.

Moar

CXXIII.

The inward parts of a City. *Interiora Urbis.*



Within a City  
are Streets, 1.  
paved with stones;  
Market-places, 2.  
(in some places  
with Galleries) 3.  
and narrow Lanes, 4.  
The publick buildings  
are in the middle of the  
the Church, 5 (City,  
the School, 6.  
the Guild-hall, 7.  
the Exchange, 8.

Intra Urbem  
sunt Platea (Vici) 1.  
lapidibus strata;  
Fora, 2.  
(alicubi  
cum Porticibus 3.)  
& Ansporii. 4.  
Publica aedificia sunt  
in medio Urbis,  
Templum, 5.  
Schola, 6.  
Curia, 7.  
Domus Mercatorum, 8.  
About

About the Walls,  
and the Gates,  
are the Magazine, 9.  
the Granary, 10.  
Innes,  
Ale-houfes  
Cooks-shops, 11.  
the Play-houle, 12.  
and the Spittle; 13.

In the by-places  
are houses of office, 14.  
and the Prison, 15.

In the chief Stæple  
is the Clock, 16.  
and the Watchmens  
dwelling, 17.

In the Streets  
are Wells, 18.

The River 19.  
or Beck  
running about a City,  
serveth  
to wash away the filth.

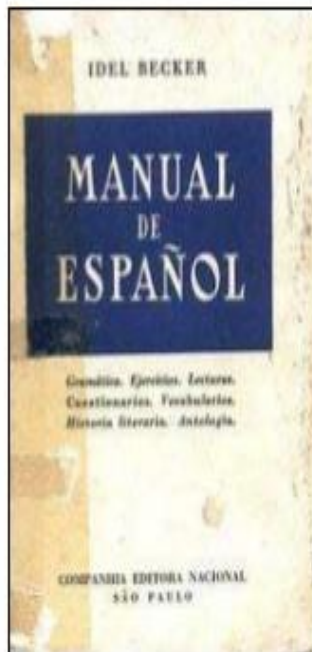
The Tower 20.  
standeth in the highest  
part of the City.

Circa Mœnia,  
& Portas,  
*Armamentarium*, 9.  
*Granarium*, 10.  
*Diversoria*,  
*Popina*,  
& *Cannonæ*, 11.  
*Theatrum*, 12.  
*Nepothicum*, 13.  
In recessibus,  
*Forica* (Cloaca) 14.  
& *Custodia* (Carcer) 15  
In Turre primaria  
est *Horologium*, 16  
& habitatio  
*Vigilum*, 17.  
In Plateis  
sunt *Putei*, 18.  
*Fluvius*, 19.  
vel *Rivus*,  
Urbem interfluens,  
inservit  
*sordibus eluendis*.  
*Arx* 20.  
exstat  
in summo Urbis.

Judge.



**"Manual de Español", de Idel Becker (1945). Considerado el primer manual específico para brasileños. Está basado en el Método de Gramática y Traducción.**



## EJERCICIOS

1. Traduzcan al portugués las preposiciones y conjunciones, impresas en itálica.

Compareció *ante* el juez. *Ante* todo venga Ud. *hasta* acá. Tuvo suerte, *aunque* no la mereciera. *Empero*, vosotros salvaréis la patria. Dije *entre* mí, no haré yo tal cosa. La niña miraba *hacia* el tejado. *Hacia* allí queda el puente. *Hacia* la sierra está lloviendo. Voy *hacia* casa. Al viejo bosque se fue *por* leña. No puede salir *so* pena de ser castigado. *Tras* ella todos al bosque han ido. Mañana es feriado, *así que* no hay clase. Triunfó *puesto que* era honesto, trabajador e inteligente.

2. Completen las oraciones, traduciendo al español las preposiciones y conjunciones (entre paréntesis e impresas en bastardilla):

El niño quedó (*sob*) ..... tutela.

Va (*para, em direção a, rumo a*) ... el puerto.

Es leal (*até*) ..... con los enemigos.

Voy al teatro (*a procura de*) ..... una entrada.

(*Enquanto*) ..... viva le quedaré agradecido.

(*Nem*) ..... voy (*nem*) ..... iré.

Lobos (*e*) ..... hienas aparecían en la floresta.

Pidió aguja (*e*) ..... hilo.

(*Desde já*) ..... quedas invitado.

Nadie lo sabe, (*senão*) ..... Octavio.

No hables mucho, (*mas, senão*) ..... escucha y calla.

Estudia (*se*) ..... no quieres ser un ignorante.

Pienso, (*logo*) ..... existo.

(*Embora*) ..... corría mucho, lo alcanzaron.

**Anexo n°2:**

**El método Berlitz. Sacado de la red:**

**[www.lingholic.com](http://www.lingholic.com)**



**THINKING IN SPANISH**

(Answers on page 265)

1. ¿Dónde se ha acostado el profesor?
2. ¿Se ha quitado el saco?
3. ¿Ha leído el periódico?
4. ¿Ha bebido el vaso de limonada?
5. ¿Ha leído Ud. el periódico hoy?
6. ¿Dónde ha estado el Sr. Rodríguez?
7. ¿Vió el Sr. Aja al Sr. Rodríguez hace un mes?
8. ¿Ha escrito el Sr. Rodríguez tarjetas postales?
9. ¿Han llegado?
10. ¿Cómo ha estado el mar durante el viaje?

Ejemplo de libro del  
Método Berlitz (**Método  
Directo**).

<http://www.lingholic.com/wp-content/uploads/2013/06/Berlitz-Spanish-first-2-pages.jpg>



ENGLISH FOR COMING AMERICANS

Series A --- Sixth Lesson

EATING BREAKFAST

go into	I go into the dining room in the morning.
put near	I put a chair near the table.
sit down	I sit down at the table.
take	I take my knife in my hand.
take	I take some bread from the plate.
spread	I spread some butter on my bread.
is poured	Coffee is poured out into the cup.
is passed	It is passed to me.
put	I put some sugar in my coffee.
put	I put some milk in my coffee.
take	I take an egg from the platter.
eat	I eat my breakfast.
finish	I finish my breakfast.
lay down	I lay down my knife.
get up	I get up from the chair.
leave	I leave the table.
go out	I go out from the dining room.

**Anexo n°3 :**

**Imagen del laboratorio de fonética en los años**

**50**





**Anexo n°4 :**

**Ejemplos de ejercicios basados en el método  
audiovisual.**

## **B** ¿Cómo me queda?



Ana: Mira esta falda de cuero, ¡qué bonita!  
¿Te gusta?

Elena: No mucho. Me gustan más las faldas de tela.

Ana: ¿Qué te parece esta roja?

Elena: No está mal, pero prefiero la azul, es más elegante.

Elena (al dependiente): ¿Puedo probarme esta falda?

Dependiente: Sí, claro

.....

Elena: ¿Cómo me queda?

Ana: Muy bien, y no es cara.

Elena: Pues me la llevo.



## ¿tienes la palabra!

Para ayudarte:

Mira... ¡qué ...!  
¿Qué te parece/n ...?  
Prefiero/Me gusta/n más ...

**Anexo n° 5 :**  
**Imagen del método SGAV.**



**Otro uso de la tecnología de la época. Profesor Quino Martínez, curso de español por TV - 1956**

fuelle: *Arizona State University* <http://www.asu.edu/lib/archives/asustory/pages/32casc.htm>

## **Anexo n° 6 :**

**Tipos de ejercicios basadas en el método  
situacional.**

Bárbara: —Buenas tardes.  
¿Es ésta la Escuela de Idiomas?  
Carlo: —Sí. ¿Eres estudiante de español?



Bárbara: —Sí. ¿Y tú?  
Carlo: —Yo también soy estudiante de español.  
Me llamo Carlo.  
Y tú, ¿cómo te llamas?  
Bárbara: —Me llamo Bárbara.



Carlo: —Este es Klaus.  
También es estudiante.  
Es alemán.



Klaus: —Mucho gusto.  
Bárbara: —Encantada.



Amplie



1. Carlos es médico.



2. Manuel es ingeniero.



3. Pedro es profesor.



4. Antonio es alumno.



5. Miguel es arquitecto.



6. María es secretaria.



7. Carmen es enfermera.



8. Luis es peluquero.

Practique

I.

¿Es Bárbara estudiante?

—Sí, es estudiante.

1. ¿Es Carlos médico?
2. ¿Es Manuel ingeniero?
3. ¿Es Pedro profesor?
4. ¿Es Antonio alumno?
5. ¿Es Miguel arquitecto?
6. ¿Es María secretaria?
7. ¿Es Carmen enfermera?
8. ¿Es Luis peluquero?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II.

Bárbara.

—¿Eres Bárbara?

1. Carlo.
2. Klaus.
3. Pedro.
4. Antonio.
5. Miguel.
6. María.
7. Carlos.
8. Carmen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

III. Practíquese en la clase:

- A. Este es José.
- B. Mucho gusto.
- C. Encantado(a).





**Anexo n°7 :**

**Ejercicios basados en fidels. Sacados de:  
<https://www.es.Shlider.net>.**

Hoy vamos al cine  
¿Hoy vamos al cine?  
¡Hoy vamos al cine!



Cada niño perteneciente a este nivel, busca oraciones admirativas en el libro de texto y en cuentos; las lee a su equipo.

Piensen oraciones admirativas:

#### BUSCAN Y ESCRIBEN ENUNCIADOS NEGATIVOS

VERDE FICHA No 29

Se pretende que los niños:

- Indaguen textos con el fin de encontrar formulaciones negativas
- Sean capaces de pensar y escribir oraciones que contengan adverbios de negación.



Después de realizar la ficha rosa No. 541, el maestro pide a los alumnos que busquen oraciones negativas en texto impresos. Para ello les proporciona una lista con los adverbios de negación y les dice: Busquen donde aparece alguna de estas palabras.

Cada integrante del equipo lee a sus compañeros los enunciados negativos que encontró.

Piensen enunciados negativos y los escriben.

#### FORMAN PALABRAS CAMBIANDO UNA LETRA

VERDE FICHA No. 30

En este juego, los niños:

- Reflexionan acerca del sistema alfabético de escritura.
- Toman conciencia de que, a cambios en la escritura de palabras, corresponden diferentes significados.



El maestro forma una palabra con letras móviles. Explica el juego: tienen que pensar otras palabras a partir de está, cambiando una sola letra cada vez. No se vale repetir ninguna; por eso, para acordarnos de cuales hicimos, vamos a copiar en el cuaderno cada una de las que formemos.

Pone un ejemplo:

CASA

Cambia S por R: CARA

Invita a los niños a que continúen el juego:

**Anexo n°8:**

**Modelo de ejercicios basadas en el enfoque comunicativo.**

### 1. Hacer una encuesta, “Vamos a conocernos mejor”

Eres psicóloga/o, trabajas para una empresa y entrevistas a tu compañera/o, que se presenta a una entrevista de trabajo. Para obtener información sobre su carácter, pregúntale si ha hecho alguna de estas cosas esta semana. Después tienes que interpretar las respuestas y contarle al resto de la clase cómo es su carácter. Formula las preguntas usando el Pretérito perfecto.

	<b>sí</b>	<b>no</b>	<b>X veces</b>
Discutir con alguien			
Llegar tarde a alguna cita			
Perder algo importante			
Ayudar a alguien			

2. Hacer una encuesta, “Hábitos y costumbres” ¿Con qué frecuencia haces estas cosas? ¿Vas mucho al cine? ¿Sueles ir al teatro? / ¿Te gusta bailar?

	<i>X veces al día/mes/año</i>	<i>Cada día/semana</i>	<b>A menudo</b>	<b>De vez en cuando</b>	<i>Algunas veces</i>	<i>Raras veces</i>	<b>Nunca</b>
Ir a la iglesia							
Entrenar							
Cenar en restaurantes							
Cocinar							
...							

## **Anexo n° 9:**

**Evolución cronológica del enfoque por tareas,  
Citado por FLOREZ, L.; et al. (2011: 4).**

Año	Investigador	Aportes	Observaciones
1985-1987	Long y Prabhu	Hacen énfasis en <ul style="list-style-type: none"> <li>el intercambio de significado</li> <li>el uso del lenguaje en un mundo real</li> </ul>	Privilegian el enfoque comunicativo antes de/que la forma
1996, 1998, 1996	Willis Johnson Skehan	Pre-tarea <ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción (tema y tarea)</li> </ul> Ciclo de la Tarea <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación</li> <li>Realización</li> <li>Preparación de un informe</li> <li>Presentación de un informe</li> </ul> Enfoque lingüístico, análisis y práctica (forma)	Discuten la secuencia de las tareas según las características metodológicas de la tarea: <ul style="list-style-type: none"> <li>extensión/duración de la comunicación (negociación de significado)</li> <li>dificultad de la tarea</li> <li>tiempo disponible planificado</li> </ul>
1985, 1991, 1997, 2005	Michael Long	<ul style="list-style-type: none"> <li>identifica tareas según las necesidades</li> <li>clasifica tipos de tareas</li> <li>deriva tareas pedagógicas</li> <li>ofrece secuencias para el desarrollo curricular</li> <li>implementa metodología didáctica apropiada</li> <li>evalúa con criterios de referencia.</li> </ul>	Se enfoca en la forma que involucra significado, estructura y contexto en la comunicación. El modelo sigue la secuencia de desarrollo de la tarea, implementación y evaluación.
2001	Salaberry	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación</li> <li>Indagación</li> <li>Inducción</li> <li>Incorporación</li> </ul>	Siguiendo el trabajo de McCarthy (1998) ofrece una secuencia de cuatro pasos
2003	Ellis	Distingue: <ul style="list-style-type: none"> <li>Tareas no enfocadas <i>unfocused tasks</i> (e.g., <i>ordinary listening</i>)</li> </ul>	presenta una secuencia para ayudar a los

		<i>tasks or interactions</i> ) <ul style="list-style-type: none"> <li>Tareas enfocadas (que hacen resaltar un a característica lingüística particular o centrada en el contenido de la misma )</li> </ul> Resalta tres diseños principales de tareas: <ul style="list-style-type: none"> <li>de comprensión</li> <li>de toma de conciencia</li> <li>de producción</li> </ul>	aprendices para comprender mejor la gramática. <ul style="list-style-type: none"> <li>"Noticing" task, in which students listen to the same</li> </ul>
2004	David Nunan	<ul style="list-style-type: none"> <li>construcción de esquemas</li> <li>práctica controlada integrada en el contexto (diferente a la tradicional)</li> <li>autenticidad en las habilidades receptoras de trabajo</li> <li>enfoque en la forma (léxico y / o gramatical)</li> <li>práctica libre (actividades de comunicación)</li> <li>tarea de comunicación en sí misma</li> </ul>	Favorece el desarrollo de tareas basadas en las unidades por temas y subtemas.

## **Anexo n° 10:**

**Modelos de ejercicios basados en el enfoque por tareas.**

Nombre \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

### Una excursión accidentada

Hacía buen tiempo, así que mis amigos y yo planeamos hacer una excursión a una laguna cerca de la ciudad. Nuestra idea era pasar el día allí, por eso llevamos comida y trajes de baño para damos un chapuzón.

Uno iba a llevar los bocadillos; otro, la fruta; un tercero, el agua embotellada; y, finalmente, yo me encargaba de llevar la merienda; por tanto, teníamos todo bien organizado.

En cuanto llegamos, nos metimos al agua y no paramos de jugar. ¡Fue divertidísimo!... hasta que decidimos comer. Para nuestra sorpresa, la bolsa donde teníamos los bocadillos había desaparecido. Uno de nosotros, que se había quedado junto a nuestras cosas para vigilarlas, se había dormido y los demás, distraídos en el agua, no nos dimos cuenta de nada. Contábamos con la fruta, pero teníamos una sandía y ningún cubierto para partirla, por lo que no pudimos comerla. Entonces decidimos tomar la merienda; así pues, abrí la mochila para sacarla y... ¡vi que se me había olvidado en casa!

Nos invadió una risa general. Al final, decidimos regresar a casa, ya que estábamos hambrientos y cansados.

La próxima semana tenemos una excursión al bosque. ¡Espero tener mejor suerte!



#### 1. Lee y después contesta.

- ¿Quién es el narrador de esta historia?

---

- ¿Dónde sucede la historia?

---

- ¿Qué les ocurrió a los personajes?

---



---



---



3. ¿Qué información ofrece una reseña? Marca la respuesta correcta.

- Título y opinión sobre el argumento.
- Resumen e índice del libro.
- El número de páginas del libro.

4. El vampiro es uno de los personajes más representativos de los relatos de miedo. Inventa un breve retrato sobre un vampiro que no inspire terror.



---

---

---

---

---

---

5. El escenario típico donde se desarrollan las historias de terror relacionadas con vampiros se localiza en la región de Transilvania. Busca información sobre este lugar y completa la ficha.

- Continente: \_\_\_\_\_
- País: \_\_\_\_\_
- Idioma: \_\_\_\_\_
- Gentilicio: \_\_\_\_\_



6. Escribe una reseña sobre un libro que te haya gustado.

Si quieres, puedes hacer un dibujo que acompañe tu texto.

A large, empty rectangular box intended for a drawing.

---

---

---

---

---

---

---

---

**Anexo n°11 :**

**Ejemplos sobre las creencias y símbolos  
españoles de Miquel (2004).**

### Ejemplos de creencias españolas

Creencias más explícitas, más visibles:

la manzanilla cura los problemas digestivos;  
el martes es un día nefasto (“martes y trece ni te cases ni te embarques”);  
el corte de digestión;  
la Nochebuena sin un ser querido es muy triste (hay que volver a casa para Navidad);  
en Nochevieja comerse doce uvas con las campanadas trae buena suerte;  
los Reyes Magos son los portadores de los regalos a los niños;  
la pasta engorda;  
la siesta es reparadora; etc.

Creencias más interiorizadas, menos visibles:

la familiaridad es cómoda (en muchos intercambios con desconocidos se promueve una rápida confianza);  
la despedida es dolorosa (se prolonga el contacto con el interlocutor al despedirse);  
negarse a aceptar propuestas o invitaciones es difícil (las negaciones suelen acompañar por justificaciones);  
cuando se adjetiva o valora algo, debe hacerse con intensidad;  
la insistencia es un modo de manifestar interés por el interlocutor, no es pesada (se insiste ante primeras negativas en los ofrecimientos, se insiste en la concesión de un permiso o en elogios);  
el dolor se comparte (explicamos problemas de salud que hemos tenido a alguien que acaba de contarnos un problema que tiene); etc.

(Miquel, 2004: 519-520)

### Ejemplos de símbolos españoles

color negro asociado al luto (hoy sólo en zonas rurales);  
aro de oro en anular de la mano (alianza);  
cristantemos como flores destinadas exclusivamente a los muertos;  
llevar una cruz o una medalla como adorno;  
significado social de los nombres y apellidos (primero el del padre y segundo el de la madre);  
iconografía de las ciudades;  
iconografía de la Navidad;  
valor de un jamón; etc.

(Miquel, 2004: 519)

### Ejemplos de modos de clasificación españoles

apellidos (en España el primero es el primero del padre y el segundo es el primero de la madre);  
relaciones familiares (llegan hasta tíos y primos segundos);  
cantidades que se consideran normales (huevos en docenas, no menos de cien gramos de queso o de chorizo, no menos de un kilo de naranjas o de patatas, etc.);  
dónde se venden los productos y cómo se organizan en las tiendas (ej. el vinagre junto al aceite);

la ciudad (diferencias entre avenidas, paseos, calles, callejones);  
dirección (primero la calle, luego el número);  
pisos (con números ordinales);  
alimentos (cuáles son típicamente primeros platos, cuáles segundos, cuándo se comen determinados productos y cuándo no, etc.);  
partes del día y modo de saludar en cada una de ellas;  
momentos importantes del año;  
edades más importantes de la vida;  
orden en el que se escribe una fecha;  
cómo hay que dirigirse a los destinatarios en el encabezamiento y despedida de las cartas; etc.  
(Miquel, 2004: 521)

#### Ejemplos de actuaciones en español

gestos asociados a los saludos;  
el día del cumpleaños quien cumple invita;  
los regalos se abren inmediatamente y en presencia de la persona que nos los ha ofrecido;  
en una reunión social nos presentan a los desconocidos, difícilmente tendremos que autopresentarnos;  
a los conocidos no hay que dejarlos en el descansillo y hay que invitarlos a entrar en casa;  
cuando estamos invitados a una casa, la persona que ha cocinado servirá la comida salvo que explícitamente dé permiso para que nos sirvamos nosotros mismos;  
hay que mantener la distancia comunicativa pautada por nuestra cultura;  
hay que llevar determinados objetos o alimentos cuando nos invitan a una cena o vamos a ver a una persona ingresada en un hospital;  
en determinadas ocasiones hay que felicitar cara a cara y en determinadas ocasiones por escrito;  
hay que saber cuándo se debe hablar y cuándo se debe callar; etc.  
(Miquel, 2004: 521-522)

### Ejemplos de presuposiciones en español

los hablantes de español peninsular presuponen que quien recibe un elogio quitará importancia al elogio o cambiará inmediatamente de tema;

se presupone que se rechazará una invitación mediante una justificación;

se presupone que si se rechaza un ofrecimiento, el otro insistirá;

se presupone que quien hace un regalo nunca dirá el contenido antes de que el destinatario lo abra;

se presupone que se hablará del parecido de un bebé con algún miembro de su familia;

se presupone que si alguien habla de sus problemas de salud, los demás se interesarán por ellos;

se presupone que la despedida se demorará un poco y estará asociada a consejos y deseos;

se presupone que la concesión de permiso será reiterada;

se presupone que mientras alguien relata algo, el interlocutor irá haciendo comentarios, no permanecerá en silencio; etc.

(Miquel, 2004: 522)

**Anexo n° 12 :**

**Modelos de comunicación entre la cultura argelina y española, citados por Ana María CESTERO MANCERA (2017: 1093-1095).**

## 1. PRIMER ENCUENTRO Y CONOCIDOS

HOMBRE - MUJER  
JOVEN - JOVEN

### ARGELIA

#### DESCRIPCIÓN

Gran variación dependiendo del contexto general:

-Joven conservador: situación de extrema formalidad por lo que solo hay utilización de saludo verbal.

-Joven menos conservador: apretón de manos, sin que las palmas estén en total contacto. No hay fijación de mirada.

-Estudiantes y gente de nivel socioeconómico alto: es frecuente que se den dos besos.

Siempre es el hombre el que inicia el saludo, la mujer actuará de determinada manera en función de lo que éste haga.

Intensidad: débil

Duración: breve

#### ILUSTRACIÓN



### ESPAÑA

#### DESCRIPCIÓN

Gran variación dependiendo del carácter de las personas:

-Se saludan verbalmente, con un pequeño movimiento de la cabeza.

-Se dan un par de besos, con sonrisas recíprocas.

Intensidad: débil

Duración: breve

#### ILUSTRACIÓN



2. AMIGOS ÍNTIMOS  
HOMBRE - HOMBRE  
JOVEN – JOVEN

ARGELIA

AUSENCIA BREVE

-Apretón de manos, con sonrisa recíproca. Al finalizar el gesto, pueden llevarse la mano al pecho.

-Se dan unas palmaditas en el hombro o en la espalda.

Intensidad: de débil a moderada

Duración: breve

AUSENCIA LARGA

-Se dan dos o cuatro besos, más el apretón de manos. La mano izquierda suele estar colocada encima del hombro del otro, dando a veces pequeñas palmaditas.

-Se abrazan y luego se dan dos o cuatro besos, con o sin apretón de manos.

Intensidad: fuerte

Duración: larga

DE PASO

-Se sonríen y hacen un gesto levantando la mano y agitándola.

-Juntan las puntas de los dedos de la mano derecha, moviéndola de arriba hacia abajo, queriendo decir con ello que uno se encuentra bien.

ILUSTRACIÓN



ESPAÑA

AUSENCIA BREVE

-Apretón de manos, con sonrisa recíproca.

-De un día para otro, se saludan solo verbalmente, con una sonrisa.

Intensidad: de débil a moderada

Duración: breve

AUSENCIA LARGA

-Se abrazan y se dan un par de besos, con sonrisa recíproca y fijación de mirada.

Intensidad: fuerte

Duración: larga

DE PASO

-Se sonríen y hacen un gesto con la mano, agitándola. El otro responde con una sonrisa o con el mismo gesto.

ILUSTRACIÓN





2. AMIGOS ÍNTIMOS  
HOMBRE - HOMBRE  
JOVEN – JOVEN

ARGELIA

AUSENCIA BREVE

-Apretón de manos, con sonrisa recíproca. Al finalizar el gesto, pueden llevarse la mano al pecho.

-Se dan unas palmaditas en el hombro o en la espalda.

Intensidad: de débil a moderada

Duración: breve

AUSENCIA LARGA

-Se dan dos o cuatro besos, más el apretón de manos. La mano izquierda suele estar colocada encima del hombro del otro, dando a veces pequeñas palmaditas.

-Se abrazan y luego se dan dos o cuatro besos, con o sin apretón de manos.

Intensidad: fuerte

Duración: larga

DE PASO

-Se sonríen y hacen un gesto levantando la mano y agitándola.

-Juntan las puntas de los dedos de la mano derecha, moviéndola de arriba hacia abajo, queriendo decir con ello que uno se encuentra bien.

ILUSTRACIÓN



ESPAÑA

AUSENCIA BREVE

-Apretón de manos, con sonrisa recíproca.

-De un día para otro, se saludan solo verbalmente, con una sonrisa.

Intensidad: de débil a moderada

Duración: breve

AUSENCIA LARGA

-Se abrazan y se dan un par de besos, con sonrisa recíproca y fijación de mirada.

Intensidad: fuerte

Duración: larga

DE PASO

-Se sonríen y hacen un gesto con la mano, agitándola. El otro responde con una sonrisa o con el mismo gesto.

ILUSTRACIÓN



**Anexo n°13:**

**El test es sacado del manual de Soler-Espiauba  
(2005: 5-10).**

1. Juan Espinosa García y Yolanda Valle Jiménez están casados y tienen 2 hijos: Amaia y Diego. ¿qué apellidos llevan? :
  - Amaia y Diego Espinosa.
  - Amaia y Diego Espinosa Valle.
  - Amaia y Diego Valle Espinosa.
  
2. ¿Cuál es la diferencia entre?
  - José María
  - María José

.....

.....
  
3. A veces, a la hora de pagar en cafés y restaurantes, da la impresión de que los españoles se pelean ¿por qué?
  - Porque consideran la cuenta es excesiva
  - Porque los dos quieren pagar, o sea, invitar al otro
  - Porque ninguno quiere pagar
  
4. ¿Cuándo se invita en España se fija una hora límite para que se vayan los invitados?
  - Venid mañana a tomar café de 4h a 6h.
  - Venid mañana a tomar café.
  - Tenemos el gusto de invitarnos a una copa en casa el sábado de las 19 a las 21.
  
5. Si te dicen que el 22 de diciembre es el día del gordo ¿qué significa?
  - Se celebra la fiesta de todos los obesos.
  - Se come un pollo muy gordo en las familias.
  - Se puede ganar un premio importante en la lotería.
  
6. ¿Cuál es la tradición del 31.12?
  - Se comen lentejas.
  - Se comen 12 almendras.
  - Se comen 12 uvas.
  
7. ¿Qué día se dan los regalos tradicionales?
  - El 24 .12
  - El 25.12
  - El 6.01
  
8. Puedes relacionar los siguientes dulces con las fiestas que se indican
  - Huesos de santo
  - Navidad

Roscón de reyes

Pascua

Turrón

Epifanía

La mona

Día de difuntos

9. Si ves a un español abrir y cerrar varias veces rápidamente juntando los dedos de una mano ¿qué significa?

Que está nervioso.

Que hay mucha gente.

Que está harto.

10. Si se da palmaditas en la cara mirando fijamente a otra persona qué quiere decirle?

¡Qué cara tienes!

Me estoy aburriendo.

Eres muy guapa.

11. Si un español mueve sus dedos índice y corazón de una mano, imitando unas tijeras:

¡Qué lejos!

Corta el rollo.

Quiero darme un paseo.

**Anexo n°14:**

**La actividad “verdadero” o “falso”**

**Instrucción:** Menciona si **verdadero** o **falso**

	<b>Verdadero</b>	<b>Falso</b>
La paella es el plato típico de España		
El flamenco es la música preferida de los españoles		
Los precios en España son los más baratos en Europa		
Hace siempre calor en España		
Los españoles hablan muy alto y muy rápido		
Los españoles son vagos		
Los españoles les gusta la corrida		
La puntualidad es importantísima para los españoles		
Los españoles duermen la siesta a media tarde.		
Los españoles son festeros		
Los españoles en general son muy católicos.		

## **Anexo n°15:**

**El texto usado en la prueba, adoptado de <http://www.que.es> abril 2010.**

## **Los españoles son...**

*La imagen de los españoles en el mundo está cargada de tópicos en los que “la fiesta y la diversión” son las notas dominantes. Si algunos nos ven ambiciosos y con sentido del humor, otros in embargo, califican a los españoles como arrogantes y holgazanes.*

*En África el conocimiento sobre España se centra en sus equipos de fútbol y todo lo que gire en torno a este deporte.*

*Los turistas americanos que viajan a España vuelven con recuerdos de fiestas, flamenco, almuerzos largos y tranquilos, cenas a horas muy tardes, calles y plazas llenas de gente a todas horas. Y los que nunca han viajado a España, tienen tendencias a mezclarnos con lo latinoamericano (...) no obstante, el mito de “España Romántica” y “del concepto festivo de la vida” vive aún, pues los jóvenes norteamericanos sueñan con ir a “los sanfermines” que es la única fiesta española que recibe la atención de la prensa norteamericana año tras año.*

*Para los franceses ha habido una evolución a lo largo de los últimos años. Por un lado aprecian nuestro cine, y literatura y conocen algunas de nuestras empresas, pero por el otro, suelen criticar a la monarquía española y consideran que los españoles son vagos, soberbios, envidiosos, fanfarrones, y cobardes.*

*Los alemanes empiezan ya a ver España como lugar en el que viven sus posibles socios, y no solo como destino de sus vacaciones. Asimismo, califican a los españoles de orgullosos, avaros, fanáticos, crueles, recelosos de todo lo extranjero.*

Llena al siguiente cuadro:

<b>Expresiones</b>	<b>Se dice que en España</b>	<b>Los españoles son</b>
<i>del concepto festivo de la vida</i>	La fiesta por todo el día	Festivos



**Anexo n°16:**

**Correcciones animadas en el Power point.**

# Estereotipos sobre España



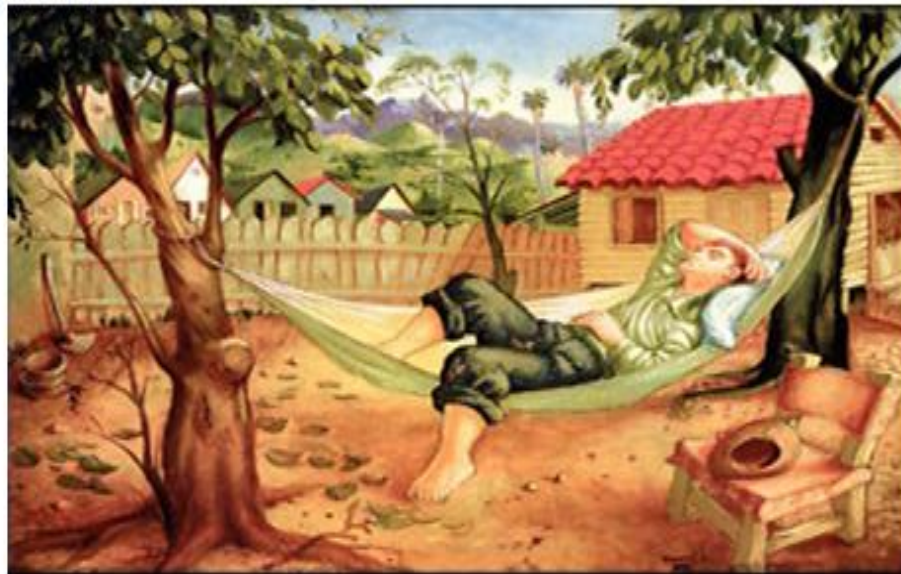
## ¿Van los españoles a espectáculos taurinos?

- En 2017 se celebraron 1.553 festejos taurinos, cifra que representa un descenso interanual del 2,8% respecto a 2016. Según los datos extraídos por el Ministerio de Cultura, los toros serían el tercer espectáculo cultural de España en vivo (por delante el teatro y la música actual). El 9,5 por ciento de la población están interesados en los festejos taurinos.



## ¿Duermen los españoles la siesta?

Según un reciente estudio publicado en Neurology.org: los alemanes son los europeos que más horas dedican a la siesta: el 22% de los alemanes asegura que duerme la siesta al menos tres veces por semana, situándose como líderes indiscutibles y muy por encima de los italianos, en segundo lugar con un 16%, y de los británicos, en la tercera plaza con un 15% de respuestas afirmativas. Paradójicamente, España y Portugal quedan relegados al cuarto y quinto puesto.



La sangria es la bebida preferida de  
los españoles

- En realidad prefieren el vino o la cerveza, mientras que la sangría suele ser más popular entre los extranjeros. Los españoles la reservan para cuando llega el verano.





# Hace siempre calor en España

- En Galicia, Asturias o Cantabria te puedes encontrar fácilmente con días de lluvia en verano (aunque no tantos como se tiende a decir) y en Madrid o Castilla-León te puedes enfrentar nieves y heladas en invierno.



## Nadal es el deportista mas famoso de España

Rafa Nadal representa España a nivel mundial, pero eso no significa que sea el único deportista. Ni siquiera el único deportista de éxito internacional. En este grupo también podríamos meter a los hermanos Gasol, Marc Márquez, Fernando Alonso o incluso la nadadora Mireia Belmonte.



# La religión en España

- España como país muy religioso. España está lleno de iglesias de norte a sur pero España es un país aconfesional con libertad religiosa en el que sólo un 13,2% de la población acude regularmente a misa.

Independientemente de si va a un lugar de culto o no, diría que es...

16. España



una persona religiosa

37%

una persona no religiosa

41%

un ateo convencido

16%

no sabe/no responde

6%



GESTIÓN.es



## Todos los españoles saben bailar flamenco

Es un baile típico del sur de España y ni siquiera en esta zona sabe bailarlos todo el mundo. En otras áreas del país hay otros bailes regionales (que tampoco sabe bailar todo el mundo). Por citar algunos ejemplos: en Madrid es el chotis; en Galicia, la muñeira; la jota en Aragón y la sardana en Cataluña.



# LA PAELLA

- La paella es la comida preferida de los españoles: **NO**, es la comida típica en la Comunidad Valenciana. Cada zona tiene su gastronomía y sus propios platos. Si tuviésemos que elegir un plato nacional, ése sería sin duda la tortilla de patata.



# Los españoles y el trabajo

- Los españoles trabajan menos que los europeos: Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los españoles acumulan una media de 1.691 horas laborales cada año, mientras que esa cifra para los británicos es 1.674 y 1.371 para los alemanes. En 2016, el gobierno español intentó incluso tomar medidas para acortar la jornada laboral hasta por dos horas, poniendo fin a largas pausas para el almuerzo.





- El origen del término estereotipo remite al siglo XVIII. Surgió en el ambiente tipográfico para indicar la reproducción de imágenes impresas por medio de formas fijas. La palabra proviene del griego: stereós ('sólido, rígido') y typos ('carácter, tipo o modelo') (Cano Gestoso 1993). Una definición de estereotipo sería: "modelo o idea simplificada y comúnmente admitida de algo" (Moliner 2001).

**Anexo n° 17:**

**Imágenes de la tarea sacadas del manual:  
*conversar es fácil* (2011: 5-89).**















# Unidad 1

## Hola, ¿qué tal?

(Saludos y despedidas)

Lee y escucha.

Escucha y repite los diálogos siguiendo el ritmo y la entonación de los hablantes.

<input type="radio"/> Hola, Carmen, buenos días. <input checked="" type="radio"/> Buenos días, Miguel, ¿qué tal?		<input type="radio"/> Buenas tardes, don José. <input checked="" type="radio"/> Hola, Pilar, buenas tardes.	
<input type="radio"/> Buenas noches, Irene. <input checked="" type="radio"/> Buenas noches, Manolo.		<input type="radio"/> Hola, Inés, ¿qué tal? <input checked="" type="radio"/> Bien, gracias, y tú, ¿cómo estás?	
<input type="radio"/> Quique, ¿qué tal?, ¿qué pasa? <input checked="" type="radio"/> Hola, ¿qué hay?		<input type="radio"/> Hola, profe, ¿cómo está? <input checked="" type="radio"/> Bien, ¿y vosotras?	
<input type="radio"/> Hola, chicas, ¿cómo estáis? <input checked="" type="radio"/> Hola, ¿qué tal?		<input type="radio"/> Hola, Jaime, ¿qué te cuentas? <input checked="" type="radio"/> Pues nada en especial. Lo de siempre.	
<input type="radio"/> Hola, Merche, ¿qué tal? <input checked="" type="radio"/> Bueno, tirando.		<input type="radio"/> Chao, hasta mañana. <input checked="" type="radio"/> Hasta mañana.	
<input type="radio"/> Adiós, hasta luego. <input checked="" type="radio"/> Adiós, buenas noches.		<input type="radio"/> Venga, hasta mañana. <input checked="" type="radio"/> Hasta mañana, adiós.	
<input type="radio"/> Bueno, me voy, que tengo prisa. <input checked="" type="radio"/> Venga, nos vemos mañana.		<input type="radio"/> Adiós y buen fin de semana. <input checked="" type="radio"/> Gracias, igualmente.	

















# Unidad 22

## ¿Me haces un favor?

(Pedir, ofrecer, aceptar, rechazar y agradecer un favor)

Lee y escucha.

Escucha y repite los diálogos siguiendo el ritmo y la entonación de los hablantes.

<p><input type="radio"/> ¿Me das un vaso de agua?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Claro, aquí tienes.</p>		<p><input type="radio"/> ¿Me dejas el coche?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Sí, toma la llave.</p>	
<p><input type="radio"/> ¿Me muestras las fotos de Marruecos?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Desde luego. Mira, aquí estamos Marta y yo...</p>		<p><input type="radio"/> ¿Me traes un café, por favor?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Sí, un momento.</p>	
<p><input type="radio"/> ¿Te hace falta algo?</p> <p><input checked="" type="radio"/> De momento nada, gracias.</p>		<p><input type="radio"/> ¿Te traigo algo de la tienda? ¿Leche o pan?</p> <p><input checked="" type="radio"/> No, no hace falta. Todavía queda.</p>	
<p><input type="radio"/> ¿Te ayudo?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Sí, gracias, eres muy amable.</p>		<p><input type="radio"/> ¿Abro la ventana?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Sí, por favor, hace mucho calor. Gracias.</p>	
<p><input type="radio"/> ¿Puedo hablar contigo un momento?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Sí, claro, dime, dime.</p>		<p><input type="radio"/> ¿Puedo abrir la ventana?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Sí, claro, ábrela, ábrela.</p>	
<p><input type="radio"/> Gabriel, ¿podría pedirte un favor?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Hombre, claro. ¿De qué se trata?</p>		<p><input type="radio"/> Por favor, ¿podría ayudarme a rellenar este impreso?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Naturalmente. A ver...</p>	
<p><input type="radio"/> Muchas gracias, Pepe.</p> <p><input checked="" type="radio"/> Hombre, de nada.</p>		<p><input type="radio"/> Muchísimas gracias, Jesús.</p> <p><input checked="" type="radio"/> De nada, mujer, de nada.</p>	

**Anexo n°18:**

**Imagen de la tarea sacada del manual:  
*conversar es fácil* (2011: 102).**



## 2 Una de las reacciones no corresponde a la situación, márcala.

### 1. Pili, ¿un té?

- a) No, gracias, ya he tomado dos.
- b) Buena idea.
- c) No, lo siento, ya tengo un compromiso.
- d) ¡Estupendo! Me muero de sed.

### 3. ¿Os llevo a casa?

- a) Sí, gracias, eres muy amable.
- b) No, gracias, preferimos ir andando.
- c) Es que con mucho gusto.
- d) Gracias, pero quisiéramos quedarnos un poco más.

### 5. ¿Venís con nosotros a la playa?

- a) Buena idea.
- b) Voy a preguntar a Merche si tiene ganas.
- c) No, gracias.
- d) ¿A la playa con este tiempo?

### 7. ¿Tienes ganas de dar una vuelta por el centro?

- a) Sería estupendo, pero me duelen terriblemente los pies.
- b) Vale, vámonos.
- c) No puedo darte nada.
- d) Buena idea.

### 2. Entonces, ¿cómo quedamos?

- a) Hemos quedado para comer.
- b) Te recojo en casa después de la escuela.
- c) A las cinco, en la plaza Mayor.
- d) Os llamaremos después de la escuela.

### 4. Te invito.

- a) Muchas gracias.
- b) Vale, pero pago yo, ¿eh?
- c) De acuerdo, pero la próxima vez yo invito.
- d) Claro.

### 6. ¿Qué te apetece tomar?

- a) Ahora no.
- b) Un zumo de naranja natural.
- c) Ahora nada.
- d) Me da igual, lo que sea.

### 8. ¿Qué os parece una excursión a El Escorial?

- a) Nos parece mucho.
- b) Hoy por desgracia ya tenemos un compromiso, pero si podemos ir mañana...
- c) ¡Qué bien! Será una experiencia inolvidable.
- d) Es una idea estupenda.

## **Anexo n° 19:**

**Tarea de la situación (elaboración propia).**

En las siguientes peticiones, relaciona a las parejas de interlocutores con el diálogo correspondiente. Tenga en cuenta el contexto en el que ocurre cada situación, cómo se hace la petición, la relación de familiaridad entre los interlocutores, la relación social, la edad, el sexo.

Identifique: • El grado de franqueza (directa / normal / indirecta)

• El grado de cortesía (cortés / normal / descortés)

**Diálogo n° 1:**

**1. Dos novios**

**A:** Raquel, este jueves será la boda de Sara. Caramba.

**B:** ¿Qué te pasa?

**A:** No tengo nada a meter, préstame tu ropa roja.

**Diálogo n° 2:**

**2. Dos amiga.**

**A:** Buenos día, lo siento por la molestia, por favor, necesito su ayuda.

**B:** Hola, dime cómo puedo ayudarte.

**Diálogo n° 3:**

**3. Estudiante universitaria y profesor.**

**A:** Bienvenida señores, ¿qué desean?

**B:** Hola, queríamos comer una paella.

**Diálogo n° 4:**

**4. Cliente y camarero.**

**A:** Bueno días, sería posible indicarme la dirección del corte inglés.

**B:** Buenos días, señora, por supuesto, no está lejos, a la primera calle jira a la izquierda.

**Diálogo n° 5:**

**5. Primos.**

**A:** Luis, has comprado las frutas.

**B:** Pero, ¿no me los has pedido!

**Diálogo n° 6:**

**6. Una doña y policia.**

**A:** ¡Ay! Olvidé mi paquete de cigarrillos, dame uno.

**B:** Oh Juan, por esta vez te doy solamente un cigarrillo.

**Anexo n° 20:**

**Transcripción de los diálogos**

Solicitud de información: vas a escuchar cuatro diálogos. En cada caso, el solicitante pide el número de teléfono de una persona específica al operador del servicio de información en España. Escribe en cada casilla la información correspondiente, para evaluar al operador y al solicitante en cada situación .

**Diálogo 1:**

**A:** Servicio de información, le habla Marta Esteban. ¿En qué puedo ayudarle?

**B:** o Ah... quería el número de teléfono de Blanca Aguado Goldo, en Valencia.

**A:** Un momento, por favor. Tome nota. Es el 96 543 26 89.

**B:** o Muchas gracias.

**Diálogo 2:**

**A:** Servicio de información telefónica, dígame.

**B:** Hola, por favor, ¿podría decirme el teléfono de Esteban Rico Pardo en Barcelona?

**A:** Sí, a ver... Es el 93 788 56 64.

**B:** o De acuerdo, muchas gracias.

**Diálogo 3:**

**A:** Información telefónica. Soy Imanol Gómez.

**B:** Hola, necesito el número de teléfono de Madrid, de Martín Serrano Quirós, en la calle Menéndez Pelayo, 30.

**A:** Sí, a ver, ahora mismo se lo digo. Mire, es el 91 443 00 82.

**B:** Estupendo, muchas gracias.

**Diálogo 4:**

**A:** Servicio de información telefónica, dígame.

**B:** Sí, quería el número de teléfono de Leonor Matamala Felipe, en calle Villanueva, en Badajoz.

**A:** A ver... sí, es el 924 23 34 86. Se lo repito, 924 23 34 86.

**B:** Bien, gracias

## Vers l'intégration des compétences pragmatiques et interculturelles dans l'enseignement de E/LE du point de vue méthodologique de l'approche par tâches

### Résumé :

Actuellement, en raison de la mondialisation, apprendre les langues étrangères est devenu un engagement. Par conséquent, différentes méthodes pour enseigner les langues étrangères sont apparues afin de s'adapter aux nouveaux besoins humains et de permettre aux étudiants d'atteindre leurs objectifs tels que l'obtention d'une position de premier plan sur le marché du travail. Au début du siècle dernier, les professeurs de langues attachaient une grande importance à l'enseignement d'une langue étrangère du point de vue des caractéristiques morphologiques, grammaticales, phonétiques et de traduction. Mais depuis la dernière décennie du XXe siècle, linguistes et chercheurs se sont intéressés à l'enseignement des aspects culturels et pragmatiques. Ils se sont rendu compte qu'un manque de connaissances culturelles conduirait à de réels changements et actions. En conséquence, la communication peut se terminer par un échec.

*Mots clés : compétences, pragmatique, interculturelle, méthodes d'enseignement.*

## Towards the integration of pragmatic and intercultural competence in the teaching of E /LE from the methodological perspective of the task-based approach

### Abstract:

Currently, due to globalization, learning foreign languages has become a commitment. Therefore, different methods of teaching foreign languages have emerged in order to adapt to new human needs and enable students to achieve their goals such as obtaining a leading position in the labor market. At the beginning of the last century, language teachers attached great importance to the teaching of a foreign language from the point of view of morphological, grammatical, phonetic and translational characteristics. However, since the last decade of the twentieth century, linguists and researchers have been interested in the teaching of cultural and pragmatic aspects. They realized that a lack of cultural knowledge would lead to real changes and actions. As a result, communication may end in failure.

*Key words: skills, pragmatic, intercultural, teaching methods.*

نحو دمج الكفاءات البراغمتية والمتعددة الثقافات في تدريس الاسبانية كلغة اجنبية من وجهة نظر منهجية  
للنهج القائم على المهام

### الملخص

حاليًا، بسبب العولمة، أصبح تعلم اللغات الأجنبية التزامًا. لذلك ظهرت طرق مختلفة لتعليم اللغات الأجنبية من أجل التكيف مع الاحتياجات البشرية الجديدة وتمكين الطلاب من تحقيق أهدافهم مثل الحصول على مكانة رائدة في سوق العمل. في بداية القرن الماضي، أولى معلمو اللغة أهمية كبيرة لتدريس لغة أجنبية من وجهة نظر الخصائص المورفولوجية والنحوية والصوتية والترجمة. ولكن منذ العقد الأخير من القرن العشرين، اهتم علماء اللغة والباحثون بتدريس الجوانب الثقافية والبراغمتية. لقد أدركوا أن نقص المعرفة الثقافية سيؤدي إلى تغييرات وأفعال حقيقية. نتيجة لذلك، قد ينتهي الاتصال بالفشل.

**كلمات مفتاحية:** كفاءات - براغمتية - تعدد الثقافات - طرق التعليم