



ELENA MERINO¹

Universitat Pompeu Fabra - mariaelena.merino@upf.edu

DANIEL CASSANY²

Universitat Pompeu Fabra - daniel.cassany@upf.edu

Artículo recibido: 16/11/2012 - aceptado: 22/12/2012

EL ESPACIO DE LA CULTURA

RESUMEN:

En este artículo se explora el concepto de cultura y su tratamiento en el aula de lengua extranjera. Para ello, primero se ofrece una visión panorámica y se aportan algunas definiciones relevantes desde la antropología y sociología. En segundo lugar, se examina la evolución en el tratamiento de cultura dentro del campo de la didáctica de lenguas. En último lugar, se describe el concepto de comunicación comunicativa intercultural, que surge a causa de los nuevos objetivos comunicativos en las sociedades modernas. Se crea entonces la necesidad de enfocar la enseñanza de lenguas desde una nueva perspectiva que no solo permita a los aprendices obtener una competencia lingüística sino también intercultural, es decir, de conciencia crítica de la propia cultura así como de otras.

PALABRAS CLAVE: lengua, cultura, interculturalidad, didáctica, aprendizaje

ABSTRACT:

In this article we explore the concept of culture and its treatment in the foreign language classroom. In order to do that, we first offer a panoramic view with some relevant definitions taken from anthropology and sociology. Secondly, we examine how this concept has been treated in the field of language teaching. Finally, we describe the concept of communicative intercultural communication, which emerges because of the new communicative goals in modern societies. As a consequence, language teaching has recently

¹ Elena Merino es profesora de lengua inglesa en la Universitat Pompeu Fabra y de español como lengua extranjera en ALBA Study Abroad en Barcelona. Licenciada en filología inglesa y doctora en comunicación lingüística y mediación multilingüe, ha publicado materiales sobre didáctica de la lengua con inmigrantes adultos y sobre interculturalidad y estudiantes universitarios en el extranjero. Forma parte del grupo de investigación sobre literacidad crítica, dirigido por Daniel Cassany.

² Daniel Cassany es profesor de análisis del discurso en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Licenciado en filología catalana y doctor en didáctica de la lengua, ha publicado más de quince monografías y cien artículos y capítulos de libro sobre lectura, escritura y didáctica de la lengua. Forma parte del consejo editor de más de quince revistas del contexto hispanoamericano y ha sido profesor y conferenciante invitado en más de veinticinco países en Europa, América y Asia.

focused on a new perspective whose goal is to foster the acquisition of not only linguistic competence but also intercultural competence, i.e., a critical attitude towards the learners' own culture and others' cultures.

KEYWORDS: language, culture, interculturality, teaching, learning

1. INTRODUCCIÓN

Las clases de lengua se presentan hoy como el espacio ideal para adquirir conocimientos y habilidades que van más allá del uso lingüístico. Tras una larga y consolidada tradición en el estudio sobre adquisición, aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, la dimensión (socio)cultural se considera esencial para el diseño de los cursos, junto con la dimensión lingüística, pragmática y discursiva.

En el pasado, entendíamos la cultura como el saber aplicado a las artes, la literatura, la filosofía y la ciencia, pero pertenecía a unos pocos «cultivados» y se utilizaba para marcar un estatus social. En el aula, lengua y cultura eran contenidos separados, tanto en los libros de texto como en el currículo. A la lengua, por un lado, se le dedicaba el mayor porcentaje del tiempo, mientras que la cultura era información añadida que los estudiantes debían aprender, incluso de memoria, sobre instituciones, personas, sistemas políticos y costumbres de uno de los países en que se hablaba la lengua objeto de aprendizaje (Barro *et al.* 1998; Oliveras 2000; Martín Rojo 2003; Miquel y Sans 2004; Soler-Espiauba 2004; Corros 2005; Galindo 2006).

El reciente aumento de los intercambios internacionales y el desarrollo tecnológico han fomentado el contacto lingüístico y cultural entre los estudiantes de lenguas y se ha empezado a asumir que la cultura impregna el resto de competencias lingüísticas. La investigación ha demostrado sobradamente cómo la cultura no solo aporta un barniz a la lengua, sino que en muchos casos resulta decisiva para tener éxito en las interacciones lingüísticas con hablantes nativos. Sin embargo, todavía encontramos algunas deficiencias en el tratamiento de este aspecto tan relevante.

En los siguientes apartados presentamos el concepto de *cultura*, primero mediante su vinculación a la lengua y a continuación mediante el tratamiento del concepto en disciplinas como la antropología y la sociología, de las cuales surge lo que hoy conocemos como cultura en la clase de español. Como veremos, este concepto todavía sigue siendo problemático, vago y abstracto, aunque como afirman Duranti (2000) y Rodrigo (2000b), es necesario posicionarse y elegir una definición que mejor se adecue a nuestros objetivos ya que, dependiendo de

ello, determinaremos la manera en que observamos y adquirimos la realidad y, en definitiva, la manera en que se enseña y aprende. Más adelante, examinamos el concepto de *competencia comunicativa intercultural*, que surge a raíz de la importancia que adquiere el espacio de la cultura en el aula. Terminamos con algunas líneas de investigación para el futuro.

2. LENGUA Y CULTURA

El lenguaje, como sistema de signos convencionales, se construye en contextos situacionales concretos, dentro de una sociedad y una cultura particulares. Lo usamos con nuestros colegas, amigos y familiares, en cada contexto, para resolver las prácticas sociales cotidianas (trabajar, comprar, organizarse). Los productos culturales o realidades extralingüísticas están íntimamente asociados a la lengua o, en palabras de Duranti (2000), «poseer cultura» significa contar con una serie de recursos lingüísticos que permiten al individuo comunicarse con otras personas.

Desde el análisis del discurso, van Dijk (2008, 2011) afirma que en la interacción oral o escrita el *contexto* y la *ideología* son esenciales. El primero, en su componente cognitivo, indica la identidad subjetiva de los hablantes y aporta opiniones sobre un hecho o persona. Con el segundo, este autor afirma que los enunciados emitidos por los hablantes esconden ideologías, pero para que estas puedan tomar forma, adquirir fuerza y servir a los intereses de una comunidad lingüística (como interpretar significados, participar en la vida social y relacionarse con otros grupos) es necesario que un número de miembros de la sociedad las compartan. Como vemos, la lengua determina la pertenencia a un grupo (cultural) pero existen otros factores como son la clase social, la edad, el género, el espacio geográfico o la profesión. Si además consideramos que las relaciones sociales determinan los usos del lenguaje, podemos decir que un hecho comunicativo es un hecho social. Es así como no solo lengua y cultura pero también sociedad están relacionadas. En palabras de Moreno *et al.* (2002: 1-2):

El error de partida es pensar que las lenguas son exclusivamente medios de transmisión de información. Son más que eso. Son medios de identificación y de caracterización de la personalidad y de la idiosincrasia de una comunidad o colectividad que comparten determinados presupuestos, finalidades y unas determinadas pautas de comportamiento. Además, las lenguas posibilitan que un individuo se integre en una comunidad o grupo sin tener que renunciar a sus características individuales, a su manera de ser.

La vinculación entre lengua y cultura es indiscutible también para profesores y profesionales de la lengua: las producciones lingüísticas son reflejo de las prácticas y concepciones del mundo de cada cultura (Kramsch 1998; Oliveras, 2000; Guillén, 2002; Miquel y Sans 2004; Areizaga, 2006; Irimia , 2007). Además, Cordovilla y Muros (1998) consideran que la lengua se utiliza en contextos concretos, por lo que se hace con una variedad lingüística social, geográfica e histórica, con un registro determinado y con fórmulas de cortesía y géneros discursivos concretos.

De nuevo, lengua y cultura aparecen firmemente asociadas a la sociedad. Por ello, disciplinas como la sociolingüística o la pragmática se han encargado de estudiar esta relación y otros factores extralingüísticos que se refieren a los participantes (edad, sexo, clase social), la relación entre ellos, sus identidades y el evento comunicativo donde se desarrolla la interacción (Kramsch 2003).

En la misma línea, Miquel (1997) afirma que la cultura se manifiesta en elementos lingüísticos y discursivos, por ejemplo, el léxico, los recursos funcionales y los intercambios reglados por ritos culturales. Kramsch (1998) añade que la cultura se crea a través del lenguaje, que como sistema de signos convencional, le da significado, pero varía entre las diferentes comunidades discursivas, las cuales comparten una manera de usar el lenguaje para comunicar sus objetivos (temas, estilo, rasgos gramaticales, léxicos o fonológicos). La cultura, además, se produce y reproduce, como se argumentará más adelante, a través de la interacción. Así, según Oliveras (2000), si observamos cómo se comunican las personas, podremos comprender las normas de comportamiento, las creencias y los valores de sus comunidades.

En suma, tanto lengua y cultura son vehículos de comunicación ya que la gente se relaciona mediante un uso verbal concreto (determinado por el contexto y el evento comunicativo). Por eso es necesario que el aprendiz de lenguas posea no solo el conocimiento lingüístico del idioma sino también el conocimiento de las maneras en que sus usuarios perciben y actúan en el mundo, a través de, sobre todo, sus comportamientos discursivos.

3. PERSPECTIVAS SOBRE LA CULTURA

La cultura ha sido estudiada desde múltiples ámbitos y disciplinas a lo largo de la historia, por lo que existe una enorme cantidad y diversidad de definiciones y aproximaciones a la misma, lo cual no siempre aclara y delimita los conceptos. Con el objetivo de estudiar la evolución de este concepto, haremos referencia

al origen antropológico y sociológico del término, que es la base de muchas de las definiciones empleadas por la didáctica de lenguas, como se muestra en los siguientes apartados.

Los primeros trabajos antropológicos relevantes del XIX y principios del XX describían las costumbres de los pueblos observados extensamente por investigadores como Franz Boas, Bronislaw Malinowski o Edward B. Tylor. En sus notas, estos antropólogos recogían aspectos folclóricos y enfatizaban los que resultaban ajenos o exóticos para Occidente (Rodríguez *et al.* 1996; Guber 2001). Este modo de presentar la realidad, afirman Barro *et al.* (1998), servía para justificar la exclusión y la diferencia entre pueblos. En esta línea, Hofstede (1984) sostenía que la cultura definía la identidad grupal y que los investigadores la podían usar para describir y comparar sociedades enteras, a través de patrones de conducta, según él predecibles, que seguían los grupos mayoritarios pero que también se anclaban en la historia durante largos períodos de tiempo.

Más adelante, dentro de este campo de investigación, surgieron posturas más críticas. Oberg (1960) afirmaba que una persona no nacía con una cultura, sino con la capacidad de aprenderla y utilizarla. Para este autor, los seres humanos adquieren una serie de actitudes durante su socialización en un grupo de personas. Para Marvin Harris en 1990 (en Garcés *et al.* 1997: 143), uno de los antropólogos más citados en el campo de la didáctica de las lenguas, la cultura es:

el estilo de vida total, socialmente adquirido de un grupo de personas, que incluye las formas y maneras de pensar, sentir y actuar... que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.

Por lo tanto, estos y otros autores sostenían que la cultura está constituida por elementos aprendidos a lo largo de la historia y el tiempo, y que además se utilizan para interpretar significados de forma automática, en todas las esferas del día a día –y no solo en las ceremonias tradicionales o especiales–. Sin embargo, el concepto de cultura en antropología a veces continúa siendo sinónimo de tradiciones y maneras de actuar.

Siguiendo a Pulido (2008), generalmente la cultura se asocia a un estado (cultura española), a un grupo étnico (cultura gitana), a una religión (cultura musulmana) o a una región (cultura gallega). Pero en los últimos años observamos un pequeño giro en la concepción de cultura: de concebirla como una entidad fija se empieza a considerar como algo dinámico, que se hace y se renueva en el día a día, por lo que, al estar en movimiento, es difícil asociarla a un grupo cerrado.

El dinamismo viene dado no solo por los movimientos geográficos o el contacto internacional entre personas; nos movemos con lo que leemos, con interacciones que tenemos (en la calle, en Internet), con lo que vemos en el cine o en televisión, con lo que escuchamos, etc.

Recientemente en sociología, Mayoral y Tor (2009: 39) sostienen que la *cultura* es «la forma que adoptan los valores, las normas y los conocimientos en que se amparan las concepciones religiosas, éticas o ideológicas que rigen la vida cotidiana de una sociedad». Así, la cultura, aunque convencional, forma parte de los seres humanos y posibilita la interacción entre los miembros que la comparten. Estas autoras, además, afirman que la cultura no es única, ni universal ni constante. De este modo, otros sociólogos como Gil (2000) o Thije (2006) afirman que la cultura, además de dinámica, permite comprender los sistemas conceptuales desde los que se interpretan los hechos sociales. Es el ser humano el que construye, usa, manipula y transforma la cultura y, por ello, nadie pertenece a una cultura sino que esta pertenece a las personas.

Rodrigo (2000a, 2000b), dentro del ámbito de la comunicación, suscribe estas ideas y concibe la cultura desde un punto de vista *interaccionista*. Como los anteriores, Rodrigo piensa que ser humano y cultura son inseparables y el uno se forma gracias al otro. Este nuevo modelo, donde la cultura es una entidad viva, queda ya alejado de modelos anteriores con manifestaciones etnocentristas o esencialistas. Es más, la cultura se construye, transmite, conserva y transforma gracias a la interacción y al contacto entre la pluralidad de culturas.

Desde el punto de vista del análisis del discurso, el ser humano es un ser plural ya que una misma persona contiene varias identidades. Una mujer, por ejemplo, puede actuar de manera diferente cuando se presenta como ama de casa que cuando lo hace como profesora, alumna, feminista, madre, amiga, etc. (van Dijk 2011). En realidad, la línea que separa los conceptos de *identidad* y *cultura* es muy fina, especialmente si consideramos la cultura como un microelemento de las personas, por ejemplo, existe una cultura según la generación (cultura juvenil), según el sexo (cultura feminista), según la profesión (cultura académica), etc. En este sentido, Gudykunst (1991) menciona que cada individuo presenta varios tipos de culturas, ambientes sociales o comunidades generacionales al mismo tiempo, por lo que sería más pertinente hablar de *subculturas*.

Suscribimos las ideas anteriores y consideramos que la cultura es una entidad compleja, dinámica y plural. La cultura, producto del hombre, se aprende y transmite en la interacción entre pueblos y de generación en generación. Evoluciona a través de la historia y, aunque compartida entre los miembros de comunidades concretas, cambia de persona a persona y se utiliza para interpretar y compren-

der la realidad. Lo que no se comparte se considera raro y se rechaza y las diferentes maneras de reaccionar ante un mismo hecho social se perciben como diferencias culturales.

4. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL DEL ESPAÑOL

Uno de los mayores problemas con que se encuentra la enseñanza de un idioma es la pretensión de enseñar una cultura estándar o hegemónica que oculta la diversidad lingüística y cultural del mundo del español. Sin embargo, el español, como lengua internacional, no puede asociarse a un solo estado o nación ya que, como otras lenguas en el mundo, está compuesta por un número infinito de variedades lingüísticas (léxico, frases hechas, argot, entonación) y de costumbres, tanto dentro de la península ibérica como dentro de Hispanoamérica y otros lugares donde el español es la lengua corriente. Es más, cada uno de los países compositores del español en el mundo cuenta con sus propias variedades dentro de sus fronteras geográficas y, obviamente, fuera de ellas. Un ejemplo claro es la diferencia en el sistema pronominal de segunda persona. Mientras que en algunas partes de la península se usan más comúnmente los pronombres *tú* y *vosotros* y solamente para ocasiones formales se usa *usted* o *ustedes*, en otras partes dentro de las mismas fronteras geográficas *usted* y *ustedes* se usan en el lenguaje cotidiano con el primer sentido de *tú* o *vosotros*. Más aún, en Hispanoamérica *vosotros* ni siquiera existe y dependiendo del país, los pronombres que se utilizan para referirse a la segunda persona son *tú*, *usted*, *ustedes* o *vos* y los contextos donde se usan son muy diferentes en cada país. Por ello, el aprendiz de español encontrará dificultades en comprender esta variedad si solo conoce una única forma; claro que muchas veces el tipo de español que se muestra en el aula depende generalmente de la variedad que presente el profesor, el libro de texto y el currículo de la escuela.

Finalmente, otra perspectiva sugerente al respecto de la diversidad proviene de los estudios de Análisis Crítico del Discurso y del Currículum Oculto, que analizan el contenido de los libros de texto para mostrar todo lo que se transmite, ejemplifica o muestra –aunque sea de manera callada o en un segundo plano–. Son las imágenes y los vídeos que se incluyen en los materiales didácticos, los hablantes modelo que aparecen en ellos (con su forma de vestir, los lugares donde están, los roles que asumen, etc.) o los paisajes urbanos y rurales de la realidad en que se usa el idioma meta. Así, muchos contenidos transmiten una serie de valores culturales y sociales estereotipados, con creencias o ideologías, que pueden ser sexistas, racistas o clasistas, que focalizan algunos aspectos de la diversidad y que ocultan otras perspectivas culturales no hegemónicas de una

cultura (van Dijk, 2004). Los textos, además, a veces no reflejan el uso de la lengua necesario para un grupo concreto de aprendices y puede resultar irrelevante para sus necesidades u objetivos, como por ejemplo, un texto del siglo XIX para un aprendiz que solamente necesite la lengua para hablar de negocios.

La lengua y cultura del español son, por tanto, diversas y aunque es casi imposible enseñar todas sus variedades, el aula de español es un lugar donde los profesores (por la variedad de orígenes), tipo de actividades y medios (libros de texto, TIC³), los estudiantes (clases pluriculturales) y lugares o países donde se enseña muestran esa diversidad. Un aprendiz de español necesita ser consciente de esta variedad lingüística dentro y fuera de la clase, porque supone riqueza cultural, lingüística y personal, por ello, un profesor no puede ceñirse únicamente a la cultura de su país o a la cultura que en ese momento histórico sea la estándar o hegemónica.

5. LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El campo de la didáctica de las lenguas se adscribe a esta nueva perspectiva de la concepción de la cultura (Olivera, 2000; Miquel y Sans, 2004; Areizaga, 2006). Por ejemplo, Candau (1994: 10) y otros docentes e investigadores asocian la cultura con la imagen de un iceberg. Para ellos, la parte visible de la cultura, solamente el diez por ciento, está constituida por lo que hasta entonces profesores y manuales habían prestado atención: el arte, la literatura, la música, los juegos, la cocina y el vestido. El resto, un noventa por ciento, es el conocimiento inconsciente y son los elementos que guían los comportamientos dentro de un grupo social: el modo de entender la modestia, la belleza, los ideales sobre la educación, las reglas sobre la relación padres-hijos, las relaciones jerárquicas, el concepto de justicia, la organización del tiempo, los modelos de conversación, la forma de resolver problemas, el ritmo de trabajo, etc.

Destacamos la definición de cultura de Miquel y Sans (2004: 4) ya que hasta ahora ha sido una de las más citadas en el campo de Español Lengua Extranjera (ELE). En su artículo proponen tres tipos de cultura íntimamente relacionados:

- *La cultura con mayúsculas*: literatura, historia, geografía, arte, etc.
- *La cultura (a secas)*: cultura para entender, cultura para actuar (los huevos se compran en docenas o medias docenas en España) y cultura para interactuar comunicativamente (en España, se quita importancia cuando se

³ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

recibe un piropo). Esto es, todo lo compartido por los miembros de una cultura. Además, abarca todo lo pautado, lo que no se dice y lo sobreentendido por los hablantes, por ejemplo, que el negro es símbolo de luto en España.

- *La kultura con k*: cultura subyacente para el manejo en diferentes contextos y registros socioculturales. No es compartida por todos los hablantes y difiere del estándar cultural, por ejemplo, el tipo de cultura de un barrio o de un grupo concreto.

Estas autoras consideran que un estudiante de lenguas, por tanto, debe conocer algo más que la cultura general (*cultura con C mayúscula*) y subyacente (*cultura con K*). Necesita ser consciente también de la cultura de costumbres (*cultura a secas*), que se adquiere a través de la experiencia y la interacción en la cultura meta. Es así como el modelo presentado por Miquel y Sans está en consonancia con la concepción interaccionista, plural y dinámica de la cultura planteada por los autores citados.

Los tres tipos de cultura propuestos por Miquel y Sans (2004) son inseparables y sirven no solo para aumentar el nivel cultural de las personas (para comprender textos, leer periódicos, conversar) sino también para participar en la sociedad, ya que según estas autoras, la cultura no solo condiciona nuestra posición en la sociedad sino que también nos permite distinguir entre lo normal y lo diferente, entre lo cierto o falso, según los parámetros de la comunidad de vida a la que pertenecemos. Pero además, la cultura a secas demuestra que la lengua y la cultura son instrumentos de comunicación, ya que transmiten comportamientos o actitudes, valores y normas propias de una comunidad que determinan las conductas individuales y sociales.

Al adoptarse esta concepción dinámica y plural de cultura se presentan nuevos planteamientos sobre los factores que facilitan o dificultan la comunicación entre hablantes nativos y no nativos. Hoy muchos investigadores sostienen que los problemas en la conversación no solo se producen en conversaciones exolingües sino que también son frecuentes entre nativos de una misma lengua. Así se evita hacer a la cultura responsable de los conflictos comunicativos (Hinnenkamp, 2001; Kramsch, 2003; Hartog, 2006; Rost-Roth, 2006), ya que como sostiene Areizaga (2002, 2006) la presentación en el aula de la cultura desde la diferencia solo alcanza un nivel informativo (transmisión de información para evitar conflictos) pero carece del nivel formativo (que se usaría para la concienciación del aprendiz). Desde esta perspectiva, los estudios de sociolingüística interaccional y pragmática intercultural han destacado otros elementos que pueden ser los causantes del malentendido y la incompreensión: diferencia en la realización de actos de habla (Díaz, 2003; Tran, 2006; Félix-Brasdefer 2010), diferencia en la mecánica

conversacional (Cestero, 2007) o existencia de asimetrías lingüísticas y sociales entre los participantes (Codó, 2003; Wodak, 2006; Bertrán, 2009; van Dijk, 2011).

6. LO (INTER)CULTURAL EN LA ACTUALIDAD

Las sociedades modernas se caracterizan por haber sufrido grandes cambios que repercuten en el contacto internacional, debidos a las migraciones, la globalización, el desarrollo de los medios de transporte y el intercambio de estudiantes, entre otros. Por su parte, el desarrollo tecnológico y el uso de las TIC han sido uno de los factores más impactantes para conectar personas de diferentes puntos del planeta, sincrónica y asincrónicamente. Para Marí *et al.* (2010: 144) «la sociedad digital será una sociedad de multilingüismo digital en que la tecnología puede abrir más y más puertas a la diversidad». Por ello, se ha creado una nueva necesidad de comunicación más allá de la transmisión de información, es decir, que las lenguas sirvan para llevar a cabo interacciones sociales e interpersonales así como transacciones económicas. De hecho, según Marí *et al.* (2010), las sociedades que tienen una concepción abierta de la diversidad lingüística encontrarán más oportunidades en el mundo de los negocios porque conocer la lengua y la cultura del país con el que estamos llevando a cabo una transacción comercial y quizás una relación económica futura es imprescindible para competir en el mercado internacional.

Dentro de la didáctica de lenguas, en el pasado se creía que adquirir un conocimiento puramente lingüístico dotaba a los aprendices con las herramientas necesarias para la interacción social. Anteriormente, argumenta Byram (1997), se pretendía que los aprendices imitaran a los hablantes nativos (*modelo de hablante nativo*) porque supuestamente existía un modelo único de comportamiento competente o comunicativo. Para ello, el aprendiz debía dejar de lado su propia cultura para adoptar una nueva identidad similar a la de los nativos y así sentirse aceptado en la sociedad meta. Para Kramsch (2001), el hablante nativo ya no es el modelo a seguir sino más bien un hablante plurilingüe e intercultural.

6.1. *Competencia comunicativa intercultural*

En los últimos veinte años, la denominada *competencia comunicativa intercultural* (CCI) se ha convertido en el fin y en el medio para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Así, el lenguaje se entiende a partir de su uso real en contextos determinados en los que se comprenden y transmiten intenciones comunicativas. Además, al aprendiz se le proporcionan las herramientas necesarias

para producir y comprender textos orales y escritos y para superar las dificultades que puedan surgir (Cordovilla y Muros, 1998; Miquel y Sans, 2004; Areizaga *et al.* 2005).

Según Ridao (2007), la CCI es un concepto multidimensional que se refiere a la eficacia de la comunicación, la adaptación, la integración social, la competencia en la lengua y el conocimiento de la cultura de acogida. Por su parte, Byram (2000) considera que la CCI está compuesta por cinco elementos:

- *Actitudes*: curiosidad e interés, deseo de evitar emitir juicios de valor sobre otras culturas o de exaltar solamente la propia.
- *Conocimiento*: de los grupos, de su producción y aplicación en la propia cultura y la cultura del interlocutor, y de las etapas comunes de la interacción social y personal.
- *Habilidad para interpretar y relacionar*: capacidad para entender un documento o evento de otra cultura, hablar de ello y vincularlo a documentos de la propia cultura.
- *Habilidad de descubrimiento e interacción*: capacidad para adquirir el conocimiento de una cultura y las aplicaciones culturales y para utilizar el conocimiento, las actitudes y las habilidades bajo la restricción de la comunicación y la interacción en tiempo real.
- *Consciencia crítica cultural / educación política*: capacidad para evaluar críticamente y en relación a distintas perspectivas, aplicaciones y producciones sobre la propia y otras culturas y países.

Esta nueva forma de entender el aprendizaje de lenguas ha repercutido en su objetivo primordial: la comunicación. Para ello, los libros de texto han ido cambiando y se plantean actividades, por ejemplo, desde el enfoque por tareas o actividades comunicativas. El desarrollo de las clases también ha pasado de estar centrado en el profesor para estar centrado en el aprendiz (participación activa, trabajo cooperativo en grupos o parejas, etc.). Asimismo, se ha producido un cambio en la concepción de lengua como único medio de comunicación y se han empezado a incluir otros aspectos verbales, no verbales, culturales, pragmáticos, sociales y discursivos como instrumentos de interacción. Según el currículum escolar nacional inglés, desarrollado en Gales por el Department of Education and Science, and the Welsh Office, en 1990, (en Byram y Fleming 2001), el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) no puede realizarse sin tomar en cuenta el componente cultural.

Un conocimiento progresivo de las personas que hablan el idioma estudiado es intrínseco al aprendizaje de dicho idioma [...] Sin la dimensión cultural, una comu-

nicación eficaz a menudo se ve dificultada: la comprensión incluso de palabras y expresiones básicas (por ejemplo las que hacen referencia al horario de comidas) puede ser parcial o aproximada, y puede que los hablantes y correspondientes no consigan expresarse adecuadamente, o incluso ofender a su interlocutor. (Department of Education and Science, and the Welsh Office, 1990: 37)

Según Chen y Starosta (1996), una persona competente en la comunicación intercultural es una persona efectiva, es decir, que adquiere una habilidad que le permite controlar y manejar las situaciones para conseguir sus objetivos. Para ello, el individuo conoce y aplica sus objetivos, colabora con otros, se adapta a las variaciones situacionales y mantiene la imagen de sus interlocutores. Otros autores como Martín Rojo (2003) o Iglesias (2010) afirman que formar a un estudiante de lenguas desde una perspectiva intercultural tiene dos ventajas fundamentales: fomenta el respeto por otras culturas o comunidades y es un elemento motivador, ya que se relacionan los conocimientos sobre una lengua con el conocimiento sobre otras personas. En palabras del lingüista Poyatos (1994: 25):

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

Se pretende formar a ciudadanos activos y participativos para lo que la lengua sola no es suficiente. Por ello, la competencia lingüística (gramática) debe siempre ir unida a la competencia cultural. El objetivo de una clase de lengua, por tanto, afirman Byram y Fleming (2001), es formar personas capaces de desarrollar una actitud crítica sobre lo que estudian (la lengua) y –como argumentaba el sociólogo Bourdieu en 1985– sobre su capital cultural⁴, sus gentes (los hablantes), y las situaciones en las que se mueven (los contextos). Hoy en día se requieren personas que participen y actúen dentro de una sociedad pero que al mismo tiempo desarrollen actitudes positivas hacia los hablantes de otras lenguas, a través de la observación y la comparación entre las culturas implicadas. En definitiva, se pretende formar lo que Byram y Fleming (2001: 15-16) denominan

⁴ Para Bourdieu (1985) la lengua es un *capital simbólico* que cotiza más o menos en el *mercado lingüístico*, dependiendo del poder que tenga el grupo al que se pertenece. Por tanto, la comunicación es un intercambio en el que existe una relación de poder y desigualdad.

el *hablante intercultural*, es decir, una persona «capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar la diferencia y fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone». El estudiante de lenguas es, por tanto, un agente social y hablante intercultural consciente de las marcas asociadas a una lengua y cultura, a veces estereotipadas, y de llevar a cabo una serie de acciones o decisiones que más le convengan para su objetivo comunicativo.

Por tanto, el aula de español es un espacio ideal para formar a los nuevos miembros de la sociedad que huyan de planteamientos hegemónicos o etnocentristas de la lengua y la cultura. Para Iglesias (2010: 28) es un contexto ideal donde crear lugares para el «encuentro, el contraste, el intercambio y la negociación». Por su parte, Byram (1997) cree que el aprendizaje de una lengua y, por ende, el desarrollo de una conciencia intercultural puede o no adquirirse dentro de la clase. Creemos, sin embargo, que la clase de lenguas es un lugar primordial donde ampliar el horizonte cultural (bagaje y conocimiento cultural) y donde adquirir las herramientas que finalmente impulsen a los estudiantes hacia la integración social (participación fuera del aula).

6.1.1. La CCI en las sociedades modernas

A partir de las primeras investigaciones realizadas en los años 60 y las que citamos más recientes a finales del XX y principios del XXI, los investigadores y profesionales de la educación hoy en día han ampliado su campo de estudio y concretamente, sus destinatarios. Nos referimos a la necesidad de ampliar ciertos aspectos metodológicos según el nuevo tipo de usuarios de la lengua que se originan debido a la composición actual de las sociedades modernas.

El perfil del aprendiz de lengua está cambiando gracias al contacto intercultural y plurilingüe, ya sea por motivos económicos (migraciones, transacciones entre países), académicos (programas del tipo Erasmus en Europa o intercambios), políticos, etc. En España, por ejemplo, el número de cursos de español para inmigrantes ha tenido un crecimiento casi repentino debido a las migraciones de los últimos años. En Cataluña se produjeron fuertes migraciones dentro del país en los años 60 y 70, pero son los últimos diez años con la llegada de personas de otros países los que han supuesto un gran impacto demográfico. Eso ha generado la necesidad de llevar a cabo una serie de acciones lingüísticas y sociales; por ello desde hace 20 años existe una organización, el *Consorti per a la Normalització Lingüística*, dedicada a ofrecer cursos de catalán para los recién llegados. Concretamente en Barcelona, el aumento del número de extranjeros ha hecho que además otras instituciones (centros cívicos, ONG, asociaciones de vecinos, etc.) dediquen parte de su actividad a la enseñanza de

lenguas. Sin embargo, la rapidez con la que se han creado este tipo de cursos ha supuesto un retroceso metodológico, sobre todo para la enseñanza de ELE, por cuatro principales razones:

- 1) los centros han visto la necesidad de crear nuevos materiales adaptados a un tipo de usuarios con otras realidades sociales, pero que carecen de la sofisticación y tradición de los libros de texto actuales de ELE (García Parejo, 2004; Andiñon, 2006; Villalba y Hernández, 2008);
- 2) al ser cursos cuasi-gratuitos, el profesorado está formado por voluntarios que generalmente no tienen formación reglada y profesional en didáctica de lenguas (García Parejo, 2003);
- 3) los centros normalmente ofrecen cursos básicos, de carácter asistencial y compensatorio (Villalba y Hernández, 2010); y
- 4) muchas veces los alumnos dejan de asistir a los cursos porque encuentran trabajo, migran a otras ciudades o retornan a sus países (Hernández, 2003; Massó y Alcañiz, 2003), o, en el caso de las madres, no tienen tiempo porque se tienen que dedicar a cuidar a los niños, hacer las tareas de la casa, etc. (Melero, 2003).

En el caso en los cursos para inmigrantes es todavía más necesario promover una conciencia intercultural que permita a estas personas adaptarse al entorno y actuar activamente en una sociedad que comparte una serie de elementos, no solo lingüísticos. La conciencia intercultural es necesaria para que el individuo no se sienta rechazado por su «condición» de extranjero (el conocido «guiri») o inmigrante, para que se sienta parte de lo «normal» (según los parámetros de la sociedad); en definitiva, para poder llegar a ser miembro de una sociedad.

Así, los trabajos realizados desde la sociolingüística interaccional, sobre todo los de Gumperz (1992, 1995 y trabajos anteriores), Codó (2003) y Bertrán (2009), se dedican al estudio de la interacción entre inmigrantes y nativos con el objetivo de hacer visibles las desigualdades lingüísticas y sociales que impiden al extranjero participar activamente en la sociedad. Pero no podemos obviar que los estudiantes de español que no se encuentran en un contexto de inmersión no necesitan este tipo de aprendizaje, sobre todo porque, como hemos estado argumentando, en la actualidad el movimiento de personas (tanto físico como virtual) es constante y frecuente y necesitamos personas que sepan desenvolverse adecuadamente en contextos diversos.

7. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

En este capítulo se ha pretendido presentar el aula de español como un lugar de reflexión donde se adquieren conocimientos y habilidades que permiten al aprendiz actuar y comunicarse adecuadamente en las sociedades hispanohablantes.

A pesar de que se han hecho valiosos avances en la presentación de los contenidos en una clase de lengua, el espacio de la cultura es todavía deficiente, sobre todo cuando se incluyen aspectos socioculturales con una perspectiva folclórica, llena de tópicos y prejuicios. Además, hacen falta estudios empíricos que describan y analicen la situación actual sobre el aprendizaje, las motivaciones, las dificultades y las oportunidades de uso de la lengua de grupos de estudiantes concretos.

Profesores y profesionales del lenguaje, centros e investigadores necesitan colaborar para crear programas que incluyan aspectos de sociolingüística, historia, dialectología, literatura, pragmática y discurso. Hoy en día además, contamos con una gran cantidad de recursos didácticos para poner al servicio de los estudiantes y despertar su curiosidad y sensibilidad (inter)cultural: películas, vídeos en la red, textos variados, canciones, chats, redes sociales, etc. Por tanto, es necesario preguntarse quiénes son nuestros usuarios y para qué usan la lengua. De esta manera, el objetivo primordial de los cursos, más que la adquisición de conocimientos debe ser el de formar personas críticas (conocimiento de otros puntos de vista distintos) y analíticas (seleccionar modelos de cultura que resulten enriquecedores).

Para entender la cultura en un sentido amplio, tanto en la vida cotidiana como en la clase, se necesitan una serie de acciones que se pueden desarrollar en el aula (y que el alumno puede continuar fuera de ella). Por ello, proponemos que se realicen actividades desde un punto de vista etnográfico, donde los alumnos analicen la interacción de las personas que componen la sociedad, con el objetivo de despertar una conciencia crítica que fomente la autoestima por la propia cultura y el respeto por otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Andión, María Antonia. «La inmigración no hablante de español en España: Situación y características», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 1 (2006): 7-24.
- Areizaga, Elisabet. «El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y evaluación del material didáctico», *Cultura y Educación* 14/2 (2002): 161-175.
- Areizaga, Elisabet. «Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?» *II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2006. Burgos: Universidad de Burgos.
- Areizaga, Elisabet, Inés Gómez y Ernesto Ibarra. «El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación», *Revista de Psicodidáctica* 10/ 2 (2005): 27-46.
- Barro, Ana, Shirley Jordan y Celia Roberts. «Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer». *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*, eds. Michael Byram y Michael Fleming. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 76-79.
- Bertrán, Carles. «Cooperación y juegos de poder en las relaciones de servicio», *Discurso & Sociedad* 3 (2009): 1-43.
- Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985.
- Byram, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1997.
- Byram, Michael. «Assessing intercultural competence in language teaching», *Sprogforum* 18, 2000: 8-13.
- Byram, Michael y Michael Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Candau, Vera. «Educación y culturas». *Interculturalidad y cambio educativo*, ed. María Rosa Elosúa. Madrid: Narcea Ediciones, 1994: 7-19.
- Cestero, Ana María. «Cooperación en la conversación: estrategias estructurales características de las mujeres», *Linred* 5 (2007).
- Chen, Guo M. y William J. Starosta. «Intercultural communication competence: A synthesis». *Communication yearbook*, 19, ed. Brant R. Burleson. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1996. 353-383.
- Codó, Eva. *The struggle for meaning: Immigration and multilingual talk in an institutional setting* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003).
- Cordovilla, Andrés y Jesús M. Muros. «El componente sociocultural en la enseñanza de la lengua extranjera», *Revista Educación Universitaria Granada* 11 (1998): 117-131.
- Corros, Francisco Julián. «Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales en la enseñanza de ELE en Estados Unidos». *XVI Congreso de ASELE, La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (2005): 213-221.

- Díaz, Francisco Javier. *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén, 2003.
- Duranti, Alessandro. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- Félix-Brasdefer, César. «Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports». *Speech act performance: Theoretical, empirical, and methodological issues*, eds. Alicia Martínez-Flor y Esther Usó-Juan. Amsterdam: John Benjamins, 2010. 41-56.
- Galindo, Mar. «La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas», *Interlingüística* 16 (2006): 1-11.
- Garcés, Jorge y otros. «La información como potenciador de la convivencia intercultural». *Lenguaje y emigración*, eds. Carlos Hernández Sacristán y Ricard Morant Marco. Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges, Universitat de València, 1997. 139-161.
- García Parejo, Isabel «Los cursos de ‘español para inmigrantes’ en el contexto de la educación de personas adultas», *Carabela* 53 (2003): 45-64.
- García Parejo, Isabel. «La enseñanza de español a inmigrantes adultos». *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, eds. Aquilino Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004: 1259-1277.
- Gil, Pilar. «El inmigrante y la sociedad receptora». *En Propuestas Interculturales, actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*. Madrid: Edinumen (2000): 101-104.
- Guber, Rosana. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.
- Gudykunst, W. B. *Bridging differences: effective intergroup communication*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1991.
- Guillén, Carmen. «La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras». *Lenguas para abrir camino*, ed. Carmen Guillén. Madrid: Ministerio de Educación, 2002. 193-226.
- Gumperz, John. «Contextualization and understanding». *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, eds. Alessandro Duranti y Charles Goodwin. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 229-252.
- Gumperz, John. «Mutual inferencing in conversation». *Mutualities in dialogue*, eds. Ivana Marková, Carl Graumann y Klaus Foppa. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 101-123.
- Hartog, Jennifer. «Beyond ‘misunderstandings’ and ‘cultural stereotypes’: Analysing intercultural communication». *Beyond misunderstanding*, eds. Kristin Bührig y Jan D. ten Thije. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. 175-188.
- Hernández, Maite. «La enseñanza de español a inmigrantes ¿Una metodología específica?» *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona. International House y Difusión, 2003.
- Hinnenkamp, Volker. «Constructing misunderstanding as a cultural event». *Culture in communication. Analysis of intercultural situations*, eds. Aldo Di Luzio, Susanne Günter y Franca Orletti. Amsterdam: John Benjamins, 2001. 211-243.

- Hofstede, Geert. *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1984.
- Iglesias, Isabel. «El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes». *1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación* (2010): 1-30.
- Irimia, Eugenia. «Cultural patterns reflected in language». *Studia Universitatis Babeş-Bolyai - Philologia* 4 (2007): 159-170.
- Kramsch, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Kramsch, Claire. «El privilegio del hablante intercultural». *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, eds. Michael Byram y Michael Fleming. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 23-37.
- Kramsch, Claire. «Identity, role and voice in cross-cultural (mis)communication». *Misunderstanding in social life. Discourse approaches to problematic talk*, eds. Juliane House, Gabriele Kasper y Steven Ross. Londres: Pearson Education, 2003. 129-153.
- Marí, Isidor, Antoni Mir Fullana y Marta Rovira i Martínez. «Llengua i economia: del hándicap a l'oportunitat de negoci», *Paradigmes: Economia Productiva i Coneixement* 5 (2010): 143-48.
- Martín Rojo, Luisa. «Dimensiones principales de la comunidad intercultural», *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias educativas* 8 (2003): 81-90.
- Massó, Amparo y Maximiliano Alcañiz. «¿Cómo preparar una entrevista de trabajo y ser seleccionado/a?: Una propuesta metodológica para personas adultas inmigrantes». *Encuentro «La enseñanza del español a inmigrantes»*, Instituto Cervantes, Madrid (2003).
- Mayoral, Dolors y Mercè Tor. *Cultures en interacció. La vida quotidiana*. Barcelona: Edicions 62, 2009.
- Melero, Pilar. «Mamá aprende español», *Notas: Educación de Personas Adultas* 15 (2003): 48-52.
- Miquel, Lourdes. «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: Algunos ejemplos aplicados al español», *Frecuencia L* 5 (1997): 3-14.
- Miquel, Lourdes y Neus Sans. «El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua». *RedELE* 0 (2004).
- Moreno, Juan Carlos y otros. *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Girona: Universitat de Girona, Grup de Lèxic i Gramàtica, 2002.
- Oberg, Kalervo. «Culture shock: Adjustment to a new cultural environment», *Practical Anthropology* 7 (1960): 177-182.
- Oliveras, Àngels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen, 2000.
- Peirce, Bonny N. «Social identity, investment, and language learning», *TESOL Quarterly* 29 (1995): 9-31.
- Poyatos, Fernando. *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo, 1994.
- Pulido, Rafael «Había una vez un inmigrante, un turista y un antropólogo'. Notas etnográficas sobre las relaciones entre lengua y cultura». *Manual sobre comunicación e*

- inmigración*, eds. Antonio Bañón y Javier Fornieles. Donosti: Tercera Prensa, 2008. 515-526.
- Ridao, Susana. *Análisis pragmalingüístico de resoluciones de conflictos: las mediaciones laborales* (Tesis doctoral, Universidad de Almería, 2007).
- Rodrigo, Miquel. *Identitats i comunicació intercultural*. Barcelona: Edicions 3 i 4, 2000a.
- Rodrigo, Miquel. La comunicación intercultural. *Aula Abierta. Lecciones básicas*, 2000b.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª edición) .Málaga: Aljibe, 1996.
- Rost-Roth, Martina. «Intercultural communication in institutional counselling sessions». *Beyond misunderstanding*, eds. Kristin Bührig y Jan D. ten Thije. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. 189-216.
- Soler-Espiauba, Dolores. «La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante». *RedELE* 0 (2004).
- Thije, Jan D. ten. «Notions of perspective and perspectivising in intercultural communication research». *Beyond misunderstanding*, eds. Kristin Bührig y Jan D. ten Thije. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. 175-188.
- Tran, Giau Quynh. «The naturalized role-play: An innovative methodology in cross-cultural and interlanguage pragmatics research», *Reflections on English Language Teaching* 5 (2006): 1-24.
- Van Dijk, Teun A. «Racism, discourse and textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks». *Symposium on Human Rights in Textbooks*. History Foundation, Istanbul (2004).
- Van Dijk, Teun A. *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Van Dijk, Teun A. «Discourse and ideology». *Discourse studies* (2ª edición), ed. Teun A. Van Dijk. Londres: SAGE, 2011. 379-407.
- Villalba, Félix y Maite Hernández. «Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes». *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao (2008).
- Villalba, Félix y Maite Hernández. «Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes», *MarcoELE* 10 (2010): 163-184.
- Wodak, Ruth. «What critical discourse analysis is about-history, important concepts and its developments». *Methods of Critical Discourse Analysis*, eds. Ruth Wodak y Michael Meyer. Londres: SAGE, 2006. 1-14.