

La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE

Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)

Litza C. Solís

Universidad Antonio de Nebrija.

litzasolis@hotmail.com

C. Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2012) 11.

RESUMEN

Los estudios relativos al Enfoque Intercultural encuentran su fundamento teórico en la relación dialéctica que subyace al binomio lengua-cultura, la cual sirve de base a propuestas didácticas tendientes al desarrollo integrador de conocimientos de orden lingüístico-cultural en aprendientes de E/LE, específicamente en aquellos que se encuentran en situación de inmersión lingüístico-cultural.

Desde una perspectiva pedagógica intercultural, se destaca la importancia del contexto sociocultural de la comunidad meta y de las interacciones sociales, a efectos del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en aprendientes de lenguas extranjeras, quienes –en el marco de su participación en programas internacionales de E/LE– ven enriquecido su proceso de aprendizaje intercultural al protagonizar intercambios comunicativos auténticos con hablantes nativos del español.

Palabras clave: interculturalidad, competencia intercultural, encuentro intercultural, enfoque intercultural.

ABSTRACT

The studies on intercultural approach are grounded on the dialectical relationship theory underlying between the language-culture binomial, which is the basis for developing educational proposals aimed at integrating knowledge of linguistic-cultural learners of E / LE, specifically in those who are in a situation of linguistic and cultural immersion.

From intercultural-pedagogical perspective, highlights the importance of sociocultural context of the target community and social interactions, for purposes of development of intercultural communicative competence in foreign language learners who, in the framework of its participation in international E/LE- are enriched intercultural learning process by staging authentic communicative exchanges with native speakers of Spanish.

Keywords: Multiculturalism, intercultural competence, intercultural encounters, intercultural approach.

1 DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: PROGRAMAS DE E/LE A LA LUZ DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

Para los efectos del tema relativo a la adquisición de la competencia intercultural en los cursos de E/LE, nos hemos basado en el estudio del componente lingüístico y cultural en los cursos de lenguas extranjeras desde una perspectiva integradora, en virtud de la interdependencia que rige la relación entre los mismos. De igual manera, hemos tenido en cuenta la idoneidad de estudiar la lengua y la cultura a la luz de un enfoque intercultural, en armonía con la naturaleza multicultural característica de los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En consonancia con dichos ejes teóricos, analizaremos la selección de contenidos de pertinencia intercultural para los cursos de E/LE, dada la relevancia que este aspecto reviste en la construcción de los nuevos horizontes metodológicos hacia los cuales se encaminan los enseñantes de lenguas extranjeras, en procura de dar cuenta de «la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar y valorando factores interculturales» (Moreno Fernández, 2004a: 85).

Los programas de E/LE –en consonancia con las exigencias del mundo globalizado actual– exigen un proceso de estructuración de espacios pedagógicos sobre pilares de índole lingüístico-cultural, esto es, hay que procurar la intersección de aspectos lingüísticos y socioculturales cuando organizamos un curso de lengua extranjera, sobre todo cuando éste se proyecta a situaciones de inmersión lingüístico-cultural. Al respecto, Mateo Martínez (1999: 172) nos dice que:

[...] cuestiones extralingüísticas como la gestualización o la proxémica [...] revisten una importancia crucial en el correcto devenir de la conversación ¿Y qué decir de otros aspectos socioculturales tan distintos entre las diferentes lenguas como el sentido del humor, la jerarquía social y sexual, los hábitos alimenticios, gustos y etiqueta social, etc., etc.?

La enseñanza de idiomas traspasa así un umbral lingüístico al abandonar el refugio gramatical y penetrar en el ámbito social, mucho más complejo y arbitrario, pero no menos necesario para el alumno. Debemos, pues, instruir a nuestros estudiantes en los asuntos típicamente lingüísticos del idioma sin olvidar que éstos habrán de manifestarse en un contexto social regido por sus propias reglas, que también es conveniente conocer.

De las modalidades metodológicas centradas en la competencia lingüística, los cursos de lenguas se abren paso a nuevas tendencias, en las cuales los contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos giran en torno de un mismo eje: el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los aprendientes de lenguas y culturas extranjeras.

Desde una perspectiva sociocultural, definiremos el hecho cultural como el resultado de un conjunto de prácticas sociales y de un conjunto de discursos construidos sobre dichas prácticas, los cuales serán considerados no como propios de un país, sino de los grupos que los constituyen. El fenómeno cultural no será definido como una realidad global, monolítica y abstracta, sino como múltiple, plural y concreta, la cual depende de factores relativos al individuo y al entorno al que éste pertenece. En ese sentido, Charaudeau (en Guillén Díaz, 2004: 838) señala que:

Lo cultural no es simplemente un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las instituciones de un país; menos aún sobre las características turísticas de un país [...] Todo ello no son más que datos en estado bruto. Tampoco se confundirá lo cultural con un simple conocimiento referencial necesario para comprender un texto [...]. Lo cultural no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores tales como el lugar geográfico, el estrato social, la edad, el sexo, las categorías socioprofesionales, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social dado, de una época dada, y ver las cosas bajo el ángulo de la pluralidad.

Cuando nos disponemos a la selección de contenidos culturales para la clase de E/LE no podemos pasar inadvertido el hecho de que la realidad cultural de una comunidad es mucho más que un simple cúmulo de bienes culturales, tal y como aparece explicado en Medios y Cultura (2006):

[la cultura] engloba una forma de ser, es decir, es un todo en el que la persona está inmersa. Es natural de su condición de integrante de un grupo social. Según esta perspectiva, todas las actividades de un humano forman parte de su cultura: la forma en que viste, en que habla, en que se comporta, sus ideas, sus conocimientos, etc. todo forma parte de pautas culturales.

Los conocimientos culturales que los aprendientes puedan apropiarse en la clase de E/LE facilitarán su adaptación al entorno hacia el cual proyectan la rentabilización de sus saberes, puesto que para comunicarse en español necesitarán el soporte del saber cultural. Esto es así porque «la competencia lingüística se complementa [...] con otra competencia que la

engloba, la competencia cultural. La lengua es también un vehículo cultural» (Cassany *et al.*, 1997: 538).

El abordaje de los contenidos culturales en los cursos de E/LE ha cambiado sustancialmente en los últimos tiempos, en consonancia con la evolución de los enfoques metodológicos pertinentes a la enseñanza de lenguas extranjeras y de las disciplinas que la sustentan, tales como la etnografía, la sociolingüística, la lingüística del texto y la pragmática, entre otras.

El tratamiento del concepto de cultura en los enfoques tradicionales y estructurales Miquel López (2004: 512) lo resume de la siguiente manera:

- visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar;
- total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

Los enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras que tuvieron lugar antes de los años 80s, no consideraban a la lengua y la cultura como dos componentes que se suponen mutuamente, es decir, como ejes teóricos que guardan una relación de interdependencia. Por el contrario, los contenidos lingüísticos tenían una presencia predominante y una importancia central en los programas de ELE, mientras que los contenidos culturales sólo aparecían como valores agregados y tenían una importancia periférica. Sobre las particularidades del estudio de los contenidos culturales, a la luz de los enfoques tradicionales y estructurales, Miquel López (2004: 511) nos dice que:

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

Estas prácticas pedagógicas sufrieron una transformación significativa con el surgimiento del enfoque comunicativo. El predominio de la competencia lingüística se ve superado por el de la competencia comunicativa, la cual no sólo incluye a aquella, sino que abarca la competencia discursiva, estratégica y sociocultural, de acuerdo con las consideraciones teóricas que Canale y Swain aportan a esta nueva concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Al respecto, Miquel López (2004: 514), en el marco del enfoque comunicativo, resume el tratamiento del concepto de *decultura* de la siguiente manera:

- como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes;
- como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación, adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo;
- y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua.

Estos nuevos enfoques tienen el gran mérito de reivindicar los contenidos de carácter sociolingüístico y pragmático, asignándoles un lugar de relevancia, al lado de los contenidos lingüísticos, en los cursos de lenguas extranjeras. Por otro lado, cada vez más son los especialistas en la enseñanza de lenguas que se inclinan por la utilización de técnicas propias de la etnografía de la comunicación, tales como el diario de aprendizaje, en virtud de que consideran que favorecen la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales, los cuales son procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural. En relación con el uso del método etnográfico en la enseñanza de idiomas, 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» (Geertz, 1975) 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.

En cuanto al enfoque intercultural se refiere, éste visualiza el hecho cultural a partir de los individuos y de sus relaciones interpersonales y provee las herramientas necesarias y adecuadas para que el encuentro cultural se realice armoniosamente, tomando en cuenta las particularidades del entorno donde se llevan a cabo los intercambios comunicativos interculturales y la procedencia cultural de los individuos que interactúan al seno del mismo. En consecuencia, “no interesa de manera prioritaria el análisis de las formas, que pueda conducir a un mejor entendimiento del sistema abstracto y formalizado, sino el proceso comunicativo y las relaciones que en el mismo se establecen entre los sujetos que interaccionan” (Sánchez Pérez, 1993: 45).

En consonancia con dicho enfoque, “en la didáctica moderna de lenguas extranjeras ocupa un lugar predominante la enseñanza de los elementos comunicativos esenciales en toda interacción lingüística” (Mateo Martínez, 1999: 171). Por lo tanto, al enseñante de E/LE –en la tarea de reconceptualización de los espacios de enseñanza– no pasará inadvertido el hecho de que “la clase no es sólo el lugar donde se estudia, es también un espacio de relación interpersonal” (Valenzuela de Barrera, 2004: 57) y que “el conocimiento de la L2 no se ha de entender como algo que se da en el cerebro del individuo, sino como algo que se construye en la interacción” (Moreno Fernández, 2004b: 297).

Desde una perspectiva intercultural, el conocimiento de una cultura a través de los individuos estimula la percepción de los otros como sujetos y no como cosas observables pasivamente. Es por ello que el optar por una pedagogía intercultural nos ayuda a ver las diferencias entre culturas como el resultado de una relación dinámica, no jerarquizante, entre dos entidades culturales que se dan sentido mutuamente.

Por dicha razón, en los programas de inmersión lingüístico-cultural, concebidos desde una perspectiva intercultural, el objetivo primordial será propiciar el contacto entre los miembros del exogrupo y del endogrupo, el cual será conducente a un intercambio cultural y a un reconocimiento mutuo. En el marco de la relación intercultural, nativos y no nativos se aceptan y se reconocen en la diferencia, al tiempo que practican una tolerancia activa que les permita participar adecuadamente en las actividades de comunicación intercultural, diseñadas en atención a la naturaleza de los PILC

1.2. LOS CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES A LA LUZ DE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

La relación dialéctica entre lengua y cultura busca establecer una relación de equilibrio en la sociedad actual que se resiste a los límites de homogeneidad y uniformidad, característicos de un mundo que camina con paso firme hacia la globalización. De ahí que los especialistas en lenguas extranjeras procuren formular propuestas didácticas que permitan el estudio de las diferencias lingüísticas y culturales desde una perspectiva intercultural, la cual «reconoce los procesos de hibridación cultural presentes en la sociedad y se orienta a la superación de visiones diferenciales de las relaciones entre los distintos grupos socioculturales»^[2]. Por su parte, Vez Jeremías (1989b: 187), al explicar las funciones del lenguaje en el marco de un pluralismo lingüístico y cultural, nos dice que:

Además de [la] “función identificadora” que obedece a un “imperativo territorial”, el lenguaje posee un “imperativo cooperativo” que se traduce por medio de su “función comunicativa”: la exploración de otras realidades nos anima al conocimiento de otras lenguas como medio de traspasar el umbral que nos separa de los demás grupos sociales del mundo, no sólo para conocerlos mejor sino también para hacer que nos conozcan mejor a nosotros.

En este proceso de conocimiento recíproco, se establece una relación entre las prácticas sociales y los discursos que construyen las representaciones, los cuales son, unas veces, de sostenimiento mutuo y, otras, de contradicción. Por ejemplo: en la relación entre estadounidenses y hondureños hay muchas representaciones de las prácticas sociales de la vida cotidiana. Así, los hondureños hacen generalizaciones sobre los hábitos alimenticios de los estadounidenses, sobre sus interacciones sociales selectivas o sobre el escaso contacto físico que se permiten en sus prácticas conversacionales. Por su lado, los estadounidenses ponen el foco en otros aspectos como la impuntualidad de los hondureños, en las circunlocuciones que suelen caracterizar sus prácticas discursivas o en la poca distancia física que tienden a guardar respecto del interlocutor.

Sin embargo, aunque estas representaciones tienden a ser sostenidas por muchos, también tienen sus detractores, de forma tal que no puede considerárseles como verdades absolutas e irrefutables. En otras palabras, las representaciones que los estadounidenses se construyen de los hondureños y viceversa, no suelen ser compartidas de forma generalizada por los miembros de dichos grupos culturales, ya que también es muy frecuente encontrar tanto visiones encontradas como compartidas sobre la cultura del otro.

Así, con base en las observaciones realizadas para efectos del estudio en referencia y de acuerdo con la información obtenida de los Diarios de Experiencias Interculturales (DEIs), se pudo constatar que hay muchos hondureños que opinan que los estadounidenses son muy abiertos y simpáticos, mientras que otros los encuentran muy fríos y herméticos. Por su lado, muchos estadounidenses consideran que los hondureños tienen una marcada tendencia a la impuntualidad, mientras otros opinan, de forma ligeramente concesiva e inspirados en el estereotipo de “la hora hondureña”, que simplemente tienen una visión muy flexible del tiempo.

Estos ejemplos concretos nos demuestran que lo intercultural es una realidad diferente, en el sentido de que se trata de la percepción que una comunidad se construye sobre otra comunidad, a partir de observaciones, de contactos directos o indirectos entre dos grupos culturales. La representación que cada uno se hace del otro no coincide necesariamente con la que cada grupo se hace de sí mismo, esto es, no hay una relación de coincidencia entre las autoimágenes y las heteroimágenes socioculturales. Así, la representación que los hondureños suelen construirse de los estadounidenses no suele coincidir necesariamente con la imagen que los estadounidenses tienen de sí mismos; por su lado, las representaciones que los estadounidenses se forman de los hondureños no suele coincidir tampoco con la imagen que los hondureños tienen de sí mismos.

El análisis de estas y otras situaciones de carácter lingüístico y sociocultural encuentra su razón de ser en la importancia que reviste el aproximar la labor del aula intercultural a ese mundo real hacia el cual nuestros discentes proyectan la rentabilización de sus conocimientos sobre la lengua y la cultura meta, esto es, hacia la creación de espacios de inmersión lingüístico-cultural que permitan a los aprendientes de lenguas y culturas extranjeras participar en intercambios comunicativos naturales y genuinos con los miembros de la cultura meta.

En cuanto a la labor relativa a la selección de contenidos de pertinencia intercultural para la clase de E/LE, en el marco de programas de inmersión lingüístico-cultural, ésta exige hacer una serie de consideraciones previas no sólo en función de la lengua y la cultura, como objetos de estudio, sino en función del discente, en virtud de su condición de protagonista del proceso de construcción del conocimiento lingüístico-cultural. Al respecto, Martín Peris (2005: 90) nos explica lo siguiente:

La principal consideración que cabe hacer aquí es que el aprendizaje se concibe como un proceso en el que interviene la totalidad de la persona, y no solamente sus facultades intelectuales y el razonamiento lógico. Especialmente interesante es la intervención de la competencia existencial, del “saber ser”, que incluye “una voluntad de entablar una interacción social”. En ella, el individuo actúa desde un yo que posee no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores. En efecto, una de las características del uso de la lengua es que raramente –por no decir que nunca– está exento de unos valores, compartidos o no por los interlocutores. Siempre que nos manifestamos lo hacemos desde ese yo, rico en dimensiones y complejo (por eso nos resulta tan fácil hacernos una idea de cómo es una persona con sólo oírle hablar, o con leer algo que ha escrito).

Por su parte, García Santa-Cecilia (1995: 109), al explicar la importancia que revisten los factores sociales, educativos y culturales en el diseño curricular del español como lengua extranjera, afirma que:

Las bases teóricas sobre la lengua y su aprendizaje permiten fundamentar las decisiones que han de adoptarse en los niveles de planificación y de aplicación del currículo. Ahora bien, para que estas decisiones sean adecuadas y eficaces es necesario llevar a cabo un análisis previo sobre los factores sociales, educativos y culturales del entorno en el que se pretende llevar a cabo el proyecto de enseñanza.

Esas consideraciones previas sobre los factores del entorno, nos permiten explicar de forma más acertada el porqué las relaciones interculturales, mediadas por los conocimientos, las habilidades y los valores de los aprendientes, son el génesis de representaciones que desembocan ineludiblemente en estereotipos, es decir, en juicios globales que se construyen como resultado de la interacción, de la confrontación de culturas. Por ejemplo: Las consideraciones previas al diseño de un curso de E/LE para los estudiantes universitarios estadounidenses que participan en programas de inmersión lingüístico-cultural, destacarán necesariamente –con miras a la rentabilización didáctica– que en las interacciones entre los estadounidenses y los hondureños son de circulación muy frecuente representaciones del tipo “los estadounidenses son socialmente fríos, distantes y muy racionalistas” y “los hondureños son personas socialmente calurosas, acogedoras y muy emotivas”, como parte del amplio repertorio de percepciones que los hondureños tienen de los estadounidenses y los estadounidenses de los hondureños, respectivamente.

Las relaciones interculturales están matizadas por factores de índole diversa, lo cual es absolutamente normal si tomamos en cuenta que la realidad cultural de los individuos encierra toda una gama de variantes dialectales, de formas de vida, de costumbres, tradiciones y creencias, es decir, de cosmovisiones. Estas y otras formas de manifestación cultural se resisten a caracterizaciones uniformizadas y estandarizadas, ya que su abordaje requiere una visión de la diversidad y del pluralismo, sobre todo en un mundo multicultural que se abre cada vez más hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo.

La enseñanza del español como lengua extranjera es parte de esa manifestación de la diversidad cultural. La lengua, en su calidad de sistema de comunicación, es un medio por el cual vehicula la transmisión de la cultura y la intercomunicación de los pueblos, es decir, es por medio de ella que los individuos y los grupos sociales entran en contacto, buscando converger en medio de la diversidad cultural que los identifica y los diferencia de los demás, alejándose con ello de posturas etnocentristas y cerrando espacios a sentimientos de hostilidad e incompreensión sociocultural. En ese sentido, Cassany *et al.* (1997: 541) afirman 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 definitiva, hay que evitar al máximo los planteamientos etnocéntricos.

De la misma manera, también 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.

Desde una perspectiva intercultural, es idóneo que la programación de los contenidos culturales para los cursos de E/LE se adhiera al concepto de *dinamización cultural*, que no solamente incluye informaciones culturales en la clase, sino que convierte al aula en un marco de actividad cultural y pretende la proyección externa y activa de los procedimientos y las actitudes» (Cassany *et al.*, 1997: 541).

1.3. LA PROGRAMACIÓN DE CONTENIDOS DE PERTINENCIA INTERCULTURAL EN LOS ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE E/LE

La programación de los contenidos de pertinencia intercultural en los espacios pedagógicos de lenguas extranjeras requiere una estructuración que gire en torno de competencias generales individuales de índole lingüística, sociolingüística y pragmática. Al respecto, Guillén Díaz (2004: 835-836), nos explica que:

Dichas competencias generales individuales se establecen en el documento *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* como un conjunto de conocimientos y habilidades configurado por:

- hechos, nociones, principios e informaciones que resultan en el alumno de la experiencia social y de un aprendizaje formal. Se trata de un conjunto de *saberes de cultura general (conocimiento del mundo)*, de un *saber sociocultural (conocimiento sociocultural)*

de la sociedad y de la cultura de las comunidades en las que se habla español) y de una *consciencia intercultural* (conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones existentes entre la sociedad y la cultura de origen y las de la lengua estudiada);

- capacidades, operaciones intelectuales, afectivas y motrices, como *unsaber hacer* en los comportamientos prácticos y en las relaciones con los otros, es decir, con individuos de la otra lengua y cultura;
- disposiciones, actitudes, procedimientos, ideas, convicciones, etc., como factores de identidad personal, de un saber ser / saber estar con los otros en los intercambios comunicativos.

Asimismo, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas^[3] los contenidos culturales aparecen agrupados bajo la categoría de conocimientos socioculturales. Esta organización de contenidos culturales propuesta por el MCER pone en evidencia que la realidad cultural de una comunidad determinada se puede estructurar en atención a criterios de índole semiológica, a pesar de las dificultades que pueda entrañar su abordaje desde una perspectiva intercultural, en el sentido de que fácilmente puede caerse en la tentación de hacer representaciones globalizantes y esquematizadas de la cultura meta.

Como profesores de E/LE, más que propiciar el estudio de los contenidos culturales –a manera de simples inventarios– y de abordar superficialmente las representaciones hacia las cuales este estudio pudiese encaminarse, hemos de estimular en los aprendientes la curiosidad por descubrir los soportes de los juicios que generan dichas representaciones y potenciar la capacidad de justificar dichos juicios. Es este procedimiento el que nos parece más adecuado en aras de una práctica pedagógica de naturaleza constructivista e intercultural, específicamente cuando se trata de programas de inmersión lingüístico-cultural.

Para descubrir los soportes de las opiniones que nuestros alumnos se forjan sobre las prácticas culturales de los miembros de la comunidad anfitriona, hay que motivarlos a describir las percepciones que tienen de la misma. En ese sentido, la justificación de una opinión se hará preferiblemente en relación con los códigos culturales de la comunidad meta y no en función de los propios. Por ejemplo: más que hablar de la impuntualidad que se le adjudica a los hondureños y de la noción inflexible del tiempo de los estadounidenses, propiciaremos suficientes espacios de discusión que nos lleven al fondo de dichas representaciones, para explicarlas con objetividad. En todo caso, los estudios deben aportar información sobre la realidad cultural que se encuentra detrás de los estereotipos y no sobre los estereotipos en sí mismos.

Asimismo, no hay que perder de vista que el estudio de la realidad cultural de la comunidad anfitriona no se hará en función de los contenidos culturales en sí mismos, sino en aras del desarrollo de la interculturalidad en los aprendientes. Sobre la pertinencia y abordaje de este tipo de contenidos en los cursos de lenguas extranjeras, Guillén Díaz (2004: 849) nos 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.

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.

En suma, nuestra tarea de profesores de lenguas y culturas extranjeras no debe ver reducido su propósito a la búsqueda de un rigor curricular al momento de integrar los contenidos de pertinencia intercultural en los programas de E/LE. Lo esencial es que tales programaciones, en su carácter de aplicación flexible, nos permitan proveer al aprendiente tanto los conocimientos lingüísticos como socioculturales necesarios y suficientes para que sus intercambios comunicativos con los miembros de la comunidad meta sean lo más afortunados como sea posible, en el marco de una práctica comunicativa intercultural, esto es, que la participación en distintas situaciones reales y concretas de comunicación desarrolle sensibilidad, tanto en discentes como en enseñantes, hacia las diferencias culturales.

1.4. PROPUESTA DIDÁCTICA “VAMOS A HONDURAS” PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICO-CULTURAL (PILC): APRENDIENTES ESTADOUNIDENSES DE E/LE EN HONDURAS

La propuesta didáctica “Vamos a Honduras” promueve la enseñanza de la lengua y la cultura desde un enfoque intercultural, ya que además de posibilitar el estudio de contenidos lingüístico-culturales en contextos auténticos de inmersión lingüístico-cultural, propende al fomento del respeto por la diversidad cultural, considerada ésta como positiva y enriquecedora, por medio de la convivencia y la connivencia entre individuos de pertenencias culturales diferentes –estadounidenses y hondureños, en este caso concreto– propiciando un conocimiento de sus formas de vivir y de pensar. Este enfoque, dado su alto nivel de apertura, flexibilidad y dinamismo, resulta más motivador para enseñantes y aprendientes, de acuerdo con la experiencia resultante de la realización del estudio en referencia.

La propuesta didáctica en mención se enmarca en el espacio pedagógico que hemos denominado Encuentro Intercultural, el cual ha sido concebido especialmente para alumnos de nivel avanzado de español que realizan estudios en Calvin College, en el área de especialidad relacionada con el desarrollo socioeconómico de los países de América Latina, quienes –en atención a sus perspectivas profesionales– participan en los programas de inmersión lingüístico-cultural que dicha universidad desarrolla en Honduras.

Nuestra propuesta didáctica busca situarse en un enfoque intercultural como marco metodológico idóneo para la didactización del hecho cultural, en el sentido de que más que teorizar sobre las variantes culturales de una comunidad determinada, pretendemos conducir a los aprendientes hacia la apropiación –por medio de la interacción comunicativa en contextos reales– de las variantes de comportamiento lingüístico-cultural del entorno hacia el cual éstos proyectan la rentabilización de sus saberes. Se trata de buscar nuevas propuestas didácticas que tengan en consideración “la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar y valorando factores interculturales” (Moreno Fernández, 2004a: 85).

En su componente aplicado, basado en los presupuestos teóricos hasta aquí expuestos y en atención a los postulados del MCER, el espacio pedagógico denominado Encuentro Intercultural hace converger la lengua y la cultura en el aula de E/LE, la cual se concibe como un espacio abierto para la interacción de hablantes nativos y no nativos del español, esto es, un lugar donde ambos –de forma colaborativa– se apoyan en la construcción del conocimiento intercultural. En ese sentido, se propone el estudio del binomio lengua-cultura desde un enfoque comunicativo basado en tareas y en consonancia con los presupuestos teórico-metodológicos de la educación intercultural.

Nuestra propuesta didáctica busca revalorizar los contenidos culturales en los diseños curriculares propios de los PILC, en virtud de que éstos no deben estar relegados a un segundo plano, sino que deben tener un carácter columnar en los cursos de idiomas y ser estudiados de forma contextualizada. Desde este punto de vista, para la gestión del espacio pedagógico en mención se han considerado los siguientes aspectos:

1. La representatividad de aspectos culturales del mundo hispanoamericano.
2. Una programación abierta y flexible, es decir, susceptible de ser modificada en el transcurso del semestre de acuerdo con negociaciones realizadas con los estudiantes y en atención a necesidades puntuales que puedan surgir durante su estancia en el país anfitrión. A este respecto, también se trabajarán en el aula los temas de interés que aparezcan en los DEIs de los estudiantes.
3. La selección temática incluirá la cultura con mayúsculas y con minúsculas, esto es, la historia, la literatura, el arte, el cine, la gastronomía, la música, las costumbres y temas de actualidad.
4. El apoyo en materiales auténticos, integrados de forma gradual, de acuerdo con su grado de complejidad.
5. El carácter transversal de los temas gramaticales y las funciones comunicativas, de acuerdo con la naturaleza de cada tema. El léxico se estructura con base en la noción de campos semánticos.
6. Una cuidadosa selección de textos de base, evitando aquellos que presenten visiones estereotipadas de la cultura hispanoamericana.

Tal como lo hemos precisado, las tareas que integran el protocolo didáctico referido han sido diseñadas para ser realizadas al seno de un espacio pedagógico intercultural que hemos llamado Encuentro Intercultural, el cual se complementa

con otros espacios pedagógicos tales como Cultura e Historia de Honduras, Gramática Comunicativa, Práctica Conversacional, Literatura Hondureña, entre otros. Para efecto del desarrollo de estos espacios pedagógicos es indispensable tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El estudio de la cultura meta no se construirá de forma aislada y estrictamente teórica. Por el contrario, debe estar ligado a la producción de intercambios lingüístico-culturales entre hablantes nativos y no nativos del español, en situaciones auténticas de comunicación.
2. Un curso de E/LE que potencie el desarrollo de la competencia intercultural no debe pretender transformar al aprendiente de una lengua y de una cultura extranjera en hablante nativo. Por el contrario, se trata de proveer al alumno de diferentes herramientas para el aprendizaje de las normas lingüístico-culturales que faciliten sus intercambios comunicativos con los miembros de la cultura objeto, sin menoscabo de su propia identidad cultural, en consideración a su rol de hablante intercultural, guiado por mediadores interculturales nativos y no nativos del español.
3. Las actividades lingüístico-culturales realizadas en el aula de E/LE deben conducir al aprendiente a la interpretación correcta de los comportamientos socioculturales de los miembros de la cultura objeto. En ese sentido, el aprendiente no deberá atribuir automáticamente a tales comportamientos los valores significativos que los mismos podrían tener en su propia cultura, ya que la sinonimia cultural –cuando ésta tiene lugar– posee un valor relativo, en virtud de que los signos culturales exigen una descodificación en estricta atención a factores contextuales y no de forma aislada. Prácticas contrarias deberán ser desestimuladas por el profesor de E/LE, en consonancia con su rol de mediador intercultural, puesto que uno de los principales objetivos del análisis intercultural es el evitar malos entendidos entre hablantes nativos y no nativos.
4. Con la ayuda de estrategias comunicativas interculturales, debidamente analizadas y puestas en práctica en el aula de E/LE, el aprendiente irá progresivamente apropiándose de recursos lingüístico-culturales que tornarán más fluidos sus intercambios con los miembros de la cultura meta. En aras de tal propósito, los espacios pedagógicos de E/LE se organizarán y se dosificarán partiendo de lo más simple a lo más complejo, esto es, incluirán actividades que vayan desde los ejercicios básicos con el auxilio de manuales, simulaciones, hasta producciones orales y escritas sobre contenidos de orden lingüístico-cultural que les sirvan de apoyo en su contacto con los nativos, con quienes tendrán oportunidad de interacción intercultural, en el marco de actividades controladas y no controladas.

?

En todo caso, no hay que perder de vista que una pedagogía intercultural que, más allá del aula, busca estimular intercambios comunicativos auténticos entre hablantes nativos y no nativos, no debe reducirse al estudio teórico de documentos culturales descontextualizados, tal y como suele presentarse en muchos manuales de E/LE. Más allá de las herramientas pedagógicas de las que pueda agenciarse el profesor, es el aprendiente quien construirá y dará sentido a su propio aprendizaje, ya que la adquisición de una cultura extranjera está significativamente vinculada a factores tanto cognitivos como afectivos. Éstos se constituyen en ejes fundamentales del proceso comunicativo intercultural y tienen, por tanto, una relación complementaria.

En ese sentido, el programa de inmersión lingüístico-cultural “Vamos a Honduras” pretende que sus participantes –en contacto directo con una comunidad hispanófono– puedan definir su propia identidad en contraste con la identidad cultural de los anfitriones hondureños, esto es, los alumnos estadounidenses tienen la oportunidad de reflexionar sobre la lengua y la cultura del país anfitrión en relación con su lengua nativa, su país de origen y su cultura nativa.

Para asegurar el desarrollo exitoso del programa en mención, enmarcado en un diseño curricular con una perspectiva intercultural, se presenta como fundamental el estudio de contenidos de relevancia intercultural, de impacto cognitivo, afectivo y comportamental en los discentes, para efecto de lo cual es necesario que el mediador intercultural trate de “considerar y controlar aquellas variables que forman parte del currículum oculto» y que están modulando la vida en [...] las aulas” (Antónet *al.*, 1995: 41).

Estas variables que integran el currículo oculto se basan en las vivencias particulares de los discentes, las cuales matizan la percepción que éstos pueden tener de la realidad cultural objeto, al tiempo que guían la atribución de significados que éstos construyen al respecto de la misma, por razones de filiación cultural, entre otros. En consonancia con este orden de ideas, Gimeno Sacristán (1993, citado por Antónet *al.*, 1995: 41) nos explica que:

Quando nos planteamos la cultura no como los contenidos-objeto a asimilar, sino como el juego de intercambios e interacciones que se establecen en el diálogo transmisión-asimilación,

conviene ser consciente de que en toda experiencia de adquisición se crean creencias, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos, porque son sujetos reales que asignan significados desde sus vivencias como personas.

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 Calvin College y a las exigencias del programa en el marco del cual se realiza la inmersión lingüístico-cultural, específicamente en lo relativo a la consolidación de los conocimientos lingüístico-culturales adquiridos en el aula, previos y durante a la inmersión lingüístico-cultural, y un acercamiento a las formas de vida de los hondureños.

El espacio pedagógico intercultural aquí propuesto, basado en la adquisición de conocimientos lingüístico-culturales *in situ*, requiere de los aprendientes la comprensión de las prácticas, las perspectivas y los productos culturales de la lengua objeto de estudio, basada ésta en una clara noción del concepto de cultura que pueda guiar positivamente las comparaciones que puedan surgir entre la cultura nativa y la cultura anfitriona.

Por otro lado, en el marco del espacio pedagógico en referencia, las actividades a realizar trascienden los límites del aula de clase, puesto que las mismas –apoyadas en los recursos didácticos y en las estrategias pedagógicas previstas para tal efecto– buscan potenciar la competencia intercultural no sólo en el ámbito académico, sino en el familiar y, de forma extensiva, en el ámbito social del aprendiente, quien es guiado paulatinamente por el mediador intercultural –con el apoyo de los miembros de la comunidad anfitriona– hacia un proceso de integración cultural, basado en el respeto y en el reconocimiento de las diferencias culturales existentes entre su cultura de origen y la cultura de acogida.

En ese sentido, las actividades guiadas y semiguías fuera del aula, incluyen microexperiencias de investigación, bibliográficas y de campo, visitas a los lugares más representativos de la capital de Honduras, Tegucigalpa, tales como museos, galerías de arte, comunidades urbanas y rurales, proyectos de ONGs, así como viajes libres a lugares turísticos hondureños, guatemaltecos y nicaragüenses, entre otros. Por su parte, las actividades de mediación pedagógica intercultural, realizadas al seno del aula y que van más allá de la construcción de conocimientos enciclopédicos, tienen como finalidad la mitigación de los prejuicios, los estereotipos y las visiones etnocéntricas, en contraste con el fortalecimiento de valores relativos a la tolerancia y a la solidaridad cultural, como condiciones indispensables para una convivencia y una convivencia intercultural bidireccionalmente enriquecedora.

En cuanto al alojamiento de los participantes en casas de los anfitriones hondureños, éste obedece a la relevancia del proceso de socialización del no nativo desde la familia, ya que le permite tener acceso a nuevas posibilidades de desarrollo social por medio de la adquisición de una cultura extranjera en situación de convivencia, directa y cotidiana, con los nativos de la misma. En ese sentido, entenderemos la socialización como “el proceso en el que cada individuo aprende los estilos de comportamiento de la sociedad o grupos sociales en los que se va a desenvolver, proporcionándole un sistema de ideas, valores, normas, costumbres como creencias y prácticas religiosas, etc.” (Salmerón Vélchez, 2002: 69).

Por otro lado, más allá de la labor que el mediador intercultural pueda realizar desde el aula de lengua y cultura, la convivencia del aprendiente con familias hondureñas anfitrionas, dada la estrechez relacional, favorece significativamente el desarrollo de competencias lingüístico-culturales, en franca colaboración con la labor que se realiza en el entorno pedagógico intercultural, en virtud de ejercer una influencia tanto en el plano personal, como social e intelectual de los no nativos acogidos como huéspedes. En tal sentido y en aras de la coherencia y funcionalidad del programa, tanto participantes como anfitriones reciben sendos procesos de orientación sobre las normas que deben regir su convivencia durante el tiempo que ésta tenga lugar.

En consonancia con los planteamientos hasta aquí realizados, la mediación pedagógica intercultural del programa “Vamos a Honduras” requiere que los participantes en el mismo salgan del aula y se inserten activamente en la vida de los miembros de la comunidad anfitriona, esto es, que generen vivencias a partir de la convivencia con nativos de la cultura objeto, con miras a facilitar el desarrollo de la competencia intercultural, como parte de una labor realizada colaborativamente entre el equipo pedagógico y las familias anfitrionas, además de la participación de otros recursos humanos de carácter personal o institucional que faciliten el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales en los discentes.

En cuanto a las ventajas del programa de inmersión lingüístico-cultural “Vamos a Honduras”, podemos destacar que ésta representa un estímulo con un alto potencial, ya que permite a los discentes y enseñantes la máxima rentabilización de los materiales lingüístico-culturales que el medio les provee, previo y durante el desarrollo del mismo, y que dan soporte al proceso de descubrimiento y adquisición de la competencia intercultural, por medio del contacto entre los miembros del endogrupo y del exogrupo, en entornos comunicativos interculturales naturales, lo cual es conducente a un conocimiento apropiado del otro, en aceptación de las diferencias culturales, en tanto que condiciones fundamentales para la consecución de una convivencia intercultural equitativa, guiada por el respeto y la tolerancia activa.

Por otro lado y más allá de la importancia que reviste el estudio integrado de contenidos lingüístico-culturales, nuestra propuesta didáctica –a la luz de un enfoque intercultural– busca el fomento del respeto a la diversidad, considerada ésta como positiva y enriquecedora, a través de un contacto intercultural en entorno natural que posibilite el conocimiento de la realidad lingüístico-cultural del exogrupo, así como sus formas de vivir y de pensar. Como se ha señalado en apartados anteriores, el estudio de lenguas y culturas extranjeras, en situación de inmersión, resulta más motivador y significativo para enseñantes y aprendientes, dados los niveles de apertura y dinamismo característicos de espacios pedagógicos interculturales concebidos a efectos de un contacto real con los nativos de la cultura objeto.

En resumen, promulgamos la idoneidad de un enfoque intercultural en los cursos de E/LE en situación de inmersión lingüístico-cultural porque, de acuerdo con el carácter dinámico del objeto de estudio que nos ocupa, “las aproximaciones lingüísticas y metodológicas a la enseñanza de lenguas extranjeras de este siglo han devuelto a las lenguas su verdadera función que no es otra que la **deservir de vehículo de comunicación entre los pueblos.**” (Mateo Martínez, 1999: 171, énfasis nuestro).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antón, José *et al.* (1995), *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca. Amarú.

Byram, Michael y Fleming, Michael (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press

Cassany, Danielet *al.* (1997), *Enseñar lengua*. Barcelona. GRAÓ

García Santa-Cecilia, Álvaro (1995), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía

Guillén Díaz, Carmen (2004), «Los contenidos culturales», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 835-851

Martín Peris, Ernesto (2005), «La enseñanza de la gramática según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas» en Segunda etapa Carabela No. 57, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de E/LE (I)*. Madrid. SGEL, pp. 81-102

Mateo Martínez, José (1999), *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante. Universidad de Alicante Publicaciones.

Miquel López, Lourdes (2004), «La subcompetencia sociocultural», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 511-531

Moreno Fernández, Francisco (2004a), «Aportaciones de la sociolingüística», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 85-104

- Moreno Fernández, Francisco (2004b), «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 287-304
- Salmerón Vílchez, Purificación (2002), «Proceso de socialización desde la familia en contextos multiculturales», Soriano Ayala, Encarnación (Coord.) *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería. pp. 67-74
- Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (Dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 1.312 Págs.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1993), *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid. SGEL, (1.ª ed.)
- Valenzuela de Barrera, Carolina (2004), *La enseñanza del lenguaje. Un nuevo enfoque*. Guatemala. Piedra Santa, (1.ª ed.)
- Vez Jeremías, José Manuel (1989b), «El bilingüismo. Aprendizaje de una lengua añadida», en García Padrino, Jaime y Arturo Medina (Dir.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. ANAYA, (2.ª ed.), pp. 186-210

ANEXO

- [1] CVC: Centro Virtual Cervantes Accesible en: <http://cvc.cervantes.es> (consultado el 20-10-2010)
- [2] Marco Común Europeo de Referencia Accesible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (consultado el 20-10-2010)
- [3] Martínez, J. Eduardo (2006) Medios y Cultura Accesible en <http://mediosycultura.blogspot.com> (consultado el 30-10-2010)
- [4] Sociedad Española de Pedagogía. Conclusiones del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad. Accesible en: www.uv.es/soespe/XIIIcongreso.htm (consultado el 06-11-2010)