

LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

MAR GALINDO MERINO
Universidad de Alicante

RESUMEN. Desde que, a mediados de los años 60, comenzara a gestarse la noción de *competencia comunicativa*, sus aplicaciones han sido inmediatas, especialmente en la metodología de enseñanza de idiomas. Ello ha dado lugar a numerosos estudios al respecto, que han distinguido diversas subcompetencias. Entre ellas, la denominada competencia sociocultural, de la cual nos ocupamos ahora, explicando en qué consiste, cuál es su papel en el marco global del aprendizaje de un idioma extranjero y cómo desarrollarla en el aula de segundas lenguas.

PALABRAS CLAVE. Competencia comunicativa, competencia sociocultural, choque cultural, pragmática intercultural.

ABSTRACT. Since the concept of *communicative competence* was set out in the mid-sixties, its implementation immediately arrived to the teaching of second languages. This generated a large literature about different subcompetences. Among them, we deal now with the *sociocultural competence*, explaining what it is about, which is its role in the learning of a foreign language and how to develop it in the second language classroom.

KEY WORDS. Communicative competence, sociocultural competence, cultural shock, transcultural pragmatics

1. PRELIMINARES

El objetivo de nuestra comunicación es tratar uno de los temas más reivindicados en la actualidad desde el ámbito de la enseñanza de idiomas: la incorporación de los contenidos culturales al aula para lograr una competencia comunicativa más eficaz entre los aprendices. Por ello, comenzamos haciendo un repaso de los conceptos de *competencia lingüística*, *competencia comunicativa* y *competencia sociocultural*, para centrarnos en esta última. Tras esta introducción teórica, ofrecemos una serie de pautas sobre cómo desarrollarla en la práctica docente, mostrando distintos tipos de actividades y recursos al respecto. Finalmente, la conclusión cierra nuestro trabajo poniendo de manifiesto la relevancia del conocimiento pragmático, social y cultural en las interacciones comunicativas llevadas a cabo en un idioma distinto del nuestro, así como la necesidad de hacer de nuestros estudiantes hablantes *interculturales*. Ejemplifico todo ello con casos del español como lengua extranjera (E/LE, en adelante). Huelga decir que estos ejemplos son extrapolables a la enseñanza de cualquier otro idioma.

2. DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A LA COMPE-TENCIA COMUNICATIVA

Para entender qué es la *competencia sociocultural*, primero hemos de partir del concepto de *competencia lingüística* acuñado por Noam Chomsky en los años sesenta como crítica a la explicación conductista de la adquisición del lenguaje. Según dicho lingüista, la competencia lingüística constituye el saber lingüístico que todo hablante y oyente tienen de su propia lengua y que les permite combinar léxico, morfología y sintaxis para producir y comprender oraciones con sentido (N. CHOMSKY 1965: 6).

Dado que el concepto de *competencia* enunciado por Chomsky se ceñía exclusivamente a cuestiones lingüísticas, D. HYMES (1971), propone la noción de *competencia comunicativa*, que no solo abarca elementos puramente lingüísticos, sino también contextuales, incidiendo en la dimensión pragmática de la comunicación, en el conocimiento de las reglas de uso de la lengua, «the necessity of a social approach» (D. HYMES 1971: 276). No obstante, la acuñación de este concepto no procede del ámbito lingüístico, sino de los estudios antropológicos y la etnografía de la comunicación, con aportaciones de los estudios de psicolingüística, sociología, filosofía del lenguaje, cognitivism, etc. Lingüistas y antropólogos interesados en el estudio de los pueblos hubieron de integrarse en ellos para conocer sus patrones sociales y culturales¹. Ineludiblemente, este proceso pasaba por aprender la lengua a través del contacto con los nativos, y esta experiencia sugirió a los lingüistas la idea de que la lengua está integrada en la realidad social y cultural de las comunidades, con lo cual no solo basta conocer la gramática, sino el uso. En este sentido, el conocimiento de la gramática de la lengua en cuestión se considera insuficiente para garantizar una comunicación efectiva en el marco de los distintos contextos posibles en los que puede tener lugar, dado que los hablantes poseen ciertos conocimientos compartidos y códigos de conducta que regulan sus actuaciones lingüísticas. El comportamiento social se considera clave al respecto².

Éste se convirtió en el punto de partida de Dell H. Hymes y John J. Gumperz quienes, en el marco de la etnografía de la comunicación³, elaboraron durante los años setenta el concepto de *competencia comunicativa*, que posteriormente se aplicó, con notable éxito, al ámbito de la enseñanza de idiomas, dando lugar al *enfoque comunicativo*. Ambos lingüistas hicieron hincapié en la importancia del componente interpretativo e inferencial de la comunicación, del conocimiento compartido por los hablantes, de las variables sociales, de edad, de sexo, etc., que matizan los intercambios lingüísticos. Podemos decir entonces que «la noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento de código lingüístico para pasar a ser entendida como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar» (Cots y otros 1990, cit. en A. OLIVERAS 2000: 21).

¹ Es el caso, entre otros, de Malinowski, Boas o Sapir.

² «Concepts that are unquestioningly postulated as basic to linguistics (speaker-listener, speech community, speech act, acceptability, etc.) are, as we see, in fact sociocultural variables [...] A model of language must design it with a face toward communicative conduct and social life» (D. HYMES 1971: 277-278).

³ Véase D. HYMES (1974), y J. GUMPERZ (1971) y (1982).

3. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

Entre los desarrollos que vivió este concepto a partir de su formulación explícita ocupa un lugar esencial el estudio de M CANALE y M. SWAIN (1980) en el que describen las cuatro subcompetencias o habilidades que integran la competencia comunicativa, y que son:

- *Competencia gramatical* o dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, morfología, semántica, pronunciación, ortografía...).
- *Competencia sociolingüística* o adecuación del mensaje (forma y significado) a su contexto de producción en función de los participantes, la situación o la finalidad del intercambio comunicativo, siempre atendiendo a ciertas reglas pragmáticas, de adecuación social y de producción lingüística.
- *Competencia discursiva* o capacidad de crear textos orales y escritos con coherencia y cohesión.
- *Y competencia estratégica* o habilidad para salvar los obstáculos comunicativos en los intercambios conversacionales.

Esta exhaustiva caracterización, que posee evidentes lazos con la pragmática y el análisis del discurso, ha revolucionado el campo de la enseñanza de idiomas al replantear profundamente los contenidos y destrezas susceptibles de ser aprendidos por los estudiantes de lenguas extranjeras. A partir de entonces, se postuló la existencia de diversas subcompetencias dentro de la competencia comunicativa que ampliaban la propuesta por Canale y Swain.

En la actualidad, para el estudio de la enseñanza y aprendizaje de idiomas es de obligada mención el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, documento redactado en 2001 por el Consejo de Europa a fin de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. En el punto 2.1.2, dicho texto alude específicamente a la competencia comunicativa, que comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Éstos, a su vez, incorporan conocimientos, destrezas y habilidades. Concretamente,

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Como vemos, el *Marco* describe la competencia sociolingüística en función de determinados parámetros socioculturales. Otros autores, como J. VAN EK (1984), han ido más allá, distinguiendo una competencia sociolingüística de una competencia sociocultural. Vamos a centrarnos en esta última, dando cuenta de qué entendemos por *competencia*

sociocultural, cuál es su papel en el marco global del aprendizaje de un idioma extranjero y cómo desarrollarla en el aula de segundas lenguas.

4. SOBRE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL O INTERCULTURAL

Podemos definir la competencia sociocultural⁴ como

el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada. (S. PASTOR CESTEROS 2004: 232).

es decir, las pautas que regulan los usos lingüísticos en función del contexto en el que se producen. En una sociedad como la actual, que favorece un contacto intercultural cada vez más intenso debido, entre otros, a los movimientos migratorios, la globalización, los intercambios comerciales o el turismo, se requiere la consecución de una competencia comunicativa que asegure que las producciones lingüísticas no tan solo son gramaticalmente correctas, sino adecuadas a la situación.

Un mero error de competencia lingüística demuestra únicamente el desconocimiento de algún área gramatical concreta del idioma en cuestión (por ejemplo, recuerdo una estudiante de español de origen alemán que, en una ocasión, me contó que en su fiesta había puesto vasos de plástico porque los de cristal *se habían rotado*). Sin embargo, los errores de tipo sociocultural, como posteriormente veremos, más que evidenciar una carencia en este sentido,⁵ suelen achacarse a falta de competencia lingüística, a diferencia de caracteres, rarezas [...] y con frecuencia comprometen a los interlocutores, llegando a causar graves malentendidos que pueden romper las relaciones personales, como de hecho ocurre. Ello se debe a que el hablante no nativo tiende a interpretar la nueva realidad en la que está inmerso desde su cultura de partida, es decir, aplicando patrones de interpretación no válidos. Ha de conocer las convenciones socioculturales que regulan la participación de los hablantes nativos en los intercambios lingüísticos (I. IGLESIAS CASAL 2000: 3). No obstante, este tipo de habilidad ha sido abordada de modo insuficiente en la docencia de lenguas extranjeras, a pesar de que, en ocasiones, tienen más peso en la comunicación que el dominio del sistema gramatical.

⁴ A pesar de que algunos diferencian entre *competencia sociocultural* y *competencia intercultural*, nosotros utilizaremos ambos términos indistintamente.

⁵ «The fact that different sociocultural assumptions underlie message construction on the discourse level is not easily recognized. Speakers from different cultural or subcultural backgrounds, in attempting to formulate a sensible interpretation when faced by an unfamiliar or unexpected discourse style, fall back on their knowledge of the evaluative frameworks conventionalized by their own culture. Unfortunately, in cross-cultural interactions, what are generally explained as problems in grammaticality at the sentence level often become interpreted as behavioral differences of motivation, attitude, and personality on the level of discourse. It is no exaggeration to say that continuous misperception, misinterpretation and misunderstanding in face-to-face linguistic encounters can develop into stereotypes that are reinforced over time» (L. WAI LING YOUNG 1982: 83-84).

Originariamente, esta necesidad ha sido reivindicada desde el ámbito de la empresa, a fin de plantear las negociaciones propias de este sector de un modo más eficaz. A pesar de que durante las tres últimas décadas del siglo XX la formación en este sentido fue más bien escasa, la situación ha mejorado considerablemente gracias a la creación de centros especializados en la formación sociocultural para hombres de negocios (A. OLIVERAS 2000: 31). No obstante, este tipo de formación incurre en el peligro de ofrecer generalizaciones engañosas respecto a las culturas que trata.

Por otro lado, en el ámbito académico la enseñanza de la cultura ha tenido lugar tradicionalmente por separado con respecto a la lengua, y a menudo se ha restringido al estudio de la historia, el sistema político, las instituciones y el folklore (la *Cultura*, con mayúsculas, siguiendo la terminología de L. MIQUEL y N. SANS 1992), sin considerar aspectos culturales tan relevantes para la comunicación como las presuposiciones, los sobreentendidos, las opiniones y creencias y las pautas de conducta (la *cultura*, con minúsculas) que determinan abiertamente la interacción comunicativa dentro de una determinada comunidad de habla.

Actualmente, el componente sociocultural del aprendizaje se integra dentro de la competencia comunicativa, otorgando prioridad a las necesidades del alumno a la hora de enfrentarse a las dificultades de tipo cultural que pueden surgir en la vida cotidiana del país extranjero. Se trata de convertir al estudiante de idiomas en un *intermediario cultural* haciéndole consciente tanto de su cultura de partida como de la de llegada. Ha de comprender que, en su lengua materna, posee una cultura, una identidad y un status social que pueden no corresponderse con los de la L2, lo cual suele ser causa de *estrés cultural*. En este sentido, tanto los choques lingüísticos como culturales comportan un alto componente emocional, del que se pueden derivar sentimientos de frustración, por ejemplo.

5. CUANDO FALLA LA *COMPETENCIA SOCIOCULTURAL*: EL CHOQUE CULTURAL Y LOS MALENTENDIDOS

Como acabamos de mencionar, al entrar en contacto con otra cultura suele producirse una *cultural shock* o choque cultural, de modo que determinados aspectos o situaciones nos sorprenden positiva o negativamente al compararlos con nuestras pautas de conducta. Normalmente estos choques se deben a las diferencias en el grado de información sobreentendida o explicitada, el espacio personal y social o la sistematización temporal⁶, y suelen crearnos determinadas imágenes de la cultura meta por contraste a lo que es habitual para nosotros. Por ejemplo, algunos extranjeros se sorprenden en nuestro país de la familiaridad con que algunas cajeras de supermercado se dirigen a sus clientes, llamándoles «cariño» sin conocerlas en absoluto, lo cual se considera una falta de respeto en otros contextos.

Y es que, en la comunicación, los significados están asociados a la cultura, de modo que las producciones lingüísticas, los gestos, se interpretan en función de determinados patrones contextuales y culturales que normalmente los extranjeros desconocen. Ahí surgen los malentendidos culturales. A. OLIVERAS (2000) recoge una amplia muestra de ello en su

⁶ En suma, lo verbal, lo kinésico y lo proxémico.

libro citado en la bibliografía. Uno de esos ejemplos es el testimonio de una chica japonesa que contaba lo siguiente:

El novio de nuestra amiga (ambos españoles) consiguió trabajo y para celebrar esta buena noticia les propuse hacer una fiesta juntos. Los japoneses normalmente hacen la vida social fuera de casa, porque las casas son muy pequeñas para caber mucha gente. Si celebramos algo lo hacemos en un restaurante. Si invitamos a alguien en casa es una comida informal con un grupo pequeñito. Por eso, en principio quería hacer una cena con mi novio, la amiga y su novio, un par de personas más y yo. Pero cuando pregunté: «¿cuántos amigos vendrán?», me dijo: «Pocos, solo 32 personas». No podía creerlo. Pero como lo había prometido, hicimos la fiesta en mi casa con 32 personas y fui yo la que preparó toda la comida, pues nuestra amiga no sabe cocinar. ¡Qué cara! No entendí qué significaba en este país una fiesta y qué quería decir una cena. Después nunca más he propuesto hacer algo así y dejé de ser su amiga. (A. OLIVERAS 2000: 73-74).

Está claro que, en este caso, el malentendido procede de la interpretación de la palabra *fiesta* en un sentido japonés, sin tener en cuenta el significado de una fiesta española. La distinta concepción de un mismo término lingüístico provocó, como vemos, una ruptura de las relaciones personales.

Un ejemplo algo más simpático es el de un chico holandés que viene a España a realizar unas prácticas laborales, y cuenta lo siguiente:

Hace unos años viví una temporada en Barcelona pues hice las prácticas de mis estudios de Empresariales en una empresa de la ciudad. Un día, un compañero de trabajo me invitó a cenar a su casa; me imagino que quería ser amable, pues la gente del trabajo era a los únicos que conocía en la ciudad. Yo estaba muy contento de que me hubiera invitado y creía que era muy amable por su parte. Sobre las nueve fui a su casa con un ramo de flores, algo que es normal llevar en Holanda cuando te invitan a cenar, seas chico o chica. Cuando mi compañero abrió la puerta y me vio allí con el ramo de flores, se puso rojo como un pimiento, nervioso y me invitó a pasar. Yo no entendía nada de nada. Sólo sé que estuvo toda la noche muy raro y apartado de mí. Sólo después he sabido que no es normal en España que un hombre lleve flores a otro hombre y que tiene un doble significado. No sé qué debían pensar de mí en aquella empresa. (A. OLIVERAS 2000: 93).

Aunque muchos de estos malentendidos son causados por una falta de competencia sociocultural, la solución no pasa sólo por conocer a fondo la otra cultura, sino también por ser capaz de identificar una solución problemática y poner los medios necesarios para solucionarla. Hay que desarrollar habilidades para reconducir la situación y salvaguardar la identidad de cada uno:

La identidad puede ser transmitida, no solo a través de aspectos culturales como la ropa, la comida, las costumbres, etc., sino también por medio de aspectos como la forma y el contenido de las interacciones, como pueden ser: registro, actos de habla, léxico, gestos, estilo comunicativo [...] La mayoría de los malentendidos se encuentran, de todas formas, en las diferencias en relación a los valores, actitudes

y acciones específicas de la cultura. Muchas de las dificultades de comunicación intercultural se deben a la divergencia de concepción del contexto. Se supone demasiado a menudo que se dispone de una información o que nuestro interlocutor dispone de ella, cuando no es así. La habilidad en contextualizar, comunicarse y justificar los propios actos es básico en encuentros interculturales, a fin de facilitar información desconocida al interlocutor para evitar malentendidos o reconducirlos. (A. OLIVERAS 2000: 97).

A pesar de la carga negativa que comportan estas situaciones de choque, poseen, así mismo, un componente positivo, al favorecer la receptividad hacia otras culturas. Las implicaciones pedagógicas de este planteamiento son evidentes: la educación en segundas lenguas precisa de un enfoque pragmático, social, interdisciplinar, que acerque la lengua a su comunidad de habla, y todo ello comienza con un cambio de actitud desde la formación del profesorado. La competencia sociocultural ha de ser un objetivo imprescindible de la enseñanza de idiomas, a fin de conseguir un entendimiento fluido y sin obstáculos entre los pueblos.

6. LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE SEGUNDAS LENGUAS

Como hemos visto, el componente sociocultural ligado al aprendizaje lingüístico tiene un papel central a la hora de garantizar un intercambio comunicativo eficaz. Sin embargo, al introducir estos contenidos en el aula se nos plantea el problema de qué enseñar a cada nivel o cómo hacerlo sin caer en estereotipaciones ni tópicos. S. GÓMEZ (2004: 132) recomienda al respecto que la información ofrecida al aprendiz se adapte a su formación, sus gustos e intereses y que se corresponda con su nivel de conocimiento lingüístico, así como que los contenidos culturales se contextualicen y se relacionen con lo que el estudiante ya sabe. En fin, que sea, como se recomienda siempre, un *aprendizaje significativo* para el alumno.

No obstante, este proceso no siempre es sencillo. Uno de los ejemplos que cita S. PASTOR CESTEROS (2004) respecto a la relación entre lengua y cultura es el de los actos de habla: los de algunas lenguas no coinciden con los de otras, o no existen, o se desarrollan de modo distinto. Por ejemplo, en castellano, cuando rechazamos una invitación o un ofrecimiento siempre hemos de dar alguna excusa o argumentar nuestra respuesta, algo que no sucede, por ejemplo, en alemán. Este fenómeno ha sido muy estudiado en el ámbito anglosajón, dando lugar a multitud de trabajos sobre *pragmática intercultural* que abordan cómo se llevan a cabo diversos actos de habla tales como quejarse, expresar gratitud, pedir disculpas, hacer peticiones, invitaciones, sugerencias, tomar el turno en la conversación, interrumpir, etc. Se trata de estudios contrastivos entre los usos de culturas orientales y occidentales, de pragmáticas tan distintas⁷.

A la hora de abordar los contenidos culturales en un programa docente hemos de reparar en estas cuestiones y otras como la comunicación no verbal, la kinésica, la proxémica, la organización social, la vida cotidiana, los ciclos..., siempre en función del

⁷ Valgan como ejemplo los trabajos de G. KASPER y S. BLUM-KULKA (1993), A. TROSBORG (1995) o W. CHENG (2003).

perfil y los intereses de los aprendices. Todo ello comporta, necesariamente, una reflexión previa por parte del profesor.

En cualquier caso, lo ideal es partir de la cultura del alumno para alcanzar una comprensión general de las culturas, favoreciendo la empatía. Desde este punto de vista, el objetivo consiste en comportarse de forma adecuada al enfrentarse a situaciones, acciones y expectativas de personas de otras tradiciones, lo cual implica conocer las diferencias culturales entre ambas sociedades y adquirir la habilidad para solucionar los problemas derivados de ellas, sin poner en peligro la identidad de los interlocutores. A este respecto, se concitan elementos afectivos, cognitivos y comunicativos que el docente de idiomas ha de tener presentes.

Concretamente, la sensibilización cultural puede llevarse a cabo mediante un tipo de actividad que favorezca la reflexión en este sentido, para posteriormente presentar los aspectos socioculturales de la lengua meta enmarcados en su contexto. Actualmente existe una amplia variedad de ejercicios destinados a trabajar el componente sociocultural en clase, pero la mayoría de ellos responde a estos dos modelos:

- actividades dirigidas a concienciar a los alumnos sobre los prejuicios culturales y la existencia de estereotipos, con el fin de romperlos;
- y actividades orientadas a introducir cualquier aspecto sociocultural determinado de la lengua meta.

En el primer caso, se trata de ejercicios como «Costumbres de España»⁸, con afirmaciones verdaderas y falsas sobre las costumbres en general o las del país en cuestión:

Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:

1. Cuando un hombre y una mujer que no se conocen son presentados se dan dos besos.
2. Cuando un español llega tarde a una cita, siempre se disculpa.
3. Cuando un español recibe un regalo, da las gracias y espera a abrirlo en casa.
4. En las ciudades la mayoría de la gente duerme la siesta.
5. En España se cena poco y pronto.
6. En España se bebe vino normalmente en las comidas.
7. Cuando vas a casa de un español, siempre te enseña todas las habitaciones.
8. Cuando una persona dice que le gusta mucho la ropa nueva que llevas, debes contestar «gracias».
9. El 90% de los españoles va todos los domingos a misa.
10. En España el salario de la gente es un tema tabú.

Como hemos dicho, esta clase de ejercicios tiene un doble objetivo: a) hacer consciente al aprendiz de la existencia de estereotipos acerca de los distintos países y sus costumbres que, en ocasiones, puede desvirtuar la percepción de la realidad; y b) fomentar un análisis contrastivo de la cultura de origen y la cultura meta, especialmente rico si el alumnado es

⁸ Ejercicio extraído de los cursos de lengua y cultura españolas de nivel intermedio de la Sociedad de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alicante.

multilingüe. El debate y la comparación contribuyen a sensibilizar a los aprendices frente a la diversidad cultural.

En el caso de las actividades específicas, podemos mencionar una⁹ (ver ejemplario) sobre las distintas fórmulas que pueden emplearse en español para «quedar», que proporciona ejemplos a los estudiantes, sistematiza las diferentes posibilidades gramaticales y propone ejercicios para su puesta en práctica.

Aparte de los materiales creados *ad hoc*, también es posible adaptar materiales reales a las necesidades del aula y al nivel de lengua del alumnado¹⁰. Ahora bien, el problema que presentan lenguas como el español o el inglés es que no se circunscriben a un solo ámbito geográfico, sino que agrupan varias culturas y países cuyo vínculo de unión son los lazos del idioma, lo cual a veces dificulta la enseñanza del componente cultural¹¹. Si el contexto de aprendizaje es el de segunda lengua, lógicamente se opta por enseñar la cultura presente en el entorno, con menciones a otras culturas. En el caso de una lengua extranjera, el profesor habrá de tomar una decisión u otra en función de las necesidades de los alumnos o del diseño del curso que imparte. No obstante, éste es un debate antiguo que afecta del mismo modo a la variedad de lengua que se enseña en clase.

En cuanto a los recursos que puede explotar el profesor a la hora de tratar el componente sociocultural, en primer lugar tenemos el tradicional libro de texto, del que hemos extraído los ejemplos mencionados. Del mismo modo, se pueden aprovechar materiales reales y adaptarlos a las necesidades del aula, lo cual suele motivar a los aprendices. Y por último, una cita ineludible es internet, en donde encontramos espacios específicos sobre la enseñanza de la cultura en la clase de idiomas. Citemos algunos ejemplos:

- www.ub.es/filhis/culturele/ gira en torno a «Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera». Desde la Universidad de Barcelona, Emma Martinell, Mar Forment Fernández y Mar Cruz Piñol dirigen esta página que comenzó como un monográfico de la revista *Espéculo*. En ella podemos encontrar decenas de artículos que tratan distintos aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la interculturalidad en el ámbito E/LE: pragmática cultural, manifestaciones culturales, contextos culturales hispánicos en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías...

⁹ Este ejercicio procede del monográfico de unidades didácticas de Español Lengua Extranjera *C de Cultura*, de la colección *Tareas*, editada por Edinumen y cuya responsable es Neus Sans.

¹⁰ Por ejemplo, la propuesta de Bernadette Delcomminette «Interculturalidad, enfoque comunicativo por tareas y lectura de textos literarios: ¿un desafío?» presentada en el XII Encuentro Práctico de profesores de ELE celebrado en Barcelona el 12 y 13 de diciembre de 2003. En dicha propuesta presenta dos textos literarios que abordan, desde perspectivas distintas, la cultura del beso. Recogemos el segundo de los textos en nuestro ejemplario.

Como muestra del uso de medios audiovisuales podemos citar el trabajo de Carlos de Pablos Ortega: «La construcción del componente cultural en la clase de E/LE: propuesta didáctica a través del cine de Pedro Almodóvar» publicado en *Frecuencia-L*, nº 27, noviembre 2004, Madrid, Edinumen.

¹¹ Respecto al español, el Plan Curricular del Instituto Cervantes tiene como objetivos:

Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.

Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

- www.cnice.mecd.es/interculturarnet es una página sobre interculturalidad en internet patrocinada por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Aporta información sobre formación, recursos y foros. De ella se pueden extraer unidades didácticas destinadas a promover la sensibilización cultural entre estudiantes de lenguas extranjeras.
- <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm> se trata de la *didactiteca* del Centro Virtual Cervantes, un archivo de actividades didácticas de todo tipo destinadas a la enseñanza de E/LE. Constituye una iniciativa del Instituto Cervantes e incorpora un índice temático para seleccionar ejercicios. Posee un apartado específico sobre conocimiento sociocultural.

7. CONCLUSIÓN

Nuestra exposición anterior ha pretendido poner de manifiesto el papel de los conocimientos socioculturales como articuladores del discurso. Este tipo de competencia se revela fundamental no solo para que los aprendices de lenguas extranjeras adquieran una competencia comunicativa sólida, sino también para fomentar una comprensión profunda de la cultura, más allá de estereotipos y generalizaciones no operativas. Por ello, el objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros. Eso se consigue trabajando las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, erradicando prejuicios pero también reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia, siempre sin renunciar a la propia identidad. Solo analizando no sólo qué se dice en determinados casos, sino cómo y por qué se dice eso, el contacto entre las diferentes culturas será un encuentro y no un choque y podrán reducirse las tensiones en los ajustes interculturales (I. IGLESIAS CASAL 2000: 5 - 9). Esta concepción de la lengua, de la interculturalidad y del aprendizaje marca un antes y un después en la enseñanza de idiomas, dirigiendo los pasos del hablante no nativo un poco más allá de las fronteras meramente lingüísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1988): *C de Cultura*. Colección Tareas (Unidades didácticas de español lengua extranjera), Madrid, Difusión.
- CANALE, MICHAEL y SWAIN, MERRYLL (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied Linguistics*, vol. 1, 1, pp. 1-47.
- CHENG, WINNIE (2003): *Intercultural conversation*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- CHOMSKY, NOAM (1970): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar (trad. de C. P. Otero).
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.

- GÓMEZ, SONSOLES (2004): «Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros», en AAVV., *Actas del Programa de Formación para Profesores de E/LE 2003-04*, Munich, Instituto Cervantes de Munich, pp. 131-139.
- GUMPERZ, JOHN J. (1971): *Language in social groups*, Stanford, Stanford University Press.
- (ed.) (1982): *Language and social identity*, Cambridge University Press.
- HYMES, DELL (1972): «On Communicative competence», en PRIDE, J. B. y HOLMES, J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Education, pp. 78-83.
- HYMES, DELL (1974): *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- IGLESIAS CASAL, ISABEL (2000): «Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación», en *Espéculo*, Universidad Complutense de Madrid, <www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>.
- KASPER, GABRIELE y BLUM-KULKA, SHOSHANA (eds.) (1993): *Interlanguage pragmatics*, Oxford University Press, 1993.
- MIQUEL, LOURDES y SANS, NEUS (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *Cable*, 9, pp. 15-21.
- MONTMANY, BEGOÑA y SANS, NEUS (coord.) (2003): *XII Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona, International House Barcelona y Difusión.
- OLIVERAS, ÁNGELS (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.
- PASTOR CESTEROS, SUSANA (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante.
- TROSBORG, ANNA (1995): *Interlanguage pragmatics: requests, complaints and apologies*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- VAN EK, J. (1984): *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*, Oxford, Pergamon Press, 1984.
- WAI LING YOUNG, LINDA (1982): «Inscrutability revisited», en GUMPERZ, J. J. (ed.) *Language and social identity*, Cambridge University Press, pp. 72-84.