

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

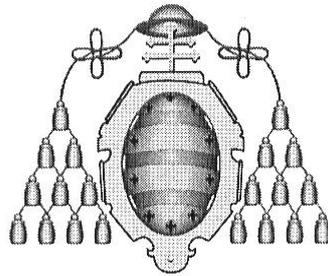
Máster en Español como Lengua Extranjera (VI Edición)

***El conocimiento sociocultural en la enseñanza de
español como lengua extranjera o segunda***

AUTORA: NOELIA GARCÍA RODRÍGUEZ

TUTOR: ANTONIO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Curso 2014-2015



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VI Edición)

***El conocimiento sociocultural en la enseñanza de
español como lengua extranjera o segunda***

AUTORA: NOELIA GARCÍA RODRÍGUEZ

TUTOR: ANTONIO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Curso 2014-2015

Fdo.: Antonio Fernández Fernández

Fdo.: Noelia García Rodríguez

ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	7
I. El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa.....	11
II. La competencia pragmática.....	27
III. La competencia sociolingüística, el conocimiento sociocultural y el concepto de «cultura».....	35
IV. Didáctica de los contenidos socioculturales: dificultad y criterios en la selección de contenidos adecuados para el desarrollo del conocimiento sociocultural en la enseñanza de E/LE o de E/L2.....	45
Conclusiones.....	51
Referencias bibliográficas.....	55

Introducción

Se han publicado ya numerosos artículos y libros que destacan el papel crucial que la competencia pragmática, el conocimiento sociocultural y la competencia sociolingüística, por ejemplo, tienen en las habilidades comunicativas de cualquier aprendiente de lenguas extranjeras. Asimismo, se lee y se oye a menudo entre profesores de lenguas extranjeras o segundas que lengua y cultura deben ser realidades indisociables en el aula; y ya nadie parece cuestionar en la época del enfoque comunicativo y del método post-comunicativo la necesidad de enseñar contenidos socioculturales para conseguir que los discursos, actuaciones e interpretaciones del estudiante no nativo de una lengua meta sean apropiados en cada situación en que tiene lugar la comunicación, y evitar, por otra parte, que se produzcan choques o malentendidos culturales.

Sin embargo, a día de hoy, al docente le sigue resultando difícil identificar lo que nutre exactamente la competencia sociolingüística y el conocimiento sociocultural, lo que es relevante en ellos de cara a la adecuación y eficacia lingüística al usar la lengua española; así como encontrar estudios y manuales (incluso entre los denominados «manuales que adoptan enfoques comunicativos») que presenten una descripción específica o reglas claras para fomentar el proceso de adquisición de estos

conocimientos y destrezas en el estudiante de español como lengua extranjera (E/LE, de ahora en adelante) o como segunda lengua (E/L2)¹.

A partir de esta realidad y desde la perspectiva que, operando conjuntamente, ofrecen la lingüística aplicada, la etnolingüística y la antropología cognitiva² (rama de la antropología cultural, disciplina esta que provee de un marco intercultural lo suficientemente complejo y elaborado como para enfrentarse al rango de variaciones y semejanzas existente entre los sistemas culturales), el objetivo que persigue este trabajo y que viene desarrollado en el capítulo IV es hacer una síntesis de los problemas de programación y didácticos relativos a los contenidos socioculturales, y analizar los criterios con los que dichos contenidos son seleccionados cuando se establecen en inventarios. Para ello, a lo largo de los tres primeros capítulos se revisa y se hace una reflexión sobre la definición y categorización de conceptos como «enfoque comunicativo», «método», lo que significa «conocer una lengua», «comunicar», «pragmática», «sociolingüístico», «sociocultural», «cultura», etc., de límites difusos y contenidos no siempre claros, que vienen siendo manejados desde hace décadas de manera diferente por distintos autores y cuyo grado de imprecisión puede llegar a confundir en ocasiones.

El conocimiento sociocultural debe ser tenido muy en cuenta en la didáctica de lenguas no maternas porque su presencia incrementa extraordinariamente las posibilidades de que el aprendiente lleve a cabo con éxito la comunicación en la lengua meta. Y es que, como se expone en otros términos en el proyecto general de política

¹ Los estudiantes de español pueden clasificarse, *grosso modo*, en tres grupos, cada uno con un tipo distinto de profesorado:

- a) quienes lo estudian como L1 o lengua materna, normalmente de niños en cualquier país de habla hispana;
- b) quienes lo estudian como lengua segunda (E/L2), p. ej., los niños hispanos que reciben educación bilingüe en EE.UU. o cualquier persona que estudia español en un país de habla hispana; y
- c) quienes lo estudian como lengua extranjera (E/LE), esto es, cuando el español no es ni su L1 ni una lengua propia del país en que residen.

(Diccionario de términos clave de E/LE, s.v. ELE)

² La diferencia entre etnolingüística y antropología cognitiva podría explicarse de forma muy sencilla y sin recurrir a tecnicismos, de la siguiente manera: la primera se basa en el estudio del lenguaje para explicar los procesos mentales; es decir, estudia los procesos del conocimiento a partir del lenguaje. La segunda aborda la diversidad cultural para aproximarse al pensamiento y a los procesos cognitivos (formas de conocimiento en diferentes contextos culturales).

lingüística del Consejo de Europa y, de igual forma, en el capítulo 6 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER, de ahora en adelante)*, aprender a comunicarse en lenguas diferentes de la materna supone ir mucho más allá de la capacidad de producir en esas lenguas enunciados formalmente correctos (en todos sus niveles: vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica); y es más que un simple medio para aumentar las oportunidades futuras y de movilidad, por ejemplo. El estudio de lenguas y de sus correspondientes culturas fortalece el crecimiento intelectual, el desarrollo del pensamiento crítico, y la independencia de juicio y de acción; ayuda «a construir [la] identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio» (MCER, 2002: 133). Una comunicación más eficaz y respetuosa, y un mejor acceso a la información tienen que ir a la par de una comprensión mutua más profunda, de un fomento de la libertad personal y de la dignidad humana, y de una tolerancia hacia la diversidad cultural, formas de vida y costumbres diferentes, maneras distintas de percibir y de entender la realidad, etc.

Somos conscientes de que el trabajo aquí presentado padece una serie de deficiencias (por basarse en la teoría y no en la práctica, entre otros motivos) y de que en algunos puntos planteados no se ha superado el nivel de las hipótesis, por lo que se espera que sea el germen de una posterior línea de investigación más profunda (que resulte de la articulación y colaboración entre el trabajo de campo riguroso –utilización de encuestas y observación directa de los sucesos cotidianos– y el estudio de la documentación histórica) en torno a la influencia y relevancia de los contenidos socioculturales en las interacciones comunicativas en español, y en torno a la selección que de estos se hace para su enseñanza en el aula de E/LE o E/L2.

I

El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa

Se comenzará este capítulo estableciendo, en primer lugar, qué se entiende por *enfoque comunicativo*. Como señala Marta Baralo:

El desarrollo de la Didáctica como área de conocimiento y de investigación, aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), en las dos últimas décadas, se ha visto invadida por una avalancha conceptual y terminológica, procedente en muchos casos de las propuestas metodológicas transplantadas al E/LE desde los trabajos del inglés/LE. Las traducciones que se han hecho no han sido lo suficientemente precisas y adecuadas, de manera que han generado una confusión entre las formas y los significados, que no ayudan en nada a sistematizar el trabajo de los profesores, y muy especialmente, de los formadores de profesores. [...] Con demasiada frecuencia encontramos confusiones terminológicas relacionadas con la didáctica de la lengua. (1997: 133-134)

En concreto, sobre el término «enfoque», Baralo afirma que «las expresiones acuñadas en la bibliografía sobre enseñanza de lenguas extranjeras con la palabra enfoque son bastante variadas, a tal punto que no parece posible que se esté designando el mismo concepto en todos los casos» (1997: 137). Por *enfoque comunicativo* se entiende en el presente trabajo un conjunto de ideas y de principios que constituye un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda que prioriza la condición de instrumentos comunicativos de las lenguas y, por tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes, cuyas necesidades y

expectativas se convierten en el eje del currículo; se concede una importancia capital a la adquisición de la capacidad de negociar autónomamente el sentido de las emisiones, lo que conlleva fomentar el conocimiento de la dimensión sociocultural de los recursos verbales y de las condiciones de su uso adecuado. En el enfoque comunicativo es necesario el conocimiento de los significados, las formas lingüísticas, pero también adquieren importancia las funciones; es decir, todo lo referido a la intención del hablante (pedir permiso, expresar una opinión, dar consejo, etc.). «Una función puede estar expresada por varias formas y una misma forma puede servir para diferentes funciones, lo cual implica saber elegir entre la forma más adecuada para cada situación comunicativa», es decir, teniendo en cuenta, por ejemplo, las características de los interlocutores, la relación que se tiene con ellos o el objeto de la conversación (Equipo pedagógico Nebrija, 1997: 29-31).

En el enfoque comunicativo, se asume, pues, que al usar las palabras se realizan acciones verbales (carácter performativo del lenguaje); y se introducen los recursos verbales debidamente contextualizados. Se aborda, por tanto, como práctica cultural la vida cotidiana de los hablantes de la L2 con el fin de mostrarla; se hace conscientes a los estudiantes de la trascendencia que también adquieren en la comunicación los gestos y todo el comportamiento no verbal; y se trabaja el nivel discursivo por encima del oracional, puesto que se consideran fundamentales la cohesión y la coherencia (Equipo pedagógico Nebrija, 1997: 31-32).

El «enfoque» corresponde aquí a un nivel de decisiones previo y más abstracto que el nivel de decisión de la dinámica de clase y del tipo de actividades; a él se asocia también, por tanto, la elección de la orientación que se va a dar al desarrollo del plan curricular. El *Diccionario de términos clave de E/LE (DTC*, de ahora en adelante) añade al respecto, además, que:

mediante este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -tanto oral, como escrita- con otros hablantes de la LE; y que con dicho propósito, en el proceso de enseñanza y aprendizaje a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos, y se realizan actividades que procuran recrear con fidelidad la realidad de fuera del aula. (*DTC*, s.v. *Enfoque comunicativo*)

A diferencia del enfoque, y de acuerdo de nuevo con la definición del *DTC*, se entiende aquí por *método*

un conjunto de procedimientos (establecidos a partir de un enfoque) que determinan un programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de enseñantes, discentes y materiales didácticos. (*DTC*, s.v. *Método*)

Como dicen Sánchez y Yagüe, «el fin de un método es establecer un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en toda circunstancia; y, como tal, no responde a las necesidades y deseos de un grupo concreto de aprendientes, ni se aproxima a las experiencias y expectativas de un grupo determinado de profesores» (Sánchez y Yagüe, 2012: 2).

A pesar de la evolución que este concepto ha experimentado y de la diversidad de propuestas de métodos (diferentes según la concepción de la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje) que se han ido derivando a lo largo de la historia de la metodología, se ha dado un declive progresivo de la creencia en la validez universal de un único método y en su aplicación mediante mecanismos establecidos de antemano³.

Precisamente como intento de «impulsar la profesión de la enseñanza de lenguas más allá de este limitado y limitador concepto de método» surge también la noción de «posmétodo». Enfrentados con las dificultades de su trabajo diario y frustrados por los métodos establecidos, los docentes no ven más opción que la de inventar un «enfoque ecléctico» que pueda serles útil, entiende B. Kumaravadivelu:

³ «Para una mejor consecución de los objetivos, se recurre a modelos curriculares abiertos y centrados en el alumno» (*DTC*, s.v. *Método*).

El concepto de posmétodo persigue el desarrollo de una pedagogía que a) es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad. La primera comporta una verdadera comprensión de los factores lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos que determinan el aprendizaje y la enseñanza en un contexto específico. El segundo supone una verdadera comprensión del conocimiento pedagógico que surge del aula, construido por la práctica docente. La tercera supone una comprensión inequívoca de la conciencia sociopolítica que aprendientes y profesores aportan al aula para que ésta pueda funcionar como catalizador de una transformación personal y social. [...] una pedagogía posmétodo sensible al contexto. Cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución. (Sánchez y Yagüe, 2012: 2)

En la enseñanza de lenguas se suele manejar también un tercer término que puede contribuir a aumentar la confusión reinante alrededor de estos conceptos, se trata de *metodología*. Con *metodología*, en su acepción más usual y como práctica de profesores y alumnos en el aula, se suele hacer referencia a una serie de procedimientos didácticos fijados de antemano y repetidamente usados en la práctica docente mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de determinados objetivos (Llobera, 1995: 6); comprende todas las actividades que en el aula se llevan a cabo como fruto de una planificación⁴.

Fue como reacción a las ideas chomskianas⁵ sobre la importancia de la dimensión creativa del lenguaje y de los procesos cognitivos, y como consecuencia del

⁴ «Cada método y cada enfoque de los que históricamente se han propuesto posee una determinada metodología, que suele estructurarse en sucesivas fases, subdividida a su vez en otras» (DTC, s.v. *Metodología*).

⁵ Avram Noam Chomsky es una de las figuras más destacadas de la lingüística del siglo XX. Su exposición del concepto «gramática generativa» para referirse a la concepción de la lengua como un conocimiento interiorizado autónomo y no accesible a la conciencia, tuvo efectos directos e indirectos en las teorías de aprendizaje de un segundo idioma; el desarrollo de una teoría de la competencia comunicativa fue uno de dichos resultados indirectos (Llobera *et al.*, 1995: 129).

debilitamiento del método audiolingüe⁶ (también denominado audiolingual o audio-oral; el más utilizado hasta los años 60 en la enseñanza de lenguas extranjeras en EE.UU.), del enfoque situacional⁷ (la alternativa europea al anterior) y de otros como el enfoque natural⁸ o la sugestopedia⁹, por citar algunos, cuando el enfoque comunicativo empezó a fraguarse entre los lingüistas aplicados británicos. Se empezó a señalar en la década de los 60, pues, esa dimensión de la lengua que no había sido debidamente tratada anteriormente: la funcional y comunicativa; ello suponía, como ya se ha explicado, poner el énfasis en la habilidad para comunicarse, más que en el dominio del vocabulario y de las estructuras gramaticales propiamente dichas.

⁶ El método audiolingual se gesta en EE. UU. en la primera mitad del siglo XX y está arraigado en dos corrientes paralelas del pensamiento: la psicología conductista y la lingüística estructuralista. Se basa, sobre todo, en la práctica a través de ejercicios orales de repetición continua de estructuras. Para el audiolingualismo la lengua es principalmente un fenómeno oral; la escritura es una manifestación secundaria del habla (Equipo pedagógico Nebrija, 1997: 1-7).

⁷ El enfoque oral (o situacional, como lo denominó el australiano George Pittman) protagonizó la enseñanza de segundas lenguas en Gran Bretaña desde los años 30 hasta la década de los 60 del pasado siglo. La teoría sobre la lengua en la que se sustentaba este método era el estructuralismo británico, que se diferenciaba del estructuralismo americano en que hacía hincapié en la noción de situación. El objetivo del enfoque situacional era, consecuentemente, el conocimiento de las estructuras ligado a las situaciones, un aspecto novedoso en aquella época. Se defendía, asimismo, que el aprendizaje de la lengua consiste en la formación de hábitos, lo cual se conseguiría a través de tres procesos: recibir conocimiento, fijarlo en la memoria a través de la repetición y usarlo de forma práctica hasta que se convierta en un hábito personal no pensado (Equipo pedagógico Nebrija, 1997: 7-10).

⁸ El enfoque natural nace en los años 80 en EE. UU. , se basa en la teoría de adquisición de Krashen y pone énfasis en el papel central de la comprensión, es decir, en la importancia determinante de los datos de entrada (las muestras de lengua a las que está expuesto el aprendiente). En el enfoque natural se da una importancia crucial al significado y a los mensajes, lo que le lleva a considerar la gramática como secundaria y a insistir en el léxico, como factor decisivo en la comprensión y producción de mensajes con significado. Desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua, la principal característica de este método es que acepta el modelo innatista y concibe el lenguaje como construcción creativa debida a los procesos cognitivos del hablante, no como un proceso de formación de hábitos (Equipo pedagógico Nebrija, 1997: 15-20).

⁹ En la Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, la sugestopedia es un método ideado por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov (1978), que pensaba que la causa de la lentitud en el aprendizaje es que ponemos barreras psicológicas porque inconscientemente pensamos que no vamos a poder cumplir con las exigencias que dicho aprendizaje requiere. Para lograr superar estas barreras psicológicas, este método trata de aplicar los principios de la sugestología (conjunto de técnicas de relajación y sugestión) a la pedagogía y, en concreto, a la enseñanza de lenguas. Su principio básico es que las técnicas de relajación y concentración ayudan a los estudiantes a activar sus recursos subconscientes y a retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras (Equipo pedagógico Nebrija, 1997: 24).

Hay dos cuestiones que conviene subrayar también en este primer capítulo; la primera de ellas es fundamental durante la preparación de programaciones y en todo proceso de evaluación¹⁰ en lenguas extranjeras, y no es otra que la formulación de la siguiente pregunta: *¿Qué significa conocer una lengua?* Las respuestas son muy variadas; las consecuencias empíricas (es decir, la metodología, los contenidos del curso y las pruebas, por ejemplo) serán distintas también y variarán en mayor o menor medida. Bernard Spolsky plantea tres cuestiones que derivan de conceptos teóricos diferentes sobre la naturaleza del conocimiento de la lengua:

Hay tres buenas respuestas pero contradictorias. Una es la de considerar el conocimiento de la lengua como un todo, y hablar en términos de dominio general o total. Éste es el criterio que se encuentra detrás de los exámenes tradicionales, y de algunas pruebas de enfoques globales (que permiten la diferenciación entre habilidades orales y escritas). Una segunda respuesta es la de asumir que el conocimiento de la lengua está subdividido en estructuras individuales – las reglas y las unidades léxicas – que conforman la gramática y el léxico de una lengua, de manera que el conocimiento de estas unidades y reglas es lo que necesita ser medido. La tercera es el asumir que el conocimiento está medido en términos de la habilidad de un sujeto para llevar a cabo funciones lingüísticas definidas, la de usar la lengua de maneras determinadas en situaciones definibles. Estas tres aproximaciones se superponen en cierto modo y están claramente en orden jerárquico (el dominio general está hecho de una o más habilidades funcionales, y ambos dominios, general y funcional, dependen del control y la mezcla de un número apropiado de elementos estructurales). (Spolsky, según Llobera *et al.*, 1995: 132-133)

La segunda de las cuestiones fue introducida ya al comienzo del capítulo y está intrínsecamente relacionada con el propio título del mismo. *¿Qué se entiende por «comunicar, comunicación, comunicativo»?* Se trata de términos que encierran en sí mismos muchos significados y sugieren otros muchos: en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, *comunicativo* para algunos está asociado a la idea de desarrollar la

¹⁰ El concepto de «evaluación» es muy amplio y, en ocasiones, se presta a confusiones. A lo largo de este trabajo se entenderá tal y como expresa Álvarez Piñeiro: «la interpretación y valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la información obtenida a lo largo de un curso mediante cualquier actividad en la que participe el alumno (no solo a través de los resultados de los exámenes)» (2005: 142).

comunicación oral; para otros, es un término que viene a indicar que las actividades proponen situaciones realmente comunicativas; a otros, en cambio, *comunicativo* les remite a una serie de conceptos inspirados en el método comunicativo de los años setenta y a los enfoques nocional-funcionales. Según Sánchez Sarmiento, «se trata de un término que más que designar un concepto o una idea, evoca y sugiere». (2005: 587-588)

En términos generales, Escandell Vidal expone que para definir adecuadamente lo que es la comunicación uno debe tener en cuenta simultáneamente dos orientaciones diferentes del concepto: la de la producción y la de la recepción. Cuando la cuestión se orienta hacia la recepción, equivale, según la autora, a la pregunta de cuándo se considera que la comunicación se ha producido con éxito (Escandell, 2014: 21). Se entiende que ha habido comunicación cuando la/s persona/s a la/s que se dirige el mensaje lo recibe/n e interpreta/n correctamente; es decir, cuando se recuperan adecuadamente los contenidos y se identifica el propósito comunicativo que el emisor ha querido hacer llegar por medio de una o varias señales. Desde el punto de vista de la producción, la intención de comunicar algo y la producción intencional de algún tipo de señal para lograrlo son elementos decisivos para que haya comunicación, por lo que se entiende esta como un tipo de actividad voluntaria. En síntesis, «una información que no se transmite intencionalmente no es una información comunicada» (Escandell, 2014: 21-24).

En el presente trabajo se asume la definición anterior, así como la afirmación de que la existencia de un código no es una condición ni necesaria ni suficiente para que se produzca la comunicación; hay muchas facetas tanto de la manera en que se utiliza la lengua con fines comunicativos como de las interpretaciones a las que llegan los destinatarios que no dependen simplemente del conocimiento del código lingüístico, sino que requieren tener en cuenta otros elementos y factores extralingüísticos. Asimismo, si la comunicación consistiera en el intercambio de información codificada, no se podría concebir su existencia en ausencia de un código; en cambio, sí que es posible comunicar muchas cosas sin que para ello haga falta valerse de uno. Tampoco comunicar debería identificarse solamente con transmitir datos nuevos; la novedad de la información no es un criterio fiable para definir la comunicación, esa no es la única de

las finalidades de la comunicación humana (la comunicación también permite influir en los demás, manifestar pensamientos, sentimientos, emociones, realizar actividades específicas...)

De lo anterior se desprende también que no todo lo que se comunica es necesariamente el reflejo de una realidad externa: no hay referente exterior para las emociones, y tampoco lo hay en aquellos casos en que el lenguaje se utiliza para llevar a cabo otro tipo de acciones verbales, como saludar o insultar. La noción de referente externo no resulta, pues, imprescindible para caracterizar la comunicación. De igual forma, hace falta que la noción de contexto¹¹ sea lo suficientemente restringida como para permitir generalizaciones, y lo suficientemente flexible como para dar cabida también a cambios; porque el contexto suele presentarse como una realidad estática fijada de antemano, pero hay que tener en cuenta, por ejemplo, que es posible que las circunstancias vayan cambiando mientras avanza la conversación. El contexto podría precisarse, entonces, como «todo aquello que puede tener incidencia en la manera en que se interpreta un enunciado» (Escandell, 2014: 15-27).

¹¹ En el *MCER* se define *contexto* como el conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. En el capítulo 4.1 del *MCER* se argumenta, además, que el uso de la lengua varía según las necesidades del contexto en que se utiliza porque la necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de lo comunicado son, por consiguiente, una respuesta a esa situación (las condiciones físicas, las sociales, de tiempo, etc. imponen distintas restricciones en el usuario y en sus interlocutores). Podría darse el caso de que dos o más personas compartiesen el mismo contexto externo, pero su interpretación del mismo diferiría; así pues, un acto comunicativo eficaz debe siempre conseguir llegar al máximo área de congruencia de comprensión de la situación en interés con el fin de cumplir los propósitos de los participantes (*MCER*, 2002: 9, 48-55).

La sociología, que analiza los condicionamientos de la acción social, entiende por *contexto* el conjunto de personas, condiciones materiales y espacio-temporales, cosas, etc., que constituyen el marco vital en el que los individuos se encuentran en relaciones de interdependencia (Guillén Díaz, 2004: 837).

Gumperz propuso una tipificación del contexto basada en tres conceptos o estados: el lugar primario (situación tomada como espacio de encuentro de iguales con interacciones intensas y frecuentes que favorecen la intimidad y la informalidad en el trato); la situación social (encuentros en determinados lugares públicos con restricciones respecto al personal y a las actividades allí desarrolladas en horarios restringidos y en donde se produce un rango limitado de relaciones sociales entre conjuntos específicos de status, con derechos y deberes complementarios y claramente atribuidos); y el acontecimiento social (ocurre en los mismos lugares que la situación social, pero se limita a muy concretas actividades y tiene una estructura secuencial, marcada por apertura y cierre estereotipados y reconocibles) (según Velasco Maillo, 2003: 219).

Vuelve a entrar en juego, por consiguiente, lo social y cultural; no se puede dar cuenta de los fenómenos comunicativos sin tener en consideración a la vez tres variables: lengua, sociedad y cognición. Comprender la comunicación significa entender cómo se entrelazan lo individual y lo colectivo, la cognición y la cultura, lo biológico y lo institucional; o dicho de otra forma, «los determinantes del proceso comunicativo son los conocimientos que el hablante tiene del repertorio lingüístico, de la cultura y de la estructura social y su capacidad de relacionar estos tipos de conocimiento con las constricciones contextuales» (Velasco Maillo, 2003: 219).

A pesar de todo lo expuesto anteriormente, el término *competencia comunicativa* sigue siendo hoy día tan popular como controvertido y confuso, tanto en lingüística teórica como aplicada. En determinados marcos teóricos el concepto de *competencia* se utiliza aún para referirse a la competencia específicamente lingüística (el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua) propia del paradigma generativo, que Chomsky oponía a la actuación (el uso real de la lengua en situaciones concretas; en otras palabras, la movilización inconsciente de los recursos para formar estructuras oracionales, independientemente de que luego se manifiesten en una interacción comunicativa o no)¹².

Fue a partir de los años 70, cuando lingüistas (como Lyons), psicólogos (como Campbell & Wales), sociolingüistas y antropólogos (como Hymes) pasaron a tener más en cuenta aún el contexto de los enunciados y, por tanto, a poner más énfasis todavía en la importancia que tiene la capacidad de utilizar con acierto las estructuras verbales bien formadas en las interacciones comunicativas, conforme a las exigencias de adecuación o normas de uso vigentes en una comunidad de habla determinada.

Dell Hymes, con sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE. UU., contribuye enormemente al estudio de la conexión entre el habla, las relaciones entre las personas y la concepción humana sobre el mundo. En los años 70 del siglo XX, en un conocido artículo suyo cuestiona el concepto de

¹² Chomsky está interesado en estudiar la competencia, no la actuación; se centra en estudiar el conocimiento que los hablantes tienen de los recursos verbales y del modo en que se integran en estructuras gramaticales, y soslaya el conocimiento que los hablantes también tienen sobre las condiciones de uso adecuado de esas estructuras.

competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso (Hymes, 1971). En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma» (según *DTC*, s.v. *Competencia comunicativa*); es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino que también satisfagan ciertas condiciones de adecuación a las circunstancias.

Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, Hymes propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta es, en primer lugar, formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla. En segundo lugar, si es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; dicho de otra forma, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente. Tercero, si es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación. Y, por último, si se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; puesto que Hymes afirma que «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir» (Según *DTC*, s.v. *Competencia comunicativa*). De ese modo, la competencia gramatical (primero de los cuatro criterios) queda integrada en una competencia más amplia.

Más de diez años después, Ingram incluye además entre los factores determinantes que afectan a la competencia comunicativa los rasgos de personalidad o el conocimiento del mundo. Así pues, el nuevo marco para el estudio del lenguaje pasa a incorporar también entre sus objetivos la aproximación al mismo como fenómeno social enmarcado en el seno de la cultura; y es extraordinario el impacto que este cambio cualitativo y de perspectiva en la concepción del lenguaje tiene en la didáctica de

segundas lenguas, y, por lo que aquí concierne, en la investigación y docencia de E/LE (Cenoz y Valencia, 1996: 98-111).

Son muy numerosos los libros y artículos dedicados a los diversos modelos de competencia comunicativa que se han ido desarrollando en las últimas décadas a partir de la primera propuesta de Dell Hymes. Entre los más importantes que tienen las ideas de este autor como eje vertebrador se encuentran el modelo de Canale y Swain (1980) (con las correspondientes revisiones y modificaciones de Canale en 1983 y de J. Van Ek en 1986) y el de L. Bachman (1990). El modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1995) incorpora ya una variación significativa con respecto a las propuestas anteriores, pues considera el aspecto discursivo el componente más importante de la competencia comunicativa.

En el modelo de Canale y Swain lo que Chomsky denominaba *actuación* pasa a llamarse *comunicación real* y, como se explicó previamente, está incluida dentro de la competencia comunicativa. Estos autores desglosan el concepto de competencia comunicativa en tres subcompetencias: la gramatical o lingüística, la estratégica y la sociolingüística. Lo que pocos años más tarde hace Canale es subdividir la última de las subcompetencias anteriores en dos, la sociolingüística¹³ propiamente dicha y la discursiva¹⁴. A estas cuatro subcompetencias, J. Van Ek añade la competencia sociocultural¹⁵ y la competencia social.

¹³ Se entiende por subcompetencia sociolingüística la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan (*DTC*, s.v. *Competencia sociolingüística*).

¹⁴ La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve (*DTC*, s.v. *Competencia discursiva*).

¹⁵ La competencia sociocultural es uno de los componentes que diversos autores han descrito en la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras

En su modelo, Bachman vuelve a reformular el concepto de competencia comunicativa, llamándolo *competencia lingüística* y organiza sus componentes de manera diferente. Bachman excluye de la estructura el aspecto estratégico, puesto que lo considera una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos (en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica actúa, según este autor, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos). Por una parte distingue la competencia organizativa (subdividida a su vez en competencia gramatical y competencia textual, lo que Canale definía como competencia discursiva) y por otra, la competencia pragmática (que se ocupa de las relaciones entre los signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto), integrada a su vez por la competencia ilocutiva¹⁶ y la competencia sociolingüística (Cenoz Iragui, 2004: 455-456).

En el *MCER* la *competencia comunicativa* viene definida como «aquella que posibilita a una persona actuar comunicativamente utilizando medios lingüísticos» y se considera que al desarrollo de una situación comunicativa contribuyen también dimensiones «que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas». A dichas dimensiones el *MCER* las denomina *competencias generales* y las clasifica exactamente de la siguiente manera:

- El conocimiento declarativo (saber) del usuario de lenguas, con sus correspondientes categorías: el conocimiento del mundo, el **conocimiento sociocultural**, y la consciencia o competencia intercultural;

comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales (*DTC*, s.v. *Competencia sociocultural*).

¹⁶ Según Cenoz Iragui, «la competencia ilocutiva implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no. Se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados» (2004: 456).

- las destrezas y habilidades (saber hacer), que incluyen, a su vez: las destrezas y las habilidades prácticas, y las destrezas y las habilidades interculturales;
- la competencia existencial (saber ser);
- y la capacidad de aprender. (MCER, 2002: 7-12)

En concreto, el modelo de competencia comunicativa (más específicamente relacionada con la lengua) que propone el *MCER* incluye, al igual que otros ya vistos, el conocimiento de las reglas gramaticales y el de las normas culturales, pero los módulos de los que se compone (como los denominan algunos autores) son los siguientes: a) la competencia lingüística, b) la competencia sociolingüística y c) la competencia pragmática. Cada módulo se integra por determinados parámetros o categorías:

a) (Sub)competencias lingüísticas¹⁷:

- Subcompetencia léxica.
- Subcompetencia gramatical.
- Subcompetencia semántica.
- Subcompetencia fonológica.
- Subcompetencia ortográfica.
- Subcompetencia ortoépica.

Este módulo se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos, sino también con la organización cognitiva¹⁸ y la forma en

¹⁷ Escandell recuerda también un nombre menos técnico para denominar a la competencia lingüística tal y como se entiende en el *MCER: dominio del idioma* («el conocimiento interiorizado que un hablante tiene de la lengua; este conocimiento establece las pautas que guían su actuación comunicativa») (Escandell, 2014: 219).

¹⁸ A partir del análisis de los discursos se pueden extraer los esquemas culturales, esquemas arraigados en el tiempo, que son a la vez estructura y proceso y que funcionan en un contexto o cultura determinados y definen situaciones prototípicas. Los esquemas culturales son estructuras de datos, constructos cognitivos que guían los discursos, pero no solo tienen que ver con el lenguaje, sino también con las prácticas y con la memoria; son organizadores de la experiencia (a mayor número de experiencias con algo en concreto, más complejo se hará nuestro esquema de ello) y se estructuran para formar, a su vez, modelos culturales. Son los modelos los que determinan la toma de decisiones que se hace en cada situación. Hay modelos que son incluso transculturales, casi universales.

que se almacenan estos conocimientos. Estos pueden ser conscientes o no; su organización cognitiva y accesibilidad varía de un individuo a otro, e incluso en un mismo individuo, y esto mismo en lo que a vocabulario se refiere depende también de las características culturales de la comunidad¹⁹ o comunidades donde se ha socializado y donde se ha producido el aprendizaje. (MCER, 2002: 13 y 106-115)

b) La (sub)competencia sociolingüística se entiende como el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (marcadores lingüísticos y normas de cortesía o que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales; expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto o acento; la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad; etc.) [...] Dicho de otro modo, las condiciones socioculturales del uso de la lengua. La competencia sociolingüística afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representaciones de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. (MCER, 2002: 13 y 116-118)

Esta última se trata, según el MCER, de una (sub)competencia muy próxima a la denominada *sociocultural* porque se trata de un tipo particular de conocimiento sociocultural, el relativo a las condiciones de adecuación social del uso de los recursos verbales.

c) La (sub)competencia pragmática se entiende, a su vez, como la relativa al uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de

Expresado muy sencillamente, el etnocentrismo consiste, por ejemplo, en pensar que los esquemas o modelos culturales propios son los adecuados o superiores a los de otros grupos de personas que pertenecen a otras culturas.

Por otra parte, la experiencia física y mental de las diferencias, lo que denominamos *choque cultural*, suele ser consecuencia de encontrarse o experimentar un cambio de esquemas culturales; «es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social» (Oberg, según Iglesias Casal, 2003: 11).

¹⁹ Se hace referencia aquí a los procesos cognitivos en el entorno cultural, no individuales.

lengua, de actos de habla²⁰) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. Se considera integrada por la subcompetencia discursiva y por la subcompetencia funcional. En esta competencia ejercen un gran impacto las interacciones y los entornos culturales. (MCER, 2002: 13 y 120-127)

Cenoz Iragui subraya que, aunque se tenga como base uno u otro modelo de competencia comunicativa, desde que dicho concepto fue introducido por Hymes ha tenido implicaciones pedagógicas significativas a distintos niveles: los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje (2004: 461). Se entiende que la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas no debe reducirse a los contenidos que nutren las subcompetencias lingüísticas, sino que tiene que ampliarse también a los contenidos sociolingüísticos, socioculturales, discursivos y

²⁰ Según el *DTC*, se entiende por *acto de habla* la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...). Esta forma de concebir el lenguaje fue planteada por el filósofo británico J. L. Austin en su libro *How to do things with words?* (1962). Fue, sin embargo, su discípulo J. Searle quien acuñó posteriormente el término y perfeccionó y consolidó la teoría de que los enunciados, además de para expresar proposiciones con las que decir algo, sirven también para realizar acciones lingüísticas muy diversas en contexto.

Según Austin, al producir un acto de habla, se activan simultáneamente tres dimensiones: un acto locutivo (el acto físico de emitir el enunciado, como decir, pronunciar, etc.); un acto ilocutivo o intención (la realización de una función comunicativa, como afirmar, prometer, etc.); y un acto perlocutivo o efecto [(la (re)acción que provoca dicha emisión en el interlocutor, como convencer, interesar, calmar, etc.].

A pesar de las dificultades que supone el intentar elaborar una clasificación de los diferentes actos ilocutivos (sobre todo, porque no siempre existe una relación directa entre la forma lingüística de una expresión y la fuerza ilocutiva del acto de habla que se realiza al emitirla), en 1979 Searle propone cinco categorías principales:

actos asertivos (decimos a la gente cómo son las cosas); actos directivos (tratamos de conseguir que hagan cosas); actos compromisivos (nos comprometemos a hacer cosas); actos expresivos (expresamos nuestros sentimientos y actitudes); y declaraciones (producimos cambios a través de nuestras emisiones). (Searle, según Escandell, 2013:67)

En la didáctica de las lenguas la teoría de los actos de habla ha servido de base para las propuestas de enseñanza comunicativa; los programas elaborados en esta metodología se construyen sobre dos conceptos que se inspiran en ellos: las nociones y las funciones comunicativas (*DTC*, s.v. *Acto de habla*).

Asimismo, las comparaciones de la realización de los actos de habla por distintas lenguas presentan gran interés en el contexto de los estudios de comunicación transcultural. Según Blum-Kulka, en la realización de los actos de habla se da, tanto un componente lingüístico universal como un componente lingüístico específico; y en su selección, distribución y realización pueden ocurrir, pues, en función de las lenguas, diferentes estilos interaccionales y diferencias lingüísticas (Según Cenoz y Valencia, 1996: 225-226).

funcionales. Por consiguiente, los objetivos, las programaciones, las unidades didácticas de los cursos de idiomas y la evaluación a lo largo de los mismos se ven forzosamente sujetos al cambio puesto que deben pasar a tener en cuenta y reflejar todas esas cuestiones no explícitamente relacionadas con la fonología, el vocabulario o la gramática.

II

La competencia pragmática

La consideración de una competencia pragmática siguió a la crisis de los métodos estructurales y la formulación de la teoría de los actos de habla. Hoy día, algunos de los retos de la pragmática teórica siguen siendo el poder explicar la diferencia entre lo que la lengua codifica y lo que los usuarios de la lengua realmente transmiten y comprenden en un acto comunicativo, y el de explicar la relación o la falta de relación entre lo que el hablante pretende decir y lo que su interlocutor interpreta (Baralo, 2005: 170). Gutiérrez Ordóñez compara esta parte de los mensajes que no se ve (el sentido) con el hielo sumergido de un iceberg; y lo literal con la parte de materia visible por encima de las aguas: «para que un acto de comunicación no sea fallido resulta absolutamente indispensable que el receptor capte la totalidad de ese iceberg que es el mensaje: significado y sentido» (2004: 541). La capacidad de las personas de producir e interpretar mensajes cuya información explícita e implícita trasciende lo que se codifica²¹ es también, como se anunció en el capítulo anterior, competencia comunicativa.

²¹ Varios autores como P. Grice con su teoría del *principio de cooperación* (1975), o D. Sperber y D. Wilson con la *teoría de la relevancia* (1986), por ejemplo, proponen modelos de análisis sobre la lógica que actúa y rige en una conversación, así como explicaciones a los interrogantes sobre las implicaturas o sobrentendidos;

Estas cuestiones llevadas al campo del diseño de materiales, de la programación de cursos o/y de la evaluación se traducen en la enorme complejidad que supone determinar las etapas o niveles de desarrollo de la capacidad pragmática de los aprendientes de E/LE (parafraseando a Baralo, 2005: 170-171). En el *MCER* se indica al respecto que se podría conseguir dicho desarrollo de las siguientes maneras:

umentando paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno; exigiendo que el alumno produzca textos²² de complejidad creciente a partir de la traducción

les interesa, entre otras cosas, comprender su naturaleza y la forma en que los activa el emisor y accede a ellos el destinatario.

Según Escandell, «el *principio de cooperación* es [...] un cierto tipo de “condición preparatoria” que se espera que los participantes observen» (2013: 80). En palabras de Grice:

Our talk exchanges do not normally consist of a succession of disconnected remarks, and would not be rational if they did. They are characteristically, to some degree at least, cooperative efforts; and each participant recognizes in them, to some extent, a common purpose or set of purposes, or at least a mutually accepted direction. [...] We might then formulate a rough general principle which participants will be expected to observe, namely: Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this the COOPERATIVE PRINCIPLE. (Grice, 1975: 45)

Gutiérrez Ordóñez comenta cómo ambas teorías transformaron la concepción de la lengua y, en concreto, sobre la *teoría de relevancia* afirma que, «[...] no solo explica cómo se llega al sentido implícito en los ámbitos tradicionalmente asignados a la pragmática, sino que se aventura como una teoría indispensable para ofrecer una explicación adecuada de la comprensión fonológica, gramatical, sintáctica y léxica» (2004: 545).

Escandell se refiere al modelo de la *teoría de relevancia* como el «mecanismo deductivo explícito que sirve para dar cuenta de los procesos y estrategias que conducen desde el significado literal hasta la interpretación pragmática. [...] y cuya idea básica es que el uso del lenguaje es resultado de la manera en que interactúan el sistema lingüístico y otras capacidades generales» (2013: 111).

²² Un *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso. En otras palabras, es cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios (o alumnos) reciben, producen o intercambian. No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto (*MCER*, 2002: 91).

En el *DTC* viene definido exactamente de la siguiente manera: «la unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. Producto verbal -oral o escrito- es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto» (*DTC*, s.v. *Texto*).

de L1 a L2 de textos cada vez más complejos; estableciendo tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal; despertando la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.) además de realizar actividades prácticas; mediante la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones, los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso. (MCER, 2002: 153)

En el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC, de ahora en adelante)*²³ se presentan escalas de descriptores ilustrativos por niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 Y C1-C2) que tienen en cuenta las características específicas del español, y que se han elaborado pensando tanto en los profesionales de E/LE como en los que conducen su aprendizaje de forma autónoma o siguen de forma regular enseñanzas en instituciones. Las especificaciones que se incluyen en estos inventarios sirven como base para el trabajo de los docentes a la hora de tener que programar contenidos propios de las competencias pragmáticas del hablante de español para cursos o medir el grado de dicha competencia del alumnado; sin embargo, existe el inconveniente de que estos indicadores son, en su mayoría, demasiado generales para poder ser evaluados. Así pues, como dice Baralo,

sin duda, una de las mayores dificultades con las que se encuentra un profesional de E/LE es la falta de desarrollo y de difusión y prescripción de la pragmática descriptiva del español, sin la cual no es posible elaborar materiales didácticos ni reglas claras de uso para los nativos. Sería necesario contar con análisis de corpus en pragmática, atendiendo a las variables que se tienen que operativizar, del tipo de ámbitos y situaciones específicas, relaciones entre los interlocutores, información compartida, nivel

²³ El *PCIC* es un documento formado por tres volúmenes que se ha redactado a partir de las aportaciones de la investigación especializada, de la experiencia de la aplicación del currículo en todos los Centros Cervantes del mundo, y de las más recientes aportaciones institucionales. En base a los objetivos y contenidos de los niveles de referencia propuestos por el Consejo de Europa, proporciona un amplio repertorio de material relacionado con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español; y en él se puede percibir un doble planteamiento: funcional-instrumental (por cuanto que la lengua sirve tanto para comunicar como para representar), e integrativo (por cuanto que refleja el interés por la cultura de España y de Hispanoamérica, incidiendo en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los aprendientes de español).

sociocultural, competencia plurilingüe²⁴ o competencia monolingüe de los participantes... (2005: 172-176)

Afirma Escandell que desde que C. Morris, a finales de los años treinta del pasado siglo, introdujo el término *pragmática* para designar «la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes (sus hablantes o usuarios)», y esta empezó a considerar al lenguaje inmerso en una situación comunicativa concreta (*uso* del lenguaje), el concepto no ha dejado de resultar demasiado amplio; y atribuye a esa excesiva amplitud la causa de que hoy «no pueda hablarse de una sola pragmática, sino de tantas como centros de interés puedan aislarse» (1993: 9). Estamos de acuerdo con la autora cuando sostiene que:

la pragmática no es un nivel más de la descripción lingüística – comparable a la sintaxis o a la semántica –, ni una disciplina global que abarca todos los niveles y los supera; la pragmática es una perspectiva diferente desde la que contemplar los fenómenos, una perspectiva que parte de los datos ofrecidos por la gramática y toma luego en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje. (Escandell, 1993: 12)

Ya se ha argumentado previamente que una lengua es un instrumento de comunicación y de participación en una sociedad; y que ser competente en español supone conocer más que el idioma en sí. Así pues, el discente de E/LE o E/L2 debería ir ya adquiriendo destrezas comunicativas y sociales desde el primer momento de su aprendizaje. Fijémonos, por ejemplo, en uno de los muchos objetivos de dicho aprendizaje de socialización que existen: la capacidad de ser cortés, fenómeno socio-pragmático que conlleva saber comportarse de acuerdo a unas determinadas normas

²⁴ Se hace referencia aquí a la competencia plurilingüe porque, según Cenoz, los hablantes plurilingües emplean las distintas lenguas para diferentes funciones y usos, y no sería justo que fueran evaluados con los mismos criterios utilizados para los hablantes bilingües o para los monolingües que usan una sola lengua en todas las situaciones. El autor añade, además que, pese a que los hablantes plurilingües necesitan los componentes de la competencia comunicativa, normalmente no precisan desarrollarlos todos para todas las situaciones comunicativas en todas sus lenguas (2004: 459-460).

culturales aprendidas, que pueden ser cualitativa o cuantitativamente distintas o no a las de otra/s cultura/s.

En la enseñanza de lenguas, el tratamiento de la cortesía desde su dimensión verbal debe ir de la mano de la social y, consecuentemente, deben tenerse en cuenta las variaciones no solo lingüísticas sino también culturales. Como afirma Grande Alija, «a menudo el éxito de la comunicación depende directamente de la cortesía y del modo en que los interlocutores se han preocupado por atender a la imagen social del otro» (2005: 332). El tratamiento de la cortesía deberá abordarse, pues, no solo intralingüísticamente sino también interlingüísticamente. Es fácil que un miembro de otra cultura que no domina las reglas específicas de determinadas sociedades hispanohablantes (estén dichas normas relacionadas con la competencia pragmática o con otro tipo de saberes, como el declarativo, por ejemplo) cometa errores y se comporte de una manera inadecuada; y es bastante factible que lo que puede ser cortés en una sociedad, sea descortés en otra²⁵. Una vez más, el contexto (entendido en su sentido más amplio, todos los supuestos extralingüísticos que los hablantes tienen que tener en cuenta en los procesos de producción e interpretación de enunciados) juega un papel decisivo en este conjunto de estrategias conversacionales que se vienen denominando *estrategias de cortesía* y que dificulta la enseñanza en el aula de estos aspectos pragmáticos.

Desde la pragmática transcultural e intercultural²⁶ (comparativa) se espera poder orientar o aproximar a valores culturales de una/s comunidad/es que sirvan como soporte para el desarrollo de la competencia pragmática de los discentes de lenguas no maternas. De esta forma, se contribuye, sobre todo, a que disminuyan en ellos las situaciones de incomprensión y el número de producciones e inferencias culturales erróneas. Según Corros Mazón, estas suelen surgir por la carencia de una didáctica adecuada de la competencia pragmática: «la mayor fuente de malentendidos y errores de

²⁵ A diferencia de otras lenguas, en las interacciones informales en español es muy frecuente, por ejemplo, el uso del imperativo sin que esto suponga una amenaza hacia la imagen del/los interlocutor/es o una falta de respeto.

²⁶ La pragmática intercultural aporta los aspectos sociopragmáticos y pragmalingüísticos característicos de cada lengua/cultura, de manera que su comparación nos facilita la reflexión intercultural (González: 2007: 443).

malinterpretación para un estudiante de E/LE o E/L2 no está en lo que se dice, sino en lo que no se dice y en la manera en la que se dice lo que se dice» (Corros Mazón, 2005: 215). Tanto Miquel (1992, 1997 y 2004) como Corros Mazón respaldan la pragmática comparativa y subrayan en sus artículos la importancia de educar a los estudiantes para que se comuniquen con éxito no solo lingüística sino también culturalmente. Y es que, a diferencia de los errores gramaticales, que suelen despertar el afán cooperativo y que encuentran la benevolencia y la comprensión; las infracciones ligadas a la cultura o a los gestos tocan la fibra sensible del interlocutor nativo, porque, según Sun, «suponen violaciones de las normas conversacionales en la lengua meta y son potencialmente más graves» (2005: 629) y dejan, además, una profunda huella en el que los sufre, provocando situaciones de estrés, agudizando el choque cultural e influyendo negativamente en el aprendizaje de la lengua (Corros Mazón, 2005: 215-218). No solo eso, cuando la actuación del interlocutor no nativo se percibe en términos negativos, dice Miquel (1997: 3), previsiblemente se generalizará el juicio sobre el comportamiento del otro a todos los que pertenecen a su cultura.

Los errores de pronunciación y sintácticos se atribuyen generalmente al bajo nivel de competencia del hablante no nativo. Por el contrario, los errores relacionados con la utilización de las expresiones lingüísticas apropiadas al contexto pueden atribuirse a la actitud o personalidad del hablante en vez de a su falta de competencia. (Ulrike Jessner, según Sun, 2005: 629-630)

Cuando todo sucede como se espera, afirma Miquel (2004: 522), cuando se actúa de acuerdo con los códigos culturales, el hablante casi no percibe lo que ha sucedido y se produce una cierta invisibilidad de la actuación misma (la enunciación resulta transparente): «el hablante sabe que, simplemente, ha sucedido lo que tenía que suceder» (Miquel, 1997: 7). Por el contrario, cuando el comportamiento difiere de lo esperado, es decir, que los presupuestos y expectativas culturales no se cumplen, se produce un desajuste que lo hace visible.

Según una hipótesis surgida a partir de mediados del siglo XX a raíz de los estudios sobre Análisis Contrastivo, al hablar de adquisición o aprendizaje de idiomas, algunos de los errores pragmáticos o sociolingüísticos podrían producirse debido al fenómeno de la *transferencia*²⁷. Odlin, en pocas palabras, define la transferencia como «la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la L2 objeto y cualquier otra lengua que se haya adquirido anteriormente» (según Sun, 2005: 629). Más extensamente, en el *DTC* se añade lo siguiente respecto a este fenómeno:

Es un aprovechamiento del propio conocimiento del mundo y lingüístico que constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE.

Los procesos de transferencia son de muy diversa índole: pueden aparecer en cualquier nivel: en el fónico, en el léxico, en el semántico, en el morfosintáctico, en el sociocultural, en el sociolingüístico..., tanto en la producción como en la percepción, tanto en la lengua oral como en la lengua escrita.

Cuando lo que el aprendiente transfiere de su L1 (o de cualquier otra lengua) a la LE es igual o, al menos, suficientemente parecido en ambas lenguas, el resultado del proceso de transferencia es exitoso y en tal caso se habla de transferencia positiva. Por el contrario, si lo que el aprendiente transfiere a la LE no coincide y ocasiona un error, entonces se habla de transferencia negativa²⁸ o de interferencia. (*DTC*, s.v. *Transferencia*)

²⁷ Parece ser un factor decisivo también en los procesos de *fossilización*: fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. (Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo) (*DTC*, s.v. *Fossilización*).

²⁸ La transferencia negativa a nivel pragmático, por ejemplo, ocurre cuando se aplican las pautas de conducta verbal que se conocen a situaciones aparentemente similares, aunque se desarrollen en una lengua distinta. Suele desembocar en casos de choque cultural. Por ejemplo, en las peticiones, las lenguas eslavas y románicas son más directas, menos atenuadoras, mientras que la cultura anglosajona tiende a evitar el imperativo en estos casos (Galindo, 2005: 292 y 295).

Explica Lourdes Miquel que

cuando dos personas de distintas culturas se encuentran y utilizan una lengua que, para uno de ellos es la nativa y, para el otro, extranjera, corren el riesgo de estar hablando los dos en una lengua y pensando cada uno en la suya. [...] Cada uno de los interlocutores tiene expectativas de que el otro actúe como él cree que se debe actuar [...], pero si bien ambos dominan el mismo código lingüístico, no comparten los mismos presupuestos, los mismos sobreentendidos. (Miquel, 1997: 2 y 3)

Para lograr comprender, pues, tanto las formas lingüísticas como las normas sociales y culturales que son relevantes y que rigen las interacciones verbales, son de inestimable ayuda los procesos de comparación y contraste de lenguas y culturas. Por otra parte, que un aprendiente de E/LE o E/L2 sea consciente de los comportamientos verbales y no verbales de la/s cultura/s meta/s que son diferentes de los de la cultura propia (C1, en adelante), no significa tampoco que tenga que identificarse con ellos y hacerlos suyos o imitarlos siempre, sino que esto le hará seguramente más capaz de poner en marcha otras estrategias que garanticen una comunicación eficaz, así como de mostrar una actitud tolerante ante las normas que no se ajustan a las de su sociedad. Se forman, por tanto, además de hablantes competentes de español como lengua extranjera o segunda lengua, hablantes competentes desde un punto de vista no etnocentrista e intercultural; en otros términos:

discentes que aprenden a establecer relaciones entre su cultura y otras, a partir del diálogo y del reconocimiento de los valores y de los estilos de vida, y que son capaces de comprender al “otro” a partir de su punto de vista, de su categoría de pensamiento, de sus prácticas y representaciones. (Castro y Pueyo, 2003: 61)

III

La competencia sociolingüística, el conocimiento sociocultural y el concepto de «cultura»

Algunos especialistas en didácticas de lenguas extranjeras o segundas lenguas asocian la competencia sociolingüística a la competencia sociocultural, otros a la competencia discursiva y hay quienes le confieren una identidad propia. Ya se recordó en el capítulo anterior que en el *MCER* a la competencia sociolingüística se la contempla como uno de los tres módulos de los que consta la competencia comunicativa, y se la asocia concretamente al modo en que las pautas o patrones socioculturales se convierten en condiciones de adecuación de la conducta comunicativa en general y lingüística en particular, tanto durante la producción como durante el proceso de comprensión de expresiones lingüísticas en diferentes contextos; pudiendo darse en estos

factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. (*DTC, s.v. Competencia sociolingüística*)

Por otra parte, en el *MCER* al conocimiento sociocultural se lo considera una de las *competencias generales* humanas, y se lo define como aquello que se sabe en

general sobre los aspectos sociales y culturales de la/s comunidad/es lingüística/s, sea la propia o la de la LE.

Recuérdese que desde un enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas se considera que en todo acto de habla se ponen en funcionamiento a la vez y se retroalimentan mutuamente diversos tipos de saberes y destrezas que pueden ser o no estrictamente lingüísticos. Como se ha visto ya en el capítulo anterior, según el *MCER*, dos ejemplos de dimensiones que no están exclusivamente relacionadas con la lengua son la consciencia y la habilidad interculturales. Una competencia intercultural (el arte de acortar distancias entre distintas realidades culturales, como la denominan algunos autores), según afirma Vande Castele, «resulta condición imprescindible para comunicarse de forma adecuada, respetuosa y flexible en contextos interculturales, pudiendo evitar malentendidos y choques culturales que a menudo son consecuencia de la incomprensión del comportamiento de los demás» (2005: 650).

Darse cuenta de las características de la C1 y analizar en qué valores, costumbres y formas de percibir y comprender la realidad se es diferente respecto a otras sociedades es, no obstante, el primero de todos los pasos para entenderse adecuadamente. No se insinúa con esto que el profesor de E/LE o E/L2, por ejemplo, tenga que ejercer también de antropólogo y ser un profesional de la cultura meta (C2, de ahora en adelante) para poder facilitar a los estudiantes su acercamiento a la misma; pero sí, tal y como sugieren Miquel y Sans que mantenga una cierta distancia y tenga los ojos muy abiertos ante las realidades del mundo hispanohablante, de manera que le sea más fácil «realizar una reflexión sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes» (Miquel y Sans, 1992: 11).

En la actualidad, especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras coinciden en que el aprendizaje de idiomas favorece la interacción social y desarrolla el entendimiento de uno mismo y de su propio modo de vida (Santamaría Martínez, 2008: 12). Son interesantes las sugerencias que Castro y Pueyo presentan para sensibilizar al discente sobre las imágenes de su propia cultura. El itinerario que proponen para alcanzar la interpretación de sus fenómenos culturales comprende actividades de observación; de identificación, implicando reconocimiento e inferencia; de

comparación, de analogía y contraste entre culturas; y actividades de generación y verificación de hipótesis, por ejemplo (Castro y Pueyo, 2003: 63-65).

En relación con la competencia sociolingüística y con el conocimiento sociocultural queremos hacer hincapié también en este capítulo en dos cuestiones que el docente de lenguas no maternas debe tener muy presentes en su día a día; en primer lugar que, en el caso de los aprendientes de LE o L2, el nivel de desarrollo del conocimiento sociocultural no suele ser directamente proporcional al conocimiento propiamente lingüístico. Como dice Pablos Ortega:

A veces, nos encontramos estudiantes con un alto nivel de competencia lingüística que desconocen aspectos básicos relacionados con las normas sociales, culturales y de actuación de la L2 que están aprendiendo. El caso opuesto, mejor dominio de las normas de actuación y menor competencia lingüística, no se da con tanta frecuencia. (2005: 517)

Y en segundo lugar, subrayar algunos de los resultados constatados por Miquel a raíz de una investigación que se llevó a cabo en relación con los actos de habla y al proceso de contraste entre culturas y lenguas, y que son los siguientes:

- Hay actos de habla que:
 - existen en unas lenguas y no existen en otras;
 - por estar ligados a una actuación cultural de los hablantes, no existen en las lenguas que no tienen prevista esa actuación (cuando socialmente no está prescrito un determinado comportamiento, tampoco existen unas fórmulas lingüísticas preestablecidas);
 - existen en las dos lenguas, pero se asocian de modos distintos;
 - existen en las dos lenguas, pero se utilizan en contextos distintos y con finalidades también distintas;
 - existen en las dos lenguas, pero se realizan de modos distintos;
 - existen en las dos culturas pero se dan con frecuencias distintas;
 - requieren que el hablante disponga de una información sociocultural previa;
 - existen en las dos culturas, pero en los que actúan presuposiciones distintas. (Miquel, 1997: 9)

No obstante, para que el profesorado de E/LE o E/L2 sea capaz de poner en práctica en el aula una didáctica que fomente en sus estudiantes el buen desarrollo del conocimiento sociocultural y una adquisición no aleatoria de la competencia correspondiente, él mismo debe empezar teniendo claro de qué concepto de «cultura» sería adecuado partir en el marco de enseñanza-aprendizaje de lenguas no maternas. Es evidente que delimitar este término no es fácil, y las innumerables definiciones publicadas son prueba de ello; esto es debido a su complejidad y amplitud conceptual, al gran número de ámbitos epistemológicos desde los que ha sido estudiado, y a la vasta variedad de uso del mismo.

Etimológicamente, la palabra *cultura* proviene del latín y poseía tres acepciones (ajenas todas a lo que, de primeras, se entiende actualmente por dicho término): cultivar la tierra (valor físico), *cultivar-se* según el ideal de la «humanitas» (valor ético), y dar culto a Dios (valor religioso) (según Santamaría Martínez, 2008: 24). Hoy día, en el *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española, *cultura* viene definida en su segunda y tercera acepciones de la siguiente manera: «[...] 2) Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico; 3) conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social, etc. [...]» (*DRAE*, s.v. *Cultura*). Y la UNESCO dice lo siguiente al respecto:

[...] engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere solo a la *cultura culta*, comprende igualmente la *cultura popular*. No se resume en la herencia, sino que se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria [...]. (*Sesión 43 de la Conferencia Internacional de la Educación, Ginebra, 14-19 de septiembre de 1992*, según Guillén Díaz, 2004: 841)

Numerosos especialistas del mundo E/LE han presentado en sus trabajos elaboradas recopilaciones de otras interpretaciones sobre el término «cultura». Para Hofstede (psicólogo social), por ejemplo, la *cultura* es la programación colectiva de la mente que

distingue miembros de un grupo de los de otro y que se transmite cambiando de forma gradual y continua de generación en generación (el concepto de cultura se construiría, pues, «en oposición a») (según Vande Castele, 2005: 651). El antropólogo estadounidense W. Goodenough afirma que la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas aprenden/adquieren gracias a la convivencia en grupo (no por herencia genética) para poder operar de una forma aceptable para sus miembros (según Iglesias Casal, 2003: 7). Y Malinowski define la *cultura* como la organización de una sociedad. De estas dos últimas definiciones podríamos deducir, por tanto, que lo cultural, siempre es, en última instancia, sociocultural; o viceversa.

Miquel y Sans sostienen que la cultura es, ante todo, «una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad», y proponen tres concepciones distintas de dicho término: «Cultura con mayúsculas» («cultura legitimada», como la redefinen más tarde), «cultura con minúscula» («cultura a secas» o «cultura esencial») y «kultura con k» («cultura epidérmica») (Miquel y Sans, 2004: 512-518, y 1992: 4 y 16). Según estas autoras, «Cultura» (con mayúscula) englobaría los productos sancionados por la sociedad que no son patrimonio de todos los hablantes, sino solamente de los que han tenido acceso a ellos, es decir el saber de geografía, literario, histórico, artístico, musical, científico y técnico, de instituciones, con carácter enciclopédico y aprendido. La «cultura» (con minúscula) sería la cultura de lo cotidiano, el conocimiento operativo que todos los nativos (sean de la extracción social que sean) de una comunidad poseen para participar adecuadamente, orientarse y ser efectivos en situaciones concretas de comunicación (ahí están las creencias y presuposiciones, las costumbres, las actitudes y los modos pautados de actuación, los valores, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas, los marcos de referencia, etc. Se incluye, por tanto, el plano de lo no observable y de lo observable, los esquemas de conducta visible). Y «kultura» (con esa *k* inicial) sería la cultura de las minorías; es decir, los usos y costumbres que difieren de la cultura esencial, que no son compartidos por todos los hablantes (la cultura adolescente de una determinada zona, por ejemplo).

A la cultura legitimada, E. Russell la llama «cultura de prestigio» (según Santamaría Martínez, 2008: 33), mientras que Galisson (según Guillén Díaz, 2004: 841) se refiere a ella como «cultura culta o cultivada», entendida «como un saber visión que se sitúa en el ámbito del pensamiento, de la vida del *espíritu*». Por otra lado, a la cultura esencial Russell la llama «cultura de lo cotidiano» (según Santamaría Martínez, 2008: 33) y Galisson «cultura popular o corriente»

aquella referida a un saber acción, a un saber hacer y saber ser/estar con los otros, que se sitúa en el ámbito del comportamiento, de la vida cotidiana, de lo corporal; es la cultura que da cuenta de lo cultural experiencial, es adquirida y compartida por muchos en su dimensión comportamental. (Según Guillén Díaz, 2004:841)

Aunque el concepto «cultura» es, por tanto, algo difuso, nos atrevemos a sugerir que en la didáctica de E/LE o E/L2 con enfoque comunicativo se evite considerar la cultura como una acumulación de productos, ya que, como se ha visto, parece más acertado entender que la cultura es un proceso dinámico que no perdura inalterable a través del tiempo; es un conjunto de modos adaptativos de grupos de humanos a su medio, y cambiantes en función de las diferentes circunstancias que se suceden. Estamos de acuerdo con Charaudeau y con Castro y Pueyo cuando afirman lo siguiente:

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 del mismo. [...] 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 socio-profesionales, 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. (Charaudeau, según Guillén Díaz, 2004: 838)

La cultura, lejos de ser un ente homogéneo y fijo, es una realidad múltiple, cambiante y enriquecida tanto por las subculturas que la conforman (sexo, profesión, generación, región, creencias, roles familiares, etc.) como por las culturas con las que tiene contacto. (Castro y Pueyo, 2003: 61)

Como consecuencia de este análisis de los conceptos *sociolingüístico*, *sociocultural* y *cultura*, nos atrevemos a cuestionar la validez actual del modelo de competencia comunicativa presentado por el Consejo de Europa en 2001 como resultado del trabajo iniciado diez años antes, por no incluir en el mismo el conocimiento sociocultural, considerándolo competencia general no directamente relacionada con la lengua, y por considerar a la competencia sociolingüística como un módulo independiente a la pragmática. Si tenemos en cuenta que la pragmática es todo lo relativo tanto a los procesos de producción de enunciados como a las condiciones en que se dan dichos procesos, y que hay condiciones de adecuación de los enunciados que están determinadas por las relaciones sociales entre los interlocutores y por los hábitos culturales de una comunidad, sería más adecuado, por tanto, afirmar que, al igual que lo son las subcompetencias discursiva y funcional, los conocimientos sociolingüístico y sociocultural también se activan como subcompetencias pragmáticas, aunque sean conocimientos cuya utilidad, en efecto, no es específicamente comunicativa.

Al hacer alusión de nuevo al *MCER*, cabe señalar también que, aunque en general se hace allí hincapié en la necesidad, para quienes aprenden español como lengua no materna, de un conocimiento sociocultural basado en la cultura esencial de los países hispanohablantes, las nociones culturales que en él aparecen (al contrario de lo que sucede en la normativa americana, las *National Foreign Language Standards*, por ejemplo) son algo vagas, y a veces ambiguas, y no vienen tan detalladas y desarrolladas como las cuestiones puramente lingüísticas.

Así viene también propuesto desde el *Plan curricular del Instituto Cervantes*; y este documento, además, sí que recoge en el capítulo 11 un inventario que tiene en consideración los saberes y comportamientos socioculturales (conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones interpersonales, etc. que se dan en una sociedad), junto a otros como son los referentes culturales (capítulo 10), las habilidades y actitudes interculturales (capítulo 12) y sus procedimientos de aprendizaje (capítulo 13). Las especificaciones que se incluyen en los tres inventarios de *Saberes y comportamientos socioculturales*, no

obstante, se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica. Ello es debido, según el *PCIC*,

a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada [...] La selección y la gradación de los contenidos socioculturales requieren un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen a vida cotidiana, los usos y costumbres, el estilo de vida, etc., de una determinada comunidad y el acceso a este conocimiento no es posible [...] desde un fondo meramente documental. Además de la complejidad que supondría esta tarea, resulta del todo inviable ofrecer el mismo tipo de análisis para todos y cada uno de los países hispanos y reflejar, en cada caso, la diversidad de aspectos y matices que confluyen en una sociedad determinada. (2012: Volumen A1-A2, página 309-400)

Es evidente que en los métodos orientados a la comunicación «el concepto de cultura ha experimentado una evolución y revalorización» con el discurrir de las décadas (Santamaría Martínez, 2008: 38); lengua y cultura se unen ya con facilidad, y es totalmente inconcebible que un idioma pueda aprenderse sin que esté incluido en un contexto sociocultural. Se percibe, con el transcurso de los años, un intento por parte de algunos equipos pedagógicos de editoriales de manuales de E/LE de plasmar en todas las unidades de los libros contenidos socioculturales conformes al *MCER* y al *PCIC*. La realidad actual del mundo E/LE ya no tiene nada que ver con aquella época anterior a los años 80 del pasado siglo, en la que se pensaba que el estudio de la C2 (refiriéndose sobre todo con ello a los textos literarios y, en segundo lugar, a aspectos culturales enciclopédicos o/y estereotipados de la geografía, historia, arte, etc.) se debía introducir cuando el alumno ya dominara la L2; en la que la presencia de los contenidos socioculturales en las programaciones era, pues, prácticamente inexistente; y en la que poco se tomaban en consideración las necesidades y expectativas del alumnado.

Queda, no obstante, mucho camino por recorrer. En las unidades didácticas de muchos manuales de E/LE que están en el mercado continúa habiendo mayor presencia de contenidos relacionados con la cultura legitimada que con la cultura esencial, y los concernientes a esta última suelen aparecer (no en todos los libros) disociados, al final

de cada unidad²⁹, «como añadidos que no quedan imbricados ni cohesionados con los contenidos lingüísticos que son, en suma, los que generalmente siguen vertebrando el currículo» (Robles Ávila, 2002: 722). Asimismo, como recuerda Santamaría Martínez, los cursos de cultura y civilización³⁰ hispanas son programados, muchas veces, como módulos estancos, separados de los de lengua, e impartidos, a su vez, por docentes especialistas en los temas que conforman esa cultura de prestigio (Santamaría Martínez, 2008: 15).

Otra cuestión que convendría subrayar a modo de colofón de este capítulo es la de los componentes socioculturales que son particularmente relevantes en la didáctica de E/LE o E/L2 para que se pueda explicar y justificar el uso adecuado y la comunicación eficaz del estudiante en la lengua no materna, lo que conduce a cuestionarse cuál es la selección adecuada que debe hacerse de dichos contenidos; por lo que el tema es conclusión y premisa al mismo tiempo.

²⁹ En su trabajo de investigación, Santamaría Martínez presenta una interesante plantilla de variables que sirve para analizar exhaustivamente y reflexionar sobre los contenidos culturales de todos aquellos materiales específicos de cultura y civilización editados en soporte impreso. Con dicha herramienta pretende ayudar al profesorado de E/LE a comprobar por su cuenta si un determinado manual cuenta con propuestas de actividades y prácticas docentes que garanticen que el alumnado va a adquirir el desarrollo del conocimiento sociocultural suficiente, que le permita luego desenvolverse de forma eficaz en situaciones reales de la vida cotidiana (2008: apartado 4.3.).

³⁰ López García opina que el término «civilización» convendría aplicarlo solamente a los productos de la cultura; y que no debería usarse, por tanto, como sinónimo de «cultura» (según Santamaría Martínez, 2008: 49).

IV

Didáctica de los contenidos socioculturales: dificultad y criterios en la selección de contenidos adecuados para el desarrollo del conocimiento sociocultural en la enseñanza de E/LE o de E/L2

De la misma manera que un conjunto de árboles no tiene por qué ser un bosque, un inventario cualquiera de contenidos socioculturales no necesariamente se corresponde con el conocimiento sociocultural que se activa como competencia sociocultural de los hablantes. Así que, incluso pudiendo disponer de los inventarios de saberes y comportamientos (de España) que aparecen recogidos en el *PCIC*, conlleva aún una enorme dificultad para quienes enseñan el español de la Península la correcta selección de los que son adecuados para el desarrollo (y la evaluación) del conocimiento propio de la competencia sociocultural. Es evidente, a su vez, que la necesidad y dificultad de abordar la diversidad cultural de los países de Hispanoamérica hace la tarea todavía más compleja; el profesorado de E/LE o E/L2 que enseña, por las razones que sean, las variedades del español de algún país o región de América se ve abocado a dejarse llevar por la intuición al abordar la ardua tarea de establecer qué transmitir a los discentes como características socioculturales de la zona que les permitan actuar comunicativamente de una manera adecuada y entender o justificar una serie de pautas de comportamiento (Blanco Gadañón, 2005: 190).

Para aproximarse, al menos, al propósito de delimitar y seleccionar las normas de actuación y las convenciones sociales que se consideran «normales» en la C1,

aconsejamos al docente que, en la medida de lo posible, preste atención al discurso y a la comunicación, a los actos de habla desarrollados en el ámbito social al que pertenece, porque ahí es donde se hallará especialmente manifiesto el componente sociocultural.

Los errores pragmáticos de un estudiante de E/LE o E/L2 son reflejo, en parte, de un problema pendiente de resolver en el aula, por lo que pueden resultarle al profesor de español un instrumento de gran valía también para detectar qué campo del componente sociocultural queda aún por explorar y programar adecuadamente. Asimismo, el análisis de todos los comentarios que hacen en clase los alumnos (generalizaciones, valoraciones, críticas, elogios... a la cultura meta), respondan a una visión real o deformada de las C2, serán siempre otra fuente de información para descubrir los elementos socioculturales que deben tratarse, y contribuirá además a conocer mejor las propias culturas y algunas de las características que las diferencian de las de los discentes (Miquel, 2004: 530), de cara a que ellos tomen conciencia, igualmente, tanto de las singularidades de su propia cultura respecto de la cultura meta.

Trujillo Sáez propone también otra interesante estrategia didáctica para desarrollar, concretamente, en la enseñanza de E/L2: la etnografía en el aula; actividad que, además de permitir a los discentes aprender sobre la realidad hispánica que les rodea haciéndoles partícipes de ella, fomenta la cohesión entre ellos, les motiva y les da a cada uno una responsabilidad con la que deben cumplir para el éxito de todos.

La etnografía es el estudio detallado de la vida de un grupo de individuos en su contexto. Cuando la etnografía se aplica en el aula quiere decir que son los estudiantes los que asumen el rol del etnógrafo, interesándose por la comunidad escolar, por su entorno (amigos, barrio, etc.) o por elementos más lejanos (centros de trabajo, por ejemplo). (Trujillo, 2003: 172-174)

Esta actividad de enseñanza de lengua y cultura exige que se defina con mucha claridad lo que va a investigar el aprendiente de español como segunda lengua, qué va a producir como resultado y qué elementos lingüísticos (socio-comunicativos y académicos) van a necesitar conocerse durante el trabajo. La primera parte del ciclo de

la tarea consiste en el contacto con la realidad que va a ser estudiada, y este se desarrollará en base a la observación directa y preguntas (encuestas, entrevistas, cuestionarios). De vuelta en el aula, Trujillo propone que «los estudiantes se reúnan para llevar a cabo el análisis y la interpretación y para preparar la presentación pública, compartiendo la información que antes han recabado». El objetivo, dice el autor, es buscar elementos comunes, regularidades o patrones que, una vez hallados, se puedan aplicar a nuevos datos para ser evaluados (Trujillo, 2003: 173).

Si hay algo que todo profesor de E/LE o E/L2 tiene que tener muy claro, disponga de más o menos mecanismos para identificar tanto el componente sociocultural que se supone tiene ya el alumno, como el nuevo que conviene abordar en cada uno de los cursos de español que imparta, es que los contenidos socioculturales nunca se pueden dar a conocer al alumnado en forma de listas (más o menos extensas). Es necesario que, aunque este tipo de metodología suponga un esfuerzo mayor para el profesor, se seleccionen y realicen actividades que incluyan información contextual extralingüística, es decir, que tengan en cuenta los contextos de uso, como indica Grande Alija (2005: 339-340); y estos, por suerte o por desgracia, son ilimitados.

El diálogo, ya sea entre docente y alumnos, y entre los propios estudiantes; mediante juegos de rol³¹ motivadores en los que se practiquen situaciones realistas, o con exposiciones por parte de los aprendientes, reflexiones, argumentaciones³² y debates³³ que potencien el desarrollo del conocimiento sociocultural y de las destrezas interculturales, es una de las actividades más sencillas, pero útiles, de la que se puede servir el profesorado de E/LE para identificar y enseñar los componentes socioculturales en contexto. En palabras de Santamaría Martínez: «a partir de los diálogos, los

³¹ Los juegos de rol o *role-play* involucran al alumno en toda su persona, y este olvida que está operando en lengua extranjera porque concentra la atención en la ejecución de la tarea asignada (Sánchez Sarmiento, 2005: 591).

³² La argumentación es una actividad (cognitiva, lingüística y social) mediante la cual se intenta convencer o persuadir a otra persona para que esté de acuerdo con uno o para que haga lo que se indica. La argumentación fomenta la «socialización rica» y, por tanto, la competencia intercultural porque el primer paso de la actividad argumentativa es la búsqueda de información y el pensamiento crítico (Trujillo Sáez, 2003: 171).

³³ Todo debate exige tomar en consideración las opiniones de los demás; y la búsqueda de conclusiones consensuadas exige una negociación para encontrar puntos en común (Trujillo Sáez, 2003: 171).

aprendientes usan la lengua extranjera o segunda lengua, contextualizan los contenidos socioculturales, potencian la adquisición de la C2 y adquieren una visión global y unificada de la lengua y de la cultura» (2008: 13).

Otros materiales didácticos recomendables son los anuncios publicitarios (especialmente, aquellos en soporte audiovisual); pues «parten de conocimientos culturales compartidos, bien para mantenerlos, bien para romperlos» (Blanco Gadañón, 2005: 190) y en ellos emergen indisolublemente unidos imágenes, códigos verbales y no verbales, conocimiento del mundo y cultura de los receptores. También la utilización en el aula de series, telenovelas o películas de cine españolas o hispanoamericanas de corte realista, que muestren elementos relacionados con la interacción de la vida diaria (de Pablos Ortega, 2005: 518); así como el trabajo con textos (orales y escritos) auténticos y verosímiles que presenten variaciones de registro, de acento, etc. Es obvio que cuanto más diverso sea el *input* que recibe el estudiante de E/LE o E/L2, más cerca se estará del objetivo.

No obstante, sea del tipo que sea la actividad que se va a poner en práctica con los aprendientes (canciones, juegos de preguntas y respuestas culturales, entrevistas a nativos de la lengua meta, etc.), lo más importante es que les exija cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación, y sobre todo, que despierte en ellos la conciencia, el reconocimiento y la aceptación de la diversidad en y de las culturas hispánicas. Y esto requiere, por consiguiente, que el profesor de español sea un ejemplo a seguir por sus estudiantes; el docente nunca puede perder de vista que sus acciones en el aula constituyen modelos a seguir³⁴. Luego defendiendo lo que decía Gandhi: «sé el cambio que quieres ver en el mundo; hay que empezar por uno mismo», se exige al enseñante de E/LE o E/L2 que, mediante la oferta al alumnado de experiencias en el aula que le permitan modificar positivamente su perspectiva del mundo hispanohablante, sea agente promotor de

³⁴ Sobre todo, cuando sus alumnos aprenden español sin la oportunidad de interactuar con muchos hablantes y representantes de la cultura objeto de estudio; cuando su contacto con la cultura meta es, por tanto, muy limitado.

cambio de actitudes sociales que expandan la tolerancia y el entendimiento cultural. Para ello es menester, parafraseando a Sercu, que el profesor haya pasado, a su vez, por un similar proceso crítico y de reflexión, y que, como consecuencia, haya experimentado cambios beneficiosos en su autoconcepto, en sus actitudes y en sus destrezas (según Castro y Pueyo, 2003: 67). El docente de lenguas extranjeras deja ya de ser solo un transmisor de conocimientos socioculturales para adoptar la figura de mediador cultural o «agente que opera entre culturas», como lo denomina este autor.

A pesar de todos los listados y propuestas de actividades que existen para guiar a los profesionales de la enseñanza de lenguas en la ardua labor de seleccionar los contenidos adecuados para el desarrollo y la evaluación del conocimiento sociocultural, creemos, no obstante, que son insuficientes en el ámbito de la didáctica de E/LE o E/L2. Ya se puntualizó en el capítulo anterior lo difuso que resulta el concepto *cultura*, por lo que creemos que para definir el conocimiento sociocultural se hace imprescindible, además de la labor en archivos y bibliotecas, un complejo y difícil estudio mediante trabajo de campo (observación participante) de las sociedades o de los aspectos de la vida social que no se encuentran plasmados en documentos. Esto hace que, sin poner en duda el valor de los inventarios publicados, no podamos evitar detenernos a reflexionar y cuestionarnos si los componentes que los integran han sido establecidos con criterios suficientemente objetivos como para permitir al docente hacer una selección totalmente fiable.

Para poder observar, estudiar el discurso nativo, entrevistar, registrar, transcribir e interpretar correctamente comportamientos y datos es necesario entrar en contacto e integrarse con los informantes, es decir, con los miembros de las comunidades de habla (sin trastocar su vida cotidiana y sus conductas); si a esto se le suma el estudio de los documentos históricos, uno conseguiría no tender continuamente a las generalizaciones (lo que puede resultar demasiado universal como para tener validez) y a aproximarse a la especificidad de los hechos. Es esta una tarea de tal envergadura que nos preguntamos si es factible o abarcable a medio plazo. Hasta que tome forma, pues, al profesor se le sugiere que continúe sirviéndose de los recursos existentes y en proceso de creación, y, sobre todo, educando en la comprensión y valoración de las similitudes y diferencias entre sociedades, así como en el respeto a las manifestaciones de códigos de

conducta de las culturas metas (en plural) que son, para el aprendiente, expresión de nuevas identidades lingüístico-culturales.

Para terminar, sería oportuno recordar dos cuestiones que, aunque puedan parecer obvias, no deben dejarse pasar inadvertidas. En primer lugar, la imperante y consecuente necesidad que existe, a raíz de todo esto, de que en los cursos de formación de profesores de E/LE o E/L2 se dedique también un mayor número de horas a la instrucción específica (con la reflexión y la práctica adecuadas) de la enseñanza de las culturas en el aula (aunque sea de manera intuitiva y/o con los recursos de los que se dispone hasta el presente), de la mano de un fomento de la sensibilización cultural. Y en segundo lugar, se espera que el alumno extranjero que integra los cursos de E/LE o E/L2 sienta interés por conocer tanto la lengua meta como «las particularidades referenciales y diferenciales que han venido formando y conformando nuestras culturas» (Santamaría Martínez, 2008: 47), así como cierta curiosidad por descubrir otras perspectivas y formas de ver el mundo, y de relacionarse con gente que puede que tenga comportamientos diferentes.

Conclusiones

Tras llevar a cabo en el primer capítulo de este trabajo un balance y un análisis detallado de los diferentes modelos didácticos que se han ido sucediendo en las últimas décadas en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas, así como de las repercusiones que ha supuesto cada uno de ellos en la didáctica de lenguas no maternas, estamos de acuerdo en que no se puede llegar a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa si no se consideran los contenidos socioculturales como componentes básicos de la enseñanza, entendiendo aquí por *competencia comunicativa* el conocimiento relativo a las posibilidades y condiciones de uso adecuado de las estructuras lingüísticas, sean estas de tipo social, cultural, discursivo, etcétera. Compartimos, por tanto, la idea de que sí es necesario un material de referencia que pueda servir a los profesores de E/LE o E/L2 para seleccionar y programar contenidos específicos de modo menos aleatorio. Mejoraría así la calidad de la enseñanza del componente cultural y se contribuiría, además, al objetivo de desarrollar en el alumnado una personalidad mucho más abierta y humana.

Parece evidente, no obstante, que, debido a la complejidad del propio concepto de *cultura*, la elaboración de esa especie de corpus de conocimiento sociocultural que abarque todos los países que tienen el español como lengua mayoritaria y que sea totalmente objetivo y fiable se hace, con las investigaciones realizadas hasta el momento, tarea imposible; lo que supone a los profesionales de la enseñanza de lenguas una enorme dificultad para llevar a cabo una adecuada selección de los contenidos socioculturales. En el capítulo IV justificamos por qué para poder elaborar un banco de

datos de esta magnitud que permita alcanzar una mayor comprensión del mundo hispánico, se considera necesario todavía un amplio estudio interdisciplinario³⁵ en el que colaboren la lingüística, la antropología social y cultural y, además, la historia. A nuestro juicio, sin un estudio histórico no es posible descubrir si lo que se indaga del presente ha sido característica constante de un largo período de tiempo. Martínez Shaw y Sánchez Martínez afirman que

el enfoque histórico en una investigación antropológica parece inevitable para explicar los orígenes de las instituciones sociales³⁶, para comparar fenómenos distantes en el tiempo y en el espacio, para comprender el cambio social y porque, finalmente, todos los fenómenos humanos son esencialmente históricos. (Según García Martínez, 2009: 114)

Asimismo, en el cuarto capítulo, defendemos que, aun existiendo numerosos listados y sugerencias de actividades para guiar en la ardua labor de seleccionar los contenidos adecuados para el desarrollo y la evaluación del conocimiento sociocultural en la enseñanza de lenguas, a un profesor de E/LE o E/L2 sigue sin resultarle sencillo elaborar un catálogo de propuestas con las que evitar que sus alumnos generen una imagen equivocada de la cultura que están asimilando, y con las que guiarles también a la hora de mantener eficazmente sus intercambios comunicativos en español. Entendemos, al igual que Garrido, que «los factores de tipo contextual son de carácter gradual y dinámico, y que la importancia que se les concede varía en función de la situación» (Garrido, 2005: 311).

A lo largo del capítulo III ponemos en relación el concepto de competencia pragmática, analizado en profundidad en el capítulo II, con los conceptos de

³⁵ El método interdisciplinario, parafraseando al antropólogo García García, es uno de los más fecundos caminos en las ciencias humanas; se hace imprescindible cuando se desean comprender determinados fenómenos y sociedades humanas (según García Martínez, 2009: 35).

³⁶ El concepto de «institución social» hace referencia al sistema de pautas sociales y conductas estructuradas, relativamente permanentes y sancionadas dentro de una sociedad; es decir, a los procesos organizados y unificados mediante los cuales los miembros de la misma desarrollan actividades que tienen como propósito satisfacer y responder a las necesidades básicas de su comunidad.

competencia sociolingüística y conocimiento sociocultural, y nos vemos en la obligación de cuestionar la validez del modelo de competencia comunicativa presentado por el *Marco común europeo de referencia* en el año 2001, por no incluir en el mismo el conocimiento sociocultural, estimándolo competencia general no directamente relacionada con la lengua, y por considerar a la competencia sociolingüística como un módulo independiente a la pragmática. Si tenemos en cuenta que la pragmática es todo lo relativo tanto a los procesos de producción de enunciados como a las condiciones en que se dan dichos procesos, y que hay condiciones de adecuación de los enunciados que están determinadas por las relaciones sociales entre los interlocutores y por los hábitos culturales de una comunidad, sería más adecuado afirmar que, al igual que las subcompetencias discursiva y funcional, los conocimientos sociolingüístico y sociocultural también son subcompetencias pragmáticas.

En definitiva, en la vida social el lenguaje es signo de realidades culturales, es comportamiento cultural y lo acompaña; constituye, por tanto, la conducta más envolvente de cuantas hay. Por este motivo, cualquier estudio que verse sobre el hablar y el pensar debe potenciar el reconocimiento de la diversidad cultural; y nosotros en nuestra labor docente debemos favorecer la integración de las diferentes culturas, y fomentar entre el alumnado actitudes positivas hacia ellas y una postura de valoración y respeto de las diferencias.

Referencias bibliográficas

- ALONSO BELMONTE, I. (2004). «La subcompetencia discursiva», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL. 553-572.
- ÁLVAREZ PIÑEIRO, M. (2005). «El componente pragmático en la evaluación», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 142-149.
- BARALO OTTONELLO, M. (2005). «Competencia pragmática en el ámbito empresarial: qué y por qué, anteriores al cómo», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 169-176.
- (1997). «Los modelos, los currículos, los enfoques y los métodos: ¿Por qué no la didáctica de E/LE?», en F. Moreno *et al.* (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. 17-20 de septiembre de 1997, Alcalá de Henares*. Universidad de Alcalá de Henares. 133-138.

- BARHOUMI, K. (2011). *La pragmática sociocultural en la enseñanza de español a tunecinos*. Oviedo: Universidad de Oviedo. [Trabajo fin del máster en español como lengua extranjera.]
- BARNARD, A. Y J. SPENCER (2008). *Encyclopedia of social and cultural anthropology*. New York: Routledge.
- BLANCO GADAÑÓN, A. I. (2005). «Soportes para enseñar pragmática en una clase de ELE», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 190-195.
- BOAS, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Solar/Hachette.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a Y J. M. GARCÍA PLATERO (2005). «Valor pragmático de la apreciación en español», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 208-212.
- CASTRO, M.^a D. Y S. PUEYO (2003). «El aula, mosaico de culturas», *Carabela*, 54. 59-70.
- CENOZ IRAGUI, J. (2004). «El concepto de competencia comunicativa», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL. 449-465.
- J. F. VALENCIA (1996). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CORROS MAZÓN, F. J. (2005). «Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales de la enseñanza de ELE en Estados Unidos», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 213-221.

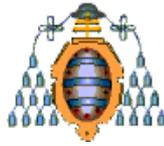
- Diccionario de términos clave de ELE* (2008) Ernesto Martín Peris (coord.). Madrid: SGEL.
- EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA (1997). *Historia de las metodologías de lenguas extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a V. (1993). *Introducción a la pragmática*, 3^a ed., Barcelona; Ariel, 2013.
- (2014). *La comunicación: lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ SONEIRA, A. M.^a (2005). «La enseñanza de la pragmática en un contexto de inmersión lingüística en una comunidad bilingüe», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 261-267.
- GALINDO MERINO, M.^a M. (2005). «La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 289-297.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2009) *Los vaqueiros de alzada de Asturias. Un estudio histórico-antropológico*. Oviedo: KRK Ediciones.
- GARCÍA MATA, J. (2005). «Transferibilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua (E/SL) a niños inmigrantes», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 298-307.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M.^a DEL C. (2005). «Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 308-317.

- GONZÁLEZ, C. (2007). «De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural», en C. Pastor Villalba (coord.), *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007. Instituto Cervantes Múnich*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich. 429-446.
- GONZÁLEZ MORENO, M.^a I. (2012). «La influencia sociocultural en el aprendizaje y uso del español desde una perspectiva intercultural». Oviedo: Universidad de Oviedo. [Trabajo fin del máster en español como lengua extranjera.]
- GRANDE ALIJA, F. J. (2005). «La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 332-342.
- GRICE, P. (1975). «Logic and Conversation», en P. Cole y J. L. Morgan (eds.) (1975), *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, 41-58.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2004). «Los contenidos culturales», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, SGEL: Madrid, 835-851.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2004). «La subcompetencia pragmática», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, SGEL: Madrid, 533-551.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2005). «Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 363-371.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa*. Barcelona: Octaedro.
- HOLLAND, D. Y N. QUINN (1995). *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HYMES, D. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa», en Llobera *et al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. (1995). 27-47.
- IGLESIAS CASAL, I. (2003). «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas», *Carabela*. 54. 5-28.
- INSTITUTO CERVANTES, (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes*, (3 vol.), Madrid: Edelsa.
- LLOBERA, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa (2002). Versión española. Madrid: Anaya.
- MARTÍNEZ, J. A. (2005). «Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 13-24
- MIQUEL, L. (1997). «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», en *RedELE*, 2 (octubre de 2004). [En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b]
- (2004). «La subcompetencia sociocultural», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, SGEL: Madrid, 511-531.
 - y N. SANS (1992). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *RedELE*, 0 (marzo de 2004). [En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9]

- MORENO FERNÁNDEZ, F. (mod.) *et al* (1997). «Mesa redonda: internet en la enseñanza de E/LE», en F. Moreno *et al.* (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. 17-20 de septiembre de 1997, Alcalá de Henares*. Alcalá de Henares. 837-853.
- PABLOS ORTEGA, C. de (2005). «La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE». *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- PONS BORDERÍA, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- PORTOLÉS, J. (2007). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. [Disponible en línea: <http://www.rae.es/>]
- ROBLES ÁVILA, S. (2002). «Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE», en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. 2-5 octubre de 2002, Murcia*. Murcia. 720-730.
- ROMERO GUALDA, M.^a V. (2005). «Escritura y subcompetencia pragmática en niveles no iniciales de aprendizaje: Producción y comprensión de textos», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 538-546.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. E I. SANTOS GARGALLO. (2004). *Vademécum para profesores de español como lengua segunda*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, J. Y A. YAGÜE, A. (2012). «La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu». *MarcoELE Revista*, 14, 1-10.
- SÁNCHEZ SARMIENTO, R. (2005). «El reflejo de la competencia socio-pragmática en los materiales de ELE», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la*

- enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo. Oviedo: Universidad de Oviedo. 586-593.*
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid.
- SPOLSKY, B., B. SIGURD, M. SATO, E. WALKER, Y C. ATERBURN (1968). «Preliminary studies in the development of techniques for testing over all second language proficiency». *Language Learning*, Special Issue no. 3: 79-101. [Citamos por Llobera]
- SUN, S. (2005). «Pragmática y DELE», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo. Oviedo: Universidad de Oviedo. 628-634.*
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2003). «Carta abierta sobre la interculturalidad», *Carabela*, 54. 167-174.
- VANDE CASTEELE, A. (2005). «Enseñar la competencia intercultural en clases de español comercial», en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. 22-25 septiembre de 2005, Oviedo. Oviedo: Universidad de Oviedo. 650-657.*
- VELASCO MAILLO, H. M. (2008). *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de Antropología Lingüística y Antropología Cognitiva*. Madrid: UNED.



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera

Instrucciones

Rellena todos los campos que figuran a continuación.

Asignatura: Trabajo Fin de Máster

Profesor: Antonio Fernández Fernández

Fecha de entrega: 6 de julio de 2015

Título del trabajo: *El conocimiento sociocultural en la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda*

Nombre del alumno: Noelia García Rodríguez

E-mail:

Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo y en la asignatura.

(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)

Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado en mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma:

Fecha: 28 de junio de 2015

Noelia García Rodríguez