



Universidad de Oviedo

**Máster en Español como Lengua Extranjera
(XV Edición)**

***La cultura meta en ELE: El desarrollo
de la competencia comunicativa intercultural
a través de los choques culturales***

Estudiante: Selina Rodríguez Suárez

Tutora: María Isabel Iglesias Casal

CURSO 2023-2024

Julio de 2024



Universidad de Oviedo

**Máster en Español como Lengua Extranjera
(XV Edición)**

***La cultura meta en ELE: El desarrollo
de la competencia comunicativa intercultural
a través de los choques culturales***

Estudiante: Selina Rodríguez Suárez

Tutora: María Isabel Iglesias Casal

CURSO 2023-2024

Julio de 2024

Fdo.: Isabel Iglesias Casal

Fdo.: Selina Rodríguez Suárez



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera

Estudiante: Selina Rodríguez Suárez

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.

(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

Firma:

Fecha: 27/06/24

Resumen:

Este trabajo de fin de máster aborda el análisis crítico del concepto de cultura y de *Competencia Intercultural* (CCI) en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Se tratarán aspectos como la evolución del concepto de cultura en Las diversas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras hasta llegar al constructo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).

A lo largo de las siguientes páginas, se analizará el papel determinante que cumple la cultura meta en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, partiendo de aspectos como la influencia de la cultura de origen, cómo se recoge la cultura en el MCER y PCIC y cuál es el papel que desempeña profesor. Finalmente, se presenta una propuesta didáctica que aborda el desarrollo de la CCI a partir del choque intercultural y los estereotipos o malentendidos culturales.

Abstract:

This Master's Thesis deals with the critical analysis of the concept of culture and Intercultural Competence (ICC) in the field of foreign language teaching and learning. It will deal with aspects such as the evolution of the concept of culture within different foreign language teaching methodologies leading up to the construct of Intercultural Communicative Competence (ICC).

Over the following pages, the decisive role of the target culture in the teaching of Spanish as a Foreign Language will be analysed, starting from aspects such as the influence of the culture of origin, how culture is covered in the CEFR and the PCIC and determining the role of the teacher. Finally, a teaching proposal is presented which deals with the development of CCI based on intercultural clashes and cultural stereotypes or misunderstandings.

Índice general

Introducción.....	1
CAPÍTULO I.....	3
1. EL CONCEPTO DE LA CULTURA META.....	3
CAPÍTULO II.....	10
2. LA CULTURA META Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)	10
CAPÍTULO III.....	21
3. LA CULTURA META EN LA ENSEÑANZA DE ELE.....	21
3.1. La cultura de origen	22
3.2. La cultura en el MCER y PCIC.....	29
3.3. El papel del profesor en la enseñanza intercultural	35
CAPÍTULO IV	39
4. PROPUESTA DIDÁCTICA: Métodos, técnicas y actividades para fomentar la cultura meta en el aula de ELE	39
4.1. Contextualización	39
4.2. Metodología.....	41
4.3. Objetivos.....	44
4.4. Contenidos	45
4.5. Actividades y sesiones	46
4.6. Recursos utilizados	53
4.7. Material para los alumnos.....	54
5. CONCLUSIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	73

Introducción

El presente trabajo de fin de máster pretende ponderar el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente en el aula de ELE como parte de la competencia lingüística y comunicativa de los hablantes.

A modo de contextualización, se ofrece un marco teórico basado en el origen y evolución del concepto de cultura, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como su progresiva relevancia en metodologías de enseñanza lingüística. Finalmente, con la acuñación del término de Competencia Comunicativa por Dell Hymes y su desarrollo por lingüistas como Canale y Swain o Van Ek, el componente cultural en la enseñanza de idiomas se desarrolla hasta formar parte del aprendizaje competencial, construyendo el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural. Por otra parte, con el desarrollo metodológico hacia enfoques competenciales como el Comunicativo o Comunicativo Intercultural, el estudiante toma un papel activo en su propio aprendizaje. De esta manera, se busca una aproximación de la lengua real, empleando materiales contextualizados reales.

Hoy en día, el desarrollo de la competencia intercultural para todo hablante de lenguas extranjeras es de vital importancia, especialmente teniendo en cuenta los contextos multiculturales en los que nos movemos, a los que se suman factores como la movilidad transnacional y el auge del mundo digital, entre otros. Todos estos elementos contribuyen a que el desarrollo de un espíritu crítico e interculturalmente consciente ya no solo sea relevante, sino indispensable para los ciudadanos.

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, este contexto multicultural contribuye a una mayor y más rápida expansión del español como lengua extranjera a nivel global, lo que plantea cuestiones acerca de qué cultura asociada a la lengua meta

debe ser la adecuada para ser asimilada por los aprendientes, además de qué elementos culturales incluir y cómo desarrollar la competencia intercultural en el alumnado, sin caer en estereotipos y generalizaciones.

Asimismo, con todas estas consideraciones en mente, este trabajo presenta una propuesta pedagógica basada en estudios, metodologías, manuales y obras con un tratamiento sistemático de los objetivos y contenidos necesarios para la enseñanza de ELE, como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), así como herramientas de enseñanza y estándares internacionales de referencia como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Para abordar el desarrollo de la competencia intercultural en español, se ha seleccionado como eje temático la celebración del solsticio de verano, con el objetivo de desarrollar estrategias interculturales que ayuden al alumno a captar, elaborar e interpretar situaciones a las que se puede encontrar expuesto, además de considerar y reflexionar sobre productos culturales como obras literarias.

CAPÍTULO I

1. EL CONCEPTO DE LA CULTURA META

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras o de segundas lenguas conlleva una serie de aprendizajes culturales implícitos, si bien, como señala Lund (2006: 50) “son escasas las publicaciones historiográficas que den cuenta de la presencia de una dimensión cultural en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras”. Hasta bien entrado el siglo XIX, la enseñanza de las lenguas se caracterizó por el método gramática-traducción (Varón, 2020: 187), extendiéndose del latín, griego y hebreo antiguo a las lenguas modernas europeas. Esta enseñanza, fundamentada en el conocimiento de las reglas gramaticales y la traducción de textos, se caracterizaba por su mínimo aporte comunicativo o cultural dentro del aprendizaje de lenguas, que, como afirma Claire Kramsch (1993: 86), solo cobraba valor en la capacidad traductora del aprendiz. Las actividades consistían en la repetición y memorización de palabras, el análisis contrastivo y comparativo de conjugaciones verbales o reglas gramaticales y la traducción de textos clásicos literarios. Según señala Brown (2007: 26) “En aquel entonces se pensaba poco en la enseñanza del uso oral de las lenguas; al fin y al cabo, las lenguas no se enseñaban principalmente para comunicarse oralmente, sino para aprender por el mero hecho de ser erudito”. Además, la lengua vehicular dentro del aula correspondía a la lengua materna de los estudiantes. No es de extrañar que, en este tipo de enseñanza de lenguas extranjeras, las referencias a la cultura de los países en los que se hablaba la lengua meta apareciesen mayoritariamente como complemento a los contenidos lingüísticos. El resto de las ocasiones en las que la cultura conllevaba alguna

importancia en el método gramática-traducción era en los textos literarios como objeto de análisis filológico o de traducción.

El papel de la cultura dentro del aula de lenguas extranjeras no comenzaría a cambiar hasta finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX con la aparición del método directo, también llamado método Berlitz. Creado por L. Sauveur y M. Berlitz, es uno de los métodos naturales más extendidos (Instituto Cervantes, 2015), que rechazó el método gramática-traducción anterior y situó el enfoque en el aprendizaje, concretamente en la lengua meta y en la interacción oral. Surge de este contexto la noción del hablante nativo como modelo lingüístico y cultural, que refleja el especial énfasis que, en aquel momento, se le daba a la imitación fonológica. Precisamente debido a esta relevancia de imitación al nativo, la enseñanza de lenguas comenzó a concebir la cultura como un contenido agregado en currículos y libros de texto, si bien con poca importancia. Tal y como afirma Varón (2020: 190), en estos currículos, se ofrecía información sobre geografía, historia, arte y literatura. Por lo que el componente cultural quedaba relegado a la mera transmisión de un conocimiento histórico, geográfico, literario y cultural, que existía fuera e independiente de la lengua que se estudiaba.

Por otra parte, la herencia del método de gramática-traducción seguía latente a través de los textos escritos por autores de prestigio, que eran considerados como un puente de aproximación a la cultura del país cuya lengua se estudiaba. En palabras de Kramsch (1996: 4) “Para todas las lenguas modernas, el camino hacia la universalidad era a través de su literatura.” Como argumenta Varón (2020: 189) este uso de la literatura en el aula de idiomas ha llegado a considerarse como “la causa que generó el interés por ampliar el contenido curricular hacia el estudio de tendencias culturales, históricas y de aspectos de la vida diaria de otros países”. A través del énfasis en la imitación fonológica y el desarrollo del currículum, el interés por la cultura vinculada a la lengua se transmutó poco a poco en una información cultural nacionalista, que prevalece hasta finales del siglo XX. El carácter, los patrones de vida, las costumbres, la historia y otros aspectos serán algunos de los contenidos que se ampliarán más allá de la literatura y la gramática, relegando la cultura a la inclusión aleatoria de datos

nacionalistas de carácter histórico, geográfico y artístico típicos del país cuya lengua se aprendía. La enseñanza cultural de un idioma se enfocará, pues, en aquellos conocimientos, características, descubrimientos o hitos que hicieran sentir a esa comunidad de hablantes orgullosa de pertenecer a ella.

No obstante, si bien la cultura comienza a cobrar importancia con estos enfoques metodológicos, todavía lo hace como elemento secundario al componente lingüístico, que sigue siendo el objetivo central del aprendizaje de lenguas, algo que se manifiesta con una cierta tendencia a separar este proceso de la información sobre el propio territorio en el que se habla la lengua de estudio. Tal como señala Risager (1998: 244) de esta categorización secundaria de la cultura de un idioma en el enfoque nacionalista resultan los reforzamientos o el resurgimiento de los estereotipos y prejuicios. Cuando el componente cultural se entiende como algo independiente del currículo, se está enseñando la cultura como algo que puede ser traducido en cualquier otra, y así, “se enseña como un comportamiento predecible” a la par que se percibe “como un apéndice lingüístico de menor importancia” (Varón 2020: 191).

A mediados del siglo XX, a raíz de este tratamiento secundario de la cultura dentro de los currículos de lenguas, se comienza a cuestionar el énfasis disciplinar que se le da en los libros de texto. Como solución, se sugería cambiar el enfoque principal de la enseñanza de la cultura dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, que ya no debe estar dentro del lenguaje, sino en las personas, así como en los lugares habitados por ellas y en sus acciones. A diferencia de las metodologías anteriores de enseñanza de lenguas, que no tenían en cuenta la relación de la lengua con el contexto sociocultural, el concepto de cultura se empieza a tratar desde la realidad del uso de la lengua, ya que es donde realmente se manifiesta de manera práctica. Como resultado, durante los años cincuenta y sesenta, se realizaron cambios significativos tanto en el diseño como en los contenidos de manuales:

Durante las décadas de los cincuenta y sesenta, se observó una transición en el diseño de contenidos de los libros de texto hacia una orientación mucho más sistemática en la que se percibió un cambio significativo en el énfasis hacia uno más centrado en la cultura y en la idea de enseñar lenguas extranjeras con el propósito

específico de preparar a los aprendices a desenvolverse como turistas en el país o países de habla de la lengua estudiada. (Risager, en Varón 2020: 194).

En las últimas décadas del siglo XX surgen múltiples discusiones acerca del concepto de competencia lingüística y comunicativa. Con la aparición del enfoque comunicativo, el planteamiento de la enseñanza de lenguas vuelve a cambiar su enfoque radicalmente, sosteniendo que la enseñanza de idiomas se hace más efectiva si la persona se implica totalmente a nivel cognitivo y emocional. Este planteamiento del proceso de adquisición de una segunda lengua o L2 conlleva que la competencia comunicativa oral se adquiera hablando (Instituto Cervantes, 2015). Teniendo en cuenta la implicación que requiere por parte del estudiante, esto, a su vez, significa que será necesario involucrarse en aquellos aspectos que no sean estrictamente lingüísticos, como los sociales y afectivos, pero también los culturales.

La cultura de un idioma ya no aparece como elemento secundario e independiente de la gramática, puesto que no constituye solamente un objeto de estudio, sino que el estudiante debe involucrarse en ella. A través de esta conexión entre la lengua y su cultura se ha llegado a desarrollar el concepto de una competencia comunicativa intercultural o CCI. El método comunicativo destaca por integrar este componente cultural en el aprendizaje lingüístico, promoviendo el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y en definitiva empleando la cultura como una herramienta formativa, en lugar de una información adicional a los contenidos lingüísticos.

Como señalan Iglesias-Casal y Méndez-Ramos (2020) las conexiones globales, la movilidad transnacional y la conectividad virtual son algunos de los factores que no solo forman parte de la realidad multicultural en la que vivimos, sino que también han cumplido un papel fundamental en la expansión del multilingüismo. No es de extrañar, por tanto, que poco a poco se haya ido generando un creciente interés por la comunicación intercultural con el que han surgido nuevas cuestiones lingüísticas e identitarias. Saber más de una lengua no es ya una cuestión de interés ni de habilidad: es un requisito para todo aquel que busca tanto enriquecerse a sí mismo como reforzar su formación profesional. Teniendo todos estos factores en cuenta, no es de extrañar

como señala Areizaga-Orube (2000: 195) que en la actualidad el componente cultural constituya un campo de interés muy productivo dentro de la enseñanza de lenguas. El desarrollo internacional de una nueva realidad multicultural crea la necesidad de tener en cuenta la naturaleza particular que posee el hablar una lengua extranjera. En la descripción de competencia comunicativa se presentaba un análisis de cómo los “hablantes nativos” interactuaban. No obstante, los cambios culturales y lingüísticos que, por ejemplo, se producen en aquellas personas que se movilizan a otros países, quienes se enfrentan a nuevas ideologías, creencias y visiones del mundo, entre otros factores, pasaban desapercibidos dentro del concepto de competencia comunicativa. Sin ir más lejos, la visión nacionalista no tenía en cuenta la relación de los aprendices con el contexto sociocultural, pero la teoría inicial de la competencia comunicativa tampoco profundizaba en ello, por lo que era un matiz a tener en cuenta en futuras redefiniciones y ampliaciones del término.

A raíz de este enfoque, el concepto de cultura meta comienza a cobrar interés en la enseñanza de idiomas, ya que se pone de manifiesto que el componente cultural es central en la enseñanza de lenguas, y como tal se espera que forme parte del contenido de la materia. Concretamente, en el caso del español como lengua extranjera o ELE, este término de *lengua meta* no se utilizará con asiduidad hasta la década de los 80 del siglo XX (Instituto Cervantes, 2015). Por su parte, el concepto de *lengua meta*, que excluye al de *lengua materna*, se emplea en didáctica de las lenguas para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje. Según esta definición, el concepto de *cultura meta* implicaría aquella cultura que a su vez es el objeto de aprendizaje, y por tanto, el concepto de *cultura meta* va inherentemente de la mano del término de *lengua meta*, de forma que no existe el uno sin el otro. Lo mismo ocurre con el resto de los términos que forman parte del proceso de aprender una segunda lengua, y que no comienzan a asentarse hasta el siglo XX. Es entonces cuando el enfoque comunicativo pone de manifiesto que la cultura meta constituye el contexto en el que la comunicación cobra sentido (Areizaga-Orube, 2000: 195) y, por tanto, busca desarrollar una competencia comunicativa intercultural (CCI) y vincular el componente cultural con el aprendizaje lingüístico, considerando la cultura perteneciente a los hablantes nativos de

la lengua que se está aprendiendo como una parte fundamental para la formación del estudiante, al igual que otros componentes lingüísticos como la gramática o el léxico.

De esta perspectiva de la enseñanza de lenguas surgen, a su vez, diversas cuestiones respecto a los contenidos didácticos. Por una parte, una de las principales disputas surge de la pugna entre la metodología de enseñanzas lingüísticas y el uso entre la primera lengua, lengua materna o L1 y la lengua meta o LM como vehículo de comunicación en el aula. El método directo o natural, el enfoque oral o el método audiolingüe, entre otros, abogan por el uso de la lengua meta como reacción al anterior método de gramática-traducción. De manera progresiva, se va abriendo una nueva etapa moderada en la que se mantiene una cierta preferencia por la lengua meta junto a un uso aceptable y comedido de la L1, que siguen enfoques como el método comunicativo.

Por otra parte, el propio concepto de cultura se presenta como algo abstracto, planteando preguntas como qué aspectos y qué tipo de cultura debe reflejarse en el aula. El enfoque nacionalista presentó la cultura como una mezcla de datos históricos, políticos y geográficos, pero frente a esta visión formal también se reivindican otras no formales, en las que se refleje la vida cotidiana y los valores de los hablantes de la lengua meta. Estas dos perspectivas sobre el estudio de la cultura surgen de dos concepciones diferentes sobre lo que realmente es e implica el término “cultura”, tal como plantea en “The cultural component of language teaching,” la lingüista Claire Kramsch:

Se ha referido siempre al menos a dos maneras de definir una comunidad social. La primera de ellas viene de las humanidades; se centra en la manera en la que un grupo social se representa a sí mismo y a otros a través de sus producciones materiales [...]. La segunda proviene de las ciencias sociales: [...] actitudes, creencias, formas de pensar y comportarse compartidas por los miembros de una comunidad. (1996: 2-3)

Ambas definiciones, la humanista y la social, han dado origen a dos perspectivas sobre el estudio de la cultura, la histórica y etnocentrista, respectivamente.

Es un hecho que una de las principales formas en las que la cultura se manifiesta es a través del lenguaje. Como tal, la cultura meta es el puente que une a los estudiantes de una lengua meta con el objeto de estudio. Esto se manifiesta a través de los

significados y construcciones semánticas de una lengua, que a su vez se construyen a través de la cultura de esta, en contextos sociales específicos. Para hablantes extranjeros que carezcan de conocimiento intercultural, este tipo de construcciones pueden resultar desconocidas e inesperadas. Por ello, el papel de la cultura meta en el currículo de ELE es algo fundamental.

Los aprendientes de una lengua provienen de una gran variedad de contextos culturales y lingüísticos, y a su vez emplearán esta lengua con distintos fines, lo que supone una gran variedad de manifestaciones culturales que pueden estar presentes a la hora de aprender un idioma. En el aula, esto se manifiesta en la cuestión de cómo afrontar esta variedad cultural, tanto en relación con la propia variedad cultural del español como la propia de los estudiantes. Actualmente, la enseñanza cultural está dominada por el uso de los términos de “interculturalidad” y “multiculturalidad.” Estos dos conceptos, que representan dos formas de tratar de entender nuestra sociedad, son el resultado de la globalización, digitalización y la transnacionalidad que domina el panorama actual. Lo “intercultural,” tal y como expone Kramsch (1996: 6) caracteriza “la adquisición de información sobre las costumbres, instituciones e historia de una sociedad diferente a la propia.” Más allá del conocimiento que implica la interculturalidad, el multiculturalismo explora cuestiones de raza, clase o género, que consecuentemente amplían y diversifican la visión tradicional de la cultura más allá de las fronteras geográficas. Según Taylor, “Las sociedades y comunidades multiculturales que defienden la libertad y la igualdad de todas las personas se basan en el respeto mutuo de las diferencias razonables, intelectuales, políticas y culturales. La promesa moral del multiculturalismo depende del ejercicio de estas virtudes deliberativas” (1992: 24). De esta forma, el multiculturalismo ha tenido el efecto de restar importancia a las diferencias nacionales y de poner de relieve la diversidad social y el pluralismo cultural que existe dentro de una misma nación, dentro de una misma clase de lengua extranjera debido a diferencias étnicas, de clase social y de género.

CAPÍTULO II

2. LA CULTURA META Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)

En la década de los 70 del siglo XX, el lingüista Dell Hymes introduce el concepto de *competencia comunicativa* dentro del ámbito de la didáctica de la lengua, como noción complementaria a la *competencia lingüística* previamente planteada por Chomsky en los 60. No obstante, Hymes critica la perspectiva chomskiana. El hablante-oyente ideal propuesto por Chomsky como modelo de referencia es aquel que “conoce su lengua perfectamente, se desenvuelve en una comunidad lingüística completamente homogénea y no es afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes” (Chomsky, 1965: 3). Por ello, este hablante-oyente ideal no tiene en cuenta factores socio-culturales esenciales del fenómeno del lenguaje, fundamentales para la comprensión teórica y la aplicación práctica de la lingüística; en otras palabras: la actuación externa y la competencia interna. Frente a esta abstracción propuesta por Chomsky, Hymes propone el concepto de *competencia comunicativa*, que integra los factores sociales dentro de la concepción del fenómeno del lenguaje. De esta forma, la competencia comunicativa consiste en la capacidad individual de comunicarse de manera adecuada y eficaz en una determinada comunidad de habla, sabiendo “cuándo hablar, cuándo no, y sobre qué hablar con quién, cuándo, dónde y de qué forma hacerlo” (1972: 277).

La competencia comunicativa entendida por Hymes implica la interacción de varias perspectivas lingüísticas y el conocimiento de no solo una serie de reglas gramaticales, léxicas, fonéticas y semánticas de un idioma, sino también el de las reglas socioculturales que rigen el uso concreto de esa lengua. Con el reconocimiento de que

la comunicación efectiva va más allá del dominio de una lengua, ya que requiere la habilidad de interactuar de manera competente en unos contextos culturales diversos, la cultura comienza a explorarse como una competencia más dentro del enfoque comunicativo.

Desde que el concepto de competencia fue establecido por Chomsky en los años 60 se sometió a un proceso de crítica por lingüistas como Hymes. Como consecuencia, la línea de investigación lingüística fue dividida en dos, dando lugar a la lingüística generativista y a la lingüística aplicada. Esta última se interesaba por los procesos y ámbitos reales de actuación lingüística de los hablantes. El lingüista aplicado Michael Canale desarrolló el concepto de *competencia comunicativa* en la década de los 80 y transformó el concepto de Hymes en un enfoque fundamental en la enseñanza de lenguas, señalando la importancia que tiene la capacidad de comunicarse de manera efectiva en situaciones reales a la hora de dominar una lengua. Merrill Swain contribuyó significativamente a este desarrollo del concepto de competencia comunicativa y desempeñó un papel crucial en el modelo propuesto por Canale en 1980. Juntos, Swain y Canale expandieron el modelo de Hymes, explorando nuevos aspectos clave como la competencia estratégica y la competencia discursiva. Con la publicación de su influyente artículo, titulado "*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*" (1980), Canale y Swain establecieron las bases teóricas del enfoque comunicativo. En él distinguieron entre la competencia comunicativa (el conocimiento subyacente sobre la lengua de un hablante) y la actuación (el uso real de la lengua en situaciones concretas). La relevancia de esta publicación reside en esta distinción, ya que no solo abordaron la importancia del conocimiento lingüístico en las segundas lenguas, sino también la de las habilidades estratégicas y discursivas necesarias para la comunicación exitosa, aportando, con ello, un marco conceptual claro a los enfoques comunicativos.

El modelo integral de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain incluye cuatro áreas de conocimiento y habilidad lingüística: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia estratégica y competencia sociolingüística. Esta última se entiende como la capacidad de los hablantes para utilizar la lengua

adecuadamente según las normas y convenciones socioculturales de uso que rigen esa comunicación (Centro Virtual Cervantes, 2015), así como las reglas del discurso. La competencia comunicativa, por tanto, implica que un hablante competente sea capaz de usar convenciones sociolingüísticas de una lengua dada, adecuando tanto el significado como la forma a un contexto social y cultural determinado. Esto significa que un hablante de L2 debe ser consciente de los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para adaptar sus enunciados a unas convenciones socioculturales determinadas.

El concepto de competencia sociolingüística constituye una primera aproximación hacia la cultura como competencia, allanando el camino hacia la competencia intercultural. Las implicaciones de la competencia sociolingüística significan que un hablante competente de L2 será aquel que, dentro de las cuatro competencias propuestas por el modelo de Canale y Swain desarrolle equivalentemente conocimientos más allá del vocabulario o las reglas del lenguaje. Si bien sigue habiendo “una tendencia en muchos programas de segunda lengua a tratar la competencia sociolingüística como si fuese menos importante que la competencia gramatical (Centro Virtual Cervantes, 2015: 2), la cultura comienza a adquirir un papel de relativa importancia en el currículum lingüístico, como un elemento más integrado en las habilidades competenciales de una lengua.

Tal y como señala Fajardo Salinas (2012: 7) “las contribuciones posteriores a Hymes fortalecieron el cambio de enfoque que modificó la manera de entender qué es el lenguaje y la comunicación.” El conjunto de estas aportaciones fue fundamentando lo que hoy llamamos *enfoque comunicativo*, dejando de entender el dominio de un idioma por el dominio de su gramática y consecuentemente ampliando el concepto de competencia que había establecido previamente Chomsky en los 60. El aprendizaje de lenguas en el aula pasó a vincularse inherentemente a la habilidad de comunicarse exitosamente. Este desarrollo implicó, a su vez, la modificación del enfoque en de la cultura, que pasó a tenerse en cuenta como una competencia más, o en su defecto parte de otras, así como la manera de entender qué es el lenguaje y la comunicación y el rol que desempeña la cultura dentro de ellos.

Algunas de las principales contribuciones al desarrollo del concepto de competencia comunicativa, además de la diferencia entre competencia y actuación de Canale y Swain (1980), pasan por el concepto de interlengua de Selinker (1972), el principio y las máximas de cooperación de Grice (1975), la diferencia entre adquisición y aprendizaje de Krashen (1977) o las metafunciones del lenguaje de Halliday (1978).

Con el desarrollo de la Teoría de la Interlengua, Selinker (1972) plantea estudiar todas las producciones de los aprendientes, incluyendo las incorrectas. Este análisis da pie al concepto de interlengua como sistema lingüístico individual que construye un aprendizaje de una segunda lengua a medida que avanza en su proceso de aprendizaje. Por su parte, Grice (1975) propuso cuatro máximas conversacionales que los hablantes deben seguir para que las conversaciones sean efectivas: máxima de calidad, máxima de cantidad, máxima de relevancia y máxima de modalidad. Krashen (1977) planteó la dicotomía entre el proceso de adquisición y el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, una diferencia basada entre lo inconsciente y lo consciente. Según Krashen, la adquisición es un conocimiento intuitivo, subconsciente y natural de desarrollo de la competencia en una lengua, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente de estudio de una lengua, relacionado con procesos mentales no automáticos, basados en la memoria a corto plazo, lo que implica que a su vez es un conocimiento explícito y limitado. Finalmente Halliday (1978) propuso la existencia de tres grandes metafunciones del lenguaje: la función ideativa (que representa la relación entre el hablante y el mundo real), la función interpersonal (que expresa los diferentes roles sociales en la comunicación) y la función textual (que establece relaciones de cohesión entre las partes de un texto). Estas tres funciones, intrínsecamente relacionadas, se reflejan en la estructura de la cláusula, y permiten que el lenguaje cumpla su propósito de representar la experiencia y establecer relaciones en un contexto determinado.

Posteriormente Van Ek (1986) enfatiza la importancia del desarrollo personal, cultural y social de los aprendices de una lengua. De manera similar, propone un modelo de competencia comunicativa dividido en seis subcompetencias, añadiendo la competencia sociocultural y la competencia social a las cuatro anteriores de Canale y Swain.

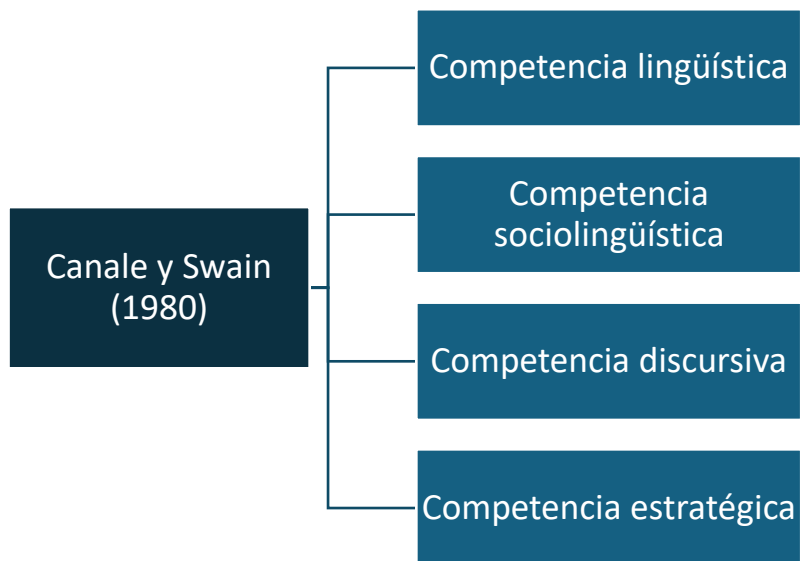


Ilustración 1. La competencia comunicativa según Canale y Swain.

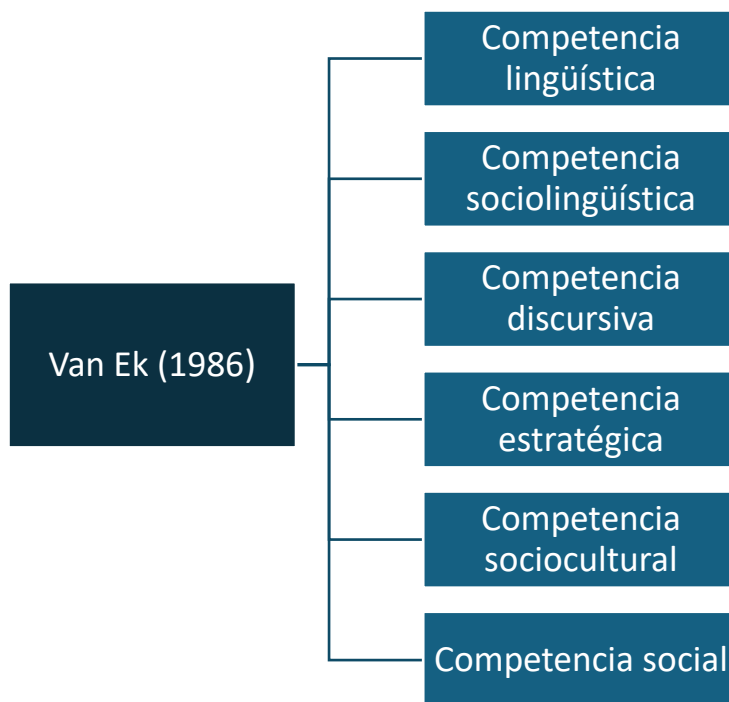


Ilustración 2. La competencia comunicativa según Van Ek.

Las revisiones sobre el concepto de competencia comunicativa y sus componentes continúan siendo objeto de estudio hoy en día. Si bien se ha llegado a un consenso sobre la definición del término como “el conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación” (Mendoza y Cantero, 2003:49), no ocurre lo mismo con la problemática de qué tipo de aprendizaje de un idioma puede llevarse a cabo para afrontar las sociedades multiculturales (Fajardo Salinas, 2012: 8-9). En cualquier caso, si algo está claro es que independientemente de la evolución del concepto de competencia comunicativa se trata de un término que siempre ha tenido en cuenta el papel de la cultura, ganando importancia significativa a lo largo del tiempo.

La competencia intercultural surge como extensión de la competencia comunicativa, incorporando la habilidad de los individuos para comunicarse y comprender no solo en un contexto lingüístico, sino también en un contexto cultural diverso. Según Byram (1995), “la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural descritas por Van Ek (1986) son las antecesoras del concepto de competencia intercultural” (Centro Virtual Cervantes: 2015). No obstante, Byram cuestiona los modelos de competencia comunicativa desde Hymes hasta Van Ek, y argumenta que, aunque incluyan un componente sociocultural, no recogen las necesidades de un aprendiente de LE. El modelo de aprendizaje de una LE no puede estar basado en el de la lengua materna ni en la competencia lingüística de los hablantes nativos, dado que el aprendiz de una LE se verá obligado a adoptar nuevos papeles como intermediario entre individuos y culturas y como “mediador entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo” (1995: 54), lo que Byram define como un “hablante intercultural.” Por consecuencia, un modelo lingüístico en el que la competencia comunicativa y sus subcompetencias se definen en función de la competencia lingüística y sociocultural del hablante nativo desatiende a otras habilidades y conocimientos que van más allá. De esta forma, para alcanzar una comunicación efectiva en una LE, Byram entiende que, adicionalmente a la corrección lingüística y adecuación al contexto, también es necesaria una actitud positiva que

promueva la capacidad de interactuar con culturas, intercambiando información sobre creencias, valores y significados.

De esta forma, Byram y Zarate (1997:14-18) acuñan el término *competencia intercultural* (CI). Partiendo del modelo de competencia comunicativa de Van Ek, Byram redefine y propone un modelo que integra la competencia sociocultural, social y estratégica en el subcomponente de una competencia intercultural. De este modo, conforma un modelo de competencia comunicativa intercultural (CCI), a su vez formado por esta competencia intercultural, junto a los demás componentes de la competencia comunicativa: la competencia lingüística, la sociolingüística y la discursiva.

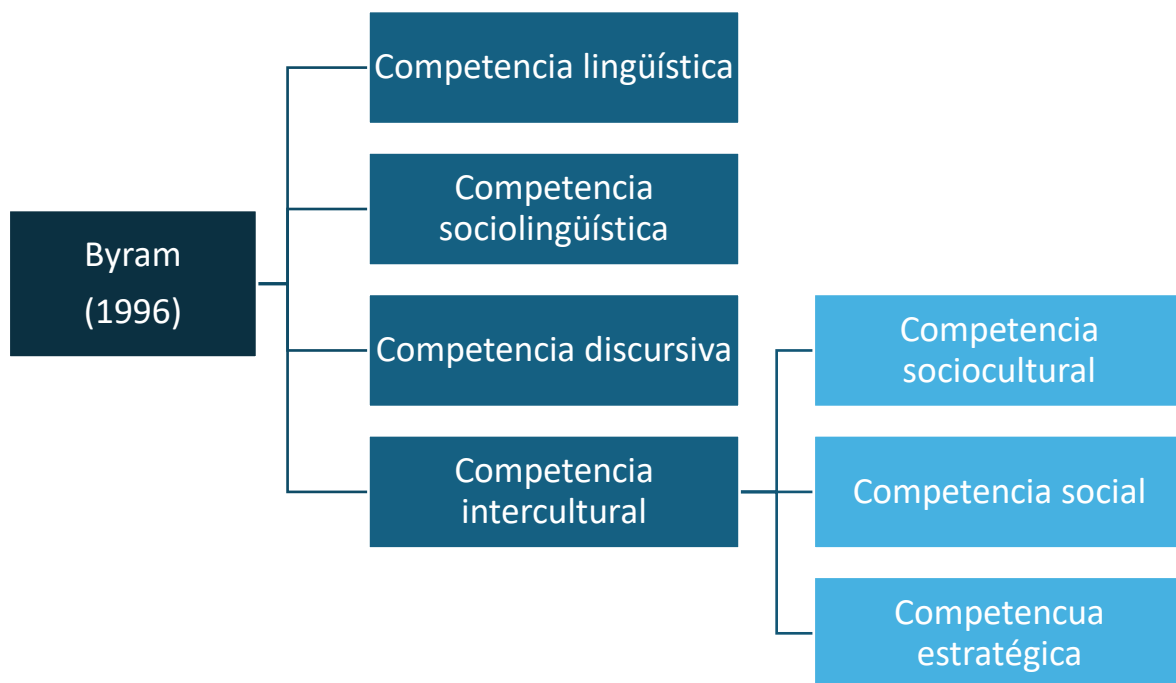


Ilustración 3. La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) según Byram.

El modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram se caracteriza por el papel central de la dimensión sociocultural en el aprendizaje, así como el del factor emocional-afectivo y la importancia que tiene la cultura de origen del alumno. Asimismo, este modelo holístico competencial señala como objetivo de la enseñanza y el aprendizaje el desarrollo de habilidades interculturales y actitudes positivas. En relación con las capacidades personales de los alumnos, Byram identifica cuatro dimensiones en la competencia intercultural a las que llama “*savoirs*”, saberes que componen la competencia intercultural: saber ser (actitudes y valores, *savoir être*), saber aprender (destrezas de descubrimiento, *savoir-apprendre*), los saberes (conocimientos del mundo que comparten los nativos de una cultura o *savoirs*) y el saber hacer (la capacidad de integrar los anteriores saberes en situaciones específicas de contacto bicultural o *savoir-faire*).

Teniendo estos cuatro saberes o conocimientos en cuenta, el modelo de competencia comunicativa de Byram, la competencia comunicativa intercultural (CCI) podría representarse del siguiente modo:

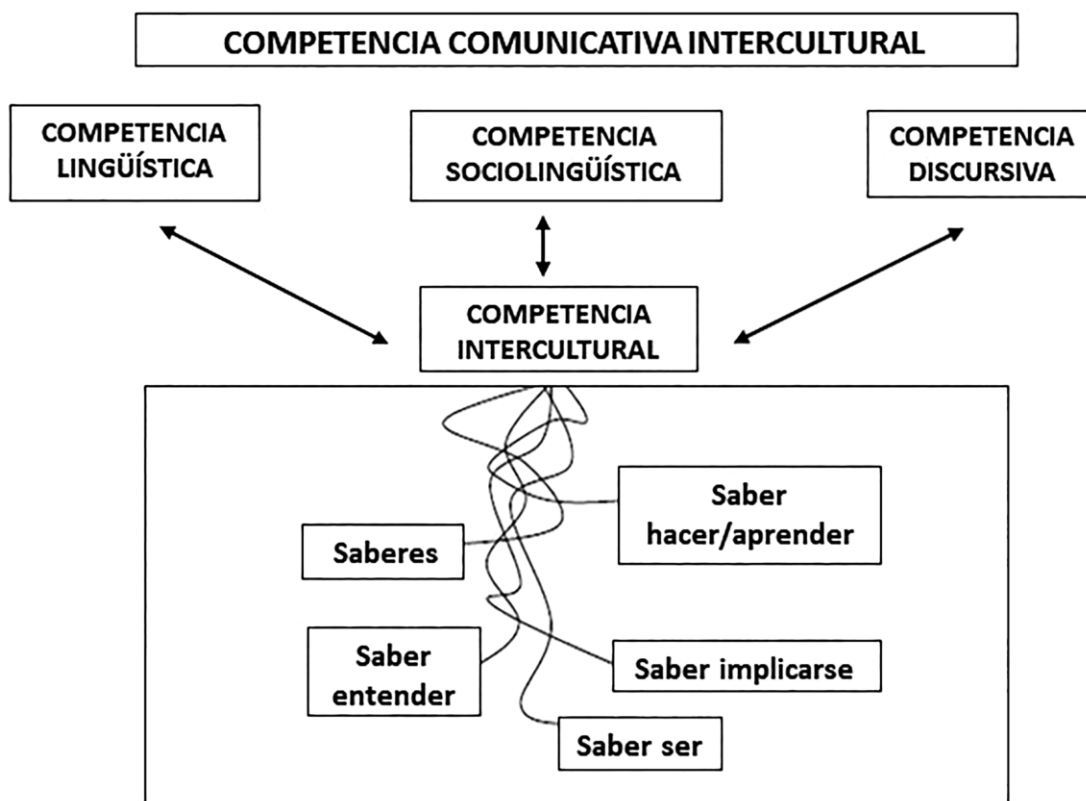


Ilustración 4. La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) según Byram (en Iglesias-Casal y Ramos-Méndez, 2021: 5).

Por otra parte, el antropólogo norteamericano Edward Hall considera la cultura como una forma más de comunicación, siendo el lenguaje uno de sus rasgos dominantes. Según Hall, al entrar en una nueva cultura, el extranjero se encuentra “frente a una forma diferente de organizar la vida, de pensar y de concebir los supuestos fundamentales sobre la familia, el Estado, el sistema económico e incluso el hombre” (1989: 36). Teniendo todo esto en cuenta, no es de extrañar el importante papel que desempeña la cultura en el uso de la lengua. Los hablantes, por tanto, no solo necesitan habilidades lingüísticas, sino también la capacidad de comprender y respetar las diferencias culturales en sus interacciones comunicativas.

La evolución de la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural refleja una transición hacia un enfoque más amplio y holístico, que considera no solo la comunicación lingüística, sino también la comprensión y adaptación a diferentes culturas en los procesos comunicativos, con el objetivo de una correcta comunicación en distintos contextos culturales. El término incluye, por una parte, el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten a un hablante enfrentarse a las expectativas de otras culturas. Por otra, la adquisición de destrezas para entender otros modos de vivir, así como la capacidad de reconsiderar nuestra cultura en contraste con otras. Según Meyer (1991, en Oliveras, 2000) durante el desarrollo de la competencia intercultural, la actitud del alumno ante la nueva cultura experimenta un proceso desde el etnocentrismo hacia la comprensión de la cultura nueva.

Como afirma Iglesias-Casal, 2020: 1, la necesidad actual y cada vez más acuciante de adquirir una competencia intercultural, tanto en entornos personales, como en los profesionales y educativos, sumada a la exigencia de comunicarse de forma eficaz e interculturalmente adecuada en los entornos virtuales reclaman una nueva pedagogía en la enseñanza de lenguas, más reflexiva y políticamente comprometida que la que demandaba el enfoque comunicativo en los años 80. Hoy en día podemos afirmar, por una parte, que aprender una nueva lengua sin saber emplearla con el objetivo de comunicarse entre culturas no tiene ninguna finalidad. Por otra, que las habilidades de comunicación intercultural, dado el contexto actual de conexiones globales en el que convivimos, son un requisito para todo hablante. La progresiva transición de

competencia comunicativa a competencia intercultural y el desarrollo del término no refleja más que esta actualidad: el resultado del llamado tercer espacio digital donde se mezclan diferentes culturas, identidades y lenguas. Precisamente a través de este tercer espacio digital se han establecido e intensificado la comunicación intercultural y los diálogos internacionales. Como expone Oberste-Berghaus (2024: 2) “La comunicación intercultural desempeña un papel crucial en el establecimiento de contactos globales eficaces y el fomento del diálogo internacional”. Así, se ha experimentado un cambio en la perspectiva de los modelos estructurales de la enseñanza de lenguas, persiguiendo una competencia intercultural más que comunicativa. Un cambio que sitúa el componente comunicativo del aprendizaje dentro de un contexto intercultural concreto en el que los hablantes de distintos orígenes interactúan.

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el tratamiento de la cultura en el aula ha evolucionado a raíz de numerosos debates. Gracias a la unión de lengua y cultura a partir de los años 80, la enseñanza de lenguas comienza a prestar mayor atención al componente cultural, que pasa a formar parte del aprendizaje como una competencia más, denominada competencia intercultural. Según el Centro Virtual Cervantes (2015), entendemos por competencia intercultural “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.”

En la actualidad destacan dos enfoques metodológicos que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural: el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*). El primero tiene por objetivo lograr que el aprendiz se comporte como lo haría la comunidad de habla de la lengua objeto de estudio, con las mismas normas y convenciones sociales (y por tanto, partiendo de la dimensión pragmática de competencia lingüística, además de intercultural). El segundo enfoque consiste en el desarrollo de aspectos afectivos y emocionales por parte del aprendiente, de forma que desarrolle cierta sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales. Este último enfoque tiene por objetivo la

superación del etnocentrismo del aprendiente, entendiendo la lengua como “un elemento integrante de la cultura.” (Centro Virtual Cervantes, 2015).

CAPÍTULO III

3. LA CULTURA META EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Indudablemente, lengua y cultura son dos elementos inherentemente conectados, ya que la segunda forma parte de cuestiones extralingüísticas que el estudiante debe dominar. Con el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza, se subraya el papel especialmente activo del alumno y se busca una aproximación a un uso más real de la lengua. Así pues, es una cuestión de suma importancia tener en cuenta cómo se aplica este enfoque lingüístico, así como el tipo de cultura que se les presenta a los alumnos de ELE y cómo puede repercutir en su aprendizaje.

Según el informe de Fernández Vítors (2023) “el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, [...] y la cuarta lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español)”, solo después del inglés, chino mandarín e hindi. En 2023, casi 500 millones de personas tenían el español como lengua materna, lo que supone más del 6 % de la población mundial (concretamente el 6,2%). No solo eso, sino que, además, el grupo de hablantes potenciales, que incluye a los aprendices del español como lengua extranjera, superaba ya los 595 millones, lo que se traduce a más del 7 % de la población mundial. En 2023, más de 23 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Adicionalmente, se prevé que el número de hispanohablantes siga creciendo las próximas cinco décadas, consolidando al español como una de las lenguas más estudiadas del mundo.

En el ámbito de la enseñanza, esta expansión del español como lengua a nivel global plantea dudas acerca de qué cultura asociada a la lengua meta debe ser la adecuada para ser asimilada por los aprendientes. El español, al tratarse de una lengua tan extendida globalmente, cuenta con una gran riqueza cultural, especialmente teniendo en cuenta la extensión y variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas de la lengua, algo que puede dificultar esta labor. Por otra parte, si bien el español continúa extendiéndose como lengua extranjera, el estudio del componente cultural en ELE es algo relativamente reciente. Según Álvarez-Baz, aunque el estudio de la competencia cultural sea relativamente nuevo en la enseñanza del español como lengua extranjera, es una cuestión que ha sido ampliamente estudiada en otras lenguas como el inglés o el francés. (2003: 120)

Por ello, el profesor de ELE desempeña un papel fundamental a la hora de discernir qué contenidos presentar a su clase y de qué manera. A su vez, diversos factores entran en juego y pueden influir tanto en la elección como en la recepción de la cultura meta asociada a una lengua; por ejemplo, la cultura de origen o los posibles choques interculturales que pueda generar.

3.1. La cultura de origen

La cultura de origen se define como el conjunto de valores, tradiciones, símbolos y creencias comunes a un grupo determinado y transmitidos generacionalmente. A su vez, esta cultura se refleja en la lengua materna y se transmite a través de ella, por lo que forma parte de nuestra identidad como individuos y hablantes de una lengua de una sociedad concreta. Esta interrelación entre la lengua materna y la cultura de origen plantea la cuestión de cómo funciona la cultura cuando la lengua empleada no es la materna y la cultura asociada tampoco es propia. Por ello, la cultura de origen de los propios alumnos es un factor para tener en cuenta a la hora de realizar la preselección cultural de ELE.

Hoy en día somos conscientes de los cambios que se producen en las identidades de los hablantes a través del contacto con otras lenguas, culturas y entornos.

Cambios que paralelamente afectan al contexto del aula, y, por tanto, a docentes y estudiantes. Tal y como afirma Byram:

La noción de identidad hoy en día se ve como compleja y fluida no solo culturalmente sino en el día a día. A través del contacto con hablantes de otras lenguas, y por tanto pertenecientes a otras culturas y entornos, se producen cambios en las identidades de aquellos agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo al profesor. En el pasado, se creía que era parte del papel del profesor modificar el comportamiento y creencias de sus alumnos, moldeándolos a los miembros de la cultura meta. (2013: 09)

En la actualidad, por el contrario, ya no se considera que moldear el comportamiento y las creencias de los estudiantes sea responsabilidad del profesor, ni que forme parte del objetivo final del aprendizaje de lenguas. La competencia comunicativa intercultural implica el aprendizaje de otras destrezas relacionadas con los aspectos afectivos que desempeñan un papel importante en el contacto cultural, cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos y la comprensión de los sistemas culturales. No obstante, todos somos víctimas de nuestro propio etnocentrismo. Este término, definido por la Real Academia Española (RAE) como la “tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades” sintetiza cómo de manera inconsciente nuestra propia cultura nos condiciona a la hora de encontrarnos con otras, lo que en el contexto académico nos lleva a tener en cuenta tanto la cultura de alumno como la de la lengua extranjera. De esta forma, ambas culturas están presentes explícitamente y se deben tener en cuenta en el aula (Oliveras 2000: 36).

La presencia simultánea de la cultura de origen del alumno y la de la lengua meta en el aula requieren un tratamiento adecuado. Algunos aspectos de la cultura española pueden generar incomodidad en contraste con otras, como las asiáticas y provocar malentendidos culturales generados por diferencias proxémicas (tratamiento del espacio, la distancia y la cercanía). En la cultura española, concretamente, existe cierta tendencia a invadir el espacio personal de los demás, algo considerado invasivo en otras culturas más reservadas o íntimas, como la cultura japonesa. La presencia de los valores propios de cada cultura es el primer obstáculo con el que, inconscientemente, se encuentran los hablantes de una L2. La cultura y la sociedad desde la que aprendemos

a hablar un idioma condiciona nuestra forma de expresarnos y comprender al resto. Ante los choques culturales, se genera una incomodidad y vulnerabilidad que provoca dos tipos de reacciones. Por una parte, dado que los hablantes pueden sentirse excluidos, se puede generar una sensación de fracaso personal. Por otra, sucede lo contrario, y emerge la actitud etnocéntrica de que son los demás los que tienen actitudes inapropiadas, asumiendo que lo “correcto” o lo “normativo” es lo propio.

En el contexto del aula de ELE desde una posición etnocéntrica, los valores y patrones de comportamiento pertenecientes a la cultura propia tienden a proyectarse en otras, sin advertir que, en ocasiones, no funcionan en otros contextos. Los individuos tienden a trasladar los significados y significantes de su propia lengua en la estructuración de otras lenguas, lo que ocasiona situaciones de conflicto, malentendidos o diferencias culturales. Este posible conflicto intercultural suscita dudas sobre el tratamiento de los productos culturales en el aula como profesores de ELE: a la hora de exponer a los alumnos a ejemplos reales de la lengua y cultura, ¿vale cualquier producto cultural porque esté elaborado en español? ¿Es necesario acercar este tipo de contenidos al aula? ¿De qué forma aproximar la cultura a estudiantes pertenecientes a otras comunidades lingüísticas?

Ortiz Lara (2018), con el objetivo de extraer qué tipo de sentimientos genera al alumnado de ELE el tratamiento de la cultura española, investigó esta cuestión a través del análisis de las respuestas de estudiantes y hablantes de español como lengua extranjera o segunda lengua, procedentes de otros países y cuya cultura de origen fuese diferente a la española. Concretamente, en el estudio participaron 30 sujetos, pertenecientes a Occidente (Europa, América del Norte, Australia y Nueva Zelanda), medio Oriente (Marruecos, Egipto, Kuwait, Arabia Saudía) y Oriente (China, Japón, Vietnam, India, Malasia). El rango de edad variaba entre los 18 y los 30 años, y el género de los participantes era mixto. Por otra parte, el nivel de español de los informantes se situaba entre el A2 y C2, con el grueso en el nivel intermedio (B1-B2).

Principalmente, la investigación comprobó si la forma de enseñar cultura española repercutía negativamente en los encuestados al chocar con su cultura de

origen, pudiendo influir en su efectividad al generarles sentimientos negativos como la incomodidad. Entre los resultados de las preguntas, destacaron la forma de hablar, tratamientos y comportamientos como los principales obstáculos culturales que dificultaron el aprendizaje de español. El estudio reveló cómo algunas normas de conducta españolas podían llegar a generar incomodidad en alumnos de ELE, como por ejemplo, el típico saludo con dos besos.

Asimismo, la multiculturalidad dentro del mundo hispanohablante también resultó objeto de confusiones a la hora de comunicarse en español: “Aprender y adaptarse a las diferentes costumbres de los países hispanohablantes era complejo, porque a pesar de que la gente de estos países comparta la misma lengua, tiene pautas de conducta muy diferentes” (Ortiz-Lara, 2018: 88). De forma similar, el segundo elemento que más dificultó el aprendizaje según los encuestados incluía las costumbres y otros aspectos sociológicos de los diferentes países hispanohablantes (política, forma de ser de la sociedad, historia, etc.), especialmente de Hispanoamérica. Elementos que no provocan incomodidad por sí solos o diferencias culturales, sino que pueden desembocar en este sentimiento a raíz de su desconocimiento por parte del alumnado.

De esta forma, en ocasiones ocurre que, en el caso de que a los alumnos no se les informe en el aula de idiomas sobre aspectos culturales de tipo antropológico, elementos como las costumbres o características de una sociedad pueden suponer un obstáculo en la vida real. Como consecuencia de esta desinformación, Ortiz Lara afirma que “la generalización provocada por un desconocimiento supone que se estereotipe al conjunto de la sociedad” (2018: 89); una respuesta que no solo aleja al alumno de la idea del hablante intercultural, que es el objetivo perseguido por la educación de lenguas en el siglo XXI, sino que, además, favorece y propicia los estereotipos de una misma cultura. Por ejemplo, en el estudio de Ortiz Lara, algunos alumnos afirmaron que la gente de España era “ruda” (2018: 89), una generalización provocada por la estereotipación de la sociedad en conjunto.

Por tanto, el objetivo principal de un aprendizaje cultural debería consistir en capacitar a los hablantes de diferentes culturas para que sean capaces de convivir y

compartir ideas entendiendo los diferentes puntos de vista de la cultura meta, pero sin generalizar, tal como advierte Ortiz Lara (2018: 89) “Lo que se pretende desarrollar con una competencia comunicativa intercultural es que los hablantes de diferentes culturas convivan y compartan ideas entendiendo los diferentes puntos de vista sin caer en estereotipos, que en situaciones extremas desembocan en actitudes xenófobas o racistas”. Para evitar tanto la estereotipación como un posible rechazo cultural, resulta necesario que los aprendices abandonen la posición etnocéntrica desde la que algunos pueden juzgar los comportamientos ajenos. De lo contrario, en el caso de que no se desprendan de sus propios pensamientos etnocentristas, es muy probable que los choques culturales desemboquen en malentendidos.

Por otra parte, conviene analizar las necesidades de los alumnos a la hora de aprender español. Como señala Ortiz Lara (2018: 89), la cultura es considerada por muchos alumnos como factor de motivación para aprender una lengua. Muchos de los que consideran la cultura como factor motivacional para aprender una lengua pueden aproximarse al proceso de enseñanza-aprendizaje con una idea ya preconcebida de qué variedad lingüística y qué cultura asociada a dicha variante les interesa aprender. El desagrado que les puede ocasionar el choque intercultural entre otra cultura lingüística, diferente a la que desean conocer, y la suya se encontraría directamente relacionado con cuestiones afectivas o motivacionales, pudiendo disminuir su interés y motivación general. Por ello, resulta esencial analizar las necesidades e intereses de los alumnos y utilizar el choque cultural para despertar el interés por una cultura a través de la lengua propia, comprendiendo la cultura meta y observando diferentes puntos de vista como hablante intercultural.

Así pues, debemos plantearnos cómo trabajar el contenido cultural en el aula de ELE. Iglesias-Casal (2003: 1) propone que, para tomar conciencia y aceptación de otros modos de ver el mundo, “debemos prestar especial atención a tres dimensiones: creencias y actitudes, conocimientos y destrezas”. Asimismo, con el objetivo de desarrollar una actitud positiva hacia el multiculturalismo, “debe trabajarse de manera crítica sobre el concepto de cultura y sobre las ideas acerca de los prejuicios, la discriminación, el etnocentrismo y los estereotipos” (2023: 1). Con el objeto de

deconstruir nuestra mentalidad etnocéntrica, una buena actividad para tratar el contenido cultural es aquella que compare la cultura de origen con la cultura propia. Este contraste puede ayudar a tomar conciencia de que la cultura propia no es la norma y a romper con los estereotipos de la otra. De esta forma, se puede ayudar al alumno a integrar la cultura dentro del desarrollo de su competencia comunicativa, dejando de considerarla como un elemento aislado, y concienciando de que el aprendizaje de otra cultura inevitablemente “conlleva momentos de inestabilidad e incomodidad” (García-Viñó y Massó-Porcar, 2015: 37). Una posibilidad para el tratamiento de la cultura en ELE sería promover la competencia intercultural desde las diferencias, abordando posibles malentendidos culturales y trabajando la cultura desde la perspectiva del choque entre la de origen y la perteneciente a la segunda lengua.

Originalmente, el concepto de *choque cultural* fue acuñado por Kalervo Oberg a mediados de la década de los 50, quien lo describió de la siguiente manera: “El choque cultural se desencadena por la ansiedad que provoca la pérdida de todos nuestros signos, símbolos o señales familiares para llevar a cabo la interacción social” (1960: 177). Según Oberg, los individuos no nacemos con una cultura, sino con la capacidad de llegar a comprenderla y ejercerla. A medida que crecemos en un entorno cultural determinado y aprendemos a interactuar socialmente en ese entorno, esa cultura se convierte en nuestro modo de vida, que es una forma segura y familiar de lograr lo que queremos. Cuando los hablantes pertenecientes a este entorno sociocultural seguro lo abandonan, deberán adaptarse y reajustarse a un nuevo contexto cultural, que no se rige por los mismos patrones. Cada cultura percibe el mundo de diferentes formas y, consecuentemente, desarrolla mecanismos y estrategias alternativas para interpretarlo. Cualquier individuo que se incorpore a un nuevo entorno cultural estará expuesto a sufrir este choque cultural, con diferentes grados de afectación.

Así pues, partiendo del ámbito académico y de la realidad del aula de ELE, en cierta medida, podemos preparar a nuestros estudiantes para este choque cultural. Valorando la variante lingüística que el alumno desea aprender y la cultura vinculada a ella, podemos hacer uso de los estereotipos pertenecientes a ambas para propiciar el debate y la conciencia crítica intercultural. No obstante, esta propuesta presenta sus

propias dificultades. Aparte de los malentendidos culturales condicionados por la cultura de origen, la formación del docente también es clave, ya que su figura debería ir más allá de la de un mero transmisor de información, convirtiéndose él mismo en un aprendiz intercultural. Por esto mismo, un profesor debe tener una formación que le permita comunicarse y adquirir los conocimientos de miembros de la cultura meta siendo crítico y reflexivo, de forma que sepa interpretar de forma adecuada las diferencias y las similitudes culturales, eliminando malentendidos provocados por estereotipos, entre otros. La lingüista francesa Claire Kramsch propone el establecimiento de una “esfera de interculturalidad” (1993: 205) en el aprendizaje de lenguas extranjeras, para así comprender una cultura extranjera en relación con la propia y como una nueva manera de enseñar lengua y cultura unidas. De esta forma, Kramsch separa la transferencia de información entre culturas de la enseñanza de la cultura desde un enfoque intercultural, argumentando que este último incluye una reflexión tanto sobre la cultura meta como sobre la cultura nativa, algo radicalmente distinto.

La cultura de origen nos condiciona no solo a la hora de aprender una lengua, sino también a la hora de emplearla, aun cuando alcanzamos el nivel de hablantes independientes en una LE. Sucede que, cuando dos hablantes de diferentes países intercambian información en la misma lengua (que a su vez sea una lengua extranjera para al menos uno de ellos), el hecho de estar hablando en una lengua extranjera para uno, y el estar escuchando su propia lengua hablada por otro, influye en lo que van a decir y en cómo lo van a hacer, porque ven al otro como representante de un país o nación. Este enfoque en la identidad nacional está acompañado por los estereotipos, reduciendo al individuo como ser humano complejo a alguien visto como representante de un país o cultura (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 9). El objetivo final de aprender una lengua no puede seguir siendo el de alcanzar una competencia lingüística equivalente a la de un hablante nativo. En contraste con esta idea del hablante ideal está la dimensión intercultural, cuyo objetivo es desarrollar hablantes capaces de desenvolverse como mediadores, con multitud de complejidades, contextos e identidades. El objetivo, por tanto, no es el de imitar, ni mucho menos buscar la excelencia, sino formar hablantes independientes lingüísticamente que, a su vez, sean

capaces de mediar entre culturas. De esta forma, se pueden evitar los estereotipos que perciben al otro como una única identidad (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 9).

La cultura de origen construye la identidad social de quienes han adquirido una identidad concreta a través de la educación y la socialización en esa cultura, rodeados de otros nativos. De manera inconsciente, los hablantes aprenden creencias, valores y comportamientos a través de unos procesos de socialización concretos, que pasan a ser propios. No obstante, no se debe simplificar y asignar a un individuo una sola identidad cultural, ya que existen muchas otras identidades y formas de ser en una misma cultura o para un mismo hablante. Como indican Byram, Gribkova y Starkey (2002: 10) un hablante intercultural es aquel consciente de esta simplificación, y si bien es conocedor de las creencias, valores y comportamientos de una cultura, también es consciente de que existen otras identidades detrás de la persona con la que está interactuando

3.2. La cultura en el MCER y PCIC

El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), publicado por el Consejo de Europa en 2001, reconoce la importancia de la dimensión intercultural, considerándola como esencial para la comunicación efectiva y el entendimiento entre hablantes procedentes de distintas culturas y contextos. Según el MCER, el dominio de la lengua implica necesariamente el desarrollo de la competencia intercultural, la cual se logra al mezclar el conocimiento individual con el conocimiento del mundo de la nueva cultura. Además, el MCER considera que la competencia intercultural es un elemento fundamental en el aprendizaje de lenguas, ya que promueve el plurilingüismo y el multiculturalismo, facilitando la movilidad de los ciudadanos europeos y por ende el intercambio de ideas, pavimentando el camino hacia una Europa más abierta e integrada. El MCER es un documento que proporciona una base común para la elaboración de programas curriculares, manuales y materiales para la enseñanza de lenguas en Europa, con la finalidad de reflexionar sobre los objetivos y metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) es un documento oficial organizado en tres volúmenes correspondientes a los niveles de dominio

establecidos en el MCER para las lenguas extranjeras. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) considera al aprendiz un individuo que debe consolidar sus habilidades lingüísticas y culturales para integrarse en diversos contextos. Si observamos la estructura del Español como Lengua Extranjera en el PCIC, se encuentra dividido en tres fases de aprendizaje por las que los hablantes interculturales deben pasar para aproximarse a la cultura de la lengua meta. La primera de ellas es la fase de aproximación, donde se presentan los referentes culturales más universales y accesibles. Es en esta fase donde el alumno entra en contacto con la cultura española, a través de conocimientos sobre el clima o la geografía. En esta etapa inicial, el PCIC busca asentar las bases necesarias para que el estudiante adquiera una buena comprensión cultural. La segunda fase es la fase de profundización, en la que se añaden aspectos más detallados y el alumno se pretende ampliar y profundizar los conocimientos culturales. Para ello, se incluyen contenidos relacionados con literatura, arte, música, gastronomía, costumbres, tradiciones, etc., ofreciendo una visión más detallada y específica. Hacia la tercera fase, de consolidación, se pretende que el alumno abandone paulatinamente los condicionantes de su lengua y cultura materna, reforzando los conocimientos adquiridos en las fases anteriores. De esta forma, se incluyen contenidos históricos y además se profundiza en componentes lingüísticos como los discursivos y estratégicos, con el objetivo de que los alumnos se adapten a las circunstancias. Tras la última fase el alumno debería ser capaz de emplear los conocimientos interculturales adquiridos, habiendo reforzado y ampliado los de las fases anteriores.

Los volúmenes del PCIC desarrollan los niveles lingüísticos en ELE, incluyendo una serie de objetivos generales y contenidos tanto lingüísticos como culturales. Por tanto, estos dos documentos (PCIC y MCER) se encuentran estrechamente vinculados. Sin ir más lejos, el MCER, se encuentra incluido como parte de los materiales del PCIC, no solo desarrollando y fijando los niveles de referencia para el español, sino también analizando materiales lingüísticos, objetivos y demás programas de enseñanza del Instituto Cervantes, con la finalidad de contribuir al desarrollo de currículos, la mejora de la enseñanza y el análisis del español como lengua extranjera. En virtud del

tratamiento de sus contenidos, materiales y objetivos, el PCIC constituye un instrumento extremadamente útil para los profesores de español.

Como herramienta de referencia para el desarrollo de programas de español y su mejora, en lo que atañe a la competencia intercultural y su desarrollo, el PCIC recoge los siguientes aspectos sobre la cultura meta en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en tres inventarios: *Referentes culturales*; *Saberes y comportamientos socioculturales*; *Habilidades y actitudes interculturales*. El primero de ellos, *Referentes culturales*, incluye elementos fundamentales para la comprensión de la cultura española y su contexto, englobando aspectos como la historia, la literatura o, la música. Por su parte, los *Saberes y comportamientos socioculturales* se enfocan en aquellos conocimientos pragmáticos necesarios para interactuar de manera efectiva en contextos socioculturales españoles, comprendiendo aspectos como la educación, la política o la religión. Finalmente, el inventario correspondiente a *Habilidades y actitudes interculturales* engloba habilidades y procedimientos necesarios para interactuar con hablantes pertenecientes a otras culturas, particularmente España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural. Sus contenidos son de naturaleza procedimental: tareas que lleven al desarrollo de estrategias interculturales y que ayuden al alumno a captar, elaborar e interpretar información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales (afinidades y rasgos comunes entre la cultura de origen y la meta, tomar conciencia de estereotipos, apreciar la riqueza del panorama cultural y de la diversidad, etc.).

Todos ellos constituyen una buena base para abordar el análisis del español desde la perspectiva de la comunicación que se describe en los niveles de referencia del MCER:

El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de *competencia intercultural*. (PCIC, 2006)

El PCIC considera los contenidos culturales equiparables a los contenidos gramaticales, las funciones o las nociones. Dentro de estas categorías se abarcan contenidos más allá de los estereotipos, lo que permite explorar autores literarios, el ocio, tabúes, convenciones sociales, y, en general, valorar las diferencias culturales en términos positivos, como fuente de enriquecimiento.

Así pues, el PCIC aboga por una integración del componente lingüístico y del componente cultural en la enseñanza de ELE, superando la visión tradicional que los trataba por separado. Asimismo, destaca la importancia de promover la competencia intercultural con la finalidad de crear hablantes de español como lengua extranjera competentes, que se desenvuelvan de forma apropiada y satisfactoria en situaciones de comunicación diarias fruto de interacciones entre hablantes de otros idiomas y culturas, no solo español. Se incluyen una serie de conocimientos, destrezas y características individuales que conforman las competencias generales de quien aprende una nueva lengua. Por ejemplo, el *conocimiento factual*, que se centra en las características geográficas, demográficas, políticas, económicas, además del patrimonio histórico y cultural; pero también conocimientos no factuales como creencias y valores. En conjunto, estas características se ven reflejadas en los personajes y acontecimientos más representativos de los países de habla hispana y en sus productos culturales.

El inventario de contenidos culturales recogido en el MCER se encuentra organizado siguiendo un enfoque modular y por niveles, de acuerdo con tres fases o estadios de aprendizaje. Por otra parte, estas fases no tienen correspondencia con los niveles de gradación establecidos en la misma dimensión lingüística del inventario. De esta forma, el material cultural se presenta en tres fases o estadios de aprendizaje: *fase de aproximación*, *fase de profundización* y *fase de consolidación*. En la primera fase se pretende hacer una primera aproximación del alumno a la cultura española, en la que se incluyen aspectos de mayor universalidad, como ciudades de los países hispanos con mayor proyección internacional. Las ciudades consideradas menos importantes en sus respectivos países, por el contrario, se presentarían en la fase de profundización, la cual recoge aspectos de menor universalidad. El mayor detalle de contenidos se daría en la

última fase, de consolidación, con aspectos menos accesibles en cuanto a frecuencia de aparición.

En la fase de aproximación se recogen nombres, tendencias, productos, de proyección internacional; en la fase de profundización se recogen aspectos más detallados correspondientes a los siglos XX y XXI; y por último, en la fase de consolidación, se incluye una visión histórica, de carácter general, que presenta hitos fundamentales desde un punto de vista diacrónico. (2016)

García-Viñó y Massó Porcar (2015) plantean una actividad de reflexión cultural para el docente de ELE, utilizando estos apartados del PCIC (*Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*) para clasificar y agrupar diversos aspectos culturales de los países hispanos. Dentro de estos contenidos se incluyen los siguientes apartados generales:

1. Grandes autores españoles e hispanoamericanos.
2. Platos típicos de las demarcaciones territoriales.
3. Ejemplos que anulen o maten los estereotipos.
4. Compañías aéreas representativas de los países hispanos.
5. Tabúes gastronómicos respecto a los animales que no se pueden comer.
6. Discriminación entre informaciones objetivas y juicios de valor en los discursos en los que se interpretan aspectos, hechos o productos culturales.
7. Principales periódicos de los países hispanos.
8. Concepto de ocio en función de edad, sexo, grupos sociales.
9. Valoración de las diferencias culturales en términos positivos, como fuente de enriquecimiento.
10. Convenciones sociales y comportamientos en los bares, cafeterías y restaurantes
11. Valoración de las diferencias culturales en términos positivos, como fuente de enriquecimiento.

De esta forma, una posible puesta en práctica de esta actividad obtendría el siguiente resultado:

Referentes culturales	Saberes y comportamientos socioculturales	Habilidades y actitudes interculturales
<p>Grandes autores españoles e hispanoamericanos.</p> <p>Compañías aéreas representativas de los países hispanos.</p> <p>Principales periódicos de los países hispanos.</p>	<p>Platos típicos de las demarcaciones territoriales.</p> <p>Tabúes gastronómicos respecto a los animales que no se pueden comer.</p> <p>Concepto de ocio en función de edad, sexo, grupos sociales.</p> <p>Convenciones sociales y comportamientos en los bares, cafeterías y restaurantes.</p>	<p>Ejemplos que anulen o maticen los estereotipos.</p> <p>Discriminación entre informaciones objetivas y juicios de valor en los discursos en los que se interpretan aspectos, hechos o productos culturales.</p> <p>Valoración de las diferencias culturales en términos positivos, como fuente de enriquecimiento.</p> <p>Explicación del propio comportamiento cuando este se aleja de las expectativas de los participantes.</p>

Aunque es una propuesta general y esquematizada de actividad dirigida al docente de ELE, posee potencial para emplearse como actividad para el alumnado. De esta manera, especificando los contenidos, se podrían concretar, dentro del apartado de “Convenciones sociales y comportamientos en los bares, cafeterías y restaurantes”, ejemplos de saludos, despedidas y fórmulas lingüísticas, por ejemplo.

De forma sintetizada, la dimensión cultural recogida en el PCIC presenta un tratamiento de los aspectos culturales más significativos en cuanto a universalidad y accesibilidad que conviven tanto en España como en los países hispanohablante. A su vez, los contenidos que se incluyen como referentes han sido sometidos a unos criterios de selección y pautas de tratamiento, con el objetivo de dar a conocer los rasgos más característicos, y así apreciar la riqueza cultural panhispánica. De esta forma, se tienen

en cuenta criterios como la accesibilidad cultural que pueden tener los alumnos a los contenidos, la rentabilidad pedagógica de los mismos o su caducidad.

No se pretende presentar al alumno todos los aspectos detallados y exhaustivos que constituyen la “identidad hispánica”, sino presentar una visión general de “aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad” (2006). Por último, los usuarios del inventario, es decir, los docentes, serán quienes decidan, finalmente, qué exponentes presentar en sus contextos de aula, tras analizar tanto las características y necesidades de los alumnos como sus intereses y estadios de aprendizaje. Precisamente, como afirma Níkleva, la asociación de la competencia intercultural a un nivel profesional de la lengua en el MCER “debería suponer decisiones conscientes y pertinentes, encaminadas al desarrollo de esta competencia, en el diseño curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.” (2012: 168). Por esta razón en el PCIC se aclara que no se ofrecen ejemplos para muchos contenidos aunque haya un consenso sobre qué referentes concretos deben estar en un grupo determinado de contenidos como, por ejemplo, la literatura.

3.3. El papel del profesor en la enseñanza intercultural

El papel del profesor es clave en la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en lo que atañe al componente cultural. Está en su mano no solo utilizar las metodologías que crea conveniente, sino, además, analizar las necesidades de sus alumnos para lograr transmitir los conocimientos de la forma más efectiva posible, despertando su motivación y desarrollando su competencia comunicativa. La enseñanza de lenguas extranjeras involucra al profesor en un ámbito que, de forma inconsciente o no, le sitúa ante cuestiones políticas y le hace participante en la actividad política en cierto modo. De manera inevitable, la dimensión intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras favorece determinadas pedagogías cuyas ideas subyacentes pueden sintetizarse en las palabras de Byram:

En un marco educativo que pretende desarrollar una conciencia cultural crítica, la relativización de los significados, creencias y comportamientos propios y la valoración de los ajenos no se producen sin un cuestionamiento reflexivo y analítico de las formas en que se han formado y del engranaje de fuerzas sociales en el que se experimentan. (1997: 35)

Los profesores, al igual que los estudiantes, son seres humanos que responden a unas convenciones culturales determinadas, consecuentes con su propia cultura de origen. Teniendo este factor en cuenta, la neutralidad en aspectos culturales dentro del aula por su parte parece poco viable. Por tanto, lo ideal es, que, tratándose de profesionales con una formación académica y cultural, hagan uso de su espíritu crítico y consideren cómo sus propios estereotipos y prejuicios pueden influir de manera inconsciente en su método de enseñanza, así como los efectos que pueden tener en sus estudiantes. Tal y como exponen Byram, Gribkova y Strakey (2002:36) “[los profesores] También deben reflexionar sobre cómo responden a los prejuicios de sus alumnos y cómo los cuestionan, no sólo como profesores, sino también como seres humanos influidos inconscientemente por su experiencia de la alteridad”.

Ortiz Lara (2018: 89) señala la labor del profesor como agente o mediador intercultural, que puede advertir de la realidad a los alumnos “pero no puede hacer nada más”. Asimismo, ante los resultados de los encuestados, que coincidían en la incomodidad generada, por ejemplo, por el saludo con los dos besos, afirma que “este hecho no repercute dentro del aula, sino que se consideraría que no se ha integrado totalmente en la nueva cultura, ya que es una diferencia entre la forma de comportamiento de su cultura de origen y la meta” (2018: 88-89). No obstante, ¿no es acaso la labor del docente facilitar la interacción del alumnado con la nueva cultura? Para ello, se debe intentar trabajar frecuentemente con el componente cultural y de la forma más realista posible, exponiendo al estudiante a materiales reales o, en su defecto, similares a la realidad, de forma que los aprendientes se transformen en hablantes de L2 competentes e independientes.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se suele partir de la asunción de ver al hablante nativo como modelo lingüístico ideal, que “siempre tiene razón,” tal como argumenta Byram:

El hablante nativo, especialmente si pertenece al grupo dominante de una sociedad, tiene la posibilidad de ejercer poder sobre el hablante extranjero. El hablante nativo "siempre tiene razón", si tanto el hablante nativo como el extranjero tienen en común la expectativa de que el alumno adquiera la(s) cultura(s) de un país en el que la lengua se habla de forma nativa. (1997: 21)

El profesor de lenguas extranjeras, consciente de esto, debe transmitir a sus alumnos su papel como actores sociales, que a su vez se relacionarán con otros actores sociales no necesariamente nativos en contextos particulares de comunicación e interacción, y no como simples imitadores de hablantes nativos. Por tanto, se debe hacer hincapié en la importancia de la interacción y no en la imitación. De esta forma es posible refutar la posición de poder del hablante nativo a la que se refería Byram. Así pues, un hablante no nativo que se exprese en una lengua extranjera, conocedor de la cultura extranjera y de la propia, desempeña un papel importante, y “se encuentra en una posición de poder al menos igual a la del hablante nativo” (Byram, 1997: 21).

Algo similar ocurre en el ámbito de la enseñanza desde la perspectiva del docente, donde en ocasiones ocurre que se prioriza al profesor nativo o perteneciente a la cultura meta de la lengua objeto de estudio. La realidad es que, independientemente de ser un hablante nativo un buen profesor de lenguas extranjeras será aquel que posea la capacidad de ayudar a sus estudiantes a ver las relaciones preexistentes entre su cultura y la meta y que les haga interesarse por la “otredad”, de forma que también adquieran una conciencia de sí mismos y de su propia cultura desde otra perspectiva. De este modo, formar a hablantes interculturalmente competentes pasa por el desarrollo de la competencia intercultural además de la lingüística, prepararlos para interactuar con hablantes pertenecientes a otras culturas y ayudarlos a aceptar a las personas de otras culturas como individuos con otras perspectivas, valores y comportamientos, haciendo de ello una experiencia enriquecedora. Toda enseñanza de idiomas debería promover valores fundamentales que pasen por el respeto como base de la interacción social intercultural.

Asimismo, el profesor de L2 no tiene por qué ser experto en todos los detalles de la cultura meta en profundidad, una opinión bastante difundida junto con el culto al hablante nativo como experto. Lo cierto es que saberlo todo acerca de una cultura es imposible, mucho menos sobre varias. De hecho, una misma lengua puede tener varias culturas asociadas, como sucede en España o en los países hispanohablantes, donde coexisten diferentes creencias, valores y comportamientos asociados a una o varias culturas. Por lo tanto, el profesor puede proporcionar información general y objetiva,

como puede ser la relacionada con los estilos de vida, pero lo importante es fomentar el análisis comparativo entre la cultura de origen de los propios alumnos y la cultura meta de la lengua.

Teniendo esto en cuenta, el profesor de ELE puede diseñar actividades que incentiven el debate entre los alumnos para que así obtengan sus propias conclusiones de este choque cultural. Byram, Gribkova y Starkey (2002: 14) proponen comparar las opiniones de los extranjeros sobre el país de los alumnos, tal y como aparecen en las guías de viaje o en los folletos turísticos, con la experiencia y las opiniones de los alumnos sobre su propio país. Este tipo de actividad les permite concienciarse sobre cómo pueden cambiar las percepciones dependiendo de la cultura de origen, e invita a reflexionar sobre sus propias ideas y pensamientos sobre países extranjeros.

Por todo esto, la labor del profesor de ELE como agente intercultural es fundamental. El profesor no solo actúa como transmisor de conocimientos lingüísticos, sino también como mediador cultural entre la cultura de origen de los alumnos y la de la lengua meta del aula. De esta forma, debe buscar la manera de superar los estereotipos y simplificaciones, a la vez que presenta a sus alumnos materiales realistas que representen la realidad cultural correspondiente. Esto no implica cambiar los valores de los alumnos, sino concienciarlos y hacerles ver de manera explícita los propios, de forma que sean conscientes y sepan responder a los de los demás. Por consiguiente, el papel del profesor de lenguas pasa tanto por el desarrollo de aptitudes, actitudes y conciencia de los valores como por el conocimiento de una cultura o un país concretos, sin ser estrictamente necesario que él mismo pertenezca a la cultura meta ni sea conocedor de todos los aspectos y características de esta.

CAPÍTULO IV

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: Métodos, técnicas y actividades para fomentar la cultura meta en el aula de ELE

En esta propuesta didáctica se pretende abordar el tratamiento de la cultura española de una manera reflexiva a partir de aspectos vinculados a las cuatro dimensiones que caracterizan la CCI: la cognitiva, la comportamental, la afectiva y la conciencia crítica. Para ello se partirá de posibles choques culturales que fomenten el análisis comparativo entre la cultura meta y la cultura de origen del estudiante. Consecuentemente, y de manera progresiva, se busca que el alumnado desarrolle su espíritu crítico, deconstruyendo estereotipos y concienciándose de su propio etnocentrismo, para poder superar el nivel monocultural. El objetivo principal de las actividades presentadas es el desarrollo de la competencia intercultural, para lo que se han empleado materiales realistas, que aproximen el contexto cultural actual español al aula.

4.1. Contextualización

La presente unidad didáctica se ha diseñado teniendo en mente a un grupo meta monocultural de 8 alumnos con una media de edad de 22 años, procedentes de Reino Unido. De esta forma, el grupo tendría suficientes integrantes para participar y cooperar en actividades grupales o por parejas. Por otra parte, este grupo de jóvenes adultos estaría formado por integrantes de un curso general de español del Instituto Cervantes de Londres. Dado que esta contextualización de aula supone la abstracción de una situación real para la aplicación práctica de contenidos, debemos tener en cuenta que estamos partiendo de varias premisas. Entre ellas, suponemos que todos los

alumnos de este curso comparten, al menos, el inglés como lengua materna, además del mismo contexto sociocultural y nivel de estudios. Asimismo, la reconstrucción de un tema en el aula de idiomas, desde el punto de vista del hablante nativo de la lengua meta implica una limitación, siendo distinto leer, oír, aprender y hablar sobre una cultura de vivirla en persona; aprendiendo con y a través de practicarla. Por ello, la finalidad de las actividades propuestas es ayudar a los estudiantes del grupo meta propuesto a comprender e interpretar al “otro,” aprendiendo cómo desenvolverse en el mundo sociocultural de la lengua meta.

Igualmente, los estudiantes del grupo estarían inscritos en un nivel B2 según el MCER, por lo que cuentan con una formación académica previa en español y una competencia comunicativa desarrollada en cierto grado, algo que les permite comprender y producir textos medianamente complejos sobre una variedad de temas abstractos, además de ser capaces de comunicarse de manera eficaz en situaciones cotidianas y algunas profesionales. Por esta razón, y teniendo en cuenta el planteamiento de actividades, será fundamental para su realización que los estudiantes manejen de antemano ciertos contenidos gramaticales, como los tiempos del modo subjuntivo, condicionales simple y compuesto o construcciones impersonales con *se*.

En cuanto a los intereses y necesidades de este grupo de alumnos, la mayoría desearía ampliar su formación en español, con el deseo de desarrollar su carrera profesional en el extranjero. Por otra parte, los estudiantes de este curso nunca han viajado a España, o lo han hecho durante cortos periodos de tiempo, de forma vacacional y en localizaciones muy turísticas, por lo que tienen una ligera noción de la cultura hispana, pero en su mayoría estereotipada y basada en clichés. .

Por tanto, a través de esta unidad didáctica se espera favorecer el aprendizaje significativo, tanto lingüístico como cultural, de forma que el aprendiz deje su monoculturalidad atrás para desarrollar su competencia intercultural e interpretar la lengua española desde una nueva perspectiva, y no desde su cultura de origen.

La unidad “Llegó el verano” consta de siete actividades, diseñadas para cubrir siete sesiones, de 50 minutos cada una, si bien en el contexto de cualquier aula el tiempo

y su manejo supone algo relativo. Por esta razón, la duración estimada puede variar ligeramente, dependiendo de razones extrínsecas, como puede ser la asistencia de los alumnos, posibles dificultades, duración de las clases o problemas técnicos.

4.2. Metodología

La metodología empleada a lo largo de esta propuesta didáctica pretende, en última instancia, desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos; es decir, la capacidad del alumno de utilizar la lengua meta para comunicarse. Por ello, esta unidad tiene en consideración este enfoque “orientado a la acción”, recomendado también por el MCER para la enseñanza de idiomas, a través de la participación activa del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, este enfoque se practicará en todo momento a través de la implementación de metodologías activas y participativas tales como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en tareas, con un enfoque ecléctico que busca fomentar la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje y, por tanto, las producciones espontáneas.

Concretamente, el aprendizaje en tareas constituye un método eficaz en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. A través de la presentación de los diferentes contenidos en forma de un conjunto de actividades y de una tarea final, se orientará a los alumnos sobre el choque cultural y los malentendidos, a la vez que adquieren competencias y sus correspondientes destrezas y habilidades.. El enfoque por tareas considera el aprendizaje como una actividad creativa y propone desarrollar y alcanzar la competencia comunicativa a través del desarrollo de procesos de comunicación auténticos, donde se seleccione, oriente, elabore y transmita significado en las tareas propuestas.

Por tanto, en la presente unidad se pretende que el aprendizaje no consista en la mera memorización de contenidos, sino que desarrolle un pensamiento eficaz y potencie la competencia comunicativa de los alumnos en español, utilizando el vocabulario y las expresiones aprendidas para expresarse con precisión. La unidad se centra en mejorar la capacidad de los alumnos para expresarse en español y desarrollar su conciencia y sensibilización intercultural, en lugar de aprender el idioma

exclusivamente con la finalidad de adquirir conocimientos. Para conseguirlo, a través de las actividades y materiales se presentan situaciones reales de uso de la lengua meta para la comunicación. Además, el aprendizaje competencial pretende activar el potencial individual de cada alumno, desarrollar sus capacidades y prepararlo para afrontar con éxito los retos personales a lo largo de su vida. Esto significa que los alumnos no solo necesitan adquirir conocimientos, sino también ser capaces de acceder a ellos y aplicarlos en diferentes situaciones cotidianas, contextualizándolos. Por tanto, esta metodología de aprendizaje pretende que los alumnos sean capaces de aprender a aprender, así como a convivir y a aprender a hacer.

Asimismo, se pretende trabajar los factores afectivos relacionados con la etapa de crisis, que es de donde surge el choque cultural y se pueden generar sentimientos de incomodidad, ansiedad o frustración. Para ello, se seguirá un planteamiento de acuerdo a las fases o estadios de aprendizaje y desarrollo intercultural propuestos por el PCIC: *fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación*. Asimismo, el PCIC también se ha tenido en cuenta para la delimitación de contenidos nociofuncionales y gramaticales, tomando como referencia los que aparecen recogidos en el nivel B2.

Por otra parte, para el diseño de actividades, se ha tenido en cuenta el manual del consejo de Europa *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers* (2002). De esta forma, se ha puesto especial atención en evitar estereotipaciones de género o raza para no reforzar prejuicios, ya que en las actividades lingüísticas pueden fomentarse generalizaciones estereotipadas sobre estos grupos con facilidad, aunque sea de forma inconsciente. Por ejemplo, los temas femeninos pueden vincularse a actividades o acciones estereotípicamente femeninas (A Ana le gusta cocinar), o también pueden generalizarse actitudes de grupos culturales (A los alemanes les gusta..., los franceses son..., etc.).

En cuanto al eje temático de la unidad, se ha tomado como punto de partida la tradición de la noche de San Juan. Esta conocida tradición es una forma de festejar la noche más corta del año, que se celebra en toda Europa y cuyo origen reside en antiguos cultos paganos, junto con influencias de la tradición cristiana. De esta forma, todos los

años el día 23 de junio, la festividad conocida como la noche de San Juan en España adopta diferentes formas de celebración en toda Europa, estando especialmente arraigada en países como Portugal (*Fogueiras de São João*), Noruega (*Jonsok*), Suecia (*Midsommar*), Finlandia (*Juhannus*), Dinamarca (*Sankt Hans*) o Reino Unido.

Concretamente en España, el solsticio de verano se lleva a cabo a través del encendido de las hogueras de San Juan, rituales y celebraciones alrededor del fuego, a modo de festejo del solsticio de verano en el hemisferio norte. No obstante, estas celebraciones alrededor de la hoguera, a su vez, cuentan con multitud de variaciones, celebrándose de manera diferente en cada región de España. En Alicante, por ejemplo, se queman *ninots* fabricados para la ocasión, mientras que en Andalucía hacen arder muñecos de trapo en la hoguera, en algunas partes llamados *Juanillo*. En la Comunidad Valenciana y Cataluña, la pirotecnia cobra especial relevancia y se denomina “la pura de Sant Joan”. En Asturias y Galicia, predominan las tradiciones de origen celta, acompañadas de bailes, conciertos y comida.

Por tanto, la noche de San Juan constituye una festividad que, si bien presenta un origen común (celebrar el solsticio de verano), es muy representativa tanto de las diferencias interculturales entre países como regionales, a nivel nacional.. Por esta razón, teniendo en cuenta el grupo meta al que va dirigida la unidad, es probable que los estudiantes ya se encuentren familiarizados con el festejo del solsticio de verano, pero no necesariamente con su diversidad y variaciones, por lo que consiste en un buen recurso a través del cual transmitir la cultura española, sin recurrir a la tipificación de la misma. Sin ir más lejos, en Inglaterra celebran el solsticio de verano de otra forma, donde la tradición veraniega consiste en acudir al *crómlech* de Stonehenge para celebrarlo, entre otras posibilidades.

Asimismo, la noche del solsticio de verano es un recurso que ha sido muy productivo para diversos autores, escritores y dramaturgos a lo largo de la historia, por lo que cuenta con varias representaciones. Concretamente en Asturias, nos encontramos con la noche de San Juan, que adquiere un papel de especial relevancia en la obra de Alejandro Casona *La dama del alba* (1944). En la cultura anglófona, que será

con la que estén familiarizados nuestros estudiantes, contamos con la representación del solsticio de verano en *El sueño de una noche de verano* o *A midsummer's night dream* (1595-1596), de William Shakespeare. Por este motivo, esta celebración supone un punto de encuentro desde el que afrontar los choques culturales en el aula de ELE, ya que abundan tanto los recursos como las representaciones sobre este festejo, un punto de encuentro multicultural desde el que trabajar la competencia intercultural del alumnado.

4.3. Objetivos

Teniendo en cuenta el eje temático de la unidad, las actividades que se proponen cubrirían los siguientes objetivos:

Objetivos funcionales	Objetivos gramaticales	Objetivos culturales
Que el alumno interprete materiales audiovisuales y textos.	Que el alumno conozca y emplee los distintos tiempos de pasado.	Que el alumno se familiarice con ciertas convenciones y comportamientos de la sociedad española.
Que el alumno relate anécdotas y sucesos en el pasado.	Que el alumno conozca y emplee tiempos de futuro.	Que el alumno reflexione sobre las diferencias culturales y hábitos de comportamiento entre su cultura y la española.
Que el alumno realice hipótesis y conjeturas.	Que el alumno reflexione sobre situaciones hipotéticas.	Que el alumno comprenda las diferencias culturales y sea capaz de
Que el alumno resuelva y sea capaz de solucionar malentendidos culturales y lingüísticos.	Que el alumno dé explicaciones y sintetice los contenidos de un texto.	

		<p>explicarlas a hablantes de otras culturas distintas.</p> <p>Que el alumno se familiarice con ciertas tradiciones españolas, siendo consciente de sus variaciones regionales.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.4. Contenidos

Basándose en los objetivos previamente mencionados, los contenidos que trabajaremos en esta unidad didáctica pueden agruparse de la siguiente manera:

Contenidos funcionales
Expresar deseos
Dar instrucciones
Realizar hipótesis

Contenidos gramaticales
<p>Tiempos verbales de pasado en subjuntivo con expresiones desiderativas, valor de irrealización, imposibilidad con valor de pasado desconocido o para expresar deseos con <i>ojalá/que</i>: <i>ojalá tenga una novia pronto, que me case pronto, Ojalá Ana tuviera suerte ayer</i>, etc.</p> <p>Condicional simple y compuesto: <i>si se baña en el mar, conseguirá pareja</i>.</p>

Oraciones impersonales con *se, la gente, todo el mundo*, verbo en tercera persona del plural del presente de indicativo: *se piden tres deseos, todo el mundo/la gente pide tres deseos, piden tres deseos, etc.*

Contenidos léxico-semánticos

Vocabulario relacionado con tradiciones y supersticiones: *Solsticio, mal fario, mala/buena suerte, superstición, tradición, costumbre, ritual, creencia, culto, celebración, etc.*

Expresiones figuradas y coloquiales.

Contenidos culturales

Hogueras de San Juan, celebraciones del solsticio de verano dentro de la cultura española y en todo el mundo.

4.5. Actividades y sesiones

A continuación, se ofrece un breve resumen y explicación de las actividades y tareas que conforman la unidad didáctica, así como su planteamiento y objetivos.

Actividad 1: La noche más importante

En esta primera actividad, se presentará a los alumnos una serie de folletos originales de distintas partes de España, donde aparecen anunciadas varias celebraciones correspondientes para la noche de San Juan en toda la península. En ellos, se pueden apreciar diversas diferencias regionales a raíz de las distintas celebraciones. Por otra parte, estos folletos sirven de introducción sobre el tema de la unidad didáctica.

De esta forma, el docente primero debería introducir este elemento cultural que marca el inicio del verano en España, y después dar paso a una lluvia de ideas sobre diferentes formas de celebrarlo en todo el mundo, pero poniendo el foco temático en la forma de celebrarlo en España.

A continuación, se presentarían los distintos pósteres a la clase, con el detalle de no enseñar su procedencia, por lo que los alumnos saben, ya que se les ha introducido el tema previamente, que tratan sobre la celebración del solsticio de verano en España, pero desconocen en qué partes concretamente. Para llegar a posibles soluciones, se haría una lluvia de ideas conjunta, analizando los distintos elementos que los conforman y las formas de celebrarlo, con mediación del profesor para reconducir la clase en caso de ser necesario.

Una vez se haya llegado a una localización, más o menos concreta, del origen de cada póster y con las respuestas contrastadas, se inicia un debate acerca de las opiniones que tienen los alumnos sobre las fiestas españolas y si encajan dentro de las hogueras de San Juan.

Por último, la tarea final de esta clase es la creación de su propio póster, anunciando una fiesta de celebración de la hoguera de San Juan.

Esta primera actividad tiene por objetivo familiarizar al alumnado con la diversidad y contexto cultural de esta tradición dentro de España. Asimismo, se pretende introducir de manera progresiva el léxico vinculado a la noche de San Juan.

Actividad 2: De tópico en tópico

Para esta segunda actividad, para continuar con el contraste y análisis cultural, se ha seguido la metodología propuesta previamente por Byram, Gribkova y Starkey (2002: 14). Para ello, la actividad trata, principalmente, sobre el contraste de opiniones dependiendo de la cultura de origen.

De esta forma, se pretende, primero, introducir una serie de tópicos acerca de España, sus fiestas y celebraciones, y preguntar a los alumnos sobre su opinión al

respecto, para ver hasta qué punto están de acuerdo o no con ellos, basándose en su experiencia o educación. Acto seguido, se les revelará que, en realidad, todos estos tópicos son falsos en cierta medida. Entonces serán ellos mismos quienes deban escribir otros cuatro tópicos, pero sobre su propio país, con fin de que los clasifiquen según la veracidad que creen que tienen. De esta forma, los alumnos, poco a poco, pueden ir desacreditando los tópicos y clichés culturales que tengan interiorizados, contrastando su percepción con la de la cultura propia.

A continuación, se procederá a presentarles una noticia del diario digital *Hispanidad*, que analiza el barómetro sobre la imagen de España por el Real Instituto Elcano y que refleja la diferencia de opiniones que tienen los españoles sobre sí mismos con las de los europeos sobre ellos, un estudio cuyos resultados sorprenden ante la desorbitada diferencia que tenemos sobre nuestra propia percepción.

Tras esta lectura y reflexión, a los alumnos se les pedirá que redacten un ensayo, donde analicen el papel que cumplen los tópicos en la autopercepción cultural y cómo pueden influir en las percepciones extranjeras. Esta actividad pretende ayudar a los alumnos a concienciarse sobre cómo pueden cambiar las percepciones dependiendo de la cultura de origen, e invita a reflexionar acerca de sus propias ideas y pensamientos sobre países extranjeros, especialmente con relación a los tópicos.

Actividad 3: Iguales en nuestras diferencias

La tercera actividad consiste en la visualización de un vídeo sobre españoles y británicos opinando sobre la cultura del otro país después de haber vivido en él. En el vídeo se entrevista a una serie de hablantes españoles e ingleses sobre cómo perciben tanto a la otra cultura como a la de origen. Por esta razón, resulta interesante la forma en la que se exploran algunos de los tópicos mencionados en la actividad anterior sobre los españoles y cómo se hace lo mismo con los tópicos sobre los ingleses. No obstante, el análisis contrastivo que hacen los entrevistados, entre las opiniones que sostenían inicialmente sobre la otra cultura y el cambio de perspectiva una vez experimentan después de haber estado inmersos en ella, ayudan a deconstruir muchos de los tópicos iniciales y ejemplifican el desarrollo de la competencia intercultural. Asimismo, el vídeo

ofrece la posibilidad de que los alumnos analicen la percepción de su propia cultura por parte de los extranjeros, que se trata siempre desde un tono humorístico y de esta forma reduce las posibles ofensas personales de aquellos pertenecientes a la cultura de la que se habla.

Los alumnos, que ya estarán familiarizados con los tópicos por las actividades y sesiones previas, así como la veracidad y alcance e influencia que pueden llegar a tener, deberán reflexionar de forma grupal acerca de cómo se tratan en el vídeo. Por otra parte, también deberán reflexionar acerca de qué opinan ellos mismos, tanto sobre su cultura como sobre la española, para continuar y profundizar en la actividad anterior.

Por otra parte, dado el carácter informal del vídeo, se explora una serie de expresiones y vocabulario en español de uso muy extendido, como *guiri*, *comer como un rey*, *ir al grano*, *cachondeo*, *ser muy tuyo/suyo*, *pillar algo*. De esta forma, se pretende, por una parte, asimilar este contenido léxico, y por otra, buscar posibles equivalencias en su propia lengua.

Como tarea final, se encomienda a los alumnos, por parejas, la creación de un diálogo entre dos hablantes: uno británico y otro español. Como indicaciones, el fruto de la conversación debe provenir de la celebración de la noche de San Juan en España, a la que están planeando ir. No obstante, dada la brecha cultural entre ellos, no se acaban de entender. Por ello, los alumnos, que han tenido la oportunidad de explorar los tópicos y posibles malentendidos culturales, deben inventarse la razón o causas de sus malentendidos en forma de diálogo. Como los alumnos, llegados a este punto, estarán familiarizados con la percepción de los tópicos y choques culturales, se les encomienda una tarea de expresión escrita en la que deben plantear y solventar malentendidos interculturales.

Actividad 4: Pide tres deseos

Siguiendo con el eje temático de la unidad, esta actividad trata sobre la otra cara de la celebración del solsticio de verano: las supersticiones, rituales y tradiciones. Estas numerosas costumbres arraigadas de la Noche de San Juan están presentes en

numerosos materiales y obras escritas y audiovisuales. Así, se pretende usar de inspiración una serie de obras donde aparecen diversas manifestaciones y tratamiento de las creencias supersticiosas o tradiciones y rituales llevados a cabo el día del solsticio de verano internacionalmente. De esta forma, se propone trabajar con la simbología y representaciones presentes en *Midsommar* (2019) y *La dama del alba* (1944). Tras el tratamiento de esta serie de obras, se pretende que los alumnos primero intercambien opiniones sobre la finalidad de las supersticiones que se representan en las obras, y que analicen qué características tienen en común. Por ejemplo, en ambas, la naturaleza desempeña un papel primordial. De esta forma, se propone como actividad que los alumnos se inventen o creen nuevas supersticiones para la noche de San Juan.

Ejemplos:

- La gente se baña para tener salud durante todo el año.
- La gente hace fogatas para pedir deseos y quemar los malos recuerdos.
- Se salta por encima de los fuegos y hogueras para atraer la buena suerte.
- La gente se baña en el mar durante la noche de San Juan para encontrar pareja, tener buena salud o atraer la buena suerte.

Asimismo, la cuestión de las supersticiones da pie a abrir un debate acerca de cómo se practican en todo el mundo, así como en el propio país de los alumnos, no solo en una fecha tan señalada como el solsticio, sino también en otras ocasiones. Este tema favorece la comparación y contraste con otras festividades como *Halloween/Samhain*, Navidad, Pascua, etc. Celebraciones cuyo origen es común o muy similar, pero que, sin embargo, se festeja de diversas maneras.

Actividad 5: Mediación

La actividad 5 consiste en un ejercicio de mediación. Las mediaciones constituyen en un tipo de actividad práctica, en la que el alumno debe adoptar el rol de ayudar a un supuesto conocido o amigo a encontrar una solución para algo. De esta forma, se presenta a los alumnos un texto sobre un tema determinado, en su lengua

materna. Primero, los estudiantes deberán sintetizar su contenido, pero sin recurrir a la traducción directa, ya que deben emplear sus propias palabras.

En el ejercicio de mediación propuesto para esta actividad, los alumnos deben explicar en español un texto en inglés, tomado de *National Geographic* y que describe los orígenes y celebraciones del solsticio de verano en Inglaterra, por lo que el alumno debe ponerse en el papel de un amigo inglés que debe explicar a su amigo español que va a ir de visita a Reino Unido en esas fechas cómo se celebra allí la festividad.

Concretamente, el estudiante de ELE debe explicar, por una parte, el origen de la celebración, las supersticiones que se practican en su país a día de hoy y, por otra, ofrecer algunas recomendaciones y sugerencias sobre las normas socioculturales británicas, con fin de evitar malentendidos culturales. Para esto último, debemos tener en cuenta que los alumnos ya se encontrarán familiarizados con algunas características de la cultura española, a través de las actividades anteriores.

Actividad 6: Elige tu propia aventura

Los objetos *realia* son materiales auténticos, que, como tales, suponen una herramienta muy útil para proveer el contacto más próximo con la cultura meta, que se daría de forma natural en un contexto de inmersión, pero en algunas aulas de idiomas no es posible. Mediante el uso de estos objetos, se pueden llevar a cabo recreaciones de situaciones e interacciones que se podrían dar en el día a día, pero en un ambiente controlado y guiado, como supone el aula de idiomas.

A través de estos materiales, se propone como penúltima actividad una tarea de expresión escrita. Para esta tarea, se entregarán varios sobres a la clase, que se dividirá en grupos de trabajo (de entre 2-3 integrantes) para facilitar la tarea. Dentro de estos sobres se encontraría una serie de objetos aleatorios, pero reales. Por ejemplo: recibos de compras, tarjetas de transporte público, llaves, folletos o guías turísticas, mapas, cerillas, mecheros, bolígrafos, etc. Cada sobre contiene objetos distintos, aleatoriamente distribuidos por el profesor. Cada grupo de estudiantes deberá inventarse una historia distinta con el sobre que le haya tocado.

Para seguir el eje temático de la unidad, la historia deberá adoptar una serie de pautas preestablecidas, como tener lugar o estar relacionada con la hoguera de San Juan, emplear unos tiempos verbales determinados, de presente y pasado, en indicativo y subjuntivo, e incluir parte del léxico aprendido a lo largo de las sesiones anteriores.

Actividad 7: Portfolio final

Siguiendo las directrices del enfoque por tareas, se propone como tarea final la elaboración de un *portfolio* de aprendizaje, con el objetivo de que los alumnos desarrollen un proceso de reflexión-valoración sobre su crecimiento personal, lingüístico y cultural, además de contrastar las opiniones generales acerca de la cultura española al principio y al final de la unidad, para ver su evolución.

El *portfolio* estará formado por las distintas actividades que se han ido completando a lo largo de las sesiones. Primero, se pide una breve redacción escrita en la que los alumnos se presenten y expongan sus intereses y experiencias lingüísticas, incluyendo sus deseos o necesidades, objetivos, experiencia en el aprendizaje de idiomas, contacto con hablantes de la lengua meta, etc. A continuación, se les propone una tabla que recoge una serie de descriptores de autoevaluación. Los estudiantes de ELE deberán marcar qué son capaces de hacer al final de la unidad y, si también es el caso, qué eran capaces de hacer antes de completarla. De esta forma, se contrasta de forma autoevaluable la evolución competencial que han desarrollado los alumnos. Tras esta tabla de autoevaluación, se propone otra tabla a modo de resumen de las actividades realizadas en la unidad. La finalidad de esta tabla es que los alumnos reflexionen sobre las actividades que han llevado a cabo y los conocimientos que creen que han adquirido, así como su opinión personal. De esta forma, esta tabla también sirve como retroalimentación para el profesor, y pueda analizar las fortalezas y las debilidades del diseño didáctico presentado. Finalmente, el portfolio concluye con una reflexión final, en la que se le pide al estudiante que evalúe su progreso lingüístico, mencionando posibles desafíos, retos o dificultades a los que se ha enfrentado y la forma en la que los ha superado, así como futuros planes para seguir mejorando su nivel lingüístico en español.

4.6. Recursos utilizados

Los recursos utilizados en esta unidad didáctica se caracterizan por su autenticidad o acercarse lo máximo posible a la realidad (autenticabilidad). Teniendo esto en cuenta, para una mayor fidelidad a sus contenidos, todos los recursos deben ser presentados en el aula contextualizados adecuadamente, es decir, con su correspondiente fecha de publicación, lugar, audiencia/público al que va dirigido (especialmente en el caso de los artículos periodísticos), acontecimientos externos significativos que influyeron en su producción o que pueden haber estado en la mente de los lectores oyentes; probable punto de vista político, religioso o cultural, intención (persuadir, argumentar, entretener, vender, etc.).

En el aula de idiomas es de gran importancia utilizar material auténtico, pero como docentes debemos asegurarnos de que los alumnos entienden su contexto y su intención. No solo deben utilizarse conjuntamente materiales de distintos orígenes, sino también con perspectivas diferentes, para que los alumnos puedan compararlos y analizarlos de forma crítica. Es prioritario que los alumnos adquieran y desarrollen una capacidad de análisis y que se les brinden las herramientas necesarias para ello.

Asimismo, se ha procurado incluir, dentro de la gama de recursos, una variedad de medios: documentos escritos y visuales como guías o folletos turísticos, fotografías, periódicos con distintas perspectivas políticas y culturales, películas (*Midsommar*, 2019), obras de teatro (*La dama del alba*, 1944), etc. Es una cuestión de desafiar al lector mediante la explotación de textos y materiales visuales que presenten puntos de vista en contraste, porque, además de información objetiva, los alumnos necesitan adquirir conceptos para analizar textos.

4.7. Material para los alumnos

Sesión 1: La noche más importante



La noche de San Juan

La Noche de San Juan es una celebración del solsticio de verano que se celebra en España la víspera del día de San Juan Bautista, el 24 de junio. La celebración se centra en la quema de hogueras y rituales que buscan purificar el alma y dar buena suerte. La Noche de San Juan se celebra en todo el país, con cada ciudad y pueblo teniendo su propia idiosincrasia. En Barcelona, por ejemplo, se realizan grandes hogueras y espectáculos pirotécnicos en las playas.

1) Observa estos carteles, ¿Qué tienen en común? ¿Celebran la fiesta de la misma manera? ¿Por qué puede ser?

2) Cada cartel pertenece a distintas regiones y comunidades autónomas de España. Intenta adivinar su localización regional.



FOGUERA DE San Juan
SOMAO JUNIO 2023

VIERNES 23

A partir de las **20,30h.** en el parque,
ESPICHA POPULAR
* ¡COLABORA APORTANDO ALGUNA COSINA DE COMER
PARA COMPARTIR ENTRE TODOS! (tortillas, empanadas, dulces...)

Y sobre las **22,30h.**
¡ENCENDEMOS LA FOGUERA!
¡no te olvides de traer tu deseo!

Vamos a darle la bienvenida al verano, disfrutando, todos juntos,
de la noche mágica de San Juan!

ORGANIZA:
PARROQUIA RURAL DE SOMAO

¡te esperamos!

www.AsturiasDeFiebla.es

23 DE JUNIO DESDE LAS 21H

Noche de San Juan

21 horas • Plaza de España
CONCIERTO DE COMBOS DE MÚSICA MODERNA DE LA EMMD 'JOAQUÍN DE LUZ'

Con las actuaciones de:

- ETM
- La Garra
- La Cueva del Lobo
- Floklóricos anónimos (con gaita)

22:30h • Plaza Fábrica de Paños
OBSERVACIÓN CON TELESCOPIO

Observación nocturna con telescopio...
en la noche más corta del año.

23:50h • Plaza de España
CONJURO DE LAS 'MEIGAS'

A cargo de la Asociación Cultural de Teatro 'Estamos Todos'

24:00h • Plaza de España
HOGUERA Y TRACA

Dando la bienvenida a la época estival

24:05h • Plaza de España
CONCIERTO DE COMBOS DE MÚSICA MODERNA DE LA EMMD 'JOAQUÍN DE LUZ'

Actuación de TalkoMosomos

Programa completo en QR

Ayuntamiento Real Sitio de San Fernando de Benavés

SAN JUAN

Viernes 23 de Junio de 2023

20:30 h. Hinchables para todos los niños y degustación de mini hamburguesas. En el Parque del Cubo.
 21:30 h. Quema de la hoguera de San Juan en el Parque del Cubo.
 21:30 h. Gran Chocolatada junto a la hoguera.
 22:00 h. Verbena Popular en el Parque del Cubo.

EL CUBO DE LOS DESEOS

¿QUIERES QUE ESTE AÑO SE CUMPLAN TODOS TUS DESEOS? COMO MARCA LA TRADICIÓN, HAZ UNA LISTA CON TUS DESEOS Y DEPOSITÁLA EN NUESTRO CUBO, PARA QUE SE QUEMEN TODOS JUNTOS EN LA HOGUERA DEL BARRIO.

ORGANIZA. el cubo
Asociación de Vecinos

COLABORA. Ayuntamiento de Logroño

imagine
www.logroño.es

La Noche de San Juan

EL SARDINERO SANTANDER

23 JUNIO 2023

DE 17H A 21H	19,30H	DE 20,30H A 23,45H Y DE 00,15 A 02,00H	00,00H
HINCHABLE GIGANTE CITYLAND	FIESTA INFANTIL	GRAN ROMERÍA Y VERBENA TITANIUM SHOW	ENCENDIDO DE LA HOGUERA
PARQUE DE MESONES	AVD. DEL STADIUM	AVD. DEL STADIUM	2ª PLAZA DEL SARDINERO



3) ¡Ahora es momento de crear tu propio cartel! Puedes usar el ejemplo de abajo como modelo:



Sesión 2: De tópico en tópico



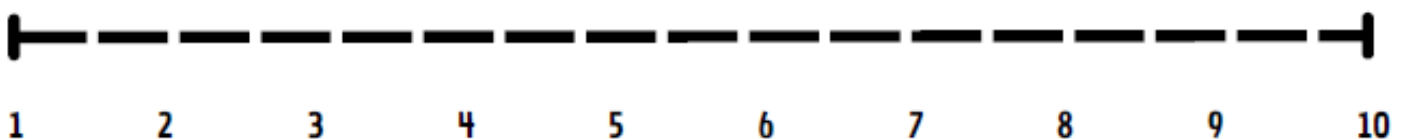
1) Clasifica estos tópicos sobre España según creas si son verdaderos o falsos.

Verdadero	Falso

2) Escribe 4 tópicos que creas que existen sobre tu país:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

3) Ahora, clasifícalos del 1-10 según lo ciertos que sean en tu opinión (1 totalmente falso - 10 muy real):



4) Lee el siguiente artículo:

CONFIDENCIAL

Los extranjeros ven a España como un país “tradicional”: les gustan sus fiestas populares y sus actos colectivos y religiosos

Por ejemplo, les gustan las procesiones de Semana Santa, los encierros de Pamplona o las fallas de Valencia. En el entorno europeo pocos eventos populares encuentran niveles semejantes de asistencia popular y atractivo internacional.

Redacción | 23/04/21 13:12



Procesiones de Semana Santa en Sevilla

[El barómetro sobre la imagen de España presentado este jueves por el Real Instituto Elcano](#) refleja que **España** sigue manteniendo el mismo lugar en el ranking de prestigio que tenía entre los países europeos en 2018: por debajo de Alemania y por encima de Italia, Francia y Reino Unido. No obstante, a España los europeos le ponen una nota de 6.3

Llama la atención en esta comparación la caída importante del **Reino Unido**, que en 2018 se encontraba por encima de Francia e Italia, pero que en 2021, después de la consumación del **Brexit**, se sitúa muy por debajo.

La asignación de la etiqueta "tradicional" a España en la mayor parte de los países de su entorno está relacionada con la gran difusión fuera del país de varias fiestas populares y actos colectivos y religiosos muy peculiares, espectaculares y de gran asistencia local e internacional, como las **procesiones de Semana Santa**, **los encierros de Pamplona** o **las fallas de Valencia**. En el entorno europeo pocos eventos populares encuentran niveles semejantes de asistencia popular y atractivo internacional.

Los aspectos más valorados de España por los extranjeros son su calidad como destino turístico (7,8) y la comida (7,3) mientras que la vida política (6,2) y que sea un buen país para invertir (6,0) obtienen la peor puntuación. En el conjunto de la muestra, España aparece como un país religioso y tradicional, democrático, fuerte, pacífico, trabajador, tolerante, honesto, solidario, que inspira confianza, más rico que pobre y más urbano que rural.

España aparece como un país religioso y tradicional, democrático, fuerte, pacífico, trabajador, tolerante, honesto, solidario, que inspira confianza, más rico que pobre y más urbano que rural

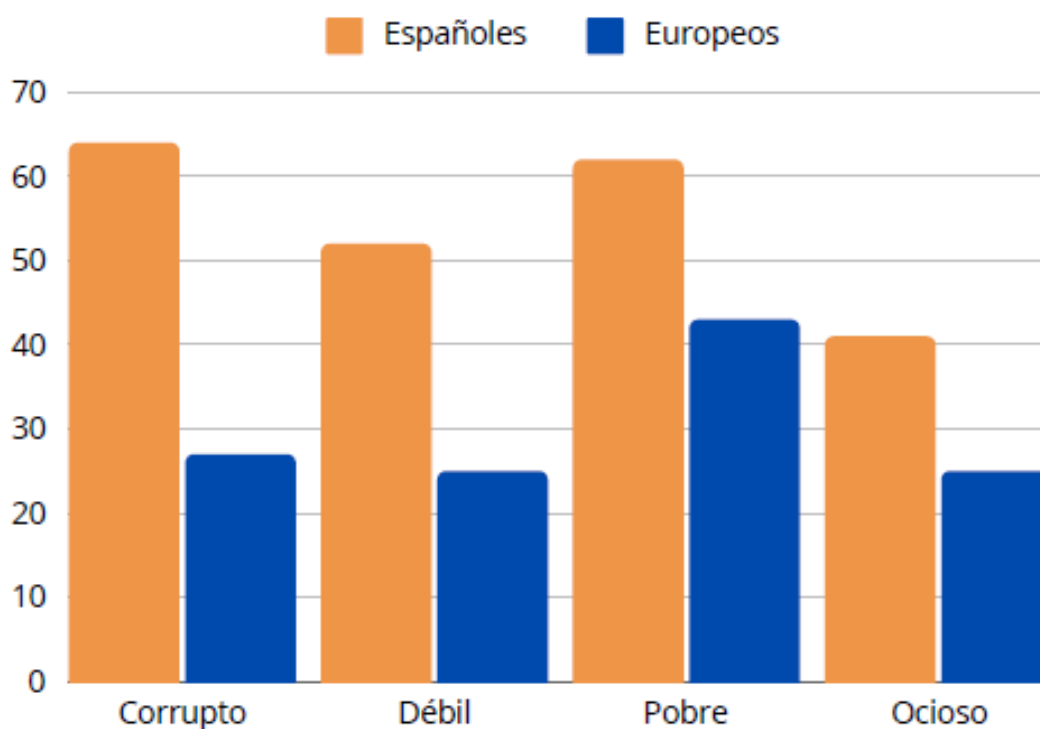
Entre los europeos, España obtiene mejor valoración en Italia y Portugal, que la identifican con más frecuencia como rico, democrático y moderno. Por el contrario, Países Bajos es el que peor imagen de España tiene en Europa occidental, en "gran contraste" con la imagen "idílica" que los españoles tienen de ellos.

Por contra, los españoles tienen una imagen mucho más negativa sobre sí mismos, en la que la corrupción, la debilidad y la pobreza ocupan puestos muy altos. Casi dos tercios de los españoles (64%) definen al país como corrupto (frente al 27% de los europeos que opinan esto sobre España), más de la mitad, un 52% ven a España débil (25% de los europeos), y un 62% la consideran pobre (43% de los europeos). Otro rasgo preocupante es el alto porcentaje (41%) que define a España como un país ocioso (frente a trabajador), muy por encima de la media europea (25%). En conjunto, puede decirse que la crisis económica actual ha producido un nuevo retroceso en la autoestima de los españoles que,

Respecto a la labor que ha desempeñado el Gobierno en el combate a la pandemia de covid-19, el país obtiene una mejor imagen en el extranjero. En concreto, España obtiene una nota de 5,9 puntos sobre 10 en este aspecto, solamente por detrás de Alemania (6,5) y con una nota superior que Rusia, China, Reino Unido y Estados Unidos, que es el único que suspende en la gestión de la pandemia, con un 4,2.

Sin embargo, al preguntar a los españoles sobre la valoración de la actuación del Gobierno en el combate a la pandemia, el resultado baja hasta el suspenso (4,8), aunque el informe apunta que esa nota es "poco representativa" ya que esconde una "gran dispersión interna" de las valoraciones y se explica por el "descenso de la autoestima" de los españoles producida por la "crisis económica actual" que hace que se valoren a sí mismos "por debajo" de lo que son valorados "fuera" como "ya ocurrió" en el periodo de "la crisis anterior", según señala González.

Contraste entre los % de la percepción de España entre españoles/europeos:



4.1. Ahora, redacta un ensayo donde reflexiones sobre cómo los estereotipos son percibidos por los extranjeros y por la cultura propia de un país. Incluye ejemplos y argumenta cómo los clichés y estereotipos culturales pueden influir en la percepción cultural propia, así como en las relaciones internacionales.

Sesión 3:

A continuación, visualizarás un vídeo del canal *Código Nuevo* sobre las diferencias de opiniones entre españoles y británicos (4'13").



Ahora, reflexiona con el resto de tus compañeros acerca de las siguientes preguntas:

- A. ¿Qué tópicos se mencionan sobre los españoles? ¿Estás de acuerdo?
- B. ¿Están de acuerdo los británicos con los tópicos españoles? ¿Con cuáles sí y con cuáles no?
- C. Si participases en el vídeo, ¿qué dirías?
- D. Lee las siguientes expresiones y vocabulario mencionadas en el vídeo, ¿sabes lo que significan? ¿Tienen un equivalente en tu idioma?

guiñi, comer como un rey, ir al grano, cachondeo, ser muy tuyo/suyo, pillar algo.

E. En parejas, debéis escribir una conversación entre dos amigos; un hablante inglés y un hablante español. Están planeando cómo van a celebrar la noche de San Juan, pero no logran entenderse porque tienen una serie de malentendidos.

Sesión 4: Pide tres deseos

La noche de San Juan está llena de supersticiones, rituales y tradiciones alrededor del mundo. Estas costumbres arraigadas al solsticio de verano han servido de inspiración y aparecen representadas en muchas obras escritas y audiovisuales. ¿Te suena alguna?

Midsommar (2019) - Noruega



Midsommar recrea muchas de las tradiciones de la fiesta real, como:

- Ropa de campesino
- Adornar la comunidad con flores
- Bailar alrededor del “palo de mayo”
- Coronación de una “reina de mayo”
- Coronas de flores
- Flores bajo las almohadas

La dama del alba (1944) - España (Asturias)

—Alegría es lo que pide el santo. Al que no canta esta noche no lo miran sus ojos,
—Yo ya he puesto al sereno la sal para las vacas. Dándosela con el orvallo del amanecer sier
—Yo he tendido la camisa al rocío para que me traiga amores y me libre del mal.
—Y yo tiraré todos mis alfileres al agua al rayar el alba; por cada uno que flota hay un año fel

- 1) ¿Para qué crees que sirven estas supersticiones? ¿Tienen algo en común?
- 2) ¿Qué supersticiones se te ocurren a ti para la noche de San Juan? Invéntate
3. Ejemplo: *Saltar por encima de la hoguera.*

- 1.
- 2.
- 3.

3) Una vez hayas creado 3 supersticiones, intercámbialas con las de un compañero, e intentad adivinar para qué pueden servir las del otro. Por ejemplo: *Si te bañas en el mar a medianoche, ...*

4) ¿Conoces alguna superstición para otras celebraciones? Ejemplo: *En los cumpleaños todo el mundo pide un deseo.*

Sesión 5: Mediación

***Supuesto:** Tu amigo Jaime se va de viaje una semana a Reino Unido en junio, y desea aprender sobre cómo se celebra la noche de San Juan allí para poder verlo. Tú, que te has leído el siguiente artículo, **le explicas el origen de la celebración y las supersticiones actuales** en tu país. **También debes hacerle recomendaciones y sugerencias sobre las normas socioculturales** en Reino Unido, **para que evite posibles malentendidos** (los españoles son más flexibles en sus horarios, por ejemplo.)

Algunas indicaciones extra:

- No traduzcas directamente del Inglés al español.
- Utiliza tu propio lenguaje y expresiones para explicar el texto.
- 3 minutos de preparación y 4 de intervención.

15/6/24, 13:55

Summer Solstice



Home / Topics / Natural Disasters & Environment / [Summer Solstice](#)

Summer Solstice

BY: HISTORY.COM EDITORS

UPDATED: JUNE 21, 2023 | ORIGINAL: AUGUST 10, 2017

The summer solstice is the longest day of the year, and the shortest night. In the Northern Hemisphere it takes place between June 20 and 22, depending on the year. In 2023, summer solstice occurs on Wednesday, June 21. (The reverse is true in the Southern Hemisphere, where the longest day of the year occurs between December 20 and 22.) Humans may have observed the summer solstice as early as the Stone Age. Cultures around the world still celebrate the day with feasts, bonfires, picnics and songs.

Before [Christianity](#), ancient Northern and Central European pagans (including Germanic, Celtic and Slavic groups) welcomed Midsummer with bonfires. It was thought that bonfires would boost the sun's energy for the rest of the growing season and guarantee a good harvest for the fall.

Bonfires also were associated with magic. It was believed that bonfires could help banish demons and evil spirits and lead maidens to their future husbands. Magic was thought to be strongest during the summer solstice.

Midsummer was a crucial time of year for the [Vikings](#), who would meet to discuss legal matters and resolve disputes around the summer solstice.

Many Native American tribes took part in solstice rituals, some of which are still practiced today. The Sioux, for instance, performed a ceremonial sun dance around a tree while wearing symbolic colors.

Some scholars believe that Wyoming's Bighorn Medicine Wheel, an arrangement of stones built several hundred years ago by Plains Indians that aligns with the summer solstice sunrise and sunset, was the site of that culture's annual sun dance.

Summer Solstice Superstitions

According to pagan folklore, evil spirits would appear on the summer solstice. To ward off evil spirits, people would wear protective garlands of herbs and flowers.

One of the most powerful of these plants was known as 'chase devil.' Today it's called St. John's Wort, because of its association with St. John's Day.

Other summer solstice traditions hold that the ashes from a Midsummer bonfire can protect one from misfortune or that the ashes—when spread across one's garden—will bring a bountiful harvest.

Modern-day Solstice Celebrations

Many cultures still celebrate the summer solstice. Midsummer festivities are especially popular in Northern Europe where bonfires are lit, girls wear flowers in their hair and homes are decorated with garlands and other greenery.

In some parts of Scandinavia, Maypoles are erected and people dance around them at Midsummer instead of [May Day](#). Neopagans, Wiccans and New Agers around the world hold summer solstice celebrations. Each year, thousands gather at Stonehenge to commemorate the longest day of the year.

Sesión 6: Elige tu propia aventura

En grupos, abrid vuestro sobre y ved qué objetos contiene. Cada sobre contiene una serie de objetos distintos, que debéis usar para inventaros una historia.



Orientaciones:

- 130-150 palabras de extensión.
- La historia debe estar relacionada con la noche de San Juan (ya sea como elemento principal o lugar de la acción).

PORTFOLIO FINAL

Nombre y apellido:

A. Introducción personal (1 página):

Redacta una breve introducción sobre ti; tus deseos/necesidades lingüísticas y objetivos, tu experiencia de aprendizaje de idiomas (en centros de idiomas, formación laboral, autodidacta...), contacto con hablantes de la lengua, etc.

B. Descriptores de autoevaluación: Marca en la columna 1 lo que creas que eres capaz de hacer ahora y en la columna 2 lo que no eras capaz de hacer al comenzar el curso.

Aunque cometa errores esporádicos...	1	2
Soy capaz de entender fórmulas de contacto social.		
Soy capaz de seguir la mayor parte de los acontecimientos sociales y ceremonias propios de la cultura de la lengua meta.		
Soy capaz de entender el contenido y la importancia de noticias, artículos o informes sobre temas profesionales o de mi interés.		
Soy capaz de dar mi opinión y participar con naturalidad en una conversación o discusión sobre cualquier tema de carácter general.		
Soy capaz de volver a expresar de otra manera lo que he dicho para evitar un malentendido, valorando la procedencia cultural de la otra persona.		
Soy capaz de resumir información procedente de diferentes fuentes y medios y, en su caso, de presentar argumentos en pro y en contra de un punto de vista.		
Soy capaz de hacer conjeturas sobre las posibles causas y consecuencias de situaciones tanto reales como hipotéticas.		

C. Selección de actividades y trabajos realizados:

Individual/ en grupo	Descripción	Conocimientos adquiridos	Opinión personal

D. Reflexión final (1 página): Redacta una reflexión evaluando tu progreso, los desafíos, retos o dificultades enfrentadas, cómo los superaste y tus planes futuros para seguir mejorando en tu español.

5. Conclusiones

Este trabajo fin de máster ha destacado la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta importancia, que ha ido en aumento a lo largo del tiempo, ha promovido una evolución metodológica que defiende la inclusión y priorización de la cultura en el currículo y pone de manifiesto la influencia del componente cultural en el comportamiento, el lenguaje y las convenciones socioculturales de los hablantes. Por ello, la cultura no solo debe formar parte del currículo de ELE, sino que, además, se debe trabajar en el desarrollo de la CI, y como consecuencia de la CCI, siguiendo un enfoque metodológico comunicativo, que emplee materiales reales o, en su defecto, que imiten lo más fielmente posible la realidad de la lengua y cultura meta, en sus correspondientes contextos.

De igual modo, esta metodología se plantea desde la aproximación al desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y a través de la perspectiva del choque cultural entre la cultura de la lengua meta y la cultura de origen, como recurso para la deconstrucción de estereotipos y mentalidad etnocentrista. Asimismo, es necesario subrayar el papel que cumple el docente, quien debe seleccionar adecuadamente posibles enfoques y metodologías, así como contenidos curriculares y materiales empleados en el aula de ELE. Si bien la enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural es algo completo tanto de conseguir como de evaluar por parte del docente, como profesores de ELE debemos planificar su desarrollo, atendiendo a todos los aspectos didácticos relacionados con esta competencia. A través de un espíritu de análisis crítico, técnicas sencillas y una adecuada formación docente, es posible llevar a cabo la modificación de planes o programas de estudios fijos, de forma que se cuestionen y que hagan a los alumnos conscientes de los valores y significados que implícitamente contiene el material que están utilizando. De esta forma, utilizando posibles choques culturales se puede fomentar el análisis comparativo entre la cultura meta y la cultura de origen del estudiante, aplicado a todos los niveles comunes de referencia del español. Consecuentemente, los contenidos y actividades dedicados a la cultura deben incitar a la comparación, de forma que se desarrolle el espíritu crítico del

alumnado y se deconstruyan estereotipos o generalizaciones, provocados por un desconocimiento previo de la cultura meta.

Con la consciencia intercultural como eje transversal de los contenidos lingüísticos, es posible cambiar y formar actitudes y valores en el alumnado de ELE, de forma que, además de desarrollar la competencia intercultural, también desarrollen la afectiva (sentimientos de tolerancia y comprensión). Como resultado de una aproximación cultural desde el choque entre la cultura de origen y la meta, se pretende que el alumnado sea capaz de dejar atrás el nivel monocultural, desarrollar su competencia comunicativa intercultural, y convertirse no solo en un hablante de ELE independiente, sino también “construirse” como un mediador intercultural eficaz. Para ello, el componente cultural debe estar integrado en la enseñanza, que es lo que se pretende con la propuesta didáctica de este trabajo. Finalmente, como docentes de ELE debemos fomentar la unión entre lengua y cultura como pilar fundamental para la comunicación, que al fin y al cabo es el objetivo final del aprendizaje lingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ-BAZ, A. (2003). La interculturalidad en la clase de ELE: Estudio de campo. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002*, pp. 120-129.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual matters. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. Y STARKEY, H. (2002) *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Language Policy Division. Council of Europe, Strasbourg. <https://core.ac.uk/download/111018814.pdf>
- BYRAM, M. Y ZARATE, G. (1997), “Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle” en Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. (eds.) (1997): *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues*. Langues vivantes, Conseil de l’Europe, Strasbourg, pp. 7-36.
- BROWN, H. DOUGLAS (2007): *Principles of language learning and teaching*. New York, Pearson Longman. <https://smartlib.umri.ac.id/assets/uploads/files/af2ff-language-teaching-principles-1-.pdf>
- CANALE, M. Y SWAIN, M. (1980) “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing,” en *Applied Linguistics*, Volume I, Issue 1, Spring 1980, 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- FAJARDO-SALINAS, D. M. (2012). *De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Honduras, 5-38.
- FERNÁNDEZ-VÍTORES, D. Centro Virtual Cervantes. (15 de julio de 2023). *El español: una lengua viva. Informe 2023. El español en cifras*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/informes_ic/p01.htm#:~:text=El%20espa%C3%B1ol%20es%20la%20segunda,chino%20mandar%C3%ADn%20y%20el%20hindi
- GARCÍA-VIÑÓ, M. Y MASSÓ-PORCAR, A. (2015). ¿Qué cultura deberíamos enseñar en el aula de ELE? *Instituto Cervantes de Rabat. Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*, 33-40. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rabat_2015/06_masso-garcia_vino.pdf
- HALL, E. (1989): *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza Editorial.

- HYMES, D. (1972). "On Communicative Competence". En *Sociolinguistics*, eds. J. B. Pride y J. Holmes, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- IGLESIAS-CASAL, I. (2003) "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", en *Carabela*, 54, 5-28.
- IGLESIAS-CASAL, I. Y MÉNDEZ-RAMOS, C. (2020). "Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras", en *Journal of Spanish Language Teaching*, Monográfico sobre *Intercultural Communicative Competence in L2 Spanish: Theory, Practice and Teacher Training*, 7 (2), 99-122.
- INSTITUTO CERVANTES. (2 de septiembre de 2015). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Competencia comunicativa.*
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- INSTITUTO CERVANTES . (2 de septiembre de 2015). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Competencia Intercultural.*
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaintercultural.htm
- INSTITUTO CERVANTES. (3 de septiembre de 2015). *CVC. Diccionario de términos clave en ELE. Lengua meta.*
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto cervantes. Referentes culturales.* Biblioteca Nueva: Madrid
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm
- KRAMSCH, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83–92. <https://doi.org/10.1080/07908319509525192>
- KRAMSCH, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- LUND, R. E. (2006): Questions of culture and context in English language textbooks a study of textbooks for the teaching of English in Norway. Disponible en:
<https://www.semanticscholar.org/paper/Questions-of-Culture-and-Context-in-English-A-Study-Lund/6fac7e699ec0570385b4e29a91d9aab570214dc5?p2df>
- MENDOZA, A. Y CANTERO, F. (2003). "Didáctica de la Lengua y de la Literatura: Aspectos Epistemológicos", en *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Pearson Educación, Madrid, pp. 3-31.
- MEYER, M. (1991). "Developing Transcultural Competence: Casa Studies of Advanced Foreign Language Learners". En: À. Oliveras (2000). *Hacia la competencia*

intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Edinumen, Madrid.

- NÍKLEVA, D. G. (2012). La Competencia intercultural y el Tratamiento de Contenidos Culturales en Manuales de Español como Lengua Extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA (Revista Espanola de Linguistica Aplicada))*, 25, 165–187
- ORBERG, K., (1960), "Cultural Shock": Adjustment to a New Cultural Environment", *Practical Anthropology*, 7 (4), 177-182.
<https://doi.org/10.1177/009182966000700405>
- OBERSTE-BERGHHAUS, N. (2024) The Role of Teaching Foreign Languages in Developing Intercultural Competence. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16 (1), 1-15. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/808>
- OLIVERAS, A. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Edinumen. Madrid.
- ORUBE, E. A. (2000). El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 194-202
- PORTO, M. (2013). Language and intercultural education: an interview with Mychael Byram. *Pedagogies: An International Journal*.
<http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2013.769196>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea] <<https://dle.rae.es/etnocentrismo>> [4 de junio de 2024].
- RISAGER, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 242-254). Cambridge University Press.
- VARÓN, M. E. (2020). El lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: del hablante nativo como modelo al hablante intercultural como meta. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 20-21, 186-205.
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Varon.pdf>