

Universidad de Cádiz  
Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Filología

TESIS DOCTORAL

**La interculturalidad en la enseñanza del  
alemán como lengua extranjera con  
aprendientes de nivel inicial**

Raúl Dávila Romero  
Cádiz 2012



Universidad de Cádiz

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Filología



**La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua  
extranjera con aprendientes de nivel inicial**

Tesis doctoral presentada por Raúl Dávila Romero.

Directores: Prof. Dr. D. Anton-Gilen Haidl Dietlmeier y Prof. Dr. D. Francisco  
Ramón Zayas Martínez.

Cádiz 2012.



D. Francisco Zayas Martínez, Profesor Contratado Doctor del Departamento de Filología Francesa e Inglesa de la UCA y D. Anton G. Haidl Dietlmeier, Profesor Titular de Universidad del mismo departamento, directores de la Tesis Doctoral “La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial” realizada por el doctorando D. Raúl Dávila Romero,

HACEN CONSTAR

que esta Tesis Doctoral reúne los requisitos necesarios para su defensa y aprobación.

En Cádiz a 3 de julio de 2012

Fdo: \_\_\_\_\_

Fdo: \_\_\_\_\_



# ÍNDICE

Capítulo 1: Introducción.....	5
1.1 La cultura en el aula: el enfoque intercultural.....	9
1.2 El enfoque metodológico de la adquisición en el aula.....	13
1.3 Estructura y metodología.....	16
Capítulo 2: Un enfoque adquisitivo para el aula de alemán en la situación de lengua extranjera.....	19
2.1 La capacidad humana de adquirir una lengua.....	19
2.2 Fundamentos teóricos .....	25
2.2.1 Desarrollo de la L1.....	26
2.2.2 Desarrollo de una L2 o una LE en la edad adulta.....	31
2.2.2.1 El periodo crítico.....	33
2.2.2.2 Estado inicial.....	36
2.2.2.3 Procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras.....	41
a) Input, output e interacción.....	41
b) Más allá de la adquisición de estructuras lingüísticas: la competencia comunicativa..	46
c) El procesamiento de la información: la Teoría de la Relevancia.....	48
d) La instrucción formal.....	55
i) En torno a la posibilidad de intervenir en el proceso natural de adquisición.....	56
ii) La consciencia en la adquisición de lenguas segundas y extranjeras.....	60
iii) El aprovechamiento de los recursos cognitivos conscientes en el aula.....	65
2.3 Hacia un enfoque adquisitivo.....	68
2.3.1 La programación de una asignatura en el enfoque adquisitivo.....	70
2.3.2 Monolingüismo en el aula.....	73
2.3.3 La oralidad.....	77
2.3.4 Tratamiento del error.....	80
2.3.5 La instrucción formal.....	83
2.3.6 Motivación.....	84
2.3.7 El trabajo en grupos.....	92
2.3.8 Papel del profesorado.....	94
2.3.9 Factores individuales del aprendiente.....	96

Capítulo 3: Una asignatura de alemán como lengua extranjera para aprendientes de nivel inicial.....	99
3.1 Introducción: el enfoque adquisitivo y el MCERL.....	99
3.2 Puntos de partida.....	103
3.2.1 La situación de lengua extranjera.....	103
3.2.2 Titulación de Turismo.....	104
3.2.3 Circunstancias propias de la UCA y la Facultad.....	109
3.3 Objetivos.....	114
3.3.1 Determinación del nivel del MCERL.....	115
3.3.2 Objetivos para el alemán: Profile deutsch.....	117
3.3.3 Competencias.....	121
3.4 Actividades.....	127
3.4.1 Actividades orales para generar interacción en el aula.....	130
3.4.2 Las actividades fuera del aula.....	137
3.4.2.1 Monitorización de las actividades del aula: Hausaufgabenblätter.....	137
3.4.2.2 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje: el Portfolio.....	138
3.4.2.3 Ampliación de contexto e input adicional: Kontext +.....	139
3.4.2.4 Práctica oral y auditiva individual: Multimediaübungen.....	139
3.5 Programa de la asignatura.....	140
3.6 La evaluación.....	146
Capítulo 4: El componente intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras. .	149
4.1 Apartado introductorio.....	149
4.2 Fundamentos teóricos.....	154
4.2.1 Revisión de enfoques.....	154
4.2.1.1 El enfoque fáctico, informativo o tradicional.....	155
4.2.1.2 El enfoque comunicativo.....	158
4.2.1.3 El enfoque intercultural.....	162
a) Superación del modelo de la competencia nativa idealizada.....	163
b) La cultura desde una perspectiva cognitiva.....	166
4.2.2 Hacia un concepto de cultura para la aplicación a la enseñanza de idiomas.....	168
4.2.2.1 Cultura, lengua y cognición.....	170
4.2.2.2 Cultura, sociedad e identidad.....	174

4.2.2.3 Coherencia frente a diversidad.....	177
4.2.2.4 La cultura como proceso abierto y dinámico.....	179
4.2.3 Un modelo de competencia comunicativa intercultural.....	181
4.2.4 Conclusiones.....	190

## Capítulo 5: La aplicación del componente intercultural en una asignatura de alemán en situación de lengua extranjera..... 193

5.1 Introducción y antecedentes.....	193
5.2 Puntos de partida.....	196
5.2.1 La situación de lengua y cultura extranjera.....	196
5.2.2 El monolingüismo en el aula con aprendientes de nivel inicial.....	200
5.3 Objetivos.....	201
5.3.1 Determinación de las fases de desarrollo del acercamiento intercultural.....	202
5.3.2 Determinación de objetivos.....	206
5.3.2.1 La conciencia y la sensibilidad intercultural.....	208
5.3.2.2 Las competencias del hablante en una interacción intercultural.....	210
5.3.2.3 La lengua en la comunicación intercultural.....	216
5.3.2.4 Actitud hacia el aprendizaje intercultural.....	218
5.4 Las actividades interculturales.....	220
5.4.1 Características de las actividades interculturales en un enfoque adquisitivo.....	220
5.4.2 Las actividades programadas en la asignatura Ampliación de alemán.....	225
5.4.2.1 Wir sind Jans Freunde.....	228
5.4.2.2 Imperativo Cortés / Bitte.....	234
5.4.2.3 Malentendidos / Nicht richtig verstanden.....	239
5.4.2.4 Alles mit Besteck.....	242
5.4.2.5 Trabajos: elaboración, exposición y Cuaderno intercultural.....	246
5.5 Evaluación del proyecto intercultural.....	250
5.5.1 Metodología.....	250
5.5.1.1 Instrumentos de recogida de datos.....	255
5.5.2 Evaluación de datos.....	257
5.5.2.1 Valoración general, acogida del proyecto.....	257
5.5.2.2 Concienciación y sensibilidad intercultural.....	261
5.5.2.3 La interacción intercultural.....	266

Capítulo 6: Conclusiones.....	271
6.1 La interculturalidad en el aula adquisitiva.....	271
6.2 Valoración de la puesta en práctica y de la evaluación del experimento.....	276
6.3 Reflexiones finales.....	280
Referencias bibliográficas.....	283
Anexos.....	295
A) Tablas de evaluación del proyecto.....	295
B) El Cuaderno intercultural.....	302
C) Materiales de las actividades interculturales.....	319

## CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

La evolución en la teoría y la práctica de la metodología de enseñanza y aprendizaje de idiomas desde el siglo XIX ha ido de la mano de la ampliación de la perspectiva desde la que se investiga qué es la lengua, cómo funciona y qué hacen las personas con ella. El enfoque tradicional o de gramática-traducción se orientaba fundamentalmente hacia las características formales de una lengua, es decir, su fonética, su léxico y su gramática, tradicionalmente descritas a partir de las categorías usadas para el latín y el griego (Stern 1983: 79). La posterior evolución de la lingüística y, sobre todo, su conexión con disciplinas como la sociología, la psicología o la antropología, entre otras, han propiciado una concepción de la lengua más allá del código, y que subraya su función como herramienta para la comunicación y relación entre las personas, así como para interpretar la realidad y referirse a ella. De esta forma, actualmente el interés se centra en el uso efectivo de la lengua en un contexto concreto, entre personas que tienen unas intenciones comunicativas específicas, las cuales solo se pueden comprender en su contexto psicológico y sociocultural.

Sin embargo, los avances en la teoría no siempre encuentran eco en la práctica diaria en las aulas. La creciente tendencia a considerar el estudio de la adquisición de lenguas como una rama de la ciencia cognitiva (Doughty y Long 2003) y la atención, cada vez mayor, al contexto psicológico y sociocultural del aprendiente entrañan un cambio de paradigma ante el que tanto docentes como aprendientes se pueden sentir desorientados. En general se acepta que no basta con conocer el vocabulario y la gramática de una lengua, pero, ante la falta de sustitutos claros, aún domina la idea de que esos elementos son la “base” sobre la que se debe construir todo lo demás. En esta tesis doctoral se parte de la hipótesis de que esto es así porque tanto docentes como aprendientes seguimos ligados en cierto modo al modelo de la competencia del hablante nativo, a pesar de que haya sido rebatido (Kramsch 2001), y, en

consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas continúan siendo vistos como el proceso de reducción progresiva de la distancia entre el aprendiente y ese modelo.

En este contexto, las personas implicadas en la enseñanza de idiomas necesitan ideas claras sobre las implicaciones de este cambio de paradigma. ¿Cómo se aplica al trabajo diario en el aula?; ¿cómo se transforman los principios teóricos en objetivos didácticos, programaciones y actividades concretas? Son tareas complejas que, en nuestra opinión, no han atraído aún lo suficiente la atención de editoriales y autores de manuales didácticos, que son quienes normalmente sirven de puente entre la investigación especializada y el profesorado.

En esta tesis se abordará esta cuestión tanto desde el punto de vista teórico como desde el práctico, proponiendo formas de trabajo concretas. Se expondrán los principios teóricos que pueden explicar la configuración del nuevo paradigma, que será descrito a partir del abandono de un modelo idealizado sobre lo que el aprendiente aún no es para adoptar una concepción del proceso de adquisición lingüística desde lo que el aprendiente sí es: una persona con unos sistemas cognitivos que le permiten afrontar la tarea de interpretar el mundo que le rodea y relacionarse con otras personas en el entorno social en el que se desenvuelven sus acciones. Lo importante es por tanto investigar cómo funcionan esos sistemas cognitivos, cómo emplea la persona sus capacidades cognitivas y sus competencias sociales para desarrollar su interlengua (Selinker 1972) y usar así la lengua en contexto, con sus intereses y sus necesidades particulares.

En el ámbito europeo se ha intentado dar un impulso a la renovación mediante la elaboración de un documento que sirva de marco de orientación y referencia común para todas las personas implicadas de una u otra forma en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Este *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*<sup>1</sup> propone desde sus primeras páginas que el aprendizaje de idiomas se oriente al uso comunicativo y tome como punto de partida el contexto de los aprendientes:

... el Consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales (MCERL 2002: XI).

---

1 En adelante MCERL. La edición utilizada como referencia en este trabajo es accesible en la página de internet del Centro Virtual Cervantes ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/), última consulta el 08.04.2012).

... el Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes (ibíd.: XII).

En este sentido, una de las contribuciones más interesantes del MCERL es el reconocimiento de que el aprendizaje de idiomas sobrepasa los límites espaciales del centro formativo y los temporales de cualquier curso. Es una tarea que dura toda la vida:

... adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar (ibíd.: 5).

En un marco internacional de intensificación de las relaciones internacionales, ya sea mediante el contacto personal directo o a través de las múltiples vías abiertas por la revolución tecnológica, cobra importancia la capacitación de las personas para aprovechar las nuevas posibilidades de contacto lingüístico y cultural. El desarrollo de las competencias se orienta por tanto al aprendizaje autónomo fuera del aula y a lo largo de toda la vida, es decir, se tiende a una formación que permita a las personas desarrollar actitudes y destrezas que les faciliten todo lo posible el aprovechamiento de sus experiencias vitales para ampliar sus competencias comunicativas y sociales. Esta nueva orientación se dirige a una competencia plurilingüe y pluricultural, que conecte e integre las experiencias personales obtenidas en distintas lenguas y contextos. Las aulas son vistas como una pequeña parte del proceso de aprendizaje, como preparación para poder seguir aprendiendo fuera de ella, lo que implica un cambio de perspectiva esencial: el principal objetivo deja de ser la transmisión de conocimientos, y en cambio se potencia el desarrollo de las competencias que permiten al aprendiente utilizar, transformar y adaptar los conocimientos que ya tiene y acceder a otros nuevos.

La presente tesis doctoral intentará resolver algunas cuestiones teóricas y prácticas que plantea la adopción de estos principios básicos a la enseñanza del alemán en un contexto educativo concreto, como es el de la Universidad de Cádiz. Las principales tareas serán, por un lado, ver cómo se pueden potenciar o desarrollar las competencias de nuestros estudiantes para que afronten de la forma más productiva, enriquecedora y satisfactoria posible su contacto con nuevas lenguas y culturas, y por otro lado, ver cómo se puede organizar una asignatura de alemán para que esas competencias se desarrollen y al mismo

tiempo sean aplicadas en la tarea concreta de adquirir la capacidad de comunicarse mediante la lengua alemana.

La presente investigación ha sido precedida por una serie de trabajos en torno a la adquisición en el aula en la Universidad de Cádiz, impulsados por el grupo de investigación de la Junta de Andalucía HUM-485. En este contexto, la tesis pretende cumplir la función de ampliar y profundizar la indagación en los procesos cognitivos relacionados con la adquisición y las consecuencias para la metodología didáctica que se puedan extraer. En el marco de un enfoque teórico que trata la competencia comunicativa en su conjunto, la tarea de ampliación de perspectivas se centrará en un elemento concreto que aún no se ha consolidado en la práctica habitual en las aulas de idiomas: la competencia intercultural.

## **1.1 La cultura en el aula: el enfoque intercultural**

En las últimas décadas el encuentro entre culturas se ha convertido en una perspectiva habitual desde la que abordar todo tipo de disciplinas. En el campo de la enseñanza de lenguas hace ya mucho que existe una gran preocupación por lo intercultural, y existen abundantes trabajos sobre la cultura en las aulas. En el entorno del estado español, así como en el de muchos países que han estado acogiendo a gran número de inmigrantes, estos trabajos suelen orientarse a una educación intercultural que permita afrontar y aprovechar la cada vez mayor diversidad en las aulas, con tendencia integradora. Esta puede ser aparentemente una diferencia importante con la situación de partida de esta tesis: frente al enfoque de la integración en un contexto educativo y social, que es el que se suele adoptar en la educación intercultural, en nuestro caso la meta final está en el uso comunicativo de la lengua alemana. Al menos inicialmente, parece haber una gran diferencia entre afrontar la diversidad de culturas presentes en el aula y acercar a los estudiantes una cultura lejana que no cuenta en el aula, aparte de los docentes, con representantes directos. En esta tesis se mostrará, no obstante, que ambos objetivos didácticos se basan en parte en competencias parecidas.

El interés por incluir en la enseñanza de idiomas la cultura de la lengua que se aprende no es nuevo. Sin embargo, también en este caso existe una considerable distancia entre la investigación teórica y su aplicación a manuales, programaciones y materiales concretos. Esto ha conducido tradicionalmente a que la cultura sea, como mucho, un pequeño apéndice al final de una unidad didáctica, sin integración real en la concepción de los cursos. Esta falta de integración auténtica en las programaciones, unida a la escasez de materiales y orientaciones metodológicas específicas, conduce con frecuencia a que la cultura desaparezca casi por completo de las aulas de lenguas extranjeras, e incluso profesoras y profesores motivados terminan por rendirse ante la dificultad de incluir un tema aparentemente secundario en el poco tiempo de clase del que se dispone.

A la escasez de tiempo y de materiales específicos se une un problema quizás aún más complejo, como es el de la falta en nuestras sociedades de un concepto claro del papel que desempeña la cultura en las relaciones humanas. En nuestra opinión se trata nuevamente de

un problema de transferencia entre la teoría y la práctica, ya que décadas de investigación han generado fundamentos teóricos sólidos sobre la cultura para casi cualquier disciplina de las ciencias humanas y sociales.

Ejemplos claros de la necesidad de ciertos conceptos básicos sobre el papel de la cultura en la sociedad lo ofrecen las clases dirigentes. Desde hace ya varios años surgen de cuando en cuando ideas “innovadoras” sobre la integración de los inmigrantes, como la del “examen de integración”. En el programa electoral de un partido político español se podía leer recientemente la propuesta de exigir “el conocimiento suficiente de la lengua, la historia y cultura españolas para la obtención de la nacionalidad” (Partido Popular: 2011). ¿Y en qué consiste o cómo se demuestra ese “conocimiento suficiente” de la cultura española? Un ejemplo nos lo proporcionaba también recientemente una jueza que sometía a los solicitantes de nacionalidad a un examen con preguntas como las siguientes (García 2011):

Nombre dos deportistas españoles.  
Diga el nombre de dos escritores españoles.  
¿Cuál es la obra más famosa de Cervantes?  
¿Dónde termina el camino de Santiago?  
¿Quién fue el presidente del Gobierno en la transición?  
¿Quién fue Carrero Blanco?  
Fecha del golpe de Estado.  
Nombre a cinco reyes de España.

No queda clara la relación que pueda tener el conocimiento de estos datos con la integración en la sociedad española y, de hecho, seguro que todo el mundo conoce a muchas personas perfectamente integradas o incluso nacidas en ella que serían incapaces de responder a la mayoría de estas preguntas.

El concepto de cultura como acumulación de datos sobre un país no es exclusivo de la interpretación interesada de la integración que se hace a veces en las clases dirigentes, sino que también se encuentra firmemente instalado en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Un ejemplo nos lo ofrecía, en mi propia facultad, la única asignatura de la Diplomatura de Turismo<sup>2</sup> dirigida específicamente a los aspectos culturales de la comunicación lingüística

---

2 Esta titulación se encuentra actualmente en su último año de docencia. El nuevo Grado en Turismo sí

en el campo profesional turístico. Esta asignatura, llamada *Aspectos socioculturales de los países anglosajones*, se planteaba desde el siguiente objetivo general en el contexto de la titulación<sup>3</sup>:

Familiarizar al estudiante de Turismo con los rasgos socioculturales de la cultura anglosajona como herramienta indispensable para su futura actividad profesional. Complementar su formación lingüística con aspectos culturales, históricos y geográficos de la cultura de la lengua meta.

La programación de la asignatura era la siguiente:

1. Geografía física y política de Reino Unido y EE.UU.
2. Breve revisión de aspectos históricos.
3. Sistema político-institucional.
4. Sistema educativo.
5. El marco religioso.
6. Principales festividades y celebraciones.
7. Ocio y sociedad. La oferta cultural.
8. Otros países de habla inglesa.

Esta programación parece acercarse más al “examen de integración” de la jueza española que a los fines descritos por el MCERL, ya que no queda claro cómo este tipo de conocimientos puede mejorar la comunicación entre personas de otras culturas. El hecho de conocer el sistema educativo de algún país anglosajón mejoraría solamente de forma muy indirecta mis posibilidades comunicativas con una persona que hable inglés, menos aún si la persona con quien se habla inglés no es inglesa, sino sueca o japonesa.

En este contexto, hacen falta ideas claras sobre cómo puede mejorar un componente cultural la capacidad de nuestros alumnos de relacionarse con personas de otras lenguas y culturas. En el caso concreto del alemán, incluso si se dispusiera de una asignatura específica como la que se acaba de mencionar, una selección de temas así no sería convincente. ¿Cuál de los distintos países de habla alemana elegiría? ¿Y si la persona con la que hablo en alemán no se ha educado en el sistema educativo alemán, sino en el turco, el griego o el italiano?

---

incluye por fin, en parte como efecto de la presente tesis doctoral, una asignatura optativa orientada a la comunicación intercultural y que se impartirá por primera vez en el curso académico 2013/14.

3 Fuente: ficha de la asignatura en la página de internet de la UCA ([http://www.uca.es/wuca\\_fichasig\\_asignatura?titul=1304&asign=1304025&dpto=C109](http://www.uca.es/wuca_fichasig_asignatura?titul=1304&asign=1304025&dpto=C109), última consulta 08/04/2012).

Hace falta por tanto explicar la relevancia del contexto cultural en el aprendizaje de idiomas, y ser capaces de describir el papel que puede desempeñar en una asignatura que dispone de pocas horas en condiciones poco idóneas: masificación de las aulas, escasez o ausencia de trabajo en competencias transversales básicas, etc.

Para ello, en esta tesis doctoral se van a explorar las posibilidades que ofrece un enfoque intercultural, que vamos a definir a partir de dos características esenciales. La primera de ellas será la definición del concepto de cultura, que tomará como punto de partida la consideración de la perspectiva cognitiva como la más adecuada para abordar el estudio de la adquisición y el aprendizaje de idiomas. En consonancia con este punto de partida la cultura será descrita como instrumento para interpretar la realidad y relacionarse con el entorno, y las propuestas didácticas se orientarán por tanto a la concienciación de esa función cognitiva de la cultura y a la capacidad de manejar ese instrumento. La segunda característica del enfoque intercultural estará íntimamente relacionada con el cambio de paradigma que se propone en esta tesis doctoral, es decir, con la superación del modelo idealizado del hablante nativo. En toda interacción se encuentran dos perspectivas distintas que hay que considerar al mismo nivel, independientemente del hecho de que una de ellas sea la de un hablante nativo y la otra la de una persona que está aprendiendo la lengua utilizada. Habitualmente se parte del principio de que es tarea del aprendiente adaptarse al contexto sociocultural del nativo, lo cual será puesto en cuestión en este trabajo. Al igual que desde la perspectiva específicamente gramatical el abandono del modelo del nativo supone la puesta en valor de la interlengua del aprendiente, desde el estudio de la cultura surge el concepto que con toda probabilidad marcará la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras en los próximos tiempos: el hablante intercultural.

Estas dos características permiten ya desde el principio establecer distancia con concepciones de la cultura como las que existen tras los “exámenes de integración”. Además, son coherentes con la perspectiva de estudio de la adquisición lingüística que estamos defendiendo en esta introducción, que toma como punto de partida las características del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, tanto las físicas y espacio-temporales, como las psicológicas y socioculturales.

## 1.2 El enfoque metodológico de la adquisición en el aula

Un buen punto de partida para la reflexión sobre metodologías adecuadas es siempre el análisis del entorno educativo. ¿Qué caracteriza a la metodología de enseñanza y aprendizaje de idiomas en mi entorno? ¿Con qué medios se cuentan? ¿Cómo se intenta mejorar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes, cómo se los prepara para esa comunicación con personas “que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales”? (MCERL 2002: XI). ¿Qué tipo de “necesidades, motivaciones, características y recursos” (ibíd.: 140) de los estudiantes son contempladas?

Una breve descripción del contexto en el que se desarrolla mi trabajo diario permitirá avanzar algunas hipótesis. Esta tesis doctoral se desarrolló en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, en las diplomaturas de Turismo y Turismo-Empresariales. Todas las asignaturas de idiomas de estas titulaciones están divididas en clases teóricas y clases de práctica (en el laboratorio de idiomas). Los grupos teóricos suelen rondar los 40 alumnos, llegando en algunas ocasiones a superar esta cifra. Las aulas que se asignan en el campus de Jerez a estos grupos son generalmente grandes espacios con gradas ascendentes y pupitres clavados al suelo, en donde los alumnos se sientan de cara a un pequeño estrado en el cual se sitúa la mesa del profesor, junto a la pizarra y la pantalla de proyección. Independientemente del enfoque metodológico que se adopte, estas circunstancias dificultan ya desde el principio toda interacción que no esté centrada en el profesor, y descartan prácticamente cualquier tipo de trabajo en grupo.

Los grupos prácticos, que en principio pueden alcanzar hasta los 40 estudiantes, reducen de hecho en nuestro campus su número a un máximo de 30, que es el número de puestos de trabajo disponibles en el laboratorio de idiomas. La enseñanza en estos grupos está por tanto orientada a la práctica individual del alumno con material digitalizado.

En estas circunstancias organizativas se encuentran ya las primeras dificultades metodológicas. ¿Dónde cabe el interés por las necesidades comunicativas de los estudiantes en un grupo de 40 personas? ¿Qué uso comunicativo hay en el trabajo individual en el laboratorio, en el que falta un elemento fundamental como el interlocutor, con sus intenciones, sus interrupciones, etc.? ¿Qué tipo de competencias distinguen el trabajo de las clases prácticas y el de las teóricas? Detrás de la organización de la enseñanza en base a

grandes grupos teóricos y grupos de laboratorio parece estar la idea de que las aulas son un lugar de instrucción y práctica con elementos útiles para la comunicación, pero que las auténticas interacciones comunicativas se producen fuera de las aulas. Como el alemán, el inglés y el francés no son lenguas habituales de comunicación en nuestro entorno, parece aceptarse, de forma implícita, que la función de las clases consiste en proporcionar instrucción para un posible uso futuro del idioma.

El contacto del profesorado con los avances metodológicos en cuanto al aprendizaje y la adquisición de lenguas suele estar mediado a través de los manuales y libros de texto. Por ejemplo, abramos un libro de texto utilizado actualmente, *Delfin* (Aufderstraße *et. al.* 2001), de una editorial de referencia en la enseñanza del alemán (Hueber). Vayamos al tema titulado *Wohnen und Leben* ('vivir y habitar'), y veamos su primera sección, *Eintauchen* ('sumergirse'): esta inmersión en el tema consiste en la lista ilustrada del vocabulario referido a los objetos de una casa y en ejercicios mecánicos para la práctica del nominativo y el acusativo con ese vocabulario. Vayamos a la sección *Sprechen* ('hablar'), y veamos qué tipo de necesidades, intereses y recursos comunicativos de los estudiantes se intentan movilizar: todas las actividades propuestas se basan en el tipo de ejercicios que se pueden hacer individualmente en el laboratorio, es decir, son ejercicios más fonéticos que comunicativos: hablar = pronunciar. La revisión de las distintas secciones del manual conduce a la reflexión de que quienes pensaron que las clases de idiomas en la UCA pueden darse en grupos de 50 personas o en un laboratorio de idiomas bien podrían haberse inspirado en manuales como este.

El entorno induce al profesorado a organizar las clases en torno a la transmisión razonada de conocimientos en los grupos teóricos y la automatización de estos conocimientos en las prácticas, con la idea de que sean accesibles rápidamente en el momento en el que hagan falta. El uso de la lengua, entendida esta como herramienta comunicativa, social y cognoscitiva, parece tener poco espacio en las aulas, y por tanto parece estar, si acaso, fuera de ellas. Esto es lo que ocurre, efectivamente, cuando se aprende el idioma en el país en el que este es hablado, pero ¿cuándo usan la lengua los alumnos de la UCA? ¿En qué queda, por tanto, esa concepción de la lengua más allá de las estructuras lingüísticas? ¿Puede ser que se están usando en nuestro contexto libros y métodos pensados para aprendientes que sí tienen la oportunidad de usar la lengua fuera del aula? El libro *Delfin*, mencionado

anteriormente, fue editado y, probablemente, también elaborado, en Baviera. ¿Se puede sobreentender que es utilizable de la misma manera en Andalucía?

Por tanto, a lo largo de esta tesis se abordarán preguntas como las siguientes: ¿Qué función tiene el uso comunicativo de la lengua dentro del proceso de adquisición – aprendizaje? ¿Qué relación existe entre el uso comunicativo de la lengua, por un lado, y la reflexión formal y la automatización práctica, por el otro? ¿Puede la respuesta a estas preguntas ayudarnos a optimizar los recursos disponibles en la situación de lengua extranjera?

El grupo de investigación HUM-485 al que pertenezco lleva ya muchos años trabajando en esta dirección y con estos objetivos, esto es, intentar aprovechar al máximo los recursos disponibles para promover una competencia global, más allá de la acumulación y automatización de conocimientos sobre la lengua. El fundamento de nuestro trabajo es el establecimiento de vínculos entre la investigación teórica existente sobre la adquisición de lenguas, por un lado, y la práctica de la enseñanza, por el otro. Este vínculo descansa en la actualidad de forma general en las editoriales especializadas, pero el carácter comercial de estas publicaciones hace que se tengan que adaptar a un profesorado que, generalmente, tiene una formación filológica en la que, en el entorno español, la lingüística aplicada no suele tener una presencia suficiente. En el escaso tiempo que nos deja la práctica docente, no siempre tenemos la posibilidad de actualizar nuestra formación. En esta tesitura, el trabajo del grupo de investigación ha combinado la reflexión teórica con la elaboración de material didáctico que refleje dicha reflexión.

En tesis doctorales anteriores se ha demostrado la posibilidad de poner en marcha procesos adquisitivos en el aula de alemán como lengua extranjera (Haidl 1995) y en el aula de inglés para fines específicos (Bocanegra 1995), se han experimentado posibles aplicaciones de los principios de la adquisición a ámbitos concretos como la literatura (Zayas 2002), y se han medido las ventajas que tiene un método adquisitivo en el aula de inglés como lengua extranjera en la E.S.O. (García Jiménez 2003).

Los pilares teóricos de la adquisición en el aula descansan en nuestro caso sobre unos fundamentos teóricos lingüísticos que van más allá de la descripción del proceso de intercambio de información. La lengua es mucho más que comunicación, y la comunicación es mucho más que un proceso de codificación y decodificación de información.

### 1.3 Estructura y metodología

Este trabajo estará pues dividido en dos partes, la primera (capítulos 2 y 3) destinada a establecer el marco teórico y práctico del enfoque general de la adquisición en el aula, y la segunda (capítulos 4 y 5) a la exploración de las posibilidades de ampliar dicho marco con un componente intercultural.

En la primera parte de la tesis se revisarán los principios teóricos generales sobre la adquisición de lenguas. En esta revisión se tendrán en cuenta de manera prioritaria los condicionamientos que impone la situación de lengua extranjera, es decir, el hecho de que el alemán no se use como lengua de comunicación en el entorno local. A este condicionante, compartido con otras lenguas, se une en el caso del alemán una serie de desventajas específicas: no tiene una presencia comparable al inglés ni al francés en la enseñanza secundaria andaluza; no tiene la presencia en la vida diaria del inglés, lengua que aparece constantemente en los medios de comunicación y en la cultura popular; con respecto al francés o el italiano, tiene además la desventaja de no tener un parentesco lingüístico que la haga más accesible y comprensible.

Las circunstancias propias de la situación de lengua extranjera, unidas a estas desventajas particulares del alemán, conducen a la imperiosa necesidad de optimizar al máximo los recursos disponibles para obtener resultados satisfactorios en el poco tiempo con el que se cuenta y en las condiciones que proporciona la enseñanza universitaria reglada en nuestro entorno.

Esta necesidad de optimización hace imprescindible un estudio cuidadoso de los recursos cognitivos de los que dispone el ser humano para adquirir lenguas. Es decir, es necesario tomar como punto de partida el conocimiento existente sobre qué ocurre en la mente en las distintas acciones y procesos que acompañan a la adquisición lingüística.

Esta será la perspectiva desde la que se abordará la elaboración de nuestros fundamentos teóricos en el capítulo 2. Para explicar el funcionamiento de los distintos recursos acudiremos en primer momento a la teoría de la Gramática Universal (GU) de Chomsky, que, a pesar de ser objeto de debate, se ha constituido en el modelo básico de referencia desde el que explicar la capacidad humana de representar mentalmente la gramática de una lengua a partir de la exposición a su uso. La discusión en torno a la fuerza explicativa de la

teoría de Chomsky permitirá ir formulando un modelo que dé cuenta de qué recursos cognitivos son accesibles para el ser humano en el proceso de desarrollo de una nueva competencia lingüística. El estudio de estos recursos se apoyará así mismo en la revisión crítica de las hipótesis de Krashen (1981, 1982) sobre la diferencia entre los procesos inconscientes de adquisición y los procesos conscientes de aprendizaje, con especial atención sobre el papel que desempeña en la adquisición el procesamiento del *input* comprensible. En este camino, el pilar fundamental de nuestro andamiaje teórico será la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986), que es probablemente la mejor explicación disponible hoy en día del procesamiento de la información en la interacción comunicativa y, en general, de la comunicación lingüística. El modelo teórico se completará con una concepción de la competencia comunicativa en la que se concede un papel central a la competencia estratégica en el sentido definido por Lyle Bachman (1990). Por último, el papel de los procesos conscientes, rechazado por Krashen, será redefinido a partir de la *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1990).

El capítulo 2 concluye con un resumen de las principales consecuencias metodológicas que se pueden extraer, especialmente en relación al monolingüismo, la oralidad, la motivación y los factores individuales del alumno, el trabajo en grupos, el papel del profesorado, el tratamiento del error y el papel que se adjudica a la instrucción formal.

En el capítulo 3 se muestra el proceso de aplicación de dichos principios metodológicos a una asignatura concreta. Como paso previo, se plantean las circunstancias del contexto de aprendizaje, en especial las que se derivan de la situación de lengua extranjera, lo cual permitirá establecer qué objetivos pueden ser realistas y útiles para nuestros aprendientes.

La segunda parte de la tesis estará dedicada al estudio de las posibilidades de aplicación de un enfoque intercultural a una asignatura de alemán diseñada según los principios del enfoque descrito en la primera parte de la tesis.

Tras una revisión de distintos enfoques sobre el papel de la cultura en la enseñanza de idiomas se propondrá como marco de trabajo un enfoque intercultural. Desde este enfoque se propondrá, gracias a los estudios culturales de, entre otros, Hall (1990) y Bhabha (1994), una definición del concepto de cultura y de identidad cultural que subraye su carácter dinámico y abierto como proceso de hibridación y negociación. Junto al concepto de

cultura, el segundo fundamento teórico esencial será la formulación de un modelo de *Competencia Comunicativa Intercultural* a partir de Michael Byram (1997). Sobre estos dos fundamentos se irá elaborando el modelo teórico que, gracias a autores como Bredella (1999), Leiprecht (2001 y 2002), Trujillo Sáez (2005 y 2006) y el propio Byram (1997, 2000 y 2008), nos permitirá formular los objetivos básicos y las propuestas metodológicas iniciales para la inclusión del componente intercultural en una asignatura de alemán para principiantes en la situación de lengua extranjera.

En el capítulo 5 se relatará el experimento de aplicación del componente intercultural según los principios expuestos a una asignatura cuatrimestral de la Diplomatura de Turismo.

La evaluación del proyecto se llevó a cabo a partir de los siguientes objetivos y métodos de recogida de información sobre los efectos de la asignatura:

- La primera y principal cuestión que los datos recogidos tendrían que resolver es si realmente merece la pena dedicar parte de la asignatura al componente intercultural, teniendo en cuenta que es una asignatura de nivel inicial, con pocas horas de contacto con el alemán y en la situación de lengua y cultura extranjera.
- La cuestión de si ha merecido la pena o no dependerá, por una parte, de los recursos empleados y, por otra, del efecto que ha tenido en los aprendientes.
- Los resultados deberían proporcionar también información acerca de la validez de la parte teórica y de su utilidad instrumental.

La evaluación del experimento se realizó a partir de los datos recogidos mediante cuestionarios. Se partió en un primer momento de una evaluación de tipo cuantitativo que diera pie a una medición objetiva de la competencia intercultural alcanzada, pero consideraciones teóricas y prácticas terminaron por hacer que nos inclináramos por una evaluación cualitativa que permitía obtener más información sobre los procesos de reflexión y de desarrollo de las competencias.

## CAPÍTULO 2: UN ENFOQUE ADQUISITIVO PARA EL AULA DE ALEMÁN EN LA SITUACIÓN DE LENGUA EXTRANJERA

### 2.1 La capacidad humana de adquirir una lengua

La capacidad de comunicarse mediante una lengua es algo natural en el ser humano. Todas las comunidades, por muy aisladas que estén, la han desarrollado. Todos los seres humanos utilizan al menos un idioma, con excepción de los afectados por ciertas lesiones cerebrales graves y casos excepcionales de aislamiento social en la infancia<sup>4</sup>. Además, muchísimas personas hablan más de un idioma sin necesidad de aprendizaje sistemático (Corder 1980: 11). La comunicación lingüística es algo que surge de forma natural si hay vida en relación con otras personas, lo cual indica que, de algún modo, el ser humano está especialmente dotado para aprender lenguas.

Ahora bien, desde el punto de vista de alguien que ha participado en los sistemas educativos reglados como alumno y como profesor, la percepción es que el aprendizaje de idiomas se presenta como algo complejo y que requiere bastante esfuerzo, el cual no conduce sin embargo necesariamente al éxito. Esto presenta una aparente contradicción con la observación de la capacidad natural humana para la lengua.

Este planteamiento es el principal punto de partida del trabajo desarrollado en nuestro grupo de investigación<sup>5</sup>. Las personas implicadas en él buscamos formas de mejorar los resultados de nuestras clases, con una atención especial a la mejora de la competencia comunicativa oral,

---

4 Es el caso de los denominados “niños salvajes” o “*feral children*”, si bien Chomsky (2003: 68) pone en duda que se puedan extraer conclusiones de los casos conocidos, ya que su aislamiento ha producido tal cantidad de trastornos que es difícil decir algo acerca del lenguaje.

5 Se trata del grupo de investigación de la Junta de Andalucía HUM-485, E.M.E.L.E. (Enfoque multidisciplinar de la enseñanza de lenguas extranjeras), dirigido por el Dr. Anton Haidl Dietlmeier.

que consideramos una de las competencias con mayor margen de mejora en nuestro entorno educativo. Nuestros fundamentos teóricos están en las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas, y nuestra perspectiva de inicio es la observación de las capacidades naturales compartidas por los seres humanos.

Si se mira más allá de las aulas, se puede ver que fuera de ellas todo el mundo es capaz de aprender una lengua, lo único necesario es exposición a su uso, motivación o necesidad de comunicarse y tiempo. Esto es así no solo en el caso de los niños que aprenden su lengua materna, sino que también se observa en los adultos que aprenden otra lengua más. Hay que llamar la atención sobre el hecho de que en este caso, a pesar de que el aprendizaje suele ser más dificultoso que en la infancia, las condiciones necesarias para el desarrollo de competencia comunicativa son las mismas: exposición a la lengua hablada, motivación o necesidad de comunicarse y tiempo, si bien la motivación suele conllevar además cierta voluntad de socialización en la comunidad que tiene esa lengua como medio de comunicación. Otros factores como saber leer y escribir o recibir una instrucción formal pueden ser factores favorecedores, pero no indispensables. Esto se puede observar no solo en algunas comunidades fronterizas o pueblos nómadas, sino que también se ve a veces en inmigrantes que aprenden la lengua del país en el que viven mediante su actividad cotidiana, sin apenas contacto con lo escrito y sin ningún tipo de instrucción.

Al citar estos ejemplos es importante dejar claro que cuando hablamos de éxito en el aprendizaje de una lengua nos referimos a la capacidad de comunicarse oralmente con los hablantes de esa lengua, y no al grado de corrección ni a la comunicación escrita<sup>6</sup>. Se podría objetar, por ejemplo, que el alemán hablado por los *Arbeitsmigranten*<sup>7</sup> está lleno de

---

6 VanPatten (1992) cita varios estudios empíricos que muestran que en el contexto del aprendizaje formal los aprendientes obtienen mejores resultados en cuanto a riqueza y precisión gramatical. No obstante, ninguno de los estudios citados demuestra que la diferencia de resultados se deba a la instrucción explícita. VanPatten apunta más bien a factores socioeconómicos y afectivos, dado que en los casos estudiados de educación formal, por regla general, los alumnos han escogido libremente estudiar esa lengua y tienen un trasfondo socioeducacional más favorable. Pavesi (1986, cit. en VanPatten, ibíd.) señala como posible causa los distintos tipos de lenguaje a los que se exponen los alumnos en una y otra situación.

7 En el ámbito del alemán existen varios estudios sobre el alemán hablado por los *Arbeitsmigranten*, el *Gastarbeiterdeutsch*. Actualmente se evita el uso de la palabra *Gastarbeiter* por ser considerada despectiva. Vielau (2010<sup>2</sup>: 26) refiere para las primeras descripciones del *Gastarbeiterdeutsch* a Barkowski *et al.* (1980), Clahsen *et al.* (1983), y Klein y Dittmar (1979).

incorrecciones, pero si se ve la lengua como una herramienta de comunicación, las incorrecciones que no impidan la comunicación son secundarias.

Estas situaciones, en las que el aprendizaje, sin necesidad de instrucción e incluso a veces ni siquiera alfabetización, suele dar buenos resultados en cuanto a la competencia comunicativa oral, prueban la capacidad natural de las personas para aprender idiomas mediante la exposición al uso oral.

Frente a estos casos, el de la enseñanza reglada presenta ahora mismo en nuestro entorno un panorama preocupante. En general se consigue cierto grado de conocimientos formales sobre las reglas del idioma, pero los resultados son desoladores en cuanto a la comunicación oral natural. Cualquier persona que tenga experiencia con el programa Erasmus, tanto en calidad de estudiante como en la de coordinador académico, compartirá probablemente la opinión de que el nivel de uso comunicativo oral en lenguas extranjeras de los estudiantes andaluces es especialmente bajo en comparación con el de estudiantes procedentes de otros lugares de Europa, a pesar de que, como en el caso de la lengua inglesa, el periodo de aprendizaje se extienda a lo largo de muchos años. El hecho es que solamente un porcentaje reducido de quienes empiezan a aprender un idioma en nuestro sistema educativo terminan alcanzando una competencia oral aceptable. ¿De qué depende que algunos lo consigan y otros no? Podemos avanzar la hipótesis, basada en la experiencia, de que, aparte de contados “talentos” excepcionales, en general los aprendizajes exitosos están ligados a una motivación especial, y casi siempre vinculados a muchas horas adicionales de práctica o, sobre todo, a estancias en el extranjero.

Estos problemas tienen sus consecuencias negativas no solo en la motivación de los alumnos, que sienten que sus esfuerzos no se traducen en una competencia aplicable al uso auténtico, sino también en la del profesorado. De hecho, con frecuencia se considera la comunicación oral como un objetivo secundario o planteable solo a muy largo plazo, de forma que en las clases se busca que el alumno adquiera conocimientos sobre las reglas del correcto uso de la lengua, y se deja la comunicación oral para el futuro, como algo difícil de promover en el aula. Ahora bien, si tenemos en cuenta la capacidad natural que tiene el ser humano para aprender lenguas a un nivel comunicativo sin necesidad de instrucción formal, ni siquiera de alfabetización, se podría pensar que hay algo antinatural en esa forma de plantear los objetivos del aprendizaje de idiomas. Sería posible argumentar que no es

antinatural sino realista, ya que el despliegue de esa capacidad natural precisa de mucho tiempo y de la necesidad y voluntad de comunicación, que son circunstancias que no se suelen dar frecuentemente en las aulas. Dirigir las clases al conocimiento del código y al aprendizaje consciente de sus reglas de uso sería por tanto lo más realista en las circunstancias desfavorables de la enseñanza en la situación de lengua extranjera. Demostrar que este argumento es falso es uno de los principales retos que nos planteamos en la primera mitad de este trabajo<sup>8</sup>.

Por tanto, aprender idiomas parece a la vez muy fácil y muy difícil, natural pero a menudo frustrante. ¿De qué depende que la balanza se incline de uno u otro lado? ¿De decisiones didácticas y sus consecuencias metodológicas? ¿De las estancias en el extranjero? ¿Del tiempo de aprendizaje? ¿De las aptitudes y actitudes del profesorado y el alumnado?

En este capítulo se argumentará que la respuesta debe estar en un mejor aprovechamiento de las capacidades naturales del ser humano para aprender lenguas. La mente humana está especialmente dotada para esta tarea, como ya se ha expuesto, así que el aprendizaje de lenguas debe tener unas características especiales, basadas probablemente en la presencia de recursos cognitivos especiales, que lo diferencian de otros tipos de aprendizaje<sup>9</sup>. Pensamos que en los métodos tradicionales basados en la enseñanza del código el desaprovechamiento de estos recursos era muy claro. Es cierto que en las últimas décadas se ha avanzado mucho metodológicamente, al menos en el plano teórico, pero aún se puede hacer más en cuanto al aprovechamiento de las capacidades naturales. Por tanto, el primer objetivo de los siguientes apartados será describir los recursos que tienen las personas para aprender lenguas, intentar concretar en qué consiste esa capacidad específica humana. Estamos convencidos de que

---

8 Esta forma de exponer el problema se hace eco de una tradicional polémica en el campo de la metodología de enseñanza de lenguas. Stern (1983: 79) encuentra coincidencias entre autores como Mackey (1965), Titone (1968) y Rivers (1981) en una descripción del desarrollo histórico de la metodología a partir del conflicto entre principios “formalistas” y “activistas”. La línea general de la presente investigación se enmarca entre estos últimos, si bien coincidimos con Stern (ibíd.: 80) en que esta dicotomía es una simplificación excesiva. A lo largo de este trabajo se expondrá el punto de vista de que estas dos líneas no se excluyen mutuamente, sino que presentan opciones diferentes y a veces complementarias que habrá que sopesar a partir del establecimiento de prioridades según el contexto de aprendizaje, los objetivos de los aprendientes y los recursos disponibles.

9 Wode (1988: 44; *traducción propia*):

Una deficiencia en la investigación hasta el momento es, sobre todo, que las teorías sobre el aprendizaje de fenómenos no lingüísticos fueran aplicadas precipitadamente al aprendizaje de lenguas y que el aprendizaje de una lengua no fuera considerado suficientemente como fenómeno independiente, sino solamente como un curioso caso particular del aprendizaje general.

desde la descripción de estos recursos especiales podremos intentar ver cómo aprovecharlos al máximo dentro de las limitaciones del aula en la situación de lengua extranjera.

Como punto de partida comentaremos brevemente los dos ejemplos de condiciones óptimas para la adquisición a los que ya se ha aludido: la adquisición de la lengua materna (L1) en la infancia y la adquisición de una segunda lengua (L2)<sup>10</sup> por parte de personas que viven en una comunidad en que se habla dicha lengua. En ambos casos enfocaremos la cuestión como un contraste entre una situación óptima y otra menos favorable: la diferencia entre niños y adultos, por una parte, y el contraste entre la situación de L2 y la situación de LE, por la otra. Las bases teóricas iniciales irán siendo construidas a partir del análisis de estas situaciones particulares, análisis apoyado en las investigaciones sobre la adquisición de lenguas segundas y extranjeras que más poder explicativo tienen para ayudar a comprender los procesos que tienen lugar en cada caso.

La diferencia entre las personas adultas y los niños en cuanto a la adquisición de una lengua segunda o extranjera está marcada por una especial flexibilidad mental o intuición que tienen estos últimos para el desarrollo lingüístico, capacidad que, al parecer, se pierde con el tiempo. Esta intuición natural hace que, mediante la exposición al uso natural de la lengua, se aprenda no solo rápidamente, sino con resultados óptimos, ya que los niveles de competencia equiparables a los de los hablantes nativos son casi exclusivos del aprendizaje iniciado en edad infantil. Se suele señalar que la diferencia radica en que los adultos carecen de esa intuición y tienen más reparo ante lo diferente y ante el error, pero que lo pueden compensar con otros sistemas cognitivos desarrollados, como su capacidad de análisis, reflexión, abstracción, estudio, etc. Esto querría decir que niños y adultos pueden utilizar para el aprendizaje recursos mentales distintos, afirmación que deberá ser estudiada en detalle con el fin de evaluar sus posibles consecuencias para un enfoque metodológico.

En la comparación entre la situación de L2 y la de LE parece que lo determinante es, por un lado, la necesidad de comunicarse que existe en la situación de L2, y por otro, el mayor tiempo de exposición al uso natural. El del tiempo es precisamente uno de los mayores problemas que se nos plantean a las profesoras y los profesores de idiomas en la situación de LE, ya que las horas de práctica en el aula jamás podrán acercarse siquiera a las horas de las

---

10 A lo largo de este trabajo se utilizarán como formas abreviadas L1 para designar la lengua materna, L2 para la segunda lengua y LE para lenguas extranjeras.

que disponen quienes viven entre personas que hablan el idioma en cuestión. En cuanto a la motivación, si volvemos a los niños y a los inmigrantes, vemos que, aparte del tiempo de exposición, los casos de aprendizaje exitoso tienen algo muy importante: la necesidad de comunicarse y de relacionarse con otras personas que hablan la lengua meta. En las aulas en la situación de lengua extranjera las motivaciones suelen ser otras, y no parecen tan efectivas. Las soluciones que se proponen se suelen basar en hacer los materiales y actividades más interesantes, atractivos y entretenidos, así como en dar al aprendiente un papel más activo en general en todo el proceso educativo. No obstante, pensamos que la necesidad de comunicarse, de expresarse y de entender a la otra persona debería ser, si se atiende a las reflexiones anteriores, un elemento motivador esencial, por lo que también habrá que estudiar si es posible y conveniente introducirlo en el aula.

La conclusión que aparentemente se podría extraer de las observaciones sobre el aprendizaje en la situación de LE en la edad adulta es que hay que compensar la falta de intuición lingüística y de tiempo de uso natural mediante instrucción formal específica, apoyada en la capacidad de análisis, abstracción y estudio que se le supone a una persona adulta dentro del sistema educativo. Sin embargo, desde la perspectiva del carácter especial de la lengua entre las capacidades humanas, esta forma de afrontar los problemas de la adquisición de la competencia oral plantea muchas preguntas que habrá que ir resolviendo a lo largo de este capítulo: ¿hasta qué punto puede compensar la instrucción formal la falta de uso natural? ¿No estaríamos sustituyendo unos recursos cognitivos por otros totalmente distintos, y de ahí quizá la diferencia cualitativa de los resultados: mucha corrección, pero poca competencia comunicativa? Si, como demuestra la experiencia, en la mayoría de los casos es extremadamente difícil aprender idiomas sin práctica auténtica, ¿qué hacemos en la situación de LE, sería posible intentar reproducir este uso natural en el aula? Y, si fuera posible, ¿cómo se puede organizar un curso en el que se complementen de la mejor forma posible la instrucción formal y la práctica “natural”? Finalmente, si para que la práctica en el aula dé frutos es fundamental el número de horas, ¿hay que renunciar en los niveles iniciales a la competencia comunicativa oral, y esperar a que esta termine por emerger?

## 2.2 Fundamentos teóricos

La fundamentación teórica de este capítulo se empezará a construir a partir de la reflexión sobre la facultad natural que, como se ha expuesto en el apartado anterior, permite al ser humano adquirir la capacidad de comunicarse mediante una lengua. Empezaremos por el caso más evidente, el de la adquisición de la lengua materna en la infancia, para después revisar los cambios que suponen la maduración y la socialización para el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera<sup>11</sup>.

Hecho esto, pasaremos a estudiar los recursos y procesos mentales implicados en el aprendizaje y adquisición de una L2/E en la edad adulta, con la intención de presentar propuestas metodológicas que permitan optimizar su funcionamiento en el contexto del aula de LE con el principal objetivo de la competencia comunicativa oral.

---

11 Stern (1983: 303):

It cannot be automatically assumed that first language acquisition and second language learning are identical or even similar processes, although they may well be. But even if they are considered very different, second language learning is bound to be thought about in relation to first language acquisition. Native language growth provides a standard against which to conceptualize second language learning.

### 2.2.1 Desarrollo de la L1

El modelo explicativo de la adquisición de la lengua materna que vamos a usar como punto de partida es el propuesto por Noam Chomsky, que es probablemente uno de los modelos más influyentes en este campo. No nos centraremos tanto en los pormenores lingüísticos de la teoría chomskyana como en sus fundamentos filosóficos, los cuales, como veremos, pueden ser muy útiles para la explicación de las capacidades de las que dispone el ser humano para el aprendizaje y la adquisición de las lenguas. En otras palabras, queremos explicar con qué recursos se afronta en los primeros años de vida la adquisición de la lengua materna y qué tipo de procesos mentales tienen lugar cuando los niños adquieren la lengua a la que se ven expuestos.

La aportación más interesante al respecto, que marcó un punto de inflexión para el estudio de la adquisición de lenguas, es la idea de que la mente del ser humano está biológicamente preparada desde el mismo nacimiento para adquirir una lengua. La herencia genética dota a las personas recién nacidas no solo de los aparatos fonador y auditivo, sino también de lo que Chomsky denomina *facultad del lenguaje*, consistente en unos principios universales abstractos que son la base de cualquier sistema lingüístico. Esto quiere decir que cuando las personas afrontan en su infancia la lengua que se habla en su entorno no parten de cero, sino que en la mente tienen ya estructuras mentales preparadas para asimilar esos estímulos lingüísticos, organizarlos y empezar a construir el sistema de la lengua materna. El aprendizaje lingüístico representa por tanto un caso especial en comparación con otros tipos de aprendizaje<sup>12</sup>, una idea que convirtió a Chomsky en el principal responsable del abandono del paradigma conductista en el campo de la adquisición de la lengua:

Chomsky is mostly responsible for the shift in SLA [Second Language Acquisition] research from a behaviourist to a more mentalistic approach, where language is seen as a kind of knowledge and attempts are made to explain the cognitive mechanisms that account for it. Such a view sees the mind, to some extent at least, as an information-processor, and builds models which attempt to understand how it works (Jordan 2004: 151).

Las investigaciones de línea conductista consideraban la comunicación lingüística una conducta más, y el aprendizaje de una lengua consistiría por tanto en una adquisición de hábitos. Los aprendientes irían confirmando sus hipótesis sobre el funcionamiento de la

---

12 Cf. Wode (1988: 44).

lengua gracias a los refuerzos positivos o negativos que recibieran socialmente sus actuaciones (García Jiménez 2003: 45).

Las teorías de Chomsky supusieron el cambio hacia un modelo mentalista, en el que el lenguaje es visto más como un conocimiento que como una conducta. El punto de partida de la teoría de Chomsky es la descripción del proceso de desarrollo del lenguaje en cada persona a partir de factores internos de la mente: la facultad del lenguaje. Chomsky concibe esta facultad como una capacidad innata, heredada y específicamente humana, que se despliega y da lugar a un sistema lingüístico concreto gracias a la estimulación externa en un entorno social. Es decir, frente a concepciones anteriores que veían la lengua como un producto exclusivamente social<sup>13</sup>, Chomsky resalta su fundamento biológico, que permite la combinación de factores sociales con factores internos psicológicos y neurológicos:

However, there is surely no reason today for taking seriously a position that attributes a complex human achievement entirely to months (or at most years) of experience, rather than to millions of years of evolution or to principles of neural organization that may be even more deeply grounded in physical law (Chomsky 1965: 59)<sup>14</sup>.

Chomsky considera que la lengua, incluso al nivel que manejan las niñas y los niños de corta edad, es un sistema tan amplio y complejo que difícilmente puede ser producido exclusivamente mediante la inducción a partir de la experiencia lingüística acumulada en esos primeros años de vida. Según este argumento, es difícil imaginarse que los niños extraigan las reglas de la lengua de forma puramente inductiva ya que las hipótesis que tendrían que evaluar y descartar son demasiadas. Los datos que proporciona el *input* lingüístico son ambiguos y confusos, puesto que proceden en gran parte de oraciones incompletas, simplificadas e incluso incorrectas, y no suelen contener las suficientes

---

13 A esto contribuyó sin duda el hecho de que Saussure concibiera el estudio del lenguaje a partir de la distinción entre *langue* (lo social) y *parole* (la ejecución individual):

La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente (Saussure 1916/1986: 41).

La lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existe más que en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad. Por otra parte, el individuo tiene necesidad de un aprendizaje para conocer su funcionamiento; el niño se la va asimilando poco a poco (ibíd.: 42).

14 Investigaciones actuales sobre los genes implicados en el desarrollo cognitivo, como las de Lai *et al.* (2001) o Spiteri *et al.* (2007), podrían dar sustento a la idea de Chomsky de que existe cierta especialización innata del cerebro para el lenguaje. Estas investigaciones han localizado un gen, el FOXP2, que probablemente esté implicado en los procesos de desarrollo que desembocan en el habla y el lenguaje.

evidencias negativas para comprobar las hipótesis sobre el sistema que se pudieran ir formulando<sup>15</sup>. La conclusión que extrae este investigador es que la mente debe estar dotada de una serie de principios abstractos innatos, algo así como un armazón mental en el que se va encajando la información lingüística que procesa el niño. De esta forma, el niño no parte de cero para sus hipótesis sobre las reglas de la lengua que oye, no tiene que evaluar todas las opciones imaginables, sino que tiene una serie de posibilidades ya marcadas, y su experiencia lingüística le permite ir inclinándose hacia unas e ir descartando otras.

Desde este punto de partida, el modelo de Chomsky explica el desarrollo del lenguaje como un proceso basado en la interacción de los estímulos lingüísticos externos (el *input*) con factores internos que tienen un fundamento biológico innato, fruto de la programación genética del ser humano<sup>16</sup>. Las personas nacen con una capacidad mental especial, innata y universal, para procesar y representar mentalmente la información lingüística que reciben en su infancia, y este proceso da pie al conocimiento de su lengua.

Este fundamento biológico del desarrollo lingüístico es explicado por Chomsky mediante la existencia de una facultad humana, la *Gramática Universal* (GU), que consiste en una serie de principios lingüísticos abstractos universales que determinan las posibilidades de desarrollo de la lengua. Chomsky se refiere a ella también como *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* (DAL), para describir cómo el contacto con el medio determina el despliegue gradual de la GU. Para Chomsky, GU y DAL son la misma realidad contemplada de manera distinta:

La Gramática Universal es el nombre que se da a la teoría del estado inicial de la facultad lingüística. El mecanismo de adquisición del lenguaje es otro nombre para

---

15 Conocido como el argumento de la pobreza del estímulo, este razonamiento está relacionado con el problema lógico de la adquisición, que consiste precisamente en la distancia entre la experiencia acumulada y los conocimientos que se poseen. Si la experiencia por sí sola no puede dar cuenta de los conocimientos que tiene una persona, sería necesario acudir a teorías nativistas como la de Chomsky, que parten de algún tipo de conocimiento o sistema de representación innato (Chomsky 1965: 58 y Bley-Vroman 1989: 41). Para otro punto de vista ver Cowie (1997), quien rechaza la validez de una argumentación del nativismo que parta del problema lógico y la pobreza de estímulo. El problema lógico de la adquisición volverá a ser tratado en el apartado 2.2.2.2.

16 Haidl (1995: 21):

Investigadores como H. Wode y S.W. Felix, que aceptan en un principio el supuesto inicial de Chomsky, lo interpretan en el sentido de que lo que tiene un fundamento biológico en el cerebro no son las estructuras gramaticales del idioma sino los mecanismos para procesar los datos que entran (*'input'*). Esta manera de enfocar el problema se resume con el nombre de 'nativismo' y H. Wode (1983<sup>2</sup>: 7) define su axioma de la siguiente manera: "It is assumed that what is innate is not linguistic structures but cognitive processing abilities".

---

designar el estado inicial, solo que desde otro punto de vista. No existe ninguna diferencia (Chomsky 2003: 65).

Para que el despliegue de la GU dé lugar a una lengua concreta, hace falta que interactúe con otras facultades humanas: los llamados *sistemas conceptuales humanos*. Estos sistemas conceptuales humanos, al igual que la GU / DAL, son sistemas mentales con una base innata, y también se desarrollan a lo largo de la vida gracias al contacto con los estímulos externos. Los sistemas conceptuales humanos son descritos por Chomsky de esta manera:

Junto a la facultad del lenguaje e interactuando con ella estrechamente está la facultad de la mente que construye lo que podríamos llamar “comprensión del sentido común”: sistemas de creencias, expectativas y conocimientos acerca de la naturaleza y comportamiento de los objetos, su lugar en un sistema de 'tipos naturales', la organización de esas categorías y las propiedades que determinan la categorización de los objetos y el análisis de los acontecimientos... también incluirá principios relacionados con la posición y el papel de la gente en el mundo social, la naturaleza y condiciones del trabajo, la estructura de la acción, la voluntad y la elección humanas, y otras consideraciones similares. En su mayor parte, estos sistemas pueden ser inconscientes e incluso pueden estar fuera del alcance de la introspección consciente. También se podrían aislar, para hacer un estudio especial, las facultades implícitas en la solución de problemas, en la elaboración del conocimiento científico, la creación y la expresión artística, el juego, o cualesquier categorías que demuestren ser adecuadas para el estudio de la capacidad cognoscitiva y, consecuentemente, de la acción humana (Chomsky 1981: 36-37).

La lengua materna sería por tanto el producto de dos capacidades mentales. Una de ellas sería específicamente lingüística, la GU/DAL, y la otra sería muy general: el resto de capacidades cognitivas que Chomsky resume bajo el nombre de sistemas conceptuales humanos. Estas capacidades permiten al niño interpretar el mundo que le rodea y los estímulos que de él recibe. En este proceso cognitivo, el procesamiento de la información lingüística pone en marcha el DAL. Los estímulos externos y su procesamiento interno producen el desarrollo de ambos sistemas: el lingüístico y el general.

En resumidas cuentas: la intuición o habilidad especial que tienen los niños para aprender su lengua materna consistiría en unas capacidades mentales especiales que, a partir del procesamiento del *input* codificado lingüísticamente, agilizan o facilitan el proceso intuitivo de comprobación de hipótesis sobre el sistema lingüístico. Las hipótesis que tiene que evaluar el niño son reducidas, ya que están limitadas por la GU, y el *input* da evidencias positivas sobre qué posibilidades son las que recoge una lengua concreta. De esta forma, a partir de la interpretación del *input* y de diversos recursos mentales, algunos

específicamente lingüísticos y otros más generales, el niño va configurando de forma intuitiva la gramática de su lengua.

Existen, por supuesto, posturas críticas con las teorías de Chomsky, sobre todo con el postulado de los universales lingüísticos. O'Grady (2003 y 1997: 298 ss.) estudia algunas alternativas a la GU como explicación del mecanismo innato de adquisición de la lengua materna, y también Jordan (2004: 139 ss.) revisa algunas posturas críticas con Chomsky. No obstante, por encima de detalles concretos, en general hay acuerdo en describir el proceso de adquisición de la lengua materna a partir de la interacción entre la mente humana y los estímulos externos, subrayándose en esta interacción el papel activo de la mente, que no es un simple recipiente para contener la lengua que la sociedad le da a la persona. Esta aportación de la mente humana se puede explicar mediante la selección de principios y parámetros universales, como hizo Chomsky en su momento, o de otras formas, pero lo relevante para la aplicación de la teoría a enfoques metodológicos es resaltar el papel activo de los sistemas mentales del niño, quien va construyendo poco a poco su competencia a partir de la exposición a la lengua y mediante procesos que, al menos en su mayor parte, tienen lugar de forma intuitiva.

## 2.2.2 Desarrollo de una L2 o una LE en la edad adulta

Hemos planteado que las personas disponen en sus primeros años de vida de una capacidad especial para adquirir su lengua materna mediante la exposición al uso natural. Esta capacidad especial la hemos explicado a partir de un modelo basado en la interacción entre distintas facultades mentales y en la interacción de esas facultades con los estímulos externos. Este proceso, principalmente intuitivo, tiene como resultado la paulatina configuración del sistema de la nueva lengua en la mente de las personas.

Hoy en día no se pone en duda que en el desarrollo de una L2 o una LE en la edad adulta los sistemas mentales de las personas también desempeñan un papel activo en la construcción del nuevo conocimiento, y la investigación ha dejado de centrarse en cómo “meter” los conocimientos en la cabeza de los aprendientes, para estudiar la forma en que la mente construye la nueva lengua gracias a los estímulos que recibe.

La evidencia de que la adquisición lingüística durante la infancia transcurre de forma muy diferente a los procesos adquisitivos iniciados más tarde puede plantear dudas sobre la idoneidad de tomar, como punto de partida teórico para la explicación de la adquisición adulta, la explicación de la adquisición de la lengua materna. Es innegable que la socialización, la maduración cognitiva y, por supuesto, el hecho de haber adquirido ya una lengua, producen un impacto determinante en los sistemas mentales de las personas, sistemas que, con total seguridad, no pueden jamás volver a funcionar como en los primeros años de vida. Este fenómeno biológico, que se da en la evolución de distintos organismos<sup>17</sup>, es denominado periodo crítico. Ahora bien, la constatación de un periodo crítico en la adquisición lingüística no debe valer por sí misma para invalidar cualquier comparación entre ambas etapas de la vida humana. La pregunta que se debe plantear aquí es cuál es la diferencia en el funcionamiento de los sistemas mentales, qué es lo que cambia en los procesos de adquisición lingüística por efecto de estas modificaciones. El análisis de estas diferencias puede ser un buen punto de partida para describir posteriormente los recursos y los mecanismos que conducen en la edad adulta al desarrollo de la competencia lingüística.

---

17 A modo de ejemplo, Chomsky (2003: 66-67) menciona el experimento sobre el desarrollo del sistema visual de los gatos realizado por Hubel y Weisel (1962). En él se demuestra que “en el sistema visual de los mamíferos [...] son necesarios ciertos tipos de estímulo en determinadas fases de la vida a fin de que el sistema funcione”.

Por esta razón, antes de afrontar la descripción de estos recursos y mecanismos se dedicarán unas páginas al análisis de las consecuencias de las transformaciones mentales que se asocian al fenómeno del periodo crítico.

### 2.2.2.1 El periodo crítico

En nuestra área de conocimiento se alude con el concepto de periodo crítico a una fase de la vida tras la cual se han modificado las capacidades o recursos de la mente para adquirir una lengua<sup>18</sup>. De forma más general, este término se refiere a un periodo concreto de la evolución de un organismo en el que se dispone de una especial sensibilidad a ciertos estímulos, la cual permite algún tipo de desarrollo que no podría ya volver a tener lugar una vez finalizado ese periodo aunque se sigan recibiendo los mismos estímulos (Chomsky 2003: 70 y ss.). En cuanto a la adquisición de la lengua, por tanto, se podría interpretar que pasado el periodo crítico se pierde cierta sensibilidad a los estímulos lingüísticos exteriores, lo cual impediría o dificultaría la adquisición de una lengua por esa vía. Los casos de los niños salvajes, privados de todo contacto social durante el periodo crítico, parecen probar que la lengua materna debe ser adquirida en los primeros años de vida, y que si esto no ocurre es muy difícil, por no decir imposible, lograr un dominio del sistema lingüístico que vaya más allá del uso de fórmulas y palabras sueltas.

En el campo de la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, el concepto de periodo crítico se utiliza para describir las diferencias en los resultados de la adquisición según la edad en que dé comienzo el proceso:

Post-critical period SLA is notorious for its difficulty, high degree of variation, and often very poor outcome (Doughty 2003: 256).

Lo que interesa aclarar aquí es qué implica esta diferencia de resultados para el estudio de los recursos cognitivos y los procesos mentales implicados en la adquisición de una segunda lengua después del periodo crítico.

Una posible interpretación sería que el final del periodo crítico cierra la posibilidad de que los mecanismos de procesamiento intuitivos que intervienen en la adquisición durante la infancia lo hagan también en el desarrollo de la segunda lengua. Esta interpretación podría conducir a pensar que el aprendizaje tardío depende exclusivamente de los sistemas

---

18 La hipótesis del periodo crítico fue originalmente formulada por Lenneberg (1967: 176, cit. en Hyltenstam y Abrahamsson 2003: 540):

... automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear [after puberty], and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person can learn to communicate at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis.

cognitivos generales de resolución de problemas, la capacidad de análisis y síntesis, el estudio consciente, etc. Ahora bien, los procesos de adquisición sin instrucción formal que ya se han mencionado, como el caso de los *Arbeitsmigranten*, parecen indicar que no es justificable descartar la actuación de mecanismos intuitivos para el desarrollo de la competencia lingüística después del periodo crítico.

También sería posible pensar que la diferencia de resultados se debe a que a partir de cierta edad se refuerzan los filtros socioafectivos que impiden o dificultan el libre acceso a los recursos cognitivos implicados en el desarrollo de competencia lingüística. En este caso, desde el punto de vista didáctico serían imaginables medidas relacionadas con la motivación para disminuir el efecto de dichos filtros y reactivar, al menos en parte, el acceso a estos recursos.

Una tercera hipótesis podría ser la de que, a raíz del desarrollo cognitivo, en cierto momento las personas tienden a hacer mayor uso de sus capacidades conscientes y bloquean esa capacidad innata especial para aprender idiomas. Las diferencias observadas entre niños y adultos se deberían, pues, a que estos últimos se apoyan en recursos generales de aprendizaje más relacionados con procesos conscientes de reflexión, análisis y estudio, y no dejan actuar a los recursos específicos que permiten a los niños desarrollar su competencia lingüística de manera intuitiva:

... el limitado éxito en el aprendizaje de una lengua en la edad de la post-pubertad, y aquí en particular en las condiciones de la clase, no puede ser atribuido a que la capacidad natural de adquisición de una lengua se pierda con la entrada en la segunda década de la vida como resultado de cambios biológicos y fisiológicos, sino que es explicable por el hecho de que los mecanismos cognitivos de procesamiento específicamente lingüísticos encuentran en este momento un competidor eficaz en el nivel cognitivo general de resolución de problemas (S.W. Felix 1982: 294, *traducción propia*).

El concepto del periodo crítico estaría por tanto relacionado con fenómenos distintos según se aplique a la adquisición de la lengua materna o a la de una lengua extranjera o segunda. En el primer caso, implica la imposibilidad de adquirir una vez pasado el periodo crítico. En el segundo, parece impedir la posibilidad de alcanzar en algunos aspectos un nivel equiparable al del nativo, y afecta también a la velocidad del aprendizaje. No obstante, si la principal consecuencia de la maduración en el aprendizaje de una LE o una L2 es que los aprendizajes iniciados en la edad adulta rara vez conducen a niveles de competencia

cercanos al de los nativos, esta cuestión podría preocupar a quienes se propusieran alcanzar efectivamente una pronunciación y un dominio de la gramática que se pudieran confundir con las de los nativos, pero no afectaría a quien se plantee objetivos más realistas.

Desde la hipótesis de que la maduración cognitiva y la socialización afectan a los recursos y procesos implicados en el aprendizaje y la adquisición, a continuación nos proponemos analizar estos cambios, para intentar describir cuáles son los recursos y procesos que intervienen en el aprendizaje y la adquisición de una LE pasado el periodo crítico.

### 2.2.2.2 Estado inicial

Hemos argumentado que la capacidad natural para adquirir la lengua materna consiste en que las personas, en sus primeros años de vida, son capaces de construir el conocimiento de su lengua intuitivamente a partir de la exposición a la misma, y que esta exposición da pie al nuevo sistema gracias a la existencia en la mente de unos sistemas iniciales que permiten al niño asimilar, organizar y representar mentalmente la información procedente del procesamiento del *input*. Estos sistemas los hemos descrito acudiendo a la teoría de la Gramática Universal, pero no hay que olvidar que Chomsky la concibió como teoría del estado inicial para la adquisición de la lengua materna, y no necesariamente de segundas lenguas. También hemos argumentado que, a pesar de las diferencias directamente observables entre los procesos de adquisición y aprendizaje en la edad infantil y en la edad adulta, hay que admitir la existencia también después del periodo crítico de cierta capacidad de generar competencia de forma intuitiva mediante la exposición al uso comunicativo de la lengua. Haría falta, por tanto, aclarar si la explicación de esta capacidad se puede basar en los universales lingüísticos a pesar de todo, y, en caso de que esto no sea así, ofrecer una explicación alternativa.

Como se ha visto en este capítulo, uno de los principales argumentos utilizados por Chomsky para postular la existencia de universales lingüísticos innatos es el argumento de la pobreza de estímulo, relacionado con la explicación del problema lógico de la adquisición. Según este argumento, las niñas y niños de corta edad no disponen de las herramientas suficientes para construir, a partir de unos estímulos lingüísticos relativamente pobres, unos sistemas tan complejos como los que resultan. Esto conduciría a postular la necesaria existencia de unos sistemas de representación innatos que colaboren en el procesamiento y la representación mental de los estímulos lingüísticos. La cuestión que se nos plantearía ahora es si este argumento también es aplicable a la adquisición adulta y, en caso de que no sea así, sería necesario estudiar qué implicaciones tendría esto para la elaboración de un modelo teórico sobre los recursos con los que se afronta la adquisición.

Una posible solución es la proporcionada por S. E. Carroll, quien defiende que no existe el problema lógico de la adquisición de segundas lenguas y ofrece una explicación alternativa a la de la Gramática Universal:

I-learning a given language requires some initial representational system(s) in which the various acoustic/phonetic, phonological, morphosyntactic and semantic properties of language are encoded. In the case of primary language acquisition this set ... includes at least those representational primitives made available by UG, a priori acoustic and visual perceptual representation systems ... and the initial conceptual systems. In the case of second language acquisition, the relevant set consists of every representational system the learner has in place at the point in time where L2 acquisition occurs, including a mature and rich culture-specific conceptual system, the specific grammar of the L1, the specific parsing and production system associated with the L1, a mature acoustic perceptual system, a mature visual perception system, a mature set of domain specific problem solving systems, and so on. All the evidence available provides support for the assumption that adults come to the acquisition task capable of deploying their mature representational systems to the purpose of acquiring the L2.

It is true that a theory of SLA must explain properties of the initial state, but one is free to hypothesise that adults are transferring knowledge which has been arrived at in any number of ways. It could be a priori knowledge, acquired through selective learning or canalisation, or it could be I-learned. Consequently one cannot argue that “access” to UG is logically necessary in SLA in order to explain the fact that adults are capable of representing language in terms of linguistic structures. There is no separate logical problem of language acquisition for each particular language that an individual might acquire. Consequently there is no logical problem of second language acquisition (Carroll 2001: 209-210, cit. en Jordan 2004: 255-256).

Una persona en edad adulta ya dispone según Carroll de sistemas que le permiten asimilar, representar y organizar mentalmente la información lingüística que procesa, así como hacer sus hipótesis sobre las reglas de la nueva lengua. Por tanto, es difícil argumentar la necesidad del acceso a la GU, es más, a efectos prácticos la cuestión probablemente sea irrelevante, ya que lo importante es que exista algún sistema de representación que permita el procesamiento y representación mental de la lengua a la que se expone una persona. Al igual que la GU proporcionaría a los niños guías que les ayudan a adquirir su lengua, los sistemas de representación mental de los que dispone el adulto le ayudan a elaborar hipótesis sobre la lengua nueva a partir de un *input* limitado. Por ejemplo, un estudiante español que esté empezando a aprender el alemán es probable que elabore intuitivamente una hipótesis aventurada sobre el orden de las palabras en alemán (el orden canónico *sujeto – verbo - objeto*, frecuente en español) antes de haber podido evaluar oraciones suficientes como para inducir tal regla, y sin atender a frases que probablemente ya haya oído o visto en las que el orden no es el canónico. Esta hipótesis le ayudará en la producción, así como a conseguir más *input*, y le dará una base de comparación para evaluar dicho *input* y poder corregir su hipótesis, en un proceso de reestructuración de la interlengua<sup>19</sup>. La explicación de

19 El concepto de interlengua empezó a generalizarse a partir de Selinker (1972) y Corder (1967). Lydia White (2003: 19) explica su génesis de la siguiente forma:

esto podría estar, si nos aferramos a Chomsky, en los universales lingüísticos, aunque en este ejemplo es más razonable pensar primero en la transferencia de la L1<sup>20</sup>, una de las herramientas de representación mental de la lengua mencionadas por Carroll.

El hecho de que los resultados de la adquisición durante el periodo crítico y después de él sean distintos puede deberse a que el acceso a la GU se hace más difícil o incluso totalmente imposible, como también puede estar relacionado con los nuevos sistemas y condicionantes que actúan en el proceso de adquisición. A efectos prácticos, no es determinante resolver esta cuestión. Lo que buscábamos era una explicación de la posibilidad de que las personas adquieran competencia en una nueva lengua de forma intuitiva mediante la exposición al uso comunicativo de la misma, y esta explicación la darían los sistemas de representación mental que menciona Carroll<sup>21</sup>.

El funcionamiento de estos sistemas será abordado de forma global en el siguiente apartado. No obstante, se pueden hacer ya unas observaciones sobre algunos de ellos.

Una de las diferencias más evidentes con respecto a los procesos de adquisición de la lengua materna es, precisamente, que ya se domina la L1, y quizás otras lenguas más. La influencia de la L1 en el proceso es indudable, pero sí es discutible cómo se manifiesta esta influencia: podría ser mediante la transferencia inconsciente, proporcionando sistemas de representación, como base de comparación, o de otras formas. Generalmente se acepta que la L1 ejerce su influencia al principio del aprendizaje, pero después esta influencia disminuye significativamente (García Jiménez 2003: 80). Esto se ha argumentado, por ejemplo, mediante los estudios de errores y el análisis contrastivo, que muestran que al principio los aprendientes cometen errores relacionados con las estructuras y características de su L1, pero que al aumentar su competencia los errores están cada vez más relacionados

---

In the late 1960s and early 1970s, several researchers pointed out that the language of second language (L2) learners is systematic and that learner errors are not random mistakes but evidence of rule-governed behavior [...]. From this developed the conception of “interlanguage”, the proposal that L2 learners have internalized a mental grammar, a natural language system that can be described in terms of linguistic rules and principles.

20 Ver Jordan (2004: 226) para referencias sobre estudios en torno a la influencia del orden de palabras de la L1 en las primeras fases de la adquisición de una lengua segunda o extranjera.

21 Jordan (2004: 164-5):

While UG-inspired research in SLA, probing the question of to what extent L2 learners have access to UG, has been prolific, its role should, I suggest, be to influence hypotheses, models and theories of SLA that necessarily go beyond it. At the very best (assuming “full access”), UG can be no more than “a part of a part” of a theory of SLA.

con interpretaciones erróneas de la gramática de su interlengua. Es decir, en las etapas iniciales las estructuras y características de la L1 y de otras lenguas que conozca el aprendiente tienen un papel importante como fuente de elaboración de hipótesis sobre las reglas y características generales de la nueva lengua, pero cuando el aprendiente va acumulando experiencia en esa nueva lengua tiende a fundamentar sus hipótesis cada vez más en esa experiencia y en la competencia ya adquirida.

Otra de las grandes diferencias entre la adquisición en la infancia y después de ella radica en la maduración del sistema cognitivo. En el fragmento comentado unos párrafos atrás, Carroll destaca los efectos que puede tener la existencia en la mente del adulto de “a mature and rich culture-specific conceptual system” y de “a mature set of domain specific problem solving systems”. Los aprendientes probablemente disponen ya de estrategias de aprendizaje, de capacidad de análisis y síntesis, etc., lo cual les da herramientas que pueden ser utilizadas de distintas formas durante el aprendizaje de un idioma. Algunos de estos recursos podrán ser usados en las situaciones comunicativas a tiempo real, mientras que otros necesitarán de más tiempo de reflexión para aplicarlos. Sobre ellos se hablará más tarde, cuando tratemos la instrucción formal.

Los efectos de la socialización y de la maduración emocional también deben ser tenidos en cuenta. La actitud hacia el nuevo idioma y hacia el aprendizaje en general, la imagen social y el efecto que el individuo crea que pueden tener en ella sus intentos por aprender la lengua, entre otros muchos factores, pueden hacer que el aprendiente mantenga un filtro afectivo alto y dificultar su implicación en el proceso de aprendizaje – adquisición<sup>22</sup>. Esto puede obstaculizar el uso de algunos de los recursos disponibles, o hacer que los alumnos se inclinen por unos en lugar de otros. Un ejemplo podría ser la preocupación de algunas personas por la imagen que puedan dar sus errores, lo que les puede conducir a evitar la experimentación productiva con el lenguaje.

Se puede concluir que el adulto dispone de una serie de sistemas cognitivos capaces de asimilar, organizar y representar mentalmente la información lingüística contenida en el *input* que recibe. Los casos de aprendizaje informal y la observación personal del propio aprendizaje en la situación de inmersión o L2 indican que, al menos en parte, estos sistemas

---

22 Sobre estos factores se hablará más adelante en el apartado dedicado a la motivación.

actúan de manera similar a los que están a disposición del niño, por lo menos en cuanto a que pueden funcionar intuitivamente a partir de la exposición al uso del idioma. Localizar cada uno de estos sistemas y describir su funcionamiento por separado es una tarea compleja, si no imposible. Para la elaboración de un enfoque metodológico puede ser más práctico observar su funcionamiento conjunto, estudiar los procesos en los que intervienen. A esto dedicaremos el siguiente apartado.

### 2.2.2.3 Procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras

En este apartado se comenzará por estudiar los procesos que tienen lugar durante la exposición al uso de la lengua, procesos que constituyen en nuestra opinión el camino más “natural” para adquirir una lengua. Después trataremos los procesos relacionados con la instrucción formal y el aprendizaje consciente, reflexionando sobre la posibilidad misma de dicha instrucción y sobre la distinción entre procesos conscientes e inconscientes. De esta forma creemos que se ofrece una descripción bastante completa de los procesos mentales que contribuyen al desarrollo de competencia en una L2 o una LE, y podremos hacer unas primeras propuestas sobre su aplicación práctica.

#### a) Input, output e interacción

Comenzaremos nuestras reflexiones con la revisión de algunas teorías relacionadas con el papel de la comprensión, de la producción y de la interacción en los procesos de adquisición lingüística. En general hay acuerdo en la importancia básica de la comprensión (Gass 2003), pero en cuanto al *output* y la interacción el acuerdo no es tan unánime.

Una de las teorías más influyentes y discutidas en las últimas décadas en el estudio del papel de la exposición a la lengua en la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras es la formulada por Stephen D. Krashen<sup>23</sup>. Este investigador expone la teoría de que el proceso que genera el desarrollo de la competencia lingüística es la comprensión del *input* durante el uso natural del lenguaje. Sus principales postulados quedaron formulados en forma de cinco hipótesis. A lo largo de los próximos apartados se tomarán a menudo las hipótesis de Krashen como punto de partida de nuestras reflexiones, ya que plantean puntos de discusión ineludibles en la explicación de los procesos mentales que conducen al desarrollo de la competencia lingüística. Por tanto, y con el fin de ofrecer una visión general de la teoría de Krashen, no se explicará ahora únicamente la hipótesis del *input* comprensible, sino que haremos un breve resumen de las cinco hipótesis:

---

23 Las principales obras de referencia sobre sus teorías son Krashen (1981, 1982 y 1985), así como Krashen y Terrell (1983), trabajos en los que desarrolla las cinco hipótesis que configuran el tronco central de su modelo teórico.

- Hipótesis de adquisición / aprendizaje: Krashen afirma que el desarrollo de la competencia lingüística de una L2 / LE puede tener lugar de dos maneras distintas, consciente e inconscientemente. La inconsciente sería la adquisición, que es la forma natural del desarrollo lingüístico, la manera en la que los niños desarrollan su L1 mediante la participación en la comunicación y la comprensión del *input*. Una vez desarrollado el sistema cognitivo de la persona, esta es capaz de reflexionar sobre el lenguaje, de manera que el desarrollo de competencias lingüísticas se podría realizar de una manera consciente: el aprendizaje.
- La hipótesis del monitor explica la función del conocimiento aportado por el aprendizaje consciente. Según Krashen, esta función es la de monitorizar el mensaje emitido. La producción del mensaje es iniciada por el sistema adquirido, y los conocimientos conscientes solo se emplean para comprobar y corregir dicho mensaje *a posteriori*. Como este proceso requiere tiempo, no es adecuado para la comunicación oral en tiempo real, y solamente podría aplicarse en otros contextos, sobre todo en la escritura. Además, los conocimientos aprendidos conscientemente no pueden convertirse en adquiridos, y por consiguiente no forman parte esencial del proceso que explica el desarrollo del lenguaje.
- La hipótesis del orden natural: las reglas de la lengua son adquiridas en un orden predecible. Este orden es independiente tanto de la complejidad formal de las reglas como del orden en el que son enseñadas en el aula.
- La hipótesis del *input* comprensible afirma que el lenguaje se adquiere comprendiendo aquel tipo de *input* que se encuentra un poco más allá del nivel actual de competencia del aprendiente.
- Con la hipótesis del filtro afectivo se postula la importancia de las variables afectivas para la adquisición. Los aprendientes con una actitud positiva (filtro afectivo bajo) son más activos y receptivos, por lo que pueden obtener más *input* comprensible.

En lo que se refiere al papel que desempeña la comprensión, cabría preguntarse si, como mantiene Krashen, se puede afirmar que el *input* comprensible sea condición necesaria y suficiente para la adquisición<sup>24</sup>. En cuanto a si es condición necesaria, es decir, si es posible

---

24 Krashen (2003: 4): “We acquire language in only one way: when we understand messages; that is, when

aprender una lengua sin exponerse al *input* comprensible, parece de sentido común afirmar que si una persona lo lograra se trataría de un caso aislado de genialidad y poder de abstracción<sup>25</sup>. Por tanto, sea o no una condición necesaria, sí es sin lugar a dudas una condición muy favorable. En cuanto a si es una condición suficiente, nada impide argumentar que, por mucha importancia que se dé al *input* comprensible, hay formas de acelerar, mejorar y complementar sus efectos en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.

Según Krashen, el *input* que produce adquisición, aparte de ser comprensible y estar un poco por encima del nivel del aprendiente, debe ser interesante y debe ser ofrecido en cantidad suficiente. Además, debe estar centrado en el significado y no en la forma:

We acquire when we focus on what is being said, rather than how it is said. We acquire when language is used for communicating real ideas (Krashen y Terrell 1983: 19).

Las hipótesis de Krashen fueron muy útiles en cuanto a que llamaron la atención sobre el papel fundamental que desempeña la comprensión para la adquisición. Pese a los debates alrededor de esta teoría, la importancia del *input* comprensible es un hecho aceptado generalmente en la investigación sobre la adquisición. La discusión más interesante para nuestros fines sería definir con más detalle en qué consiste este *input* comprensible y bajo qué condiciones se convierte en *intake*<sup>26</sup>, es decir, cómo contribuye al desarrollo de la interlengua del aprendiente. Para ello, habrá que analizar los siguientes aspectos:

- El procesamiento de la información durante la comunicación lingüística.
- El papel del *output* en el proceso de adquisición.
- Los ajustes que se producen cuando el *input* se recibe en el contexto de una interacción.

---

we obtain «comprehensible input»”.

25 Larsen-Freeman y Long (1991: 142) revisan una serie de investigaciones sobre la adquisición de primeras y segundas lenguas sin encontrar evidencias empíricas que invaliden la hipótesis de Krashen:

The best evidence for Krashen's viewpoint has to be the fact that children or adults who are not provided with comprehensible input, but only NS-NS models, either do not acquire at all or acquire only a very limited stock of lexical items and formulaic utterances [...] Conversely, all cases of successful first and second language acquisition are characterized by the availability of comprehensible (not necessarily linguistically modified) input.

26 Larsen-Freeman y Long (1991: 140) se apoyan en Corder (1967) para definir el *intake* como “data taken in or assimilated by the learner and used by the learner to promote IL (interlanguage) development”.

Al primero de estos puntos, central en un enfoque adquisitivo, le dedicaremos en las siguientes páginas un apartado en exclusiva, en el cual se expondrá cómo la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson puede dar una explicación satisfactoria y útil para la elaboración de propuestas metodológicas.

En cuanto al segundo punto, el papel del *output* es precisamente uno de los aspectos más llamativos y discutidos de la teoría de Krashen, quien le concede poca o más bien nula importancia: “we acquire spoken fluency not by practicing talking but by understanding input, by listening and reading” (Krashen 1982: 60).

Entre los intentos de explicar el papel de la producción en los procesos adquisitivos se podría destacar a Merrill Swain y su hipótesis del *output* comprensible. Según esta investigadora, el *output* puede contribuir a la adquisición de varias formas (Swain y Lapkin 1995):

- Los aprendientes perciben distancia entre lo que quieren y lo que pueden decir, de forma que se dan cuenta de algo que no conocen o que no conocen suficientemente de la lengua meta; además, “they do so even when external feedback is unavailable to them” (ibíd.: 383).
- Mediante la producción el aprendiente se basa en sus hipótesis sobre las reglas de la lengua meta, y es posible que estas hipótesis se vean reforzadas, invalidadas o modificadas en función de los efectos de su actuación en sus interlocutores.
- La producción puede obligar al aprendiente a reflexionar sobre la lengua meta.

La propuesta de Swain responde al sentido común, pero Krashen ha objetado falta de sustento empírico para la relación entre el *output* comprensible y el aprendizaje. Según afirma, lo único que se ha podido establecer empíricamente es que el *output* contribuye a incrementar la cantidad y la calidad del *input* que se recibe (Krashen 2003: 59 ss.). No obstante, en un enfoque teórico basado en el procesamiento del lenguaje debería tenerse en cuenta la diferencia entre el procesamiento de los enunciados durante la comprensión y durante la producción. Estas diferencias podrían quizás explicar cómo se complementan los dos tipos de procesamiento en el desarrollo de la competencia. Una teoría que podría ser de ayuda es la *Noticing Hypothesis* de R. Schmidt (1990), que plantea los efectos en el

aprendizaje de la atención focalizada sobre partes del enunciado. Hablaremos de ella en el apartado 2.2.2.3.d.

La investigación sobre el papel de la interacción en la adquisición constituye en parte una ampliación del estudio sobre el *intake*. En esta línea, Larsen-Freeman y Long (1991: 143) afirman que el *input* comprensible es el resultado de un proceso de negociación. Esta idea es para Gass (2003) la base de la hipótesis de la interacción<sup>27</sup>:

The emphasis is on the role which negotiated interaction between native and non-native speakers and between two NNSs plays in the development of a second language. That early body of research as well as more recent work has taken as basic the notion that conversation is not only a medium of practice, but also the means by which learning takes place. In other words, conversational interaction in a second language forms the basis for the development of language rather than being only a forum for practice of specific language features. This has been most recently expressed by Long (1996, pp. 451–2) as the Interaction Hypothesis:

*negotiation for meaning*, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.

and:

it is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during negotiation for meaning. (p. 414)"

(Gass 2003: 234-235)

Las propuestas de Swain sobre la producción y de Long sobre la interacción coinciden por tanto en sus referencias a la atención, a la importancia de los procesos cognitivos que se desencadenan cuando una persona se da cuenta de algo que le hace falta para producir o entender un mensaje. Este tema será tratado con más detenimiento en el apartado 2.2.2.3.d.

En este apartado se han mostrado suficientes indicios de que la comprensión, la producción y la interacción son actividades centrales para el aprendizaje y la adquisición de idiomas. Sin embargo, también se ha expuesto que la aportación de esas tres operaciones a la adquisición de una nueva lengua depende de distintos procesos cognitivos que es necesario analizar antes de plantear propuestas metodológicas concretas<sup>28</sup>. Sin cierta comprensión del

---

27 Una revisión de los estudios sobre el papel de la interacción, así como referencias bibliográficas, se encuentran en Gass (2003), especialmente en págs. 234 y ss.

28 Una primera conclusión metodológica que se puede extraer es que la tradicional lista de las cuatro destrezas (hablar, oír, leer y escribir) es incompleta, ya que la interacción en una conversación, tal como

funcionamiento de estos procesos se corre el riesgo de no aprovechar las actividades del aula para estimular los potentes recursos que tiene la mente humana para adquirir lenguas.

El proceso más importante será el relacionado con los mecanismos que convierten el *input* en *intake*, los cuales serán tratados en el apartado 2.2.3.3, en donde nos apoyaremos en la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson para explicar cómo procesa la mente el *input*. En cuanto al papel de la producción y la interacción, plantaremos propuestas concretas una vez que hayamos analizado la contribución de la *Noticing Hypothesis* de Richard Schmidt a la explicación del procesamiento de la lengua.

b) Más allá de la adquisición de estructuras lingüísticas: la competencia comunicativa

Antes de continuar hay que hacer notar que la mayoría de las investigaciones y modelos teóricos comentados hasta este punto se centran en la adquisición de las estructuras lingüísticas, que es un factor fundamental, pero no el único, de la adquisición de las competencias que permiten el uso de una lengua. Las perspectivas abiertas por la pragmática obligan a redefinir la relación entre competencia y uso o actuación, de manera que cualquier explicación de la competencia de un hablante debe incluir la competencia comunicativa, que recoge, entre otros, aspectos directamente vinculados al uso de la lengua en contexto. Ya no basta con explicar cómo se adquiere el conocimiento de las estructuras y el vocabulario de la nueva lengua, sino que hay que explicar también cómo se adquiere la capacidad de comunicarse competentemente mediante ella.

Ha habido varias formas de describir la competencia comunicativa y sus subcompetencias<sup>29</sup>. Para los fines de este capítulo es especialmente útil el modelo de Bachman (1990), que no solo describe los distintos elementos reconocibles dentro de la competencia comunicativa, sino que establece conexiones entre la competencia lingüística, el conocimiento general del mundo y el contexto situacional.

---

aparece descrita aquí, no puede ser reducida a la suma de oír y hablar. En el MCERL (2002: 14) ya se reconoce que las “distintas actividades de la lengua [...] comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación [...] en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas”.

29 Las principales obras de referencia son Hymes (1972), desde una perspectiva antropológica y social, así como Canale y Swain (1980) y Canale (1983) para la aplicación del concepto a la enseñanza de idiomas. En el ámbito europeo es especialmente relevante el trabajo de Van Ek (1986) para el Consejo de Europa.

El modelo de Bachman comparte con otros modelos descriptivos de la competencia comunicativa el reconocimiento de otras competencias que van más allá del conocimiento de las estructuras de una lengua, pero lo que lo hace especialmente interesante en este capítulo es la idea de una competencia estratégica<sup>30</sup> que hace de mediadora entre los conocimientos del mundo, los conocimientos lingüísticos y el contexto físico. De esta forma, nos ofrece una herramienta práctica y sencilla para explicar cómo se produce, en el uso de la lengua, la interacción entre los dos sistemas mentales que se han mencionado en este capítulo (el lingüístico y el conceptual), así como entre ellos y los estímulos externos.

En la competencia estratégica distingue Bachman tres componentes:

- Componente de evaluación: nos capacita para identificar la información necesaria para un propósito comunicativo, decidir qué recursos usar, evaluar a nuestro interlocutor y evaluar hasta qué punto se ha logrado el propósito inicial (Bachman 1990: 100).
- Componente de planificación: permite administrar los elementos de la competencia lingüística relevantes para nuestro propósito comunicativo (ibíd.: 101).
- Componente de ejecución: recurre a los mecanismos psicofisiológicos relevantes para implementar el plan (ibíd.: 103).

Según este modelo, el uso real en una situación comunicativa de las competencias gramatical, sociolingüística, etc., así como de los conocimientos contextuales, está siempre guiado por la competencia estratégica. Sin embargo, para estudiar los mecanismos de procesamiento durante la exposición a la lengua sigue haciendo falta un modelo teórico capaz de explicar cómo se lleva a cabo esa mediación entre competencias y sistemas mentales y psicofisiológicos tan diversos.

Un enfoque metodológico que se centre en la capacidad de comunicarse en una lengua debe ir más allá de la explicación de cómo se adquieren las estructuras de dicha lengua. Hay que explicar cómo interactúa la competencia lingüística en una situación comunicativa con los conocimientos sobre el mundo y con la evaluación del contexto y la situación, incluidas las

---

30 La competencia estratégica ya fue descrita en Canale y Swain (1980: 30-31), pero este trabajo se centraba en su función compensatoria: "This component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence" (Canale y Swain 1980: 30). Bachman, en cambio, concede a la competencia estratégica un papel central en los procesos mentales implicados en el uso de la lengua.

intenciones de los interlocutores. En el apartado siguiente expondremos un modelo teórico que pretende resolver estos aspectos y que nos ayudará a hacernos una idea de cómo la mente humana transforma el *input* en *intake*.

c) El procesamiento de la información: la Teoría de la Relevancia

En una interacción oral convencional la mente procesa los enunciados en milésimas de segundo, durante las cuales se procesan, desechan y reinterpretan enormes cantidades de datos, y esto se hace, en condiciones normales, mediante mecanismos inconscientes. El modelo teórico que se necesita deberá explicar el carácter espontáneo de este procesamiento y cómo funciona incluso cuando la persona no conoce todos los elementos necesarios para la decodificación del mensaje, como en el caso de los aprendientes de una nueva lengua. Además, como se ha visto en el punto inmediatamente precedente, este modelo debe ser capaz de explicar la interacción entre conocimientos generales, conocimientos lingüísticos, evaluación del contexto y de las intenciones, etc. El modelo teórico que mejor se ajusta a estos requisitos es el propuesto por Sperber y Wilson (1986): la Teoría de la Relevancia.

El análisis de Sperber y Wilson arranca del modelo inferencial de Grice (1967 y 1975) y su principio de cooperación. Según este principio, tanto hablante como oyente parten en una conversación de que las distintas intervenciones están dirigidas a un fin común, es decir, de que cada contribución va a ser la requerida para la finalidad del intercambio conversacional. Esto se traduce en cuatro máximas conversacionales, que vienen a decir que se supone que los hablantes intentan ser honestos, informativos, relevantes y claros al emitir un mensaje, y que los oyentes interpretan dicho mensaje de acuerdo con esta suposición. Partiendo de este principio, el oyente hace una interpretación basada no solo en el mensaje codificado lingüísticamente, sino también en el conocimiento del contexto y en las inferencias que se puedan hacer a partir de todos esos datos.

Sperber y Wilson son en cierto modo continuadores de la obra de Grice, pero su modelo propone una mejor descripción del proceso de identificación de inferencias y de extracción de conclusiones. El punto de partida es entender que cada mensaje es para el oyente una ostentación por parte del emisor de que su mensaje va a ser relevante para él, de que le va a interesar. Este sería el principio de relevancia: la voluntad de comunicar del hablante nos

hace suponer que el acto comunicativo es óptimamente relevante. La relevancia de un mensaje es evaluada por el cerebro de manera inconsciente en fracciones de segundo, y esto se explica, según Sperber y Wilson, porque los procesos cognitivos buscan conseguir un máximo de rendimiento con un mínimo esfuerzo: la relevancia óptima. De esta forma, se selecciona subjetivamente la información que parece más relevante y se desecha el resto sin necesidad de procesarla. Una vez que esa información permite una interpretación satisfactoria, no se consideran nuevas posibilidades.

Para explicar a qué se refieren con *rendimiento* y *esfuerzo*, Sperber y Wilson describen lo que ellos llaman *efectos contextuales* y *esfuerzo de procesamiento*.

Los efectos contextuales se alcanzan cuando la nueva información se presenta relacionada con suposiciones ya existentes en el oyente, bien reforzándolas, contradiciéndolas o generando una implicación contextual nueva al combinar el mensaje con una suposición existente.

Los esfuerzos de procesamiento dependen a su vez de la complejidad del enunciado, de la cantidad de información contextual necesaria para su interpretación y de lo accesible que sea ese contexto necesario.

Es fundamental destacar que para Sperber y Wilson el contexto incluye no solo componentes externos, como el entorno físico y social o lo ya oído y dicho durante la conversación, sino también componentes internos como las opiniones, actitudes y suposiciones de cada interlocutor. Para englobar ambos tipos de componentes utilizan el término *entorno cognitivo*. En cuanto a qué datos concretos componen cada vez el entorno cognitivo al que se acude para interpretar un enunciado, se recalca que la selección es guiada por el mismo principio de relevancia óptima: se considerarán los datos que permitan alcanzar el máximo de efectos contextuales con el mínimo esfuerzo de procesamiento. La interpretación de un enunciado en la comunicación natural es, por tanto, un proceso guiado por el principio de relevancia y en el cual se utiliza información de dos tipos: la información codificada lingüísticamente y la información que pueda proporcionar el entorno cognitivo, incluido el físico.

La TR nos muestra que en el procesamiento del *input* entran en juego múltiples factores: por un lado, los conocimientos que ya se tengan sobre el nuevo código, si es que los hay; por

otro lado, los conocimientos no lingüísticos, es decir, conocimientos sobre el mundo, las relaciones humanas y la cultura, así como la interpretación de la situación comunicativa concreta y de las intenciones de los interlocutores. Todo este proceso está guiado por la búsqueda de la interpretación más relevante del mensaje. De esta forma, la TR nos explica cómo se procesa la información en una situación comunicativa y cómo la búsqueda de la relevancia pone en marcha esa competencia estratégica que permite combinar competencias y conocimientos de distinto tipo según las necesidades de cada momento. A partir de esta explicación hemos postulado la importancia del contenido y del entorno cognitivo: es la búsqueda de contenido relevante lo que permite la interpretación de los enunciados incluso cuando estos están por encima del nivel del aprendiente, y la relevancia depende a su vez del entorno cognitivo.

La explicación que da la TR de la interacción entre factores específicamente lingüísticos y factores cognitivos más generales puede enlazar a su vez con el modelo dual de Chomsky (cf. apartado 2.1.), al ofrecer una descripción de cómo se manifiesta en la comunicación la interacción entre los sistemas mentales relacionados con la facultad del lenguaje y los sistemas conceptuales humanos. Esta interacción es fundamental para el uso de la lengua, y en nuestra opinión debe ser el punto de partida de las reflexiones que conduzcan a un enfoque metodológico adquisitivo.

A partir del papel que desempeña la relevancia en la comunicación y, por tanto, en la intervención de los factores cognitivos tanto lingüísticos como de otro tipo, se puede ofrecer ya una explicación de cómo el procesamiento del *input* promueve el desarrollo de la competencia lingüística. La interlengua del aprendiente contiene reglas o hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta. El proceso de interpretación inferencial descrito por la TR da como resultado una interpretación del mensaje (errónea o acertada), la cual tiene efectos contextuales en los supuestos de los que parte el aprendiente para dicha interpretación. Entre estos supuestos, sobre todo en una persona que esté aprendiendo un idioma, pueden estar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, de manera que la interpretación del enunciado puede corroborar, rebatir o poner en duda algunas de esas hipótesis de la interlengua. En condiciones normales esto ocurrirá de forma intuitiva, ya que la presión temporal de las interacciones a tiempo real impide dedicar demasiado tiempo a la reflexión. Aún así, en ocasiones concretas la interpretación de un enunciado sí puede dar

lugar a reflexiones conscientes sobre aspectos concretos formales o semánticos, sobre todo cuando tiene lugar alguna forma de negociación del significado. Esto lo podrá corroborar cualquier persona que haya adquirido una lengua segunda o extranjera, quien probablemente, durante una conversación o justo después de ella, se habrá quedado pensando alguna vez cosas como “anda, pues yo creía que eso no se decía así, sino de otra forma”, o “no sabía que eso también se pudiera decir así”<sup>31</sup>.

Esto permite proponer que las tareas y situaciones que se diseñen para el aula se acerquen lo más posible a las situaciones auténticas de comunicación, para que el alumno despliegue sus competencias de la forma más natural. La descripción gracias a la TR de un modelo de comunicación que contempla también factores no estrictamente lingüísticos ayuda en la tarea de acercarse cada vez más a una competencia integral. Somos conscientes de que conseguir reproducir en el aula todo lo implicado en el uso auténtico de una lengua es prácticamente imposible, pero creemos que la Teoría de la Relevancia nos acerca bastante a este objetivo, al menos a incluir la función mediadora de la competencia estratégica.

Una circunstancia que merece atención específica es el hecho de que los estudiantes sean principiantes absolutos<sup>32</sup>. Comenzar el trabajo con personas que no tienen ningún conocimiento del nuevo código lingüístico plantea la pregunta de cómo iniciar los procesos de adquisición en un aula monolingüe, ya que, como se ha expuesto en el capítulo precedente, la adquisición parte principalmente de la comprensión del contenido implícito de los mensajes emitidos en las interacciones comunicativas.

La respuesta puede estar en los mecanismos de procesamiento descritos por la TR, en concreto, en la importancia que tiene la observación del entorno físico inmediato y los efectos contextuales a la hora de evaluar la relevancia de una hipótesis sobre el contenido de un enunciado. Haidl (2003: 45 ss.) sugiere que contextualizar los enunciados en el entorno físico inmediato, en el *aquí-y-ahora* del aula, permitirá al aprendiente comprender palabras y expresiones que oye por primera vez:

---

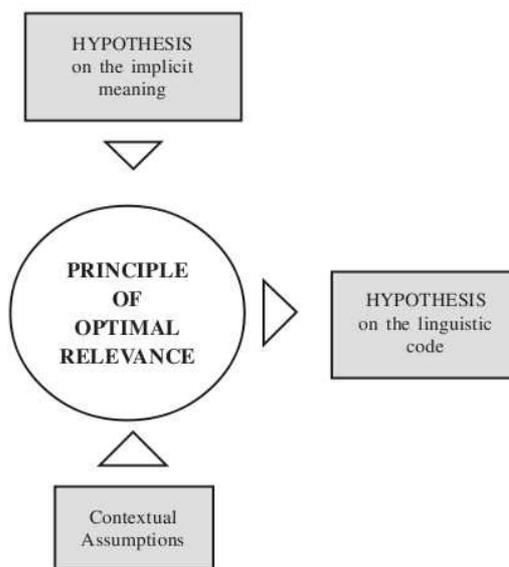
31 Una explicación más detallada de estos procesos de reconocimiento de las características formales de la lengua la aporta Schmidt (1990) con su *Noticing Hypothesis*, que será tratada en el apartado siguiente.

32 Este hecho es consecuencia de la prácticamente nula presencia del alemán en la enseñanza secundaria andaluza, que solo se ha visto modificada ligeramente en los últimos años.

... la mente humana debe tener la capacidad de formular hipótesis sobre el contenido lingüístico de palabras y expresiones si el resto de los aspectos que normalmente contribuyen a establecer el significado (contenido implícito, conocimiento del interlocutor y del contexto, etc.) son accesibles sobre la base del contexto en el que son utilizadas y los efectos que causan (ibíd.: 46)<sup>33</sup>.

Haidl expone un ejemplo de su propia práctica docente. El primer día de clase, entra en el aula y dice “Guten Tag, mein Name ist Anton Haidl”. Hecho esto, pregunta al grupo qué es lo que acaba de decir, y, según relata, nunca se ha dado el caso de que a nadie se le ocurra que lo que ha hecho es saludar y presentarse. Efectivamente, el contexto del aula (aquí) en el primer día de clase (ahora) ayuda a los alumnos a activar sus conocimientos, surgidos de experiencias anteriores, sobre lo que suele ocurrir en situaciones como esa, y les conduce a inferir que los sonidos que acaban de oír están relacionados con acciones como la de saludar y presentarse.

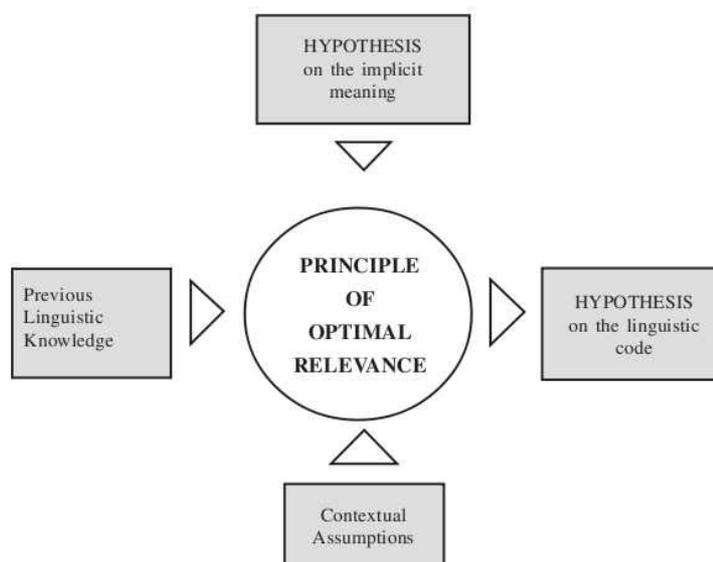
De esta forma, una persona sin conocimientos sobre el idioma puede ir haciendo hipótesis sobre los elementos lingüísticos a los que se ve expuesta, y estas hipótesis pueden ir constituyendo la interlengua. Este proceso se podría explicar mediante un gráfico (García Jiménez 2007: 121):



---

33 Ver también Bocanegra (1997-1998: 16).

El desarrollo de la interlengua hace que poco a poco el aprendiente pueda contar para sus hipótesis con esos conocimientos que ha adquirido, lo que añade un elemento más al gráfico anterior (*ibíd.*: 122):



Los procesos de adquisición en el aula deben comenzar por tanto con actividades que permitan a los aprendientes interpretar las intenciones de su interlocutor y el contenido implícito del enunciado en base a sus conocimientos previos y a su evaluación del contexto. A partir de ahí podrán ir identificando elementos lingüísticos básicos como pronombres personales y fórmulas cotidianas sencillas para saludar, presentarse, etc. El progresivo conocimiento de elementos básicos como estos, identificados e interpretados gracias al contexto inmediato, hace posible que poco a poco las actividades se hagan cada vez menos dependientes de dicho contexto inmediato, ya que los aprendientes pueden ir apoyando sus interpretaciones en las palabras y expresiones que ya conoce. Este proceso de progresivo alejamiento del *aquí-y-ahora* en los niveles iniciales ha sido denominado por Haidl (1998: 267) *progresión cognitiva*.

Ahora ya es posible ir avanzando algunas propuestas sobre cómo trasladar todas estas reflexiones al aula.

El principio fundamental es la necesidad de exponer el aprendiente al idioma, ya que el procesamiento que haga será seguramente el principal promotor del desarrollo lingüístico.

Esta exposición al idioma deberá permitir distintos tipos de operaciones (comprensión, producción e interacción), así como el desarrollo de la competencia comunicativa global, con un papel central para la competencia estratégica.

Hay que promover en el aula interacciones comunicativas en las que las intervenciones sean relevantes para los interlocutores, es decir, que tengan efectos contextuales para ellos. Esto se podría conseguir si los contenidos de las intervenciones son interesantes para el alumnado. La dificultad de interesar a todo un grupo a la vez obliga a buscar otras soluciones, que pueden basarse en la necesidad comunicativa: que los alumnos necesiten comprender lo que oyen para poder participar en la tarea propuesta, por ejemplo, para poder contestar a la pregunta que se les hace o para poder seguir la instrucción que se les da. Esto implica que se cree en el aula un ambiente motivador, para que los participantes se impliquen en las tareas y quieran realmente participar en ellas.

Hay que facilitar la posibilidad de que haya negociación del significado de los enunciados. Estos procesos se dan con más frecuencia cuando uno de los interlocutores conoce algo que el otro desconoce. Por tanto, la situación comunicativa típica en la que se puede dar esto es en el diálogo profesor – aprendiente. Esto implica proporcionar al alumno herramientas y estrategias comunicativas para dichos procesos negociadores, y resalta la importancia del papel del habla del profesor<sup>34</sup>. Aparte del diálogo profesor – aprendiente, también se puede facilitar la negociación del significado entre los participantes si las tareas propuestas permiten diálogos de este tipo, siempre con la condición de que los aprendientes dispongan de herramientas y estrategias adecuadas. Se puede promover estas interacciones mediante tareas en las que se dé al principio más información a unas personas que a otras, por ejemplo, creando en una primera fase de la tarea grupos de “especialistas” en un tema que tienen que interactuar luego con otros compañeros. De todas formas, la experiencia muestra que los grupos nunca son homogéneos y que, si se ha creado una dinámica cooperativa y comprometida entre los participantes, estos tienden a ayudarse en la comprensión de situaciones dificultosas. Un obstáculo a estos procesos puede ser el recurso a la traducción de los elementos conflictivos a la L1, lo cual cortarían de raíz cualquier proceso negociador.

---

34 Ver, en este mismo capítulo, el apartado 2.3.8.

Por tanto, vuelve a surgir la motivación como elemento fundamental, en este caso, la motivación de comunicarse en la lengua meta incluso cuando hay problemas comunicativos.

Para que los aprendientes puedan comprobar, corregir y reestructurar sus hipótesis sobre el lenguaje, tanto en el plano sintáctico como en el léxico y el fonético, es fundamental que se facilite la experimentación con el lenguaje. Esta posibilidad de experimentación se da especialmente a través de tareas que fomenten la producción, y tendría efectos positivos añadidos sobre la motivación del alumnado, que puede observar así sus propios progresos.

La producción se puede facilitar en las primeras fases de la adquisición mediante distintos recursos, que también se van ampliando paulatinamente con el desarrollo de las competencias. Al principio, sin ningún conocimiento, el aprendiente puede ser invitado a repetir las secuencias de sonido que oye, a las que ya ha asignado una interpretación gracias al contexto. Otra forma de respuesta al *input* adecuada a esta fase es la respuesta física<sup>35</sup>, que puede promoverse si el *input* contiene instrucciones sencillas sobre acciones propias de la actividad en el aula.

Esto conduce a resaltar el papel de la motivación, factor fundamental en cualquier fase del proceso de adquisición de una nueva lengua, pero que aún lo es más si cabe en las fases iniciales. Es de una importancia decisiva que el aprendiente esté motivado para sumergirse, sin conocimientos previos, en el uso de una lengua extraña, así como para afrontar de forma activa y creativa la interpretación de intenciones, la búsqueda de la interpretación relevante y el descifrado e imitación de nuevos sonidos. Para ello tiene que sentirse involucrado en los intercambios comunicativos del aula, verse motivado a participar en ellos cooperativamente.

d) La instrucción formal.

Hemos propuesto una explicación de la adquisición mediante la exposición al uso, una explicación basada en el procesamiento de la información en una situación comunicativa y que podría ayudar a entender la capacidad natural e intuitiva del ser humano para aprender a comunicarse en otras lenguas. Los argumentos que hemos presentado permiten afirmar que también en la edad adulta se puede hacer uso de los mecanismos intuitivos de adquisición.

---

35 El método de Respuesta Física Total fue propuesto por J. J. Asher en los años 60 (ver Asher 1977).

Ahora bien, al estudiar las diferencias entre la situación de L2 y la de LE vimos que estos mecanismos parecen necesitar de mucho tiempo. Desde la convicción de que en cualquier contexto la práctica natural, en las condiciones que hemos descrito en el apartado anterior, es absolutamente imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa, habrá que plantearse si, en un contexto educativo en la situación de LE, las horas de práctica que se pueden ofrecer a los alumnos son suficientes por sí mismas para hacer progresar sus competencias. Esto conduce a plantear la posibilidad de acudir a otros recursos que no son suficientemente explotados en las propuestas didácticas que hemos presentado en este trabajo hasta ahora.

Una cuestión fundamental que habrá que resolver es hasta qué punto acertaba Krashen al distinguir tan radicalmente los procesos conscientes de aprendizaje de los procesos inconscientes de adquisición. En las próximas páginas exploraremos esta dicotomía mediante un análisis de algunos de los procesos cognitivos implicados. Esto conducirá, por un lado, a proponer otras formas de trabajo que complementen a las ya planteadas. Por otro lado, mostrará que cuestionar la distinción de Krashen entre lo consciente y lo inconsciente para explorar la supuesta frontera entre ambas formas de procesamiento puede ayudar a comprender mejor la capacidad natural humana de aprender idiomas, respondiendo algunas preguntas que en los apartados anteriores habían quedado abiertas.

i) En torno a la posibilidad de intervenir en el proceso natural de adquisición

Krashen (1982: 12) presenta en su hipótesis del orden natural de adquisición uno de los asuntos fundamentales para estudiar el proceso de adquisición. Esta hipótesis plantea que la adquisición sigue un orden predecible, y que la instrucción formal no influye en este orden.

Otro concepto relacionado que nos puede ayudar a imaginarnos el proceso de adquisición es el de interlengua<sup>36</sup>: la gramática interna del aprendiente en un momento concreto no es vista como una gramática incompleta, o como una transición entre la L1 y la L2, sino que se pasa a estudiar como una gramática o un sistema con características propias, distinta tanto de la L1 como de la L2. Cada estadio de la interlengua no es estanco, discreto, perfectamente definido: pueden coexistir varias fases de desarrollo de un mismo elemento y los conocimientos se van reestructurando continuamente. Hay así mismo variación entre

---

36 Cf. Selinker (1972) y Corder (1967).

individuos, que pueden presentar distintas fases de progresión en distintos elementos. Este cambio de perspectiva es importante: ya no se trata de estudiar qué le falta al aprendiente para ser un nativo<sup>37</sup>, sino de estudiar las características de su interlengua y estudiar la transición a otro estadio posterior. Combinando el concepto de interlengua con la hipótesis del orden natural se podría describir el proceso de adquisición de la gramática de una lengua a partir de la evolución por fases: el aprendiente va avanzando por etapas en distintos aspectos concretos -morfemas, sintaxis, etc-, y estas fases podrían tener en algunos aspectos un orden inalterable, es decir, no se podría saltar una fase, no se podría alcanzar cada fase sin haber pasado por la anterior.

Este modelo explicativo ha sido objeto de numerosas investigaciones empíricas. Las hipótesis acerca del orden natural de adquisición fueron reforzadas empíricamente por los *morpheme order studies*, y a continuación por muchas otras investigaciones que pudieron describir un desarrollo por fases predecibles en otros aspectos de la lengua.

VanPatten (1992) ofrece un resumen de la investigación empírica en este campo. Los principales resultados serían para él los siguientes:

- La instrucción gramatical explícita no altera la ruta de adquisición.
- Los beneficios de la instrucción gramatical son generalmente temporales a menos que el aprendiente esté preparado psicolingüísticamente para la instrucción.
- En la mayoría de los casos la corrección de los errores de producción del aprendiente tiene un efecto insignificante en los sistemas en desarrollo.
- Para que la adquisición tenga éxito los aprendientes necesitan acceso a *input* comprensible y significativo.

Un estudio experimental cuyos resultados son especialmente significativos para nuestro contexto es el proyecto DiGS (*Deutsch in Genfer Schulen*) dirigido en los años 90 por Erika Diehl (Diehl *et al.* 2000). La relevancia de esta investigación empírica radica, por un lado, en el hecho de que se prestara especial atención a que el estudio se limitara a aprendientes que no tuvieran contacto con la lengua alemana fuera del aula, es decir, que estuvieran en situación de lengua extranjera. Por otro lado, la situación estudiada coincide con la nuestra

---

37 El cambio de perspectiva que supone abandonar al nativo como modelo de competencia de los aprendientes es también de especial importancia para una competencia intercultural, como se verá en el capítulo 4.

también en el hecho de que la lengua materna de los aprendientes sea una lengua romance, en este caso el francés.

El proyecto DiGS investigó la adquisición de la conjugación, la declinación y el orden de las palabras en la oración, especialmente la posición del verbo. Después de estudiar la producción escrita de 220 aprendientes, unos 1800 textos a lo largo de dos años, las conclusiones a las que llegaron son las siguientes:

- En todos los aspectos gramaticales estudiados llegan a la misma conclusión: la adquisición natural y la adquisición en un marco educativo reglado no pueden ser equiparadas, pero los puntos en común son mucho más numerosos que las diferencias.
- La adquisición de la gramática está condicionada por regularidades internas que no pueden ser sorteadas ni modificadas mediante la instrucción formal en el aula.
- En los campos de la flexión verbal, la posición del verbo y los casos se observa que la adquisición no discurre en paralelo al programa gramatical del curso. Por ejemplo, la adquisición de los casos y de la inversión del orden sujeto-verbo en la frase se produce regularmente varios años después de su tratamiento en el aula. Coinciden con VanPatten (ibíd.) en que el único efecto de la instrucción en el aula de estos aspectos es cierto control temporal, efímero.
- La transferencia de la L1 está limitada a aspectos muy concretos, generalmente en las fases iniciales de la adquisición.
- En cambio, es muy importante el papel desempeñado por los *chunks* o trozos de discurso memorizados, empleados como una unidad más o menos indivisible (no analizada) en la producción escrita.

El equipo del proyecto DiGS extrajo de los resultados de su investigación empírica las consecuencias metodológicas:

- La enseñanza de lenguas extranjeras debe fundamentarse en el despliegue de los mecanismos naturales de adquisición.
- Las condiciones básicas de la adquisición, tanto en la adquisición natural como en la organizada, son la motivación y la riqueza del *input*. La primera condiciona que se

puedan poner en marcha los procesos adquisitivos, y la segunda garantiza que estos procesos sean alimentados.

- Los aprendientes deben ser confrontados con un *input* natural, y no con un *input* reducido. Este *input* debe ser, eso sí, adecuado a la edad y a los intereses de los aprendientes.
- La programación gramatical debe reorientarse en base a las fases naturales de adquisición.
- Hay que transmitir solamente aquello que los estudiantes, de acuerdo con su fase de adquisición, sean capaces de asimilar:

Las exigencias a la competencia gramatical de los alumnos de lenguas extranjeras deberían corresponderse con lo que de forma realista son capaces de hacer bajo condiciones de adquisición controladas. [...] Consideramos que no tiene sentido poner como norma niveles de rendimiento que solamente una minoría especialmente capacitada pueda alcanzar. La consecuencia es obligatoriamente el abatimiento, la pérdida de motivación y finalmente la rendición (p. 382, *traducción propia*).

- Esto tiene como consecuencia lógica la reconsideración de los principios de evaluación del alumnado:

Se debería evaluar solamente lo que está dentro de las fases de adquisición que se están tratando o por debajo de ellas. Nos parece sin sentido valorar negativamente los rendimientos de los alumnos por actuaciones erróneas que, según criterios adquisitivos, de ninguna manera pueden evitar. Sería en cualquier caso más conveniente valorar el rendimiento de los alumnos según las fases de adquisición y no por sus fallos (ibíd.: 382, *traducción propia*).

- La consideración de las evidencias empíricas lleva al grupo de Diehl a proponer un nuevo papel de la instrucción gramatical en el aula. Junto a la limitación a aquellos contenidos asimilables en la fase de adquisición correspondiente, una segunda medida destinada a no sobrecargar excesivamente las capacidades de los aprendientes sería reducir la instrucción a reglas sencillas de fácil aplicación en el uso auténtico. Frente a los programas gramaticales convencionales, diseñados sin considerar la capacidad real de asimilación, proponen “conformarse con menos y consolidarlo y hacerlo verdaderamente disponible para el uso del idioma” (ibíd.: 382, *traducción propia*).

Es especialmente reseñable que en este estudio se hallen indicios que confirman la existencia de cierto orden fijo y predecible en la adquisición de algunas estructuras sintácticas, y que este orden no depende de cuándo han recibido los alumnos instrucción en esas formas concretas, ni siquiera de si la han tenido. Este hallazgo puede ser muy útil para comprender mejor la práctica docente diaria, sobre todo si se intenta combinar con la propia experiencia como aprendientes de lenguas extranjeras. De esta forma, la diferencia frecuentemente percibida entre lo que los alumnos pueden resolver en un cuaderno de ejercicios gramaticales (lo que “se ha visto en clase”) y lo que efectivamente emplean en el uso espontáneo de la lengua no se explicaría por un déficit de esfuerzo del aprendiente ni se resolvería con unas horas más de práctica, sino que estaría fundada en fenómenos psicofisiológicos innatos.

La predictibilidad del orden de adquisición, a la espera de que las investigaciones empíricas avancen en la descripción de este fenómeno, podría ser explicada a partir de diversos factores, como la herencia genética o las limitaciones de la capacidad de procesamiento<sup>38</sup>. Su aplicación al enfoque metodológico debe ser prudente, ya que hay indicios bastante claros, pero no pruebas definitivas. De todas formas, lo relevante para el aula es que estas investigaciones inducen a relativizar la capacidad de la instrucción formal consciente para que los alumnos adquieran una forma concreta, ya que, esté la causa donde esté, parece que el aprendiente solamente adquirirá ciertas formas si ha llegado su momento. Una consecuencia de todo esto podría ser la recomendación de que nuestras tareas y programaciones no sean excesivamente intervencionistas, de que dejemos siempre espacio al alumno para que encuentre sus propios caminos y ritmos de acceso a los conocimientos formales.

## ii) La consciencia en la adquisición de lenguas segundas y extranjeras

Una de las hipótesis más polémicas de Krashen es la que propone que el verdadero desarrollo del nuevo sistema lingüístico solamente se origina en los procesos inconscientes. Los procesos conscientes no aportarían más que conocimientos conscientes que no se

---

38 Cf. Pienemann (1998).

pueden interiorizar, y solo se podrían usar bajo ciertas condiciones para la monitorización de la lengua escrita.

A primera vista se pueden presentar argumentos tanto a favor como en contra de esta hipótesis, y el hecho de inclinarse hacia uno u otro lado puede marcar diferencias radicales en cuanto al desarrollo metodológico. Por un lado, se podría objetar que en la lengua oral sí parece haber algún tipo de monitorización, aunque muy limitada por las restricciones temporales, y que no está demostrado que la instrucción consciente no pueda acelerar el proceso de adquisición o mejorar la precisión de los resultados. Por otro lado, se acepta generalmente que los conocimientos de una persona tienen diferencias importantes en cuanto a su accesibilidad consciente, y que cierto tipo de conocimientos y estrategias son más útiles cuando hay tiempo para reflexionar (por ejemplo, cuando se escribe) que cuando no lo hay (en un diálogo oral)<sup>39</sup>.

Como dice Jordan (2004: 211), este tema es uno de los más espinosos de la teoría de la adquisición de segundas lenguas. Ha habido múltiples intentos de aclarar los conceptos implicados: conocimientos explícitos / conocimientos implícitos, accesibilidad / control, procesos conscientes / procesos inconscientes, etc. Lo que se persigue con estos intentos es describir con mayor precisión qué ocurre en la mente del aprendiente durante el aprendizaje, durante las actividades en el aula o en casa. Como probablemente haya quedado ya claro a lo largo de este capítulo, aprender a usar un idioma es algo muy complejo en cuanto a la multitud de procesos, conocimientos y habilidades que interactúan entre sí. Cuantos más de entre estos elementos seamos capaces de localizar, estudiar y explotar, más posibilidades estaremos ofreciendo (y menos les estaremos negando) a los aprendientes de desplegar sus capacidades para el aprendizaje o la adquisición.

Según Schmidt (Jordan 2004: 214), la mayoría del trabajo sobre la consciencia en la adquisición de L2/E se ha centrado en dos aspectos diferentes de la consciencia:

- El aprendizaje consciente es el que permite al aprendiente decir qué sabe.

---

39 Por ejemplo, una consecuencia de estas distinciones es que si queremos ofrecer al aprendiente reglas que les puedan servir durante la comunicación oral, estas reglas deben ser accesibles y manejables en muy poco tiempo, es decir, tienen que ser muy sencillas, directas, de aplicación inmediata casi sin necesidad de reflexión.

- El aprendizaje consciente es un plan intencional, que conlleva el estudio y otras estrategias de aprendizaje intencionales, mientras que el aprendizaje inconsciente es un producto no intencional de la interacción comunicativa.

Frente a estas dos formas de entender la consciencia, relacionadas respectivamente con los conocimientos y con la intención, Schmidt afirma que hay un tercer sentido mucho más relevante para el aprendizaje y la adquisición de lenguas, y que estaría relacionado con la atención: *consciousness as awareness*.

Schmidt (1990: 129) se plantea este tema a partir de tres preguntas sobre el papel de la consciencia en el procesamiento del *input*:

- La cuestión del aprendizaje subliminal: ¿es posible aprender algo sin haberse dado cuenta de su existencia? En este nivel de consciencia es donde Schmidt sitúa su concepto clave: *noticing*<sup>40</sup>. Por debajo de este nivel de consciencia no habría adquisición: “subliminal language learning is impossible, [...] intake is what learners consciously notice” (Schmidt 1990: 149).
- La cuestión del aprendizaje incidental: ¿es necesario prestar atención conscientemente a algo para aprenderlo?: “incidental learning is certainly possible when task demands focus attention on relevant features of the input” (ibíd.).
- La cuestión del aprendizaje implícito plantea si las hipótesis del aprendiente basadas en el *input* son el resultado de la comprensión consciente o de procesos inconscientes de abstracción: ¿se puede aprender algo sin haberlo entendido? Tanto Schmidt como Cots, Armengol *et al.* admiten la posibilidad de aprender estructuras sin haber entendido la regla metalingüística subyacente:

Parece claro que no hay que llegar a entender una regla para poder utilizarla en el habla. Por tanto, podemos afirmar que no hay que entender para aprender. No está nada claro que si facilitamos a los aprendientes que puedan entender las diferentes reglas gramaticales estos podrán aprender más fácilmente la lengua. Nadie ha explicado satisfactoriamente cómo se puede pasar de un conocimiento teórico de reglas gramaticales a un uso automático de las palabras y frases propias de una lengua (Cots, Armengol *et al.* 2007: 31).

---

40 Cots, Armengol *et al.* (2007) traducen *noticing* como 'darse cuenta', mientras que Gómez del Estal (2004) propone 'reconocimiento'.

Lo que estamos intentando mostrar es que la cuestión de la instrucción no se puede abordar desde la reducción a dos conceptos opuestos, como hizo por ejemplo Krashen al distinguir entre procesos conscientes y procesos inconscientes. Como mantiene Schmidt, la conciencia funciona a varios niveles, y lo interesante es ver qué pueden aportar los procesos que se desencadenan a cada nivel. Para Schmidt, la clave está en el concepto de *noticing*, la operación que, según él, es condición necesaria, aunque no suficiente, para que se pueda aprender algo. El problema es que, como manifiesta Doughty (2003), este concepto es difícil de definir de manera operativa:

In specifying the Noticing Hypothesis beyond its general formulation, Schmidt has claimed that learners *must* pay attention to what he terms “surface elements” in order to acquire them. More specifically, he states that: “the objects of attention and noticing are elements of the surface structure of utterances in the input – instances of language, rather than any abstract rules or principles of which such instances may be exemplars” (Schmidt, 2001, p. 5). Noticing structural regularities, forming hypotheses, and making comparisons is a level beyond. Precisely what these “surface” elements of language input are is, as yet, little understood. However, Schmidt is clear about how these elements should *not* be construed: “Noticing is therefore used here in a restricted sense, as a technical term roughly equivalent to ‘apperception’ (Gass, 1988), to Tomlin and Villa’s (1994) ‘detection within selective attention’ ... My intention is to separate ‘noticing’ from metalinguistic awareness as clearly as possible” (Schmidt, 2001, p. 5). The key point is that metalinguistic awareness and noticing are to be considered separate mental processes (Doughty 2003: 290-291)<sup>41</sup>.

Se trata de una forma de atención focalizada, dirigida no hacia las reglas que subyacen al uso de la lengua, sino hacia los enunciados en sí. Schmidt lo distingue explícitamente de la percepción de reglas metalingüísticas, y Doughty indica que la búsqueda de regularidades estructurales y la formulación de hipótesis son operaciones que se encuentran a un nivel más alejado.

La mejor forma de entender cómo puede trasladarse a la práctica el concepto de *noticing* probablemente sea ver cómo complementa a la hipótesis de la interacción de Long<sup>42</sup>. Gass explica de la siguiente manera cómo se conjugan la atención<sup>43</sup> y la negociación del significado en una interacción:

41 Ver también Carroll (2006).

42 Ver en este mismo capítulo el apartado “*Input, output e interacción*”.

43 No hay que olvidar, sin embargo, que aunque la atención preceda al reconocimiento, para Schmidt la atención no es equiparable a su concepto de *noticing*. Sí puede ser vista como un paso previo sobre el que aún hay control consciente, mientras que el reconocimiento de un elemento en el *input* depende en parte de factores que no se pueden controlar voluntariamente.

What is intended is that through focused negotiation work, the learner's attentional resources may be oriented to (i) a particular discrepancy between what she or he "knows" about the second language and what is reality vis-à-vis the target language, or (ii) an area of the second language about which the learner has little or no information. Learning may take place "during" the interaction, or negotiation may be an initial step in learning (Gass 2003: 235).

Aún más interesante es la interpretación de Jordan (2004: 220):

Long's Interaction Hypothesis argues that the negotiation of meaning causes L2 learners who are essentially concerned with meaning rather than form to pay attention to the form in order to understand the message.

Esto puede ayudar a entender una de las posibles formas de conectar la comprensión del *input* y la adquisición de estructuras lingüísticas durante el uso natural de la lengua, es decir, en contextos donde los interlocutores se centran en el contenido del mensaje, y no en su forma: el aprendiente evalúa el entorno cognitivo, el contexto, la intención de sus interlocutores, etc. con la finalidad de interpretar el mensaje, pero al toparse con problemas para encontrar una interpretación relevante puede iniciar el proceso de negociación del significado con su interlocutor. Durante esta negociación prestará especial atención a algunos de los elementos sobre los que está intentando construir su interpretación, incluidos aspectos lingüísticos del enunciado. De esta forma puede darse cuenta conscientemente de que le falta algún conocimiento, de que alguna hipótesis que había hecho sobre el funcionamiento de la lengua necesita ser corregida, o incluso puede formular alguna hipótesis nueva sobre algún aspecto que no conocía<sup>44</sup>. Y todo esto ocurriría durante la interacción, espontáneamente, en un proceso disparado por la necesidad de interpretar un mensaje.

Esto nos puede llevar a imaginar formas de optimizar las situaciones comunicativas que organicemos en el aula: por un lado, como se explicó anteriormente, deben estar centradas en el significado, ser relevantes para los participantes y convenientemente contextualizadas, de manera que se aprovechen las capacidades intuitivas de adquisición, pero además deben ofrecer oportunidades para que el aprendiente se fije en este o aquel aspecto que le haga falta o le llame la atención por alguna causa. Esto último se potencia mediante la negociación del significado, pero también mediante la producción, que incita al aprendiente

---

44 Hay que hacer notar que la capacidad de los aprendientes de reconocer o darse cuenta de una característica concreta de los enunciados podría estar constreñida por el orden natural de adquisición o por las limitaciones de procesamiento (Pienemann 1998).

a prestar atención a determinadas características de los enunciados. Otras técnicas que pueden ayudar a que los aprendientes se fijen en aspectos determinados de los enunciados, sin renunciar a que las interacciones sean significativas, serían la repetición de estructuras, sobre todo si hay alguna variación entre ellas o la presentación gradual de elementos nuevos, con equilibrio entre estructuras nuevas y estructuras utilizadas con frecuencia.

Hay que tener presente que el uso de estas técnicas no debe implicar la programación detallada por parte del profesor de todos los aspectos a los que debe atender el aprendiente. Como vimos en el apartado anterior, hay dudas sobre la posibilidad de influir en el orden de adquisición de los elementos y en la posibilidad de los aprendientes de procesar características de la lengua que no se correspondan con su nivel actual. Por tanto, la programación de tareas debe ser suficientemente abierta, debe dejar suficiente espacio a los aprendientes para que presten atención a lo que necesiten en cada momento según su propio criterio, de forma que no se vean forzados a intentar procesar características formales a las que no tienen verdadero acceso.

iii) El aprovechamiento de los recursos cognitivos conscientes en el aula.

Al presentar la *Noticing Hypothesis* de Schmidt hemos pretendido precisar la noción de lo consciente en los procesos de aprendizaje y adquisición de lenguas. Nuestro planteamiento de cómo se pueden aprovechar los recursos cognitivos conscientes en la enseñanza de LE parte de la idea fundamental de que el comienzo de todo acercamiento consciente debe ser la atención focalizada dentro de un uso comunicativo de la lengua. Pretender aprender a partir de expresiones que no sean usadas de esta forma contradice la mayor parte de la investigación en este campo:

In reality, what the evidence has shown is that explicit instruction involving decontextualized, declarative knowledge leads to an accumulation of metalinguistic knowledge (Doughty 2003: 290).

Las ideas expuestas nos permiten explicar la forma en que la atención focalizada puede funcionar en las interacciones comunicativas centradas en el significado. Desde el mismo momento en que el profesor presenta la actividad los aprendientes enfocan su atención hacia lo que van a necesitar para solventar la tarea, que consiste primero en comprender lo que

escuchan, y después en reaccionar ante lo que han interpretado y, en caso de que la actividad lo requiera, en ser capaces de repetir algunas partes del *input*. De forma natural se fijarán en lo más relevante, así como en lo más nuevo, en las estructuras que tengan que transformar o en lo que les cueste más trabajo. Si disponen de la información contextual adecuada y son capaces de utilizar sus competencias estratégicas serán capaces de interpretar el mensaje y, además, si las características del enunciado se corresponden con lo que los alumnos pueden procesar en el nivel en el que se encuentran, atenderán espontáneamente a características formales que les pueden llevar a reestructurar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. De esta forma la intervención del profesor no interfiere demasiado en procesos que, como vimos al comentar la hipótesis del orden de adquisición, no conocemos aún lo suficientemente bien como para intentar planificarlos completamente.

Aún así, quedan por aclarar algunas cuestiones en torno al uso de técnicas propias de la instrucción formal. Como dicen Cots, Armengol *et al.*:

La cuestión fundamental es si, a pesar de no ser necesario tener que entender las reglas, el análisis de los aspectos formales del lenguaje en la clase de lengua puede contribuir a la mejora del grado de aprendizaje, o si, contrariamente, resulta una inversión inútil de esfuerzo y de tiempo (Cots, Armengol *et al.* 2007: 31).

Creo que aquí se puede hablar de un conflicto de prioridades, que deberá ser resuelto atendiendo a los recursos disponibles. Por un lado, hay que tomar en consideración si la prioridad de los aprendientes es desarrollar competencias que les permitan participar en interacciones orales auténticas o si, en cambio, sus objetivos se centran en la lectura y elaboración de textos escritos. En este último caso es posible que los aprendientes se puedan beneficiar de estrategias y habilidades que precisen de tiempo de reflexión, las cuales serán menos útiles en el primer caso. En cuanto a los recursos disponibles, los dos extremos de la cuestión estarían representados respectivamente por la situación de LE y la situación de L2. En esta última se supone que los aprendientes disponen fuera del aula de muchas posibilidades para participar en interacciones auténticas que les permitan dar rienda suelta a todos los procesos naturales descritos en este capítulo. En este caso, aprendientes especialmente motivados que deseen analizar aspectos concretos de la lengua con la que viven podrán invertir tiempo y esfuerzo en análisis formal. En la situación de LE, el tiempo disponible para la exposición al uso auténtico de la lengua es muy escaso, así que, si la competencia comunicativa oral es un objetivo del curso, no parecería aconsejable

escatimarle tiempo de dedicación en el aula para trabajar en análisis formales cuyos efectos positivos en la competencia oral no han sido aún demostrados. Además, es especialmente interesante la mención de Cots, Armengol *et al.* al esfuerzo que conlleva la comprensión de reglas y el análisis formal. Como ya se comentó en el apartado introductorio a este capítulo, este tipo de trabajo suele suponer un esfuerzo de abstracción, análisis y síntesis realmente considerable, lo que puede conducir a la frustración e incluso al abandono a personas que no estén especialmente dotadas o motivadas para ese tipo de operaciones cognitivas. ¿Para qué complicar algo que es tan natural?

## 2.3 Hacia un enfoque adquisitivo

En este apartado presentaremos las principales características que se podrían establecer para una metodología orientada a la adquisición, conectando los principios teóricos con propuestas prácticas. Antes de hacerlo puede resultar útil una breve exposición de los fundamentos teóricos esenciales para la adquisición en el aula que se pueden extraer de los apartados anteriores:

- El ser humano está dotado naturalmente de la capacidad de desarrollar su competencia comunicativa oral mediante la interacción social. Esta capacidad, que se manifiesta de forma evidente al adquirir la lengua materna, sigue disponible en ciertas condiciones para adquirir segundas lenguas y lenguas extranjeras.
- Los procesos naturales de adquisición se despliegan durante el procesamiento del *input* y la interacción comunicativa. Las condiciones fundamentales para que esto ocurra son que las interacciones estén centradas en el contenido implícito del mensaje, que sea posible la negociación del significado, y que haya una motivación adecuada. Estas condiciones se dan de forma ejemplar en las situaciones comunicativas reales, en las que existe necesidad auténtica de comunicación y relación interpersonal.
- La adquisición es un proceso gradual. El desarrollo de la interlengua tiene lugar en muchos aspectos a partir de una sucesión más o menos fija de fases, y esta sucesión no puede ser alterada por la instrucción formal.
- Aparte de las capacidades naturales intuitivas, en el caso de la adquisición adulta hay que considerar otra serie de capacidades y estrategias desarrolladas a lo largo del proceso de socialización y de maduración cognitiva, incluyendo los resultados de la educación formal previa por la que hayan podido pasar los aprendientes.
- La formulación de propuestas sobre la combinación y aprovechamiento de los distintos recursos disponibles debe tener en cuenta la distinción entre la situación de lengua extranjera y la situación de segunda lengua. En nuestro caso se trata de la situación de lengua extranjera, marcada por la escasez de posibilidades de contacto natural con la LE fuera del aula. Esto conduce al principio básico que define el enfoque adquisitivo: la búsqueda de formas de trabajo que permitan poner en marcha procesos adquisitivos

naturales en el aula<sup>45</sup>. Esto implica, como se ha visto, proporcionar a los aprendientes suficiente *input* en las condiciones que le permiten un procesamiento adecuado para los procesos adquisitivos: *input* relevante, enmarcado en interacciones centradas en el contenido implícito del mensaje, y en un ambiente motivador.

- Otras capacidades aptas para el desarrollo de la competencia lingüística se pueden incluir en la programación de una asignatura sin interferir con las anteriores. Para ello se pueden plantear cierto tipo de actividades, basadas en capacidades analíticas y reflexivas (por ejemplo, el análisis formal) para fuera del aula. Dentro del aula se pueden facilitar también algunas formas de atención focalizada a las características de la lengua, que contribuyen a los procesos naturales de elaboración intuitiva de hipótesis sobre el funcionamiento de la nueva lengua.

---

45 La posibilidad real de que los procesos adquisitivos naturales sean productivos en el aula en la situación de lengua extranjera fue demostrada en la primera tesis doctoral de nuestro grupo de investigación (Haidl 1995).

### 2.3.1 La programación de una asignatura en el enfoque adquisitivo

Sobre el fondo de los fundamentos teóricos trazados, el programa de una asignatura no puede entenderse como una secuenciación de objetivos que los aprendientes deben ir alcanzando sucesivamente, ya que es imposible imponer un único ritmo de progresión en el uso concreto de la lengua para todos los miembros de un grupo.

En el campo de la enseñanza de idiomas es frecuente que las programaciones reflejen la concepción clásica del lenguaje como una mera batería de palabras y de reglas gramaticales por las que se rigen sus posibles combinaciones. Así, para elaborar una programación bastaría con secuenciar estos elementos según su complejidad formal, que es establecida generalmente por análisis contrastivos. Esto ocurre también con frecuencia en cursos y manuales que pretenden inscribirse en el enfoque comunicativo, ya que, a pesar de partir de contextos de uso escogidos por su asociación con funciones comunicativas, la ordenación secuencial de estos contextos en la programación termina siendo determinada por la complejidad formal de los elementos léxicos y gramaticales asociados a las correspondientes funciones comunicativas.

En nuestro enfoque el lenguaje no es entendido como un conjunto de piezas y reglas para combinarlas, sino como un instrumento cognoscitivo destinado al procesamiento de la información. Es por ello que la progresión del programa no debe basarse tanto en la complejidad formal de los elementos lingüísticos como en la complejidad del procesamiento de la información durante los intercambios comunicativos. En el marco de la Teoría de la Relevancia esta complejidad depende no solo de la complejidad del enunciado, sino también de la cantidad de información contextual necesaria para su procesamiento y de lo accesible que sea ese contexto necesario. Por tanto, la gradación de la complejidad de las interacciones en el aula deberá atender a estos tres factores.

Una situación comunicativa en la que el contexto tiene una accesibilidad cercana al máximo imaginable es aquella en la que la información contextual es directamente perceptible, es decir, todos los elementos necesarios para la interpretación están presentes durante el procesamiento. El punto inicial de una supuesta escala graduada de complejidad en el procesamiento de la información sería, pues, el *aquí-y-ahora* inmediato. En la cotidianeidad de la educación reglada sería el contexto del aula, incluyendo las personas ahí reunidas, y las

acciones que en ella se desarrollan, y este debe ser, por tanto, el contexto de partida para las primeras interacciones dentro de un programa bajo el enfoque adquisitivo. El alejamiento de este contexto inmediato supone una mayor exigencia de la imaginación y la memoria para acceder a la información contextual que permita procesar la información, así como una mayor dependencia de la información codificada lingüísticamente, por lo que dicho alejamiento debe constituir la principal línea de estructuración programática.

La complejidad lingüística de los enunciados debe también ser tomada en cuenta, pero siempre desde un punto de vista global que abarque en primer grado la accesibilidad del contexto. El aprendiente debe ser capaz de hacer hipótesis sobre la información lingüística que recibe, si bien esta posibilidad se da solo cuando la evaluación del entorno cognitivo ha permitido una interpretación suficientemente relevante. Esto quiere decir que la posibilidad de reconocer los elementos lingüísticos concretos presentes en un enunciado está subordinada a la capacidad de recuperar la información contextual necesaria, y por tanto será esta última la que determine cualquier criterio de selección y gradación de contenidos en el programa.

En definitiva, lo que se está proponiendo aquí viene a ser la sustitución del criterio de la progresión gramatical por el de la progresión comunicativa adaptada al contexto. Esta progresión deberá graduar convenientemente la complejidad de los enunciados, pero lo principal será adecuar la cantidad de información contextual necesaria para hacer hipótesis sobre el contenido implícito de esos enunciados y lo accesible que sea esta información para los aprendientes. La combinación de estos tres elementos será la que orientará sobre si una actividad es adecuada para el nivel del grupo. La progresión gramatical solo será tomada en cuenta para el trabajo individual en casa, durante el que los aprendientes tienen la oportunidad de repasar sobre el papel lo experimentado en el aula. Para apoyar a los alumnos en esta reflexión se podrán plantear actividades que les ayuden a fijar su atención sobre algunos aspectos formales. Por tanto, las consideraciones sobre la complejidad formal entran también en la elaboración de un programa, pero serán aplicadas a la fase de reflexión individual sobre actividades diseñadas según criterios comunicativos y de adaptación al contexto. No hay que olvidar que, como ya hemos comentado, no parece demostrado que el orden natural de adquisición de aspectos gramaticales pueda ser dirigido mediante la instrucción formal, lo cual hace que, incluso en este tipo de ejercicios destinados a la

reflexión individual, las actividades deban estar enfocadas más hacia permitir esta reflexión, según las necesidades que cada individuo sienta, que hacia dirigir y controlar la progresión de la competencia gramatical según un orden establecido por el profesor o el programador. Es decir, se trata más de proporcionar *input* escrito con unas características que permitan su comprensión y su eventual análisis, que de proporcionar reglas y ejercicios para automatizarlas, por lo que incluso en estas actividades el criterio de gradación principal no será el de la complejidad gramatical.

En el marco descrito por estas líneas, la concreción de propuestas para la organización y secuenciación de las actividades de un curso de alemán para nivel inicial en la situación de lengua extranjera partirá de los siguientes principios:

- Facilitar los procesos de comprensión de los elementos nuevos mediante su contextualización. La principal forma de conseguir esto es aprovechar el entorno del aula, el *aquí-y-ahora* de la situación de aprendizaje, y a partir de ahí organizar interacciones entre los aprendientes y entre ellos y el profesor. Estas interacciones serán, en un principio, principalmente organizativas (qué vamos a hacer *nosotros*, *ahora* y *aquí*) y sociales. Para facilitar aún más los procesos de comprensión del *input* recurrimos a la repetición de situaciones día tras día con ligeras modificaciones, de forma que se hacen familiares para los aprendientes. Los elementos nuevos son por tanto meras ampliaciones de situaciones en las que ya se sienten cómodos, se ahorra esfuerzo de abstracción en los contextos “inventados”.
- Pretendemos que desde el primer día, y en todas las partes de la clase, sea posible la interacción oral tanto entre docente y aprendiente como entre los estudiantes. Ello implica que, a la hora de escoger las funciones comunicativas y los elementos lingüísticos, se atienda especialmente a aquello que pueda ser utilizado en las interacciones sociales y organizativas típicas de la actividad cotidiana en un aula universitaria.
- Todos los días se introducen nuevos elementos o situaciones, pero solamente un poco cada vez: es importante evitar la monotonía y motivar mediante la percepción del avance y los retos realizables, pero también lo es evitar el cansancio y la sobrecarga de las capacidades de los aprendientes.

### 2.3.2 Monolingüismo en el aula

El debate sobre el uso de la lengua materna de los aprendientes en el aula es una de las controversias clásicas en la historia de la enseñanza de idiomas (Stern 1992: 279). H. H. Stern presenta este debate como la opción entre dos estrategias de enseñanza:

The two strategies [...] undoubtedly do different things for the language learner. What they accomplish does not entirely depend on how the teacher uses the strategies but also on how the learners respond to them. The two strategies relate directly to the language learning objectives. Intralingual techniques are intended to build up the L2 as a relatively independent system. Thus, if proficiency in L2 communication skills is the principal objective the intralingual strategy will be dominant. However, if the mediating skills (translation and interpreting) are the goal, a crosslingual strategy will also have an important part to play (Stern *ibíd.*: 298).

Stern plantea por tanto tres circunstancias que deben considerarse en la selección de una u otra estrategia: la forma en que la profesora o el profesor aplique la estrategia elegida, la respuesta del aprendiente a la misma y los objetivos del proceso de aprendizaje.

La orientación hacia el uso comunicativo de la L2 o LE implica para Stern el uso predominante de estrategias monolingües. Los fundamentos teóricos expuestos en este capítulo refuerzan esta idea, al presentar como principal estímulo del desarrollo de la competencia comunicativa el *input* comprensible, especialmente en el marco de la interacción. Al ser fundamental que los aprendientes reciban gran cantidad de *input* significativo, proponemos que el profesor debería dirigirse a ellos todo el tiempo posible en la lengua meta. Los aprendientes también serán invitados y motivados a que lo hagan, de forma que tengan que desplegar su competencia estratégica en el sentido descrito por Bachman (1990), como mediadora entre las competencias y conocimientos disponibles y la evaluación de la situación comunicativa. Esto permitirá a su vez que se den procesos de negociación del significado, que podrían ser impedidos si las dificultades comunicativas que surgen en el aula se solucionan mediante la traducción o la explicación a través de la L1.

Butzkamm (2005) propone como recurso facilitador de la comunicación en el aula el uso puntual de la lengua materna, que permitiría resolver rápidamente los problemas de comprensión y de expresión que surgen, con lo que, supuestamente, los aprendientes podrían acercarse con más confianza a la nueva lengua<sup>46</sup>. En sus comentarios a las tesis de

---

46 También Esteve (2010: 72), en el contexto de su defensa de la importancia que tiene poder hablar y reflexionar en el aula sobre la lengua y el proceso de aprendizaje, mantiene que “no hay que considerar

Butzkamm en contra del monolingüismo, Haidl (2012) señala que precisamente desde la perspectiva de la respuesta emocional de los aprendientes es importante que estos se familiaricen con el hecho de que la comunicación, incluso entre nativos, implica problemas de comprensión, y que es positivo acostumbrarse a esa inseguridad para poder utilizar una lengua. Por otra parte, como se ha expuesto en este capítulo, la negociación del significado, por ejemplo la aclaración de expresiones difíciles, es precisamente uno de los tipos de interacción con más probabilidades de contribuir a la adquisición.

Como Haidl (ibíd.) señala, si los aprendientes se acostumbran a que las dificultades se resuelven mediante la L1, es difícil que se animen a arriesgar en sus hipótesis sobre la nueva lengua, a aventurarse en la aplicación de esas hipótesis, a tener suerte o a equivocarse, y estos son procesos fundamentales para el desarrollo de la nueva lengua<sup>47</sup>.

Estas medidas requieren por supuesto un esfuerzo por parte de los aprendientes, pero es precisamente ese esfuerzo (que por otro lado, parece responder a capacidades naturales en los seres humanos) uno de los principales objetivos a cualquier nivel: que sean capaces de sacar el mayor rendimiento comunicativo a la competencia que tengan. Esto requiere así mismo un considerable esfuerzo por parte de las profesoras y los profesores de idiomas, quienes tienen que aplicar estrategias de comunicación<sup>48</sup> y didácticas a las que, a nuestro entender, no se da aún la suficiente importancia. Butzkamm mantiene también que el monolingüismo puede complicarle la vida a profesores con menor competencia en la lengua que enseñan. Sin embargo, habría que objetar que esto solo ocurre si el docente no tiene confianza en su competencia, lo cual se puede dar entre personas que tomen como referencia la competencia ideal nativa en lugar de reconocer su interlengua, su competencia de hablante intercultural, como perfectamente válida.

---

la L1 como un obstáculo sino más bien como una estrategia mediadora útil para alcanzar el objetivo comunicativo”.

47 Mi propia experiencia ha confirmado esta idea. Al principio aplicaba una versión suavizada del monolingüismo, tolerando de hecho que los alumnos usaran el español en determinadas situaciones, para evitar que se sintieran desatendidos. Sin embargo, con el tiempo y la experiencia me he ido convenciendo de que cuanto más radical se sea en el monolingüismo más aceptación tiene entre los alumnos y más motivados se ven para expresarse en alemán.

48 Estas estrategias comunicativas no son muy distintas a las que todas las personas usan de forma natural en su lengua materna cuando hablan con alguien cuya competencia lingüística es menor que la propia, como los niños pequeños o los extranjeros. Ver para más detalles el apartado 2.3.8 de este capítulo.

El monolingüismo no implica necesariamente, en contra de la opinión de Butzkamm, que se ignore el hecho de que cualquier conocimiento se construye sobre los conocimientos precedentes, en este caso, los conocimientos sobre la L1. Como ejemplo, en el apartado 2.2.2. hemos comentado que la L1 es necesariamente una referencia para las primeras hipótesis sobre la estructura de la nueva lengua. Tampoco hay que olvidar que las personas afrontan la socialización y la construcción de una imagen de sí mismas y del mundo a través de su lengua materna, por lo que está presente en prácticamente cualquier actividad cognitiva que emprendan. Ahora bien, como señala Haidl, ello no implica que esto haya que verbalizarlo constantemente en el aula, sobre todo si se tienen en cuenta los efectos negativos para el desarrollo de la comunicación y la actitud con la que los aprendientes abordan la nueva lengua.

Butzkamm alude también a la productividad que tiene la comparación con la L1 para el análisis de ciertas estructuras sintácticas de la L2/LE. En el marco que estamos proponiendo aquí ese tipo de análisis puede tener los mismos efectos positivos si se ofrece a través de actividades reflexivas para fuera del aula, evitándose así los efectos negativos que tendría en la dinámica monolingüe.

Optar por una estrategia monolingüe implica la aplicación por parte del profesorado de técnicas concretas que potencien sus efectos positivos y ayuden a los aprendientes a solventar las dificultades que puedan surgir. Las dificultades de comprensión que, sobre todo en los niveles iniciales, apareja el monolingüismo pueden ser abordadas desde el aprovechamiento de los recursos descritos gracias a la Teoría de la Relevancia: la contextualización de las interacciones a partir del concepto de entorno cognitivo, la relevancia de las informaciones, etc. Además, el profesor debe ajustar su producción de forma conveniente. La programación de las clases puede contribuir a facilitar la comprensión al graduar la introducción de elementos desconocidos para los aprendientes. La combinación de elementos nuevos y elementos ya conocidos en un contexto que facilite la interpretación del mensaje global implícito puede contribuir a que los aprendientes enfoquen su atención a aspectos concretos, optimizando así sus recursos cognitivos.

La planificación diaria de actividades para casa proporcionará la confianza del aprendiente en que la mayoría de los elementos lingüísticos que aparecen en el aula podrán ser consultados posteriormente de forma individual, lo cual reduce la ansiedad que ciertas

personas, acostumbradas a formas docentes tradicionales, podrían sentir en un aula estrictamente monolingüe.

Las dificultades de expresión se pueden abordar también de distintas formas: preguntas que incluyan la respuesta, para que solo haya que repetir (*-Trinkst du lieber Kaffee oder Tee? -Kaffee!* / '¿Prefieres el café o el té? -El café'), promoción de estrategias comunicativas y del uso de recursos extralingüísticos (gestos, etc.). En los niveles iniciales se puede recurrir a la respuesta física<sup>49</sup> para sustituir la oral, por ejemplo con instrucciones cuya respuesta sea la ejecución de una acción (*Mach die Tür bitte auf!* / 'Abre la puerta', *Bildet bitte dreier Gruppen!* / 'Formad grupos de tres', etc.). Un papel especial en la facilitación de la producción oral estará en la motivación, en concreto, en que se haga ver a los aprendientes que cometer errores no es negativo, sino todo lo contrario<sup>50</sup>.

---

49 Cf. Asher (1977).

50 El grupo de investigación EMELE de la Universidad de Cádiz trabaja desde hace años en el estudio de las posibilidades y efectos de la gestión monolingüe del aula. En Haidl (2003: 47) se pueden ampliar las implicaciones metodológicas, y en Haidl (2006) se hace un estudio empírico sobre la relación entre el monolingüismo y la motivación en la situación de lengua extranjera. En el campo del diseño de materiales se ha trabajado mucho en el uso de medios audiovisuales para facilitar la comprensión y la expresión contextualizadas en el aula. Ver, como ejemplo, el empleo de los cortometrajes en Berns y Zayas (2005).

### 2.3.3 La oralidad

Las lenguas son antes habladas que escritas. Hay personas que nunca aprenden a leer y escribir, e históricamente han existido muchas más comunidades culturales ágrafas que con escritura. En un enfoque fundamentado en los recursos cognitivos naturales compartidos por todos los seres humanos la lengua oral, espacio natural de la comunicación lingüística y de la interacción social, debe tener un papel central<sup>51</sup>.

La integración de destrezas en el marco de la enseñanza y adquisición de idiomas no debe conducir, como ocurre con frecuencia, a que se ignoren las diferencias esenciales entre la oralidad y la escritura. La diferencia más evidente radica en que el procesamiento de la información oral se produce en condiciones de tiempo y ritmo distintas a las que envuelven al procesamiento de la información escrita<sup>52</sup>. En este último caso las personas tienen más tiempo tanto para la interpretación de los mensajes de sus interlocutores como para la formulación de los propios, mientras que en el primero los hablantes tienen que adaptarse a las condiciones que impone la interacción a tiempo real.

Una primera implicación metodológica de esta distinción entre los mecanismos de procesamiento es que la lengua escrita es un instrumento más adecuado para la reflexión sobre las características formales de la lengua. Como se ha visto en este capítulo (apartado 2.2.2.3), las restricciones temporales de la oralidad no siempre impiden que el hablante reconozca ciertas características superficiales de los enunciados, pero, en condiciones normales, la necesidad de seguir avanzando en la conversación sí impide una reflexión formal más profunda.

Más allá de esta distinción esencial, las diferencias entre la lengua hablada y la escrita son mucho más relevantes para la metodología didáctica de las lenguas de lo que generalmente se piensa. Para evitar que la parte oral de la clase de idiomas sea, como ocurre frecuentemente, una especie de “versión acústica” de lo escrito, es importante describir estas diferencias y tomar conciencia de sus implicaciones tanto para la programación como para la evaluación. En este sentido, Martin Bygate publicó ya hace más de veinte años *Speaking*,

---

51 Cf. Dávila (2006: 33).

52 Cf. Sperber y Wilson (1986) y Wilson (1993).

un trabajo que no ha tenido toda la repercusión que se merece en las aulas de lenguas extranjeras y segundas lenguas<sup>53</sup>.

En su libro, Bygate describe la especificidad de lo oral en base a dos tipos de condiciones:

- Condiciones de procesamiento: la producción oral se desarrolla bajo presiones de tiempo.
- Condiciones de reciprocidad: referidas a la relación entre un hablante y su oyente en el transcurso de una interacción.

Estas condiciones le dan al habla una de sus características más determinantes: la espontaneidad. Salvando situaciones concretas, como discursos o entrevistas preparadas, en las que el hablante puede preparar lo que va a decir, el habla suele caracterizarse por la falta de planificación y por la necesidad de adaptarse constantemente al ritmo de la interacción y a las intervenciones del interlocutor. Según Bygate, la diferencia entre la comunicación preparada y la espontánea afecta a la selección de vocabulario, al estilo, a la cantidad de *output*, a la estructura interna, etc. Un ejemplo fácilmente reconocible es la duración de las intervenciones. En este punto Bygate acude a Brown y Yule (1983: 27 y ss.), quienes distinguen entre *short speaking turns* y *long speaking turns*. Una de las características de los primeros, que son los más frecuentes en el habla, sería que no se componen de frases completas, sino de trozos incompletos, lo cual tiene unas implicaciones para la enseñanza de lenguas que son generalmente ignoradas:

If native speakers typically produce short, phrase-sized chunks, it seems perverse to demand that foreign learners should be expected to produce complete sentences. Indeed it may demand of them, in the foreign language, a capacity for forward-planning and storage they rarely manifest in speaking their own native language (Brown y Yule 1983: 26, cit. en Bygate 1987: 8).

Por otro lado, las condiciones de reciprocidad requieren que el hablante sea flexible en una interacción, para poder ajustar sus mensajes y su vocabulario al interlocutor y para poder reaccionar a los mensajes de este, por ejemplo, preguntando o pidiendo una clarificación. Como dice Bygate (ibíd.: 8), es posible que los aprendientes de una lengua deban ser preparados para ello.

---

53 Entre las publicaciones más recientes destaca Luoma (2004), en donde se aplican las aportaciones de Bygate a la evaluación de las destrezas orales.

Tanto la producción oral en sí como el hecho de que se realice en un marco interactivo requieren de la constante aplicación de destrezas específicas que no intervienen con la misma frecuencia en la lengua escrita. En cuanto a la producción, un ejemplo son las estrategias de facilitación, como la simplificación de estructuras o el recurso a la elipsis, las repeticiones y las fórmulas. Estos recursos facilitan la producción oral y la hacen más ágil, fluida y efectiva, mientras que en la lengua escrita suelen ser mal considerados. La facilitación, como la compensación y otras estrategias, ayudan a la producción oral, por lo que, como indica Bygate (ibíd.: 20), es de suponer que también facilitan el aprendizaje. Destrezas de interacción serían, por ejemplo, los procedimientos de negociación, los ajustes conversacionales para mantener el contacto, la gestión de lo que va a aportar cada uno, etc.

En definitiva, la atención a la lengua oral en el enfoque adquisitivo no se debe reflejar únicamente en el peso que las actividades orales tengan en el aula, sino también en la atención a las características particulares de uno y otro tipo de procesamiento, para proporcionar a los aprendientes los recursos adecuados para desarrollar las destrezas que realmente van a emplear en su uso de la lengua.

### 2.3.4 Tratamiento del error

Teniendo en cuenta que en procesos iniciados en edad adulta es casi imposible alcanzar un nivel equiparable al de los hablantes nativos, y tomando también en consideración los estudios basados en el análisis del error<sup>54</sup>, es necesario cuestionarse el enfoque tradicional del error en la enseñanza de idiomas: ¿cuál es el modelo con respecto al que decidimos que algo es un error?; ¿la inalcanzable competencia nativa? ¿No tendríamos que considerar la interlengua del aprendiente como un sistema siempre válido (es decir, nunca incorrecto) en cuanto a que está en una fase de crecimiento por la que es obligado pasar? El objetivo de la enseñanza no podría ser entonces ir puliendo errores, sino, por un lado, conseguir que los aprendientes sean capaces de sacarle todo el partido posible en el plano comunicativo a su interlengua particular y, por otro, preocuparnos de que esta interlengua pueda seguir evolucionando. No es descabellado pensar que precisamente lo primero es el principal motor de lo segundo, lo cual se correspondería con la idea, ya comentada, de que la necesidad comunicativa es uno de los factores favorecedores del éxito adquisitivo en la situación de L2. En esta línea, desde la perspectiva del error, se podría describir el proceso de aprendizaje-adquisición no como la corrección de los errores de los aprendientes, sino como la progresiva aparición de errores nuevos, lo cual deberían tener siempre presente tanto profesores como aprendientes. Esta perspectiva puede tener consecuencias fundamentales para la motivación de los alumnos: habría que conseguir que acepten la idea de la interlengua, y que de esta forma no se preocupen tanto de corregir errores como de sacarle el máximo provecho comunicativo posible a las herramientas que tienen a su disposición.

Uno de los argumentos más corrientes a favor de la corrección de los errores es el del peligro de la fosilización, término introducido en el campo de la adquisición de lenguas por Selinker en 1972. Este concepto ha sido usado para referirse a la detención del progreso de una interlengua o de un aspecto concreto de ella, pero Long (2003: 520) llama la atención sobre la falta de evidencias empíricas de la fosilización:

---

54 La principal referencia para el análisis del error es el trabajo de S. P. Corder, quien llamó la atención sobre el papel del error en la construcción del conocimiento de una lengua. En palabras de Jordan (2004: 205), “he encouraged the view that language learning is a cognitive affair involving the active formulation and internalizing of rules on the basis of exposure to the language and some kind of internal processing”.

To assess its descriptive value, the relevant question is whether there is evidence of the phenomenon to be thus described, that is, evidence of permanently immobilized IL grammars, or parts thereof, which cannot undergo further development. In light of the research findings to date, there would appear to be little compelling evidence that IL grammars fossilize.

El combate contra el error es aún hoy en día uno de los puntos principales en la práctica de la enseñanza de idiomas. El MCERL pretende plantear el debate sobre este aspecto metodológico, ampliando la perspectiva de programadores y docentes. Así se percibe en su distinción entre *error* y *falta*<sup>55</sup>, en donde se intenta eliminar la valoración negativa del error y explicitar lo equivocado del mito de la corrección del nativo:

Los errores son debidos a una «interlengua», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las faltas, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a un hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias (MCERL 2002: 153).

Aún así, sería discutible la desvinculación que se hace del error y los hablantes nativos, quienes al parecer solo pueden incurrir en faltas. En realidad, pocos nativos, o ninguno, tienen una competencia perfecta de su lengua, lo cual implica que sí pueden cometer errores.

Ante los errores y faltas de los alumnos, el MCERL distingue diversas actitudes:

- a) los errores y las faltas demuestran el fracaso del aprendizaje;
- b) los errores y las faltas demuestran una enseñanza ineficaz;
- c) los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse;
- d) los errores son el producto inevitable<sup>56</sup> y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno;
- e) las faltas son inevitables en cualquier uso de la lengua, incluyendo el de los hablantes nativos (ibíd.: 153-4)

Aunque no se explicita, la lectura del párrafo citado anteriormente permite interpretar que en el MCERL se consideran poco adecuadas las dos primeras actitudes, al no ser consecuentes con lo que se conoce sobre los procesos de adquisición de una L2 o una LE.

---

55 Esta distinción fue ya descrita por Corder (1967: 167).

56 Hay que destacar el hecho de que se siga usando la palabra “inevitable”, que parece preservar una connotación negativa del error al subrayar su relación con un déficit en el conocimiento de la lengua.

Sin datos empíricos definitivos sobre qué elementos concretos siguen un orden natural, cuáles son las fases de la adquisición y sobre la influencia que tiene la instrucción formal en la evolución de una fase a otra, cabe preocuparse por el efecto desmotivador que puede tener empeñarse en corregir errores cuando esta corrección implica enseñar a los alumnos aspectos de la gramática que no pueden adquirir en la fase en la que se encuentran. Aparte de la dificultad de la abstracción formal y reflexiva, el hecho de que los aprendientes perciban que lo que quizás (tras muchos esfuerzos) pueden hacer en su cuaderno de ejercicios no consiguen aplicarlo en sus conversaciones espontáneas puede ser bastante frustrante<sup>57</sup>.

---

57 Diehl *et al.* (2000: 382) opinan que la excesiva preocupación por el error es fatal para la adquisición de segundas lenguas, viendo en ella una de las causas por las que tantos alumnos de Ginebra se rinden ante la gramática alemana. Defienden por tanto el abandono de una enseñanza orientada al déficit a cambio de una “perspectiva de desarrollo” (Sieber y Sitta 1994: 38, cit. en Diehl *et al.* *ibíd.*).

### **2.3.5 La instrucción formal**

El papel de la instrucción formal en el aula depende estrechamente del contexto de aprendizaje. Nuestro punto de partida es el de la situación de LE, y solo disponemos de tres o cuatro horas semanales en el aula. Las asignaturas están en el marco de una titulación universitaria con orientación profesional, lo cual da prioridad a la competencia comunicativa oral. En esta situación hay que reflexionar sobre cuántas horas de exposición al uso oral de la lengua pueden conducir al desarrollo de dicha competencia. Nuestra experiencia a lo largo de los últimos años nos indica que tres horas pueden ser suficientes para poner en marcha los procesos adquisitivos, pero aconseja igualmente aprovechar al máximo el tiempo disponible. Ello nos ha llevado a sacar del aula las actividades que impliquen el uso de recursos cognitivos que no se adapten al ritmo de las interacciones orales. Por tanto, proponemos dedicar la mayor parte del tiempo de trabajo en el aula a tareas y actividades basadas en interacciones orales que pongan en marcha las capacidades naturales de adquisición. Para explotar al máximo estas actividades recurriremos al aprovechamiento de la focalización de la atención en la forma descrita en el apartado 2.2.3.4., es decir, mediante la repetición, la introducción gradual de elementos nuevos, la variación de estructuras mediante su adecuación al contexto, la negociación del significado, etc. Para el trabajo individual en casa se pueden planificar acciones que complementen este trabajo. La principal técnica será acompañar a los procesos iniciados en el aula. Para ello nos veremos obligados a aventurar hipótesis acerca de los elementos sobre los que los aprendientes han fijado su atención cada día, para ofrecerles más ejemplos que les permitan utilizar recursos cognitivos (reflexión, análisis, etc.) que no han podido aplicar en el aula. La forma concreta en que aplicaremos estas ideas será expuesta en el capítulo siguiente.

### 2.3.6 Motivación

Una de las explicaciones más relevantes del papel desempeñado por los factores motivacionales en la adquisición de lenguas fue la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1981, 1982)<sup>58</sup>. Si bien la teoría de este autor no es unánimemente compartida, el filtro afectivo es a nuestro modo de ver uno de los aspectos más importantes y comprometidos en un enfoque adquisitivo, en el que el monolingüismo y la exigencia de participación de los aprendientes en el aula pueden situarlos en ocasiones bajo cierta presión emocional, dificultando así el procesamiento de la lengua y, en consecuencia, obstaculizando la adquisición.

Junto al filtro afectivo, en los grupos con estudiantes jóvenes tienen especial influencia determinadas circunstancias emocionales que pueden inhibir la participación activa frente a los demás. El miedo a equivocarse y al juicio que los otros puedan realizar sobre su error puede inhibir la acción de ciertas personas o condicionar esa acción a la absoluta seguridad de la ausencia de error. Un ejemplo sería la sensación de ridículo por emitir sonidos extraños, que puede afectar a la incipiente configuración de su adscripción social, de su sentimiento de pertenencia a un grupo.

A esto se suma la tradición pedagógica y social de valorar positiva o negativamente los resultados, en detrimento de una valoración del proceso previo. En el caso de las clases de lenguas extranjeras, esto tiene como consecuencia que los aprendientes estén acostumbrados a que se valoren sus intervenciones desde el punto de vista de la corrección formal, o, en menor grado, del acierto de sus ideas, sin que se valore tanto el hecho de la participación en sí. Generalmente se espera de los aprendientes de un nuevo idioma que produzcan frases correctas y completas, y si su intervención no se ajusta a estas expectativas, las cuales, por otra parte, no se cumplen casi nunca en el habla espontánea entre nativos, se juzga esa actuación desde la perspectiva de las carencias en las competencias del alumno. Esto hace que nos encontremos con estudiantes que renuncian a intervenir si no tienen garantías de éxito, y que ni afrontan el riesgo ni se atreven con la experimentación que, como se defiende en este capítulo, es requisito indispensable de los procesos adquisitivos<sup>59</sup>. Haidl (2006: 23)

---

58 Ver en este mismo capítulo el apartado “*Input, output* e interacción”.

59 Swain y Lapkin (1995: 371) argumentan que “problems that arise while producing the second language

opina que exigir siempre actuaciones correctas puede obstaculizar precisamente los procesos que conducen a alcanzar cierta corrección:

[La exigencia de la corrección] ha conseguido que la mayoría de los alumnos simplemente no se arriesgue a producir, cuando lo que sí sabemos es que la producción propia es imprescindible para mantener un proceso comunicativo, la única vía para aspirar a una cierta corrección.

En la actualidad se reconoce que el profesor debe asumir su papel motivador como una de sus principales tareas. En el enfoque adquisitivo que se está describiendo en este capítulo, con su clara apuesta por el monolingüismo y la oralidad en el aula, la labor motivadora cobra especial importancia para mantener bajo el filtro afectivo y conseguir que los aprendientes se sumerjan en las actividades a pesar de la inseguridad que pueda causar la renuncia al uso de la L1. Es muy importante que el profesorado disponga de suficientes recursos para intervenir en este campo, y que desarrolle sensibilidad para detectar el tipo de motivación que predomina en su contexto particular, ya que puede ser distinta la intervención necesaria si en un grupo predomina como factor motivador, por ejemplo, la evaluación final (notas), que si el grupo responde mejor al atractivo de las actividades concretas. Estas consideraciones condujeron al grupo de investigación EMELE de la Universidad de Cádiz a realizar un estudio empírico sobre el efecto que tienen en los aprendientes de alemán de la provincia de Cádiz circunstancias didácticas relacionadas con el monolingüismo en el aula, la oralidad, el trabajo en grupos y el papel del profesor. Los resultados de dicho proyecto, publicados en Zayas (2006), reforzaron la intuición inicial de la importancia de un análisis amplio de los distintos factores motivacionales que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de un idioma en la situación de lengua extranjera. Así mismo, a lo largo del proyecto de investigación se detectó que la atención a la motivación debe estar presente en cada una de las fases de planteamiento, diseño, puesta en práctica y evaluación de cualquier curso de idiomas.

Ha habido diversos intentos de analizar y describir de forma sistemática el amplio conjunto de fenómenos a los que se alude cuando se habla de la motivación de los aprendientes de lenguas. Una de las caracterizaciones más conocidas de los factores motivacionales para el

---

(L2) can trigger cognitive processes that are involved in second language learning”.

aprendizaje de idiomas es probablemente el modelo socioeducacional de Gardner<sup>60</sup>, que se basa en la distinción entre orientación integradora y orientación instrumental. La primera de ellas se refiere al interés que tenga el individuo por “interact, meet, socialize, become friends, etc., with members of the other community” (Gardner y Masgoret 2003: 126-127). La orientación instrumental se refiere a los objetivos prácticos que pueda tener una persona que aprende un idioma, como, por ejemplo, prosperar en su campo profesional.

Dörnyei (2008: 36-37) señala que, más allá de la dualidad integrador-instrumental, el aspecto más elaborado de la teoría de Gardner es el concepto de *motivo integrador*, que aunaría tres componentes principales:

- Integratividad (orientación integradora, interés en las lenguas extranjeras y actitudes hacia la comunidad de la L2).
- Actitudes hacia la situación de aprendizaje (actitudes hacia el profesor y la asignatura).
- Motivación (intensidad de la motivación, deseo de aprender la lengua y actitudes hacia el aprendizaje de la misma).

A este enfoque de corte sociológico Dörnyei (1994) añade, desde una perspectiva pedagógica, elementos que parten de las características individuales del alumno, como su autoconcepto, y de la situación de aprendizaje. Más adelante (Dörnyei y Ottó 1998, cit. en Dörnyei 2008: 41) desarrolla un enfoque orientado al proceso, entendiendo que la motivación no es un atributo estable, sino que varía por diversos factores a través del largo proceso de adquisición de una lengua, y que por tanto hay que distinguir entre generar motivación<sup>61</sup> y mantenerla.

Lo relevante es comprender que la motivación de los aprendientes de un idioma está vinculada a factores de muy diversa índole, tanto sociológica como psicológica, y que todos los elementos del proceso educativo (programación, profesorado, características del grupo, etc.) pueden tener influencia en ella. Asimismo, cada fase del proceso de adquisición tiene

---

60 Para una revisión crítica de este y otros modelos, ver Dörnyei (1994).

61 En el caso del alemán para principiantes en las aulas andaluzas, generar motivación inicial dependerá, en buena parte, de quitar el miedo al alumnado, de liberarlo del prejuicio sobre la dificultad extrema del alemán.

unas características peculiares que implican circunstancias diferentes para la motivación y, por supuesto, cada aprendiente tiene características propias que pueden requerir recursos motivacionales especiales. Por tanto, las medidas que habrá que tomar son muy variadas. No obstante, Dörnyei (2008) opina que no es posible ni deseable atender a todas las posibles medidas motivadoras, y que a veces es suficiente emplear bien unas pocas estrategias:

Tomando en consideración todas las ideas que contiene este libro, no debe pensarse ni por un momento que es necesario aplicarlas todas para hacer un trabajo mínimamente decente. [...] Lo que se necesita es *calidad* más que cantidad. Unas cuantas estrategias bien elegidas que resulten adecuadas, tanto para el profesor como para sus alumnos, podrían servirnos para superar el umbral a partir del cual se es 'suficientemente buen motivador' y crear un ambiente general de motivación positivo en el aula. ¡Algunos de los profesores que más motivan a menudo se apoyan tan solo en unas cuantas técnicas básicas! (Dörnyei 2008: 182).

A continuación repasaremos algunas medidas concretas que consideramos imprescindibles para la adquisición en el aula de alemán en situación de lengua extranjera. A partir de esta base, se pueden aplicar otras medidas específicas para grupos, alumnos, actividades o momentos concretos<sup>62</sup>. Lo importante es disponer de un repertorio suficientemente amplio de recursos motivacionales para aplicar aquellos que parezcan más adecuados al contexto concreto.

Nuestra propuesta se puede articular en seis medidas básicas:

- 1) Establecer objetivos realistas y alcanzables, vinculados a la sensación de éxito.
- 2) Plantear un sistema de evaluación claro y justo.
- 3) Generar motivación inicial, sentar bases adecuadas desde el primer día.
- 4) Crear sensación de confianza, un ambiente desinhibido, participativo y cooperativo.
- 5) Dinamizar el aula.
- 6) Conseguir la implicación del aprendiente en el transcurso de las clases.

#### 1) El establecimiento de objetivos realistas y alcanzables.

Este es probablemente uno de los factores más determinantes<sup>63</sup>. Unos objetivos excesivamente exigentes producirán forzosamente frustración, mientras que si las metas son

62 Sugerencias de ampliación se pueden encontrar en Zayas (2006), Dörnyei (2008) y Wang (2008).

63 Daniel Madrid (1999: 69 ss.) mantiene que la actitud de los aprendientes ante el grado de consecución de sus objetivos influye en los factores motivacionales menos dependientes del contexto concreto de aprendizaje y, por tanto, más difíciles de modificar por el profesor en el desarrollo de una actividad concreta.

demasiado modestas el aprendiente puede perder confianza en sus perspectivas de dominio del idioma.

Los resultados del estudio de Diehl *et al.* (2000), mencionado anteriormente, nos pueden ayudar a reducir los factores de frustración en nuestro alumnado en el campo de la adquisición de la gramática, una de las tradicionales fuentes de desesperación de los estudiantes de alemán, especialmente en la situación de lengua extranjera. Así, un análisis adecuado de la fase adquisitiva en la que se encuentran los alumnos evitaría que se les exigiera el dominio de formas gramaticales para las que aún no se encuentran preparados.

En el ámbito de lo oral, un objetivo poco realista es la mayor aproximación posible a la producción de frases completas y correctas, por lo que se insistirá a los aprendientes en que su principal objetivo en todo momento es participar, intentar comprender y hacerse comprender. El tratamiento de los errores como algo normal y en cierto modo necesario, en cuanto a que indica actuación, así como la valoración por encima de todo de la participación y la experimentación son ya un gran paso en esta dirección.

El establecimiento de objetivos realistas y realizables se debe reflejar tanto en la forma de presentar el proceso general de adquisición de la lengua, como al exponer los objetivos de la asignatura o curso de idiomas particular, y, asimismo, en cada actividad concreta que se plantee.

A nivel general, hay que hacer ver al aprendiente que su objetivo no debe ser la competencia del nativo y, aún menos, la competencia de un idealizado e inexistente nativo que siempre produce frases correctas y completas.

En el plano de la asignatura o curso particular, es importante que los objetivos no se marquen solo en base al número de horas de clase, sino que tengan en cuenta las circunstancias del grupo, en especial, la distinción entre la situación de segunda lengua y lengua extranjera y el número de personas por grupo<sup>64</sup>.

Finalmente, en el nivel de las actividades concretas, es importante considerar dos aspectos distintos que pueden generar frustración. Por un lado, hay que evitar que las actividades

---

64 Esta última circunstancia es especialmente relevante en las aulas universitarias. En nuestra facultad los grupos llegan a alcanzar los cincuenta participantes, lo que convierte la enseñanza de idiomas en una actividad sin sentido.

planteen barreras lingüísticas o conceptuales insuperables (Wang 2008: 32). Por otro lado, y pensando en los efectos a largo plazo de las actividades, el trabajo de Diehl *et al.* (2000) muestra que los alumnos no deben percibir que el objetivo de una tarea es el dominio y control de una forma gramatical concreta o la comprensión y aplicación correcta de una regla. Como se ha argumentado, no se puede asegurar que este sea el camino para la adquisición de la gramática de una lengua, por lo que a la larga, el plantear las actividades de esta manera conducirá, pasados los efectos temporales a los que aludía VanPatten (1992), a cierto sentimiento de frustración por la efectividad de las clases o, lo que es peor, de desconfianza en la propia capacidad de adquirir idiomas. En este sentido, una medida razonable consistiría en plantear actividades que permitan al aprendiente experimentar habitualmente el éxito comunicativo. En el caso de los aprendientes de nivel inicial, este éxito diario en la comunicación produce un efecto muy positivo de confianza en el progreso de su competencia, y esta confianza les permite afrontar con una actitud positiva los problemas comunicativos que pudieran aparecer. Las actividades planteadas de esta forma pueden dar al aprendiente la sensación de que comunicarse en alemán no es algo complicado y reducir así su ansiedad.

### 2) Sistema de evaluación claro y justo.

Por supuesto, el establecimiento de objetivos realistas debe ser acompañado por un sistema claro de evaluación en el que los estudiantes vean reflejados estos principios<sup>65</sup>. Eso les dará confianza y será un factor de motivación extrínseco considerable en un contexto tan pendiente de las notas como el de la educación obligatoria.

### 3) Generar motivación inicial, sentar bases adecuadas desde el primer día.

Es importante hacer una introducción al curso clara. En ella, si fuera necesario, veríamos justificada la renuncia al monolingüismo para explicar en la lengua materna qué se va a hacer y por qué, con el fin de convencer al alumno de que es la mejor forma de alcanzar los objetivos y para conseguir su implicación en todo el proceso. En esta introducción conviene también empezar a trabajar en la reducción del filtro afectivo, mediante la superación de prejuicios relacionados con la corrección y el error y la creación de un ambiente propicio a la participación activa sin miedo al riesgo y la experimentación.

---

65 Ver un ejemplo de la aplicación de estas líneas en el último apartado del capítulo 3.

#### 4) Crear sensación de confianza, un ambiente desinhibido, participativo y cooperativo.

Este factor es importante en cualquier enfoque metodológico, pero lo es aún más en uno que se base en la oralidad y la gestión monolingüe del aula. En estas circunstancias, especialmente en el contexto de lengua extranjera, hay que procurar que el transcurso de las clases dé confianza, que se cree un ambiente desinhibido en el que los aprendientes perciban que la única valoración negativa caería, si acaso, sobre la renuncia a la participación activa en las interacciones que surjan en el aula. Algunas de las medidas se deberán tomar ya desde el primer día del curso, mediante la presentación de la metodología y el establecimiento de los objetivos y el sistema de evaluación, mientras que otras dependerán del día a día del aula. Algunas sugerencias serían las siguientes<sup>66</sup>:

- Establecer objetivos realistas y realizables.
- Planificar muchas actividades basadas en la interacción, la comunicación y el uso de la lengua con sentido real.
- Generar un ambiente más cooperativo que competitivo, fomentar compañerismo y relación de confianza tanto entre los aprendientes como con el profesor.

#### 5) Dinamización del aula.

Es conveniente dinamizar las clases en todos los sentidos (ritmo, dirección de las interacciones, fuentes y formatos de información, núcleos de interés, etc.). La estructura de las actividades puede utilizarse como elemento dinamizador, mediante cambios de tema, de estructura social o tipo de actividad que mantengan a los alumnos atentos y activos. Así mismo, se puede contribuir a un ambiente agradable y desinhibido en el aula si se consigue que las clases contengan dosis razonables de diversión.

#### 6) Conseguir la implicación del aprendiente en el transcurso de las clases.

Es importante que los aprendientes se sientan aludidos personalmente por los temas tratados en el aula para que se comprometan personalmente en el transcurso de las clases. De esta forma, si se despierta su interés y sienten que sus actuaciones y sus opiniones son el centro de la actividad, se puede fomentar su compromiso y su creatividad. Este punto de vista

---

66 Un catálogo más amplio se puede encontrar en los trabajos, ya citados, de Zayas (2006), Dörnyei (2008) y Wang (2008).

conlleva considerar la descentralización del proceso didáctico, restando protagonismo al profesor como único responsable del qué, del cómo y del cuándo se aprende algo<sup>67</sup>, ya que ahora es inductor al descubrimiento de esos contenidos que, en la medida de lo posible, deberían ser también propuestos por los alumnos.

Descritas ya en este capítulo las líneas generales del enfoque adquisitivo, podemos además relacionar la búsqueda de temas interesantes y motivadores con la necesidad de que las interacciones sean relevantes para el alumno (en el sentido de la teoría de Sperber y Wilson) y, por tanto, generen adquisición más fácilmente: la relevancia que las interacciones del aula tengan para los alumnos va a fomentar la motivación del grupo para participar en ellas, pero además va a posibilitar que la información contenida en las interacciones sea procesada convenientemente para producir adquisición.

---

67 Cf. Gómez Molinero (2006) para una evaluación de la función motivadora del profesor.

### 2.3.7 El trabajo en grupos

En nuestro grupo de investigación hemos dado siempre mucha importancia a las formas de organizar el trabajo en el aula, restando protagonismo a la clase frontal y procurando aprovechar las posibilidades que ofrece el trabajo en grupos, tanto en parejas como en agrupaciones de mayor tamaño. En Zayas (2006), estudio ya citado en el que el grupo EMELE investiga de forma empírica los factores motivacionales relacionados con distintos aspectos del aula de lenguas extranjeras, hay un capítulo dedicado específicamente al trabajo en grupos. En él, Anke Berns (2006: 65) enumera algunas de las ventajas que tiene esta forma de organización del aula:

- a) El trabajo en grupos minimiza los problemas de motivación (ansiedad, angustia...), pues el alumno no se enfrenta al juicio del pleno y sí a una audiencia más pequeña, en un contacto más directo y, con ello, negociable, con lo que mejora la disposición emocional del alumno para con el uso de la lengua.
- b) El trabajo en grupos multiplica la posibilidad de uso de la lengua por una pura cuestión matemática.
- c) Desde el punto de partida del uso de la L2 como lengua de gestión, el trabajo en grupos permite poner en práctica las estrategias de comunicación que, de otro modo, habrían de esperar hasta un contacto con la lengua en el país de origen.
- d) El trabajo en grupos disminuye el protagonismo del profesor, favorece la autonomía y da cabida a un reparto de la responsabilidad sobre el proceso didáctico.
- e) La organización de grupos de trabajo permite, desde el nivel inicial, que el profesor rompa una estructura previa en grupos preestablecidos y obliga a los alumnos a estar atentos a las instrucciones sobre la propia formación de grupos, así como a lo que deban poder aportar al grupo en cuestión después.
- f) Los grupos de trabajo variables, por otra parte, dinamizan el aprendizaje, favoreciendo la percepción del aula como algo positivo, por el propio hecho de la movilidad física de los participantes, así como por lo extraordinario de las condiciones acústicas, etc.

No obstante, el trabajo en grupos presenta para muchas personas algunos inconvenientes. Así, se señala que puede conducir al desorden en el aula y al aumento de errores en la producción de los aprendientes, errores que, al no ser detectados por el profesor, pueden conducir a la fosilización. Berns (ibíd.: 66), con el objetivo de ilustrar “los argumentos desde los que los profesores siguen defendiendo un modelo en el que no se corren riesgos”, acude

---

a Schwerdtfeger (2001: 11, *traducción propia*)<sup>68</sup>: “Los errores que aparecen pueden corregirse inmediatamente para el provecho de todos los aprendientes”<sup>69</sup>.

Bygate (1987: 94-100) plantea distintas ventajas e inconvenientes que pueden presentar las distintas formas de organización para las destrezas orales. Acudiendo a Long y Porter (1985), apoya algunos de los argumentos presentados hasta ahora y relativiza la influencia negativa que, supuestamente, podría tener el trabajo en grupos en la corrección gramatical:

Studying the differences between what they call “teacher-fronted” interaction and “small-group” interaction in foreign-language classes, Long and Porter (1985) report that small-group interaction allows more talk for each of the students, and a greater variety of talk. Learners spend more time negotiating and checking on meanings in small groups, and they do not appear to correct each other more or less than the teacher does in teacher-fronted situations. In addition, they find that mistakes are no more frequent in small group work than in teacher-fronted interaction (Bygate 1987: 96).

Por tanto, en las clases que se planteen desde este enfoque se procurará aprovechar al máximo las ventajas que aporta el trabajo monolingüe en grupos como recurso dinamizador, motivador y, sobre todo, como espacio de uso de la lengua extranjera.

Un obstáculo para el trabajo en grupos puede encontrarse a veces en las características físicas del aula. Muchos aularios reflejan aún la concepción tradicional de la clase frontal en el tipo de mobiliario y su disposición espacial. El aula de idiomas debería proporcionar la posibilidad de variar el tipo de interacciones entre las personas participantes y permitir su movilidad, que puedan estar sentadas o de pie y formar grupos de distintos tamaños. Para que los cambios de relaciones sociales en el aula puedan realizarse con fluidez y sin crear desorden sería importante también que el número de participantes fuera el adecuado.

---

68 El libro de Schwerdtfeger ofrece una valiosa panorámica de las distintas visiones del trabajo en grupos en las aulas de idiomas.

69 Nuestra postura ante este tipo de argumentos debe ser ya clara, en cuanto a que en distintos momentos de esta tesis se ha hecho mención a que el error no es un fenómeno negativo en sí, sino que indica una evolución de la interlengua o la disposición del hablante a usar la lengua, a experimentar con ella y asumir riesgos. Por otro lado, la imagen que se da del profesor como corrector será comentada en el punto siguiente.

### 2.3.8 Papel del profesorado

En términos muy generales se podría afirmar que el papel “tradicional” del profesor ha estado excesivamente limitado, ya que normalmente se ha reducido a la mera transmisión de datos sobre la lengua y a la posterior evaluación de la capacidad de los alumnos de reproducir o, en el mejor de los casos, asimilar y aplicar estos datos. En la actualidad, a pesar de que desde la teoría didáctica se lleva tiempo pidiendo una transformación en este sentido, nos encontramos con más frecuencia de lo deseable con que la práctica real del profesorado sigue ajustándose a ese papel central de transmisor y evaluador.

En apartados anteriores se ha abogado por un enriquecimiento del papel del docente, que debería asumir su papel de animador, motivador, dinamizador del aula y facilitador del despliegue de las capacidades naturales de los alumnos y de su tendencia natural a la interacción comunicativa.

Merece atención especial el papel que recibe el profesor en el enfoque adquisitivo como proporcionador de *input*. En torno al habla del profesor hay numerosos estudios desde diversos puntos de vista. Se ha estudiado el habla de las madres con sus hijos, el habla dirigida a extranjeros, el habla en las aulas de idiomas, etc. En realidad, podría ser que este asunto fuera menos complicado de lo que la cantidad de estudios existentes pudiera hacer parecer. Como mantiene Haidl (2003: 58), muchas de las recomendaciones dadas en estos estudios conducen finalmente a la idea de que los profesores deben comportarse en el aula, comunicativamente hablando, del mismo modo en que lo harían en un contexto natural: con sincero interés en la transmisión de información y con respeto por el interlocutor, utilizando las estrategias espontáneas que los hablantes emplean normalmente cuando se comunican con alguien cuya competencia lingüística es menor que la propia<sup>70</sup>.

Si tuviéramos que citar algunas de estas estrategias, podríamos escoger las siguientes:

- Reducir ligeramente la velocidad.

---

70 Haidl (1995: 337):

En primer lugar, consideramos importante que el profesor se acercara a la comunicación con los estudiantes con una actitud de cooperación. A pesar de que esto pueda resultar difícil de definir, a nivel abstracto, hasta el último detalle, puesto que se trata de un problema humano más que científico cuya realización depende de muchas circunstancias variables, debe significar un énfasis en la transmisión de mensajes y el fomento de la cooperación de los estudiantes.

- Simplificar fonética, léxica y gramaticalmente.
- Utilizar estrategias de cooperación con el aprendiente: repetir para facilitar el procesamiento, ofrecer patrones, palabras o ideas que puedan ayudar al interlocutor a expresarse, etc. (cf. Haidl 2003: 58).
- Emplear gestos, mímica e incluso dibujos.
- Estrategias propias de las interacciones en la L1 y que suelen usarse espontáneamente fuera del aula, como pedir una aclaración, repetir lo que el interlocutor dice para comunicarle que se le ha entendido, preguntar si el interlocutor está comprendiendo, etc. (cf. García Jiménez 2003: 178).

Por otra parte, es importante que el profesor esté atento para atender a las necesidades expresivas de los aprendientes. Para ello, como dice Zayas (2002: 87), debe “sumergirse en la constante elaboración y manifestación de hipótesis durante las interacciones”. Hace falta una especial sensibilidad para poder intuir la intención comunicativa del hablante y ayudarle lo justo para que sea este quien, dentro de lo posible, dé solución a sus propios problemas lingüísticos.

### 2.3.9 Factores individuales del aprendiente

A partir de mediados del siglo XX despertó entre los investigadores la consideración del perfil psicológico de los aprendientes (Stern 1983: 375). Este interés ha encontrado una manifestación destacada en la investigación sobre los factores individuales que pueden determinar que en unas mismas condiciones distintos alumnos obtengan resultados muy diversos. En líneas generales se suele destacar entre estos factores la actitud y la motivación<sup>71</sup>, ya tratados en este capítulo, así como la aptitud y los estilos cognitivos.

El concepto de aptitud, en el campo del desarrollo lingüístico, ha sido vinculado normalmente con las destrezas relacionadas con el aprendizaje formal, por lo que no extraña que para Krashen (1981) la aptitud de los aprendientes no influya directamente en el desarrollo del sistema adquirido. Sí nos interesan más otro tipo de aptitudes sociales y comunicativas, y las diferencias entre el alumnado en cuanto a ellas se intentarán afrontar, por un lado, desde el planteamiento de las actividades, que intentará facilitar al máximo la participación de todos, y, por otro lado y de forma especial, desde un trabajo sobre la motivación como el que explicamos al tratar el problema del filtro afectivo.

Los estudios sobre el estilo cognitivo tratan las distintas maneras en que los individuos afrontan el uso de sus recursos cognitivos. Se han establecido distintas categorizaciones de estilos cognitivos, pero los constructos que quizá hayan sido más estudiados a lo largo del tiempo son los que constituyen la dicotomía *independiente / dependiente de campo* (Ellis 2004: 534-535).

Las personas con predominio de la independencia de campo perciben más fácilmente las partes como componentes separados de un campo organizado, y por tanto son capaces de abstraer del contexto el elemento que necesiten. Estas personas tenderían al análisis, a la planificación y a buscar reglas y patrones. Las personas dependientes de campo, por el contrario, tienden a percibir los componentes del campo como algo difuso, y necesitan más

---

71 García Jiménez (2003: 112) muestra con dos ejemplos la falta de acuerdo a la hora de establecer una distinción entre ambos conceptos:

Schumann (1978) considera que la *actitud* es un factor de índole social y la *motivación* de índole personal y afectiva. Por su parte, Gardner y Lambert (1972) opinan que la motivación es la meta y orientación general del aprendiente, mientras que la actitud sería la persistencia mostrada para conseguirlo.

Al igual que García Jiménez, nosotros trataremos los dos conceptos de forma conjunta.

la ayuda del profesor como planificador. Prefieren enfoques intuitivos, centrados más en el significado y en el uso que en fórmulas y reglas. Frente al independiente de campo, el dependiente suele ser más sensible a las relaciones humanas, más extrovertido y propenso a la interacción.

Salta a la vista la relación que se puede establecer entre la independencia de campo y los procesos de aprendizaje formal, por un lado, y la dependencia de campo y la adquisición natural, por otro. No obstante, esto no debe conducir a la conclusión de que las personas con independencia de campo pueden desarrollar mejor su competencia comunicativa mediante el trabajo de análisis formal: todas las personas han adquirido su primera lengua mediante la exposición al uso, y todas están capacitadas para adquirir otras lenguas de la misma forma, como hemos hecho ver en este capítulo; sin práctica oral no se puede desarrollar la competencia comunicativa oral. Por tanto, la consideración de la diferencia de estilos cognitivos no debe llevar a un abandono del enfoque adquisitivo en grupos con predominio de la independencia de campo o a agrupar a los alumnos por estilos cognitivos, sino más bien a diversificar las actividades. Por otra parte, como afirma García Jiménez (2003: 119), se puede afirmar que no todos los alumnos se desenvuelven bien con el tipo de tareas que implica el aprendizaje consciente, mientras que “tenemos el convencimiento de que los procesos de adquisición son universales y que se debe intentar desarrollar las destrezas que le son intrínsecas para la totalidad del alumnado”. Es por ello que en este capítulo se defiende estructurar el trabajo en el aula en torno a interacciones que disparen los procesos adquisitivos naturales, a pesar de que siempre haya alumnos que pidan de una u otra forma explicaciones y análisis formales. A estos alumnos, de los cuales algunos serán independientes de campo, pero otros actuarán por mera tradición pedagógica, se les procurará motivar convenientemente a que desplieguen en el aula esas destrezas adquisitivas que consideramos universales, y además se les ofrecerá la posibilidad de practicar y analizar formalmente en su casa mediante hojas de trabajo especialmente diseñadas las estructuras que se encuentran en el aula.



## CAPÍTULO 3: UNA ASIGNATURA DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA PARA APRENDIENTES DE NIVEL INICIAL

### **3.1 Introducción: el enfoque adquisitivo y el MCERL**

En el curso académico 2004/05 se inauguró en Jerez de la Frontera el Campus de la Asunción, que iba a albergar la Facultad de Derecho y la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. En esta última se dio inicio a dos titulaciones, nuevas en la Universidad de Cádiz, que recogían en su plan de estudios varias asignaturas de alemán: la Diplomatura en Turismo y la doble Diplomatura en Turismo y Empresariales. La planificación de ambas titulaciones daba gran peso a los idiomas, de forma que los alumnos tenían como asignaturas troncales y obligatorias el inglés durante tres años (30 créditos), además de un segundo idioma, a escoger entre alemán y francés, que también abarcaría tres cursos académicos completos (30 créditos).

Para el área de alemán las asignaturas de estas nuevas titulaciones presentaban dos novedades importantes. La primera era la orientación profesional de las diplomaturas, que implicaba diferencias fundamentales en cuanto a las necesidades comunicativas de los estudiantes y su formación lingüística general. Los estudiantes de Filosofía y Letras estaban más familiarizados, por el contexto de las titulaciones que cursaban, con los estudios filológicos y lingüísticos teóricos, mientras que los alumnos del nuevo Campus tenían una orientación claramente práctica y profesional y, en general, no estaban tan familiarizados con perspectivas teóricas de la lingüística. La segunda circunstancia novedosa era el proceso de convergencia europea en el campo de la educación y la formación en general, que marcó desde el principio

a unas nuevas diplomaturas nacidas ya con fecha de caducidad, como paso previo a los nuevos grados<sup>72</sup>.

En el terreno de las lenguas extranjeras, este proceso de convergencia recibió un impulso crucial gracias a la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL). El MCERL se ha convertido en una referencia básica para la programación de asignaturas o cursos de idiomas, y por ello desempeña un papel central en los planteamientos iniciales de este capítulo, en los que se pretende exponer el proceso de materialización práctica de los principios teóricos del capítulo precedente.

La intención declarada de los impulsores de la elaboración del MCERL es facilitar la comunicación y el intercambio tanto entre los profesionales que de una u otra forma participan en los procesos de aprendizaje y adquisición de idiomas, como entre estos y los aprendientes. Para ello, uno de los principales objetivos es ayudar a los profesionales a tomar conciencia de sus propios puntos de partida y de lo que en realidad hacen, con el fin de que puedan describir sus prácticas de forma clara y eficaz:

¿Cómo se adquiere o se aprende una nueva lengua? ¿Qué podemos hacer para facilitar ese proceso de aprendizaje o de adquisición? También aquí la finalidad del Marco de referencia no es prescribir –ni siquiera recomendar– un método en particular, sino presentar opciones, invitar al usuario a que reflexione sobre su práctica actual, a que tome decisiones consecuentes y a que describa lo que realmente hace [...] la finalidad del Marco de referencia es ayudar al usuario en su propia toma de decisiones (MCERL 2002: XIV).

Consecuentemente, en el capítulo precedente se ha intentado responder la pregunta de cómo se desarrollan los procesos de adquisición y aprendizaje de una nueva lengua, y se han adelantado propuestas sobre cómo se pueden promover en las aulas. Ahora, en los siguientes apartados, se intentará explicar el proceso de toma de decisiones, el cual, en consonancia con los fundamentos teóricos, ha conducido a medidas didácticas concretas en un contexto educativo determinado.

Como punto de partida, el MCERL (ibid.: XII) invita a plantear las características más determinantes de dicho contexto de enseñanza: las necesidades, las motivaciones, las

---

72 Tanto es así que la obra básica de referencia para la planificación de la Diplomatura de Turismo fue el *Libro Blanco del Título de Grado en Turismo*, publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Los grados se empezaron a impartir en el curso académico 2010/11, e irán sustituyendo a las diplomaturas paulatinamente hasta que estas dejen de tener docencia en el curso 2013/14.

características y los recursos de los estudiantes. Este análisis de las circunstancias que rodean a los estudiantes debe conducir a un planteamiento del curso adecuado a las mismas:

Según este análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje, se contempla como algo fundamental la definición, clara y explícita, de objetivos que sean a la vez útiles en función de las necesidades de los alumnos, y realistas en función de sus características y recursos (ibíd.: XII, subrayado propio).

Esto es fundamental y será adoptado como la principal guía del diseño de las asignaturas contenidas en este trabajo: plantear objetivos útiles y realistas desde la consideración de las circunstancias de la situación de aprendizaje.

Sobre esta base, en el MCERL se propone un “enfoque orientado a la acción” (ibíd.: 9), es decir, a la utilización de la lengua como instrumento para desempeñar tareas enmarcadas en un contexto social determinado. Esta es la perspectiva desde la que se deberían plantear los objetivos de cualquier curso:

Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo (ibíd.: 129).

En un enfoque orientado a la acción, el punto de partida para determinar los objetivos y contenidos de un curso tiene que ser establecer qué necesitan hacer los aprendientes con la lengua. La descripción de estas necesidades parte de las *tareas*, entendidas como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (ibíd.: 10). La realización de una tarea puede incluir distintas actividades de la lengua (comprensión, expresión, etc.), las cuales conllevan a su vez una serie de procesos neurológicos y fisiológicos. Para llevar a cabo estas tareas se ponen en juego ciertas competencias y estrategias, que se desarrollan, a su vez, gracias a la acción del individuo. Desde esta descripción del uso de la lengua, desde este enfoque orientado a la acción, el diseño de una programación debe estructurarse a partir de la respuesta a estas preguntas:

- ¿Qué queremos que el aprendiente sea capaz de hacer?
- ¿Qué competencias y estrategias le permiten hacerlo?

- ¿Qué tipo de acciones facilitan el desarrollo de esas competencias y estrategias?

En consecuencia, la estructura de este capítulo será la siguiente:

- Análisis de las necesidades, las motivaciones, las características y recursos de los estudiantes (apartado 3.2).
- Sobre esa base, establecimiento de los objetivos del curso (apartado 3.3), lo cual implica:
  - establecer qué actividades de la lengua pueden necesitar realizar los aprendientes (o cuales deben ser las centrales según sus necesidades);
  - determinar qué competencias y estrategias les permiten llevarlas a cabo.
- Determinar qué tipo de tareas y actividades se pueden plantear en el marco de una asignatura reglada en situación de LE para que se desarrollen las competencias y estrategias necesarias y la capacidad de ponerlas en práctica (apartado 3.4).

Con esta idea en mente se va a estructurar en los próximos apartados la presentación de la asignatura *Alemán, uso oral y escrito*. En los siguientes apartados se empezará por analizar algunas de las circunstancias de la situación de aprendizaje que pueden tener más influencia en el proceso de toma de decisiones concretas. A continuación se verá qué objetivos pueden ser considerados útiles y realistas en la situación descrita y qué tipo de actividades pueden servir para alcanzar dichos objetivos. Se describirá cómo se elaboró una programación concreta sobre estos pilares y cómo se hizo la evaluación. De esta forma quedaría expuesta de manera adecuada la base sobre la que, ya en el segundo bloque, se experimentará la aplicación de un enfoque intercultural a la enseñanza adquisitiva del alemán en situación de lengua extranjera.

## **3.2 Puntos de partida**

### **3.2.1 La situación de lengua extranjera**

La circunstancia más determinante es, sin duda, la situación de lengua extranjera, es decir, el hecho de que el alemán no tenga presencia como lengua de comunicación fuera del aula.

Este factor es, de hecho, uno de los que caracterizan el enfoque metodológico planteado en el capítulo anterior, e influye en una serie de decisiones importantes referidas a la programación, los objetivos, el tipo de actividades a realizar dentro y fuera del aula, al tipo de recursos cognitivos cuya actuación se persigue facilitar, etc.

Al ser el aula prácticamente el único lugar donde los aprendientes pueden verse expuestos al uso interactivo de la lengua, es también el lugar donde se concentran las actividades destinadas a poner en marcha los procesos mentales que dan pie a la adquisición. En cuanto al establecimiento y gradación de los objetivos del curso, la situación de lengua extranjera debe moderar las expectativas tanto de profesores como de aprendientes. Con frecuencia se asume en esta situación el mismo ritmo de progresión que se da en el contexto de segunda lengua, sin considerar la enorme diferencia de resultados que dan el mismo número de horas de clase en una u otra situación.

El amplio tratamiento que ha recibido este asunto a lo largo del capítulo 2 haría redundante detenerse aquí en más detalles, pero su relevancia hará que se vuelva a mencionar a menudo en las páginas siguientes.

### 3.2.2 Titulación de Turismo

La orientación profesional de la carrera en la que se incluyen las asignaturas de alemán es uno de los factores determinantes de las necesidades y motivaciones de los aprendientes y, por tanto, del tipo de competencias que les serán más útiles.

El objetivo de este apartado es determinar, en la medida de lo posible, en qué tipo de situaciones van a necesitar utilizar el alemán los estudiantes que cursen las asignaturas del área, es decir, qué tipo de tareas y actividades es previsible que realicen en alemán. Especial interés recibirán los primeros años después de la obtención del título, ya que es una época decisiva tanto para la consolidación del proceso de adquisición del idioma como para su carrera laboral.

Para este estudio prospectivo se acudió en su momento al *Libro Blanco del Título de Grado en Turismo* (ANECA 2004), en el que se hace un análisis pormenorizado de las perspectivas laborales de los titulados en Turismo.

En el capítulo 4, titulado “La inserción laboral de los diplomados en Turismo”, se ofrecen los resultados de una encuesta realizada en el año 2003 entre una muestra de más de 500 personas que habían obtenido el título en los cuatro años anteriores a la misma. A continuación se pueden leer algunos de los resultados del estudio (ibíd.: 85-86):

- Un 51.74% de los diplomados en turismo está trabajando en el sector turístico mientras que un 20.85% lo hace en otra actividad económica.
- La mayor parte de los titulados en turismo (37%) trabaja en empresas de alojamientos (de los cuales un 97% son hoteles).
- El sector de la intermediación recoge a un 23% (de los cuales un 95% trabaja en agencias de viajes).
- El ámbito de productos y actividades ocupa un 11% del total de diplomados (congresos, museos y guías entre otros).
- Del total de titulados que trabajan en el sector de transportes, las compañías aéreas copan el 62% del total.
- La situación laboral de los titulados mejora notablemente a medida que adquieren experiencia. Aquellos que finalizaron sus estudios hace tres años o más trabajan en un 89.17% de los casos.

Estos resultados permiten ver que los sectores más importantes son los hoteles, las agencias de viajes, el ámbito de productos y actividades y, dentro del sector de los transportes, las compañías aéreas. Ahora bien, lo relevante no es solo los sectores en los que se trabaje, sino

también el tipo de labor que se desempeñe, ya que no tiene las mismas necesidades lingüísticas un cocinero que la directora de un hotel. En cuanto al grado de responsabilidad dentro de cada sector, en el *Libro Blanco* se parte de una segmentación jerárquica en cuatro bloques:

- Dirección corporativa e institucional.
- Dirección de operaciones.
- Cargos intermedios.
- Personal de base.

Las distintas ofertas formativas turísticas se enfocarían a distintos bloques:

En general, y para este último bloque [el de personal de base], se han desarrollado los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior. Para cubrir los cargos intermedios y parte de los cargos de dirección de operaciones se cuenta con el actual Diplomado en Turismo. Para el resto de cargos de dirección de operaciones y de dirección corporativa e institucional se planteó la necesidad del segundo ciclo en turismo y por ello en varias Universidades se ha puesto en marcha un título propio de Universidad con este fin. Además podemos destacar los diversos cursos de postgrado y masters que buscan cubrir estas necesidades (ibíd.: 92).

Gráficamente, los distintos enfoques son representados en la siguiente tabla (ibíd.: 93):



Por tanto, parece que los bloques de interés para la inserción laboral de los estudiantes del Grado y la Diplomatura de Turismo son el de dirección de operaciones y el de cargos intermedios, seguidos, con una importancia menor, por el bloque del personal de base. Según la descripción que se hace del tipo de ocupaciones relacionadas con la dirección de operaciones y los cargos intermedios (ibíd.: 92), parece que las principales relaciones

comunicativas que afrontarían los titulados de Turismo tendrían lugar dentro de la empresa con el resto del personal, y fuera de ella con proveedores y otros directivos, quedando en un segundo nivel de importancia la relación directa con el turista. No obstante, al principio de este apartado se indicó que el interés del mismo se debe dirigir principalmente a los primeros años de la trayectoria profesional de los estudiantes. En este sentido, el *Libro Blanco* incluye un estudio (ibíd.: 94-97) que distingue entre los cargos que se espera que ocupen los titulados en Turismo como objetivo final de su carrera laboral y los que se ocupan “en tránsito”, es decir, en las primeras escalas de la carrera profesional. Entre estos últimos abundan figuras pertenecientes al bloque de personal de base, lo cual permite concluir que, al menos en las primeras y decisivas etapas de su vida profesional, los estudiantes a los que se dirige nuestra asignatura sí van a tener trato directo con el cliente como recepcionistas, relaciones públicas, etc. Esto coincide con los cargos que suelen desempeñar los estudiantes en el Prácticum incluido en el plan de estudios de las diplomaturas de Turismo y Turismo-Empresariales de Jerez, vinculados normalmente con la relación directa con el cliente en hoteles, agencias de viajes y atracciones turísticas como las bodegas de la comarca.

Teniendo en cuenta los sectores profesionales en los que desarrollan su actividad los diplomados en Turismo, tanto si consideramos sus primeros pasos en la inserción en el mundo laboral como si se piensa en momentos posteriores de su carrera profesional, parece justificada la hipótesis de que sus necesidades lingüísticas se orientan sobre todo a la comunicación directa con el cliente, el compañero de trabajo o la entidad con la que se colabora. Esto parece confirmar la importancia de las competencias orales, vinculadas con las relaciones sociales y la interacción cara a cara. También habría que incluir ciertos tipos de escritos más o menos estandarizados (formularios, solicitud de información, etc.).

Una última observación sobre las posibles necesidades futuras de nuestros y nuestras estudiantes se relaciona con otros resultados de la encuesta a los titulados en Turismo mencionada más arriba:

- Un 43% de los titulados ha realizado estudios posteriores y las razones mayoritarias han sido la de ampliar conocimientos y la de mejorar sus oportunidades de empleo.
- Los principales estudios que cursan los diplomados en turismo con posterioridad a su carrera son en su mayoría referentes a este mismo sector (turístico) y después los específicos de idiomas y estudios empresariales (ibíd.: 86).

Parece que, después de obtener el título, muchas personas deciden ampliar conocimientos y mejorar sus oportunidades de empleo. Los estudios a los que se acude con este fin están frecuentemente relacionados con los idiomas, lo que lleva a pensar que, en muchos casos, la formación lingüística que reciben es percibida como insuficiente. Esto conduce a la hipótesis de que, en muchos casos, el primer uso que se dará a la competencia lingüística adquirida durante la titulación estará relacionado con la ampliación de dicha competencia. En la actualidad ha calado ya entre el estudiantado la convicción de que aprender bien un idioma pasa ineludiblemente por una estancia en un lugar en el que se use dicha lengua. Esto, en el marco actual de convergencia europea y de promoción de la movilidad universitaria, ha hecho que gran parte de los estudiantes que pasan por nuestras aulas tengan como primer objetivo, incluso antes de terminar los estudios, una estancia en algún lugar en el que se hable corrientemente alguna de las lenguas que están estudiando, sea con la beca Erasmus o de alguna otra forma. Esto lleva a la conclusión de que un porcentaje considerable de nuestro alumnado utilizará la competencia adquirida por primera vez fuera del aula no en contextos profesionales, sino en sus relaciones cotidianas en el lugar de su estancia o en el nuevo centro de estudios.

Todas estas reflexiones e hipótesis sobre las necesidades futuras de nuestros aprendientes no deben hacer olvidar que nunca se podrá prever con seguridad lo que van a hacer realmente con la competencia que adquieran. No obstante, sí pueden servir como orientación, al menos para descartar una perspectiva filológica centrada en la interpretación y análisis de textos, y para dirigir el interés hacia las relaciones personales, tanto en contextos cotidianos informales como en relaciones profesionales más formales. Esto resalta la importancia de las competencias orales, del uso espontáneo y de las habilidades sociales e interculturales necesarias para establecer y mantener relaciones con personas de distintos lugares. También invita a seguir la recomendación del MCERL (2002: 9) de adoptar un “enfoque orientado a la acción”: los aprendientes van a usar la lengua para hacer cosas, para conseguir cosas (una información, un formulario, una cerveza, un mejor acuerdo, una cita, etc.), lo cual debe reflejarse en la forma de plantear los objetivos concretos de la asignatura.

Por tanto, como punto de partida referido a la previsión de las necesidades lingüísticas de los estudiantes de Turismo, se distinguirán dos ámbitos principales:

- Las interacciones en el ámbito profesional.

- La continuación del desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras.

En cuanto al primer ámbito, se podría distinguir entre las interacciones orales en un registro más o menos formal y los intercambios comunicativos escritos, basados en textos en cierto grado estandarizados (correspondencia comercial, etc.). En el segundo, a lo anterior se sumaría todo lo relacionado con la vida diaria en otro país, con los viajes, las relaciones interculturales y la actividad académica, e incidiría en la importancia de la promoción de competencias orientadas al aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida.

### 3.2.3 Circunstancias propias de la UCA y la Facultad

A continuación serán comentadas algunas de las características académicas de la titulación, como la distribución de créditos teóricos y prácticos o la asignación de horas presenciales y no presenciales dentro del plan de la asignatura. Asimismo, se expondrán algunas características organizativas del centro y la universidad, como el número de alumnos por grupo, y las características físicas de las aulas y seminarios en los que se imparten las clases. A este último factor se le suele dar menos importancia de la debida, pero en un enfoque como el que se está presentando, basado en las interacciones comunicativas en el aula, puede determinar el éxito o el fracaso de las actividades que se organicen.

En la planificación de la titulación los 4 créditos ECTS de los que consta cada una de las dos asignaturas cuatrimestrales se dividen en 2 ECTS teóricos y 2 ECTS prácticos. Esta distribución es ya, en cierto modo, una imposición metodológica, en cuanto a que empuja a dar un enfoque teórico a la mitad de las clases incluso en una asignatura que, como se ha mostrado, debería tener un enfoque eminentemente práctico. Surge la pregunta, además, de qué se podría entender como *teoría* en la asignatura *Alemán, uso oral y escrito*: ¿gramática?, ¿explicación de reglas ortográficas?, ¿teoría de campos semánticos?, ¿estructura organizativa de un hotel? Probablemente, en el fondo de esta estructuración late la concepción tradicional de que la enseñanza de lenguas consiste en la explicación de reglas gramaticales (*teoría*) y su interiorización mediante ejercicios (*práctica*), diseñados específicamente para el adiestramiento en aspectos formales determinados.

La tendencia metodológica que refleja esta distribución de créditos se traduce en medidas organizativas que pueden obstaculizar la aplicación de otros enfoques metodológicos distintos al tradicional. Así, la UCA distingue entre teoría y práctica a la hora de asignar el número de alumnos por grupo, con el resultado de que la mitad de las horas de clase se imparten en grupos teóricos que pueden llegar a tener 75 alumnos, y la otra mitad en grupos prácticos de hasta 30 personas<sup>73</sup>. La lógica subyacente es clara: una clase teórica se basa en la explicación del profesor y en el papel pasivo del alumno, por lo que su desarrollo es

---

73 En realidad, los grupos prácticos eran aún mayores, pero su planificación en los laboratorios de idiomas, con solo 30 puestos, obligó a la universidad a admitir la formación de grupos con ese límite máximo. Esto implicaba, sin embargo, una segunda imposición metodológica: el uso del laboratorio de idiomas.

independiente del número de personas que estén escuchando. Este punto de partida condiciona las posibilidades de aplicación de cualquier metodología basada en las interacciones comunicativas personales.

El tipo de aulas por el que se apostó en la construcción del nuevo campus universitario de Jerez de la Frontera permite ver también la concepción metodológica tradicional que subyace aún en el ámbito universitario. Los espacios del aula destinados a la docencia consisten, además de los dos laboratorios de idiomas y las aulas de informática, en aulas con capacidades que oscilan entre los 85 y los 287 asientos. La característica que más claramente refleja esta visión tradicional de la docencia universitaria es la disposición de las sillas y las mesas, las cuales están atornilladas al suelo y ocupan prácticamente toda la superficie del aula. La profesora o el profesor dispone de una mesa colocada en una especie de tarima elevada desde la que puede observar a todos sus estudiantes, quienes, además, están dispuestos de forma ascendente en sucesivas gradas, desde donde pueden a su vez contemplar y escuchar a su profesor atentamente. Esta configuración espacial no permite otro tipo de relación en el aula que la que se da en la lección magistral, con el profesor en el centro de atención y los alumnos como “público”. La disposición fija frontal de los alumnos complica la implementación de muchas de las propuestas didácticas de las últimas décadas centradas en el papel activo del alumno, ya que hace muy incómodo, y por tanto desmotivador, el trabajo en grupos, los debates, el aprendizaje cooperativo, etc. En el marco concreto de la adquisición de idiomas, todo esto supone un conflicto para cualquiera que esté convencido de la importancia de las interacciones personales, contra las que parece empeñarse mucho esfuerzo y dinero. Existen ciertamente en otro edificio del campus seminarios, más pequeños, con mobiliario móvil, pero el tamaño de los grupos hacía imposible su uso en la mayoría de los casos.

La solución a algunos de estos problemas vino gracias al programa de asistentes lingüísticos. Fruto del esfuerzo del Departamento de Filología Francesa e Inglesa y del Decanato de la Facultad, este programa consiste en un acuerdo con universidades de habla francesa, inglesa y alemana para conceder becas a estudiantes de las mismas, quienes actuarán en Jerez como asistentes lingüísticos en las asignaturas de idiomas. La presencia de las lectoras permitió desdoblarse algunos grupos teóricos, lo que redujo el número de personas por grupo y permitió el traslado a los seminarios, mucho más apropiados para clases activas

y participativas basadas en las interacciones entre todas las personas participantes. También terminaron por trasladarse a los seminarios los grupos prácticos, al llegar a la conclusión de que la comunicación personal es más fructífera que el trabajo individual con el ordenador y, sobre todo, que la mayoría de actividades que se suelen programar para el laboratorio de idiomas se pueden adaptar de manera que los alumnos puedan realizarlas en casa a través del *Campus Virtual*, aprovechando de esta forma al máximo el tiempo de clase presencial para interacciones comunicativas personales.

De esta forma, las tres horas semanales de clase presencial que tenía cada alumno en las asignaturas *Alemán. Uso oral y escrito* y *Ampliación de alemán* se distribuían de la siguiente manera:

- Dos horas de clase *teórico-práctica* con el profesor, en grupos que no suelen pasar de los 30 alumnos.
- Una hora con el asistente lingüístico o lector, en grupos de igual tamaño.

Trasladadas las actividades del laboratorio de idiomas al *Campus Virtual*, las tres horas presenciales se imparten en seminarios con mobiliario móvil, que permite distintas formas de trabajo y de relación en el aula. Al igual que las aulas del aulaario, estos seminarios disponen de ordenador, cañón proyector y sistema de altavoces, lo que permite el trabajo con material multimedia de distintos tipos.

La planificación en base al crédito ECTS contabiliza no solo las horas de clase, sino también todo el trabajo que el alumno tenga que realizar fuera del aula. El cálculo se suele hacer a partir de la regla de asignar 25 horas de trabajo por cada crédito ECTS, de forma que cada asignatura cuatrimestral tendría 100 horas de trabajo del alumno. A partir de ahí, el reparto del tiempo entre el aula y el trabajo fuera de ella asigna a este último un número muy superior de horas que a las clases presenciales. Las horas de trabajo no presencial pueden ser utilizadas para actividades académicas guiadas, para el estudio personal, preparación de exámenes, etc. La distribución a la que se llegó en la asignatura de AUOE fue la siguiente:

<b>Horas de clase presencial</b>	<b>36</b>
Con profesor	24
Con asistente lingüístico	12

<b>Horas para el trabajo fuera del aula</b>	<b>64</b>
Trabajo de consolidación posterior con ejercicios específicos en el Campus Virtual	56
Preparación del examen oral	5
Preparación de los exámenes escritos	3

El análisis de estas circunstancias y la experiencia del trabajo en ellas ha permitido extraer las siguientes conclusiones:

- Los grupos, a pesar de haber reducido su tamaño, siguen siendo demasiado grandes. Esta es una de las razones que nos llevan a dar mucho peso al trabajo por parejas y en pequeños grupos, con interacciones entre los alumnos, y a reducir las interacciones profesor-alumno y profesor-pleno. Las interacciones del profesor con el pleno son utilizadas para la organización del trabajo de cada día y de la asignatura en general, así como para la presentación de cada actividad. Las interacciones entre el profesor y aprendientes individuales suelen aparecer de dos formas distintas: delante del resto del grupo, para ejemplificar al principio de una actividad el desarrollo de la misma, o, individualmente, para ayudar, motivar o resolver dudas durante una tarea.
- La desproporción entre horas presenciales y horas no presenciales justifica la aplicación estricta de ciertas medidas dirigidas a la optimización de los recursos que ofrece el trabajo en grupo en el aula. Esta circunstancia invita a meditar con cuidado la distribución de objetivos y actividades, para aprovechar al máximo las pocas horas presenciales de que se dispone y sacar del aula la mayoría de las actividades que no se basen en las interacciones comunicativas personales.
- El escaso número de horas totales de contacto con el idioma obliga a moderar los objetivos y expectativas del curso.
- Es fundamental que el espacio en el que se vaya a reunir el grupo cumpla ciertas características que permitan diferentes tipos de interacción entre las personas participantes. Así, es importante que haya espacio para que todos puedan estar de pie y moviéndose, pero también que haya mesas y sillas móviles para preparar grupos de trabajo si hace falta.

- Los medios tecnológicos (ordenador, cañón proyector, equipo de sonido) son muy útiles, pero no más que disponer de un aula adecuada y flexible.

### 3.3 Objetivos

En el apartado precedente hemos descrito a grandes rasgos qué tipo de necesidades lingüísticas prevemos para los estudiantes. Para concretar estas observaciones generales en objetivos precisos contamos con la ayuda del MCERL, que nos ayudará a contestar las preguntas que se formulaban en la introducción a este capítulo: “¿qué queremos que sean capaces de hacer los aprendientes de alemán?”; “¿qué competencias y estrategias les capacitan para ello?”.

El MCERL presenta una serie de niveles que pueden ser de gran utilidad para organizar los objetivos de las asignaturas. Asimismo, existe una publicación que ha demostrado ser una práctica herramienta para trasladar las indicaciones del MCERL a programaciones y actividades concretas: *Profile deutsch* (Glaboniat *et al.* 2005).

Sobre la base de estas dos publicaciones, el siguiente apartado se estructurará de la siguiente forma:

- 3.3.1 Determinación del nivel del MCERL que se corresponde con las asignaturas *AUOE* y *Ampliación de alemán*.
- 3.3.2 Descripción concreta de las funciones comunicativas para ese nivel, adaptadas a las particulares circunstancias que se han ido describiendo a lo largo de este capítulo. Con estos dos apartados se respondería a la primera de las dos preguntas: qué queremos que sean capaces de hacer.
- 3.3.3 En un tercer apartado se estudiarán qué competencias capacitan a los aprendientes para el uso del alemán y la realización de las funciones anteriormente descritas.

### 3.3.1 Determinación del nivel del MCERL

El MCERL ha propuesto una serie de niveles de referencia sucesivos para graduar el progreso de un aprendiente desde el nivel inicial absoluto hasta un nivel de competencia muy alto. A partir de este instrumento, la primera tarea del programador de un curso concreto deberá ser la determinación del nivel que se espera alcanzar. En nuestro caso, al ser una asignatura para principiantes absolutos, parece a primera vista que este nivel sería el A1. Ahora bien, la premisa de plantear objetivos realistas obliga a tener prudencia y a considerar si en un curso como el nuestro se pueden alcanzar todos los objetivos descritos para el nivel A1. La aplicación del MCERL está aún en sus principios y no existen aún referencias claras en cuanto a la diferencia entre las situaciones de L2 y LE, un aspecto que suele ser olvidado.

Con la idea de intentar afinar al máximo en cuanto al realismo de los objetivos, puede ser útil una breve revisión de lo que se hace en otras entidades organizadoras de cursos. En esta revisión, sin embargo, hemos encontrado algunos problemas que dificultan establecer comparaciones. El primero es que se suele tomar como única medida el número de horas de clase, sin tener en cuenta otros datos esenciales como el volumen de trabajo individual fuera del aula, la situación de enseñanza (LE o L2) ni el número de alumnos por grupo. Especialmente curioso es el caso del curso semipresencial del Instituto Goethe en Madrid (ver tabla más abajo), en el que una hora de trabajo en el aula equivale a una hora de trabajo individual fuera de ella. Exceptuando este caso, en todos los demás se plantea para el nivel A1 un mínimo de horas de clase superior al que tenemos en nuestra facultad. Hay que insistir en el hecho de que esto también es así en los cursos que se ofrecen en la situación de segunda lengua, y que en la mayoría de los casos, al tratarse de cursos comerciales, hay un compromiso de no superar un número de alumnos que suele ser muy inferior al número de personas de nuestras aulas.

La siguiente tabla presenta el resultado de esta comparación:

	<i>Horas de clase</i>	<i>Trabajo no presencial</i>	<i>situación</i>
<i>Goethe in Dt</i>	80-85	No especificado	L2
<i>Goethe en Madrid (presencial)</i>	96	No especificado	LE

<i>Goethe en Madrid (semipresencial)</i>	48	48	LE
<i>Halle</i> <sup>74</sup>	100-200	No especificado	L2
<i>C.S.L.M. Universidad de Cádiz</i>	96	84	LE
<i>Nuestra asignatura en la UCA</i>	72	128	LE

Todo esto apunta a que las circunstancias concretas de nuestra situación educativa permiten que tomemos como orientación el nivel A1, pero no que se pretenda cubrir en su totalidad. La premisa de formular objetivos realistas obligaría por tanto a escoger, entre los objetivos concretos que se describan para este nivel, los que más útiles sean en nuestras circunstancias.

Para concretar las indicaciones del MCERL y poder establecer objetivos concretos, se va a utilizar, a su vez, *Profile deutsch*, una publicación de enorme utilidad para el establecimiento de objetivos concretos en los distintos niveles descritos por el MCERL.

---

74 [http://www.sprache.uni-halle.de/deutschkurse/course\\_level/?lang=de](http://www.sprache.uni-halle.de/deutschkurse/course_level/?lang=de). El mismo número de horas, 100-200, es indicado también en otras instituciones, por ejemplo el DAAD en Kiew, en <http://www.daad.org.ua/de/2.5.3.7.html> (consultadas ambas el 14.01.2011)

### 3.3.2 Objetivos para el alemán: *Profile deutsch*

Las actividades de la lengua comprenden, en el MCERL (2002: 14) la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, en relación con textos tanto escritos como orales.

En este apartado se va a intentar ir concretando qué actividades queremos que el alumno pueda llevar a cabo en comunicaciones reales en “distintos entornos de la vida social, con sus condiciones y restricciones” (ibíd.: XII). Es por ello que hace falta concretar en qué condiciones se deben poder llevar a cabo las actividades.

En este proceso de concreción, que nos irá conduciendo a la definición de objetivos, es de gran ayuda la publicación de *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005). En la tabla que sigue se combinan las descripciones generales para algunas de las actividades ofrecidas por el MCERL (pp. 30-31) con las funciones comunicativas descritas en *Profile deutsch*.

#### **A1 Interacción**

<b>Oral</b>	<b>Escrita</b>
<b>Puede participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y le ayude a formular lo que intenta decir. Plantea y contesta preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</b>	
Puede entender y responder a saludos y despedidas sencillos.	Puede entender y rellenar formularios sencillos y cuestionarios con informaciones sobre su persona.
Puede presentarse a sí mismo y a otras personas y reaccionar si es presentado.	Puede dar y preguntar por informaciones personales por escrito.
Puede preguntar cómo está una persona y reaccionar a su respuesta. Sabe responder cuando se le pregunta a uno mismo.	Puede dar por escrito informaciones muy sencillas.
Puede comunicarse sobre sus preferencias con expresiones sencillas.	Puede escribir tarjetas postales o mensajes de correo electrónico muy sencillos.
Puede pedir cosas de la vida cotidiana, entender cuando se le pide algo y dar las gracias.	
Puede responder de forma sencilla a preguntas sencillas que le dirijan directamente.	
Puede dar y entender en situaciones cotidianas informaciones elementales basadas en números.	
Puede pedir en situaciones cotidianas a un interlocutor que repita algo, también a través de gestos.	

**A1 Comprensión**

<b>Oral</b>	<b>Escrita</b>
<b>Reconoce palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo/a, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.</b>	<b>Comprende palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.</b>
Puede entender en situaciones que le son familiares informaciones sencillas que contienen datos sobre el tiempo y el lugar.	Puede entender nombres, números, palabras y estructuras muy simples en textos cortos y sencillos y en situaciones cotidianas corrientes.
Puede entender en textos orales fórmulas muy usadas (por ejemplo saludos, despedidas o disculpas).	Puede comprender el contenido de textos informativos muy sencillos y de exposiciones en forma de listado que se refieran a temas familiares, especialmente cuando contienen internacionalismos y elementos visuales.
Puede entender palabras internacionales, nombres y números en textos cortos cuando se habla lentamente y con claridad.	Puede extraer datos sobre personas y lugares de textos cortos informativos.
Puede entender en situaciones que le son familiares instrucciones cortas, sencillas y claras.	Puede comprender palabras y expresiones en <b>letreros</b> públicos que se encuentran frecuentemente, sobre todo cuando contienen colores o emblemas convencionales.
Puede identificar el tema en una noticia, sobre todo en las noticias de la televisión que incluyen nombres, informaciones sobre el tiempo y el lugar y una cantidad considerable de internacionalismos.	Puede comprender instrucciones sencillas y cortas por escrito, sobre todo si están ilustradas con imágenes.
	Puede comprender la intención o la información principal de tarjetas postales o mensajes de correo electrónico escritos intencionadamente de forma sencilla.
	Puede comprender las instrucciones elementales de un programa informático.

**A1 Producción**

<b>Oral</b>	<b>Escrita</b>
<b>Utiliza expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce.</b>	<b>Es capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sabe rellenar formularios con datos personales, por ejemplo su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario del registro de un hotel.</b>
Puede dar informaciones, con expresiones en su mayoría aisladas, sobre sí mismo, lo que hace y el lugar donde vive.	Puede anotar nombres, palabras sueltas y reducidos grupos de palabras.
Puede hablar, con expresiones en su mayoría aisladas, sobre sí mismo, otras personas y el contexto inmediato.	Puede hacer para sí mismo, en contextos muy familiares, anotaciones que contengan datos sobre tiempo y lugar.
Puede comunicarse oralmente de forma comprensible proporcionando información acerca de números, cantidades, medidas de tiempo y fechas.	Puede hacer anotaciones breves sobre informaciones objetivas relevantes que se refieran a tareas cotidianas.

	Puede dar informaciones personales sencillas de forma escrita.
--	--

**A1 Mediación lingüística**

Puede trasladar a otras personas en su propia lengua informaciones importantes basadas en nombres y números extraídas de enunciados orales cortos en lengua alemana.
Puede trasladar a otras personas en su propia lengua informaciones sencillas, cotidianas y familiares extraídas de enunciados orales cortos en lengua alemana.
Puede trasladar a otras personas en su propia lengua informaciones aisladas sobre temas familiares extraídas de un texto escrito en alemán corto y con frecuentes enumeraciones, siempre que el texto contenga vocabulario básico, internacionalismos o elementos visuales.
Puede, en situaciones familiares, trasladar de forma sencilla en alemán a un hablante de esta lengua informaciones corrientes o preguntas expresadas oralmente en otra lengua.
Puede trasladar con palabras aisladas en alemán a un hablante de esta lengua informaciones de carteles y letreros.

La exhaustividad de los contenidos propuestos por el *Profile deutsch* obligará a hacer una selección, ya que la lista completa podría ser difícil de abarcar en 75 horas de clase en la situación de lengua extranjera. Para esta selección habrá que atender a la situación concreta, así como a las indicaciones de uso del marco de referencia que dan sus propios autores.

A la hora de elegir pesará mucho la importancia del procesamiento del *input* en *intake* para la adquisición. Para asegurar este procesamiento, que pone en marcha los recursos naturales para el desarrollo de competencia lingüística, se ha propuesto en los apartados teóricos proporcionar abundante *input* comprensible, contextualizado y significativo, en el marco de interacciones comunicativas que permitan la negociación del significado. En consecuencia, en esta asignatura de alemán para principiantes, lo más adecuado es partir de los objetivos marcados para la interacción oral y la comprensión auditiva. La combinación de, por un lado, una programación para el aula basada en los objetivos de la interacción oral y la comprensión auditiva y, por otro, ejercicios para hacer individualmente en casa sobre estas interacciones y los elementos lingüísticos que contienen, hará desarrollar competencias que

faciliten, igualmente, la realización de las actividades descritas en los campos de la interacción escrita, la producción oral y escrita, la comprensión escrita, y la mediación.

### 3.3.3 Competencias

Entre los distintos modelos teóricos que describen las competencias que intervienen en el uso de la lengua<sup>75</sup>, el *Communicative Language Ability Framework* (Bachman 1990) es especialmente interesante para un enfoque adquisitivo por su forma de presentar las conexiones entre la competencia lingüística, el conocimiento general del mundo y el contexto situacional. En este sentido, es muy importante el papel que para Bachman desempeña la competencia estratégica, que conecta estos tres elementos.

En base a este modelo, se puede seguir el camino marcado en la introducción a este capítulo: queremos que los aprendientes sean capaces de llevar a cabo las acciones descritas en el apartado anterior, y para ello necesitan, por supuesto, conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua, pero ante todo precisan de una competencia estratégica que medie entre esos conocimientos, la percepción del contexto y su conocimiento del mundo, es decir, que les permita evaluar el contexto y la situación, incluidas las necesidades e intenciones de los interlocutores, evaluar los propios recursos comunicativos y su adecuación a los distintos elementos contextuales, etc. Esta competencia estratégica será tanto más importante cuanto mayor sea la distancia entre la competencia lingüística y las necesidades e intenciones de los aprendientes, por lo que tiene un papel absolutamente protagonista en los niveles iniciales de adquisición.

Por tanto, cuando se aborde la cuestión de qué tipo de tareas y actividades pueden promover las competencias del aprendiente y su capacidad de ponerlas en práctica, será necesario hacerlo con la meta de que los alumnos desarrollen tanto sus competencias puramente lingüísticas como la competencia estratégica que les permite evaluar el contexto y utilizar, entre los recursos disponibles, los adecuados a dicho contexto. En el capítulo precedente se argumentó, de la mano de la Teoría de la Relevancia, que estas tareas y actividades deberían intentar aprovechar los recursos naturales para la adquisición lingüística, es decir, deberían basarse en interacciones orales relevantes, significativas, contextualizadas, que permitan el uso y desarrollo conjunto de la competencia lingüística y la competencia estratégica.

Para pasar a un nivel superior de concreción de las competencias se podrían identificar subcomponentes de las mismas, lo cual será útil para proyectar medidas específicas. En este

---

<sup>75</sup> Ver referencias en capítulo 2, apartado 2.2.3.2.

sentido existe actualmente un acuerdo más o menos generalizado en considerar que cualquier competencia “se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada” (Tobón *et al.* 2010: 6), concepción que se ha instalado en la mayoría de los procesos formativos de carácter instrumental<sup>76</sup>.

Estos tres componentes pueden ser identificados en cualquier competencia que se describa para un ámbito específico. Si se toman como ejemplo las competencias lingüísticas descritas en el MCERL, se aprecia que en él se recurre a los niveles de descripción de la lengua para distinguir entre competencia ortográfica, fonológica, léxica, etc. No obstante, en cualquiera de ellas se pueden describir componentes relacionados con los conocimientos, con las habilidades o las actitudes. Por ejemplo, la competencia fonológica en un nivel inicial (A1) viene descrita así:

Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno (ibíd.: 114).

Sin embargo, para que la pronunciación llegue a poder ser comprendida por alguien se tiene que dar la condición previa de que se establezca una interacción. En el caso de personas cuya pronunciación solo puede ser entendida con cierto esfuerzo, es posible imaginar que haya cierta resistencia, por timidez o inseguridad, a iniciar una conversación. Esto quiere decir que la competencia de poder pronunciar de manera comprensible debe estar acompañada por cierta confianza en la propia capacidad de comunicarse, así como por la aceptación de las limitaciones propias. La detección de esta circunstancia y su formulación explícita puede ser útil para incluir en la planificación de una asignatura medidas específicas para aumentar la confianza de los aprendientes, y de esta forma contribuir al desarrollo de su competencia fonológica.

La descripción de competencias lingüísticas en base a la distinción de los planos fonológico, léxico, sintáctico, etc. puede ser por tanto adecuada para una evaluación del estado de las competencias de una persona en un momento concreto, pero no es la más conveniente para planificar el desarrollo de las mismas en el aula. En el enfoque adquisitivo que se está proponiendo aquí es más coherente partir de las competencias que permiten a las personas

---

76 El MCERL utiliza también estos elementos para su definición: “Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (ibíd.: 9).

afrontar el contacto con el uso de la lengua en un contexto determinado. Nos interesan, por ejemplo, las competencias que permiten que, a partir de la exposición a la lengua oral en el aula, los aprendientes desarrollen una pronunciación que les permita ser comprendidos por sus interlocutores. Estas mismas capacidades les servirán para seguir desarrollando su competencia lingüística en sus posibles contactos con el alemán fuera del aula, sea mediante intercambios personales o a través de grabaciones (canciones, películas, televisión, etc.).

Es fundamental tener en cuenta que muchas de estas competencias están relacionadas con la capacidad innata del ser humano de comunicarse y de construir representaciones mentales mediante el lenguaje. Es decir, en muchos casos no se trata de instruir a los aprendientes en el uso de estas competencias, sino de facilitar su despliegue en el aula y de eliminar en lo posible las barreras emocionales y culturales que en el contexto de la formación reglada dificultan dicho despliegue.

Esta orientación de la descripción de las competencias es coherente con la reclamación del MCERL de promover competencias plurilingües, aplicables en el uso y aprendizaje de cualquier otra lengua tanto dentro como fuera de las aulas, y con la perspectiva del aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

Tomando estas reflexiones como base, es posible formular una serie de actitudes, habilidades procedimentales y conocimientos que se consideran, desde el enfoque de la adquisición, básicos para una asignatura de nivel inicial en la situación de lengua extranjera. Esto permitirá prestar atención, a lo largo del diseño y puesta en práctica de la asignatura, a factores que de otra forma podrían pasar desapercibidos.

#### Competencias actitudinales:

El componente actitudinal es probablemente el más difícil de abordar en el aula<sup>77</sup>. No obstante, a lo largo de este trabajo se ha repetido que la actitud y la motivación del aprendiente es quizás el factor más determinante para el éxito del proceso de adquisición, especialmente en las fases iniciales y en la situación de lengua extranjera.

---

77 De Miguel (2006: 26):

...los conocimientos y las habilidades son los componentes de la competencia más sencillos de desarrollar a partir de la formación y el adiestramiento; por el contrario, los motivos y los rasgos están en la base de la personalidad y resultan difíciles de desarrollar y de valorar.

En la planificación de nuestras asignaturas proponemos las siguientes competencias básicas:

- El hablante acepta su papel como hablante principiante, tiene una actitud positiva hacia las características de la interlengua, con sus limitaciones y frecuentes errores.
- Muestra confianza y voluntad a la hora de aprovechar los medios lingüísticos y extralingüísticos a su disposición para comprender y hacerse comprender.
- Muestra actitud participativa, activa, como forma de desarrollar sus competencias tanto en el aula como en el *Campus Virtual*. Asimila la necesidad de la acción para el desarrollo de su competencia comunicativa.
- Muestra voluntad de asumir las condiciones del aula monolingüe, así como de afrontar de forma activa y creativa los problemas que esta situación puede crear.
- Apertura e interés hacia nuevas experiencias. Esta actitud tiene una vertiente lingüística o comunicativa, una faceta intercultural y otra pedagógica, referida al interés por nuevas experiencias didácticas.
- Voluntad de comunicarse.
- Empatía.
- Sensibilidad intercultural.

#### Habilidades procedimentales:

Este campo tiene especial relevancia para el despliegue de la competencia estratégica. Para nuestras asignaturas tomamos como punto de partida las siguientes:

- Utiliza el contexto comunicativo, tanto situacional como textual, en sus interacciones. Sobre todo, lo emplea para solucionar problemas de comunicación, tanto de expresión como de comprensión.
- Utiliza estrategias comunicativas, tanto lingüísticas como paralingüísticas, para la negociación del significado y la búsqueda de soluciones a posibles problemas de comunicación en interacciones a tiempo real.

- 
- Utiliza estrategias comunicativas que le permiten conseguir de sus interlocutores aclaraciones u otro tipo de colaboración para alcanzar su meta en el intercambio comunicativo.
  - Evalúa la situación comunicativa para elegir el registro y los medios expresivos adecuados.
  - Asigna un valor comunicativo primero, y lingüístico después, a las intervenciones de sus interlocutores.
  - Realiza intervenciones espontáneas en forma de expresiones formulaicas y palabras aisladas.

Se podrían enumerar también una serie de estrategias de aprendizaje que se deberían desarrollar específicamente en el contexto de la educación reglada. En ellas se resalta la habilidad por encima del conocimiento al que se accede porque interesan más como estrategia de aprendizaje que como conocimiento lingüístico en sí, es decir, es más interesante preparar al alumno para aprender, para que sea autónomo en su aprendizaje, que transmitirle conocimientos concretos. Esto es también una consecuencia de preocuparse por los objetivos útiles y realistas: en nuestro contexto, la situación de lengua extranjera, y con tres años en asignaturas con grupos muy grandes es difícil llegar muy lejos, pero sí se puede preparar al alumnado y motivarlo para que, terminada la titulación, continúen ampliando su adquisición del alemán. Proponemos las siguientes estrategias:

- Presta atención a aspectos concretos del *input* a partir de la comprensión general del contenido y la situación.
- Analiza lo ya experimentado en las interacciones del aula en busca de la comprensión de reglas y estructuras. Busca regularidades y extrae conclusiones propias al ver por escrito lo que ya ha experimentado oralmente.
- Formula sus propias hipótesis sobre la gramática de la nueva lengua.
- Empieza a comprender algunas reglas básicas de la formación de palabras alemanas.
- Intenta detectar y analizar algunos principios básicos del sistema sintáctico alemán.
- Memoriza palabras, expresiones, frases y diálogos y los relaciona con situaciones vividas en el aula, al igual que con el material escrito realizado en casa.

- Desarrolla habilidades y destrezas interculturales.

Conocimientos:

Los aprendientes adquirirán conocimientos básicos sobre estructuras gramaticales (enunciado afirmativo e interrogación), vocabulario, expresiones formulaicas, datos de tipo pragmático (diferencias de registro) y sociocultural.

### 3.4 Actividades

En este apartado se abordará la cuestión de qué tipo de tareas y actividades se pueden plantear en el marco de una asignatura reglada en situación de LE para que se desarrollen las competencias necesarias y la capacidad de ponerlas en práctica. Según los fundamentos teóricos expuestos en el capítulo 2, el desarrollo de estas competencias dependerá de la puesta en marcha de los recursos cognitivos que ahí se describieron. Estos recursos son en su mayoría inconscientes, relacionados con la capacidad natural del ser humano de desarrollar competencia comunicativa lingüística, pero también existen ciertas capacidades conscientes que pueden apoyarlos. Para poner en funcionamiento los procesos intuitivos de adquisición se ha propuesto en este trabajo reproducir en el aula dentro de lo posible las características del uso auténtico del lenguaje, es decir, planificar interacciones orales relevantes, que permitan y promuevan la negociación del significado, para facilitar que el *input* se convierta en *intake*. De esta forma, tomando como punto de partida la competencia estratégica imprescindible en el uso significativo de la lengua, para que los procesos mentales conscientes a los que se ha aludido puedan intervenir sin interferir en el ritmo de las conversaciones es conveniente atender a los distintos grados de consciencia: desde la atención focalizada en las interacciones hasta el análisis reflexivo individual fuera del aula.

Por tanto, en un enfoque adquisitivo, para aprendientes de nivel inicial en situación de lengua extranjera, se dará prioridad a las actividades basadas en interacciones orales en la lengua meta. Este tipo de actividades, en unas condiciones concretas que favorezcan el uso natural de la lengua, es el que permite poner en marcha los procesos intuitivos de desarrollo de la competencia lingüística. Sin embargo, estas no serán las actividades a las que los estudiantes dediquen más tiempo en el desarrollo del curso. Como se indicó en el segundo apartado de este capítulo, la planificación de la asignatura en el marco del crédito europeo hace un reparto desigual de horas presenciales (en torno al 36%) y horas no presenciales (alrededor del 64%). Por tanto, tan solo un tercio del tiempo de trabajo del alumno podrá ser dedicado a las interacciones entre los aprendientes y entre estos y el profesor. Esta escasez de horas de comunicación cara a cara en el aula implica tratar de sacar de ella toda actividad que pueda ser hecha en casa, con el fin de aprovechar al máximo el poco tiempo de interacción personal disponible. Es por ello que las actividades planteadas para explotar los recursos cognitivos que los alumnos tienen para el aprendizaje consciente sean programadas

para el trabajo individual en casa. La asignatura tendría, por tanto, un 36% de actividades basadas en la interacción oral en el aula y un 64% de actividades individuales para el aprendizaje consciente (principalmente escrito) y el *input* adicional (tanto escrito como auditivo).

En este apartado no será importante solamente qué actividades se programan, sino también cómo deben llevarse a cabo para que los procesos que se quiere poner en marcha lo hagan efectivamente. Por ejemplo, una misma actividad puede conducir a resultados muy distintos según el objetivo que los alumnos vean en ella y el tipo de motivación con que la afronten. Así, no es lo mismo enfrentarse a una actividad interactiva con la preocupación de evitar errores o faltas que si los alumnos la abordan con una actitud relajada y desinhibida, pensando menos en la corrección que en el contenido y la interacción en sí. En este segundo caso, dada siempre la condición de que se hable en alemán, es más probable que se produzca una interacción significativa y relevante, y es posible que los aprendientes la extiendan, sea en tiempo o en contenido, más allá de lo exigido por el planteamiento de la actividad, viéndose de esta forma expuestos a mayor cantidad y calidad de *input* comprensible. En el primer caso, en cambio, la preocupación por producir frases completas y correctas puede conducir a una interacción menos rica, limitada a aquellas formas lingüísticas sobre las que los aprendientes no tengan ninguna duda. Por tanto, tan importante como el diseño de las actividades es que se creen las condiciones que permitan que los aprendientes asuman ciertas actitudes fundamentales. Con ello estamos volviendo a subrayar el papel crucial que tienen todas las medidas motivacionales que se han ido comentando a lo largo de este trabajo.

A continuación se presentarán y analizarán las características de las actividades en torno a las que se estructura la programación. Se pueden distinguir dos categorías básicas:

1. Actividades interactivas orales para generar interacción en el aula.
2. Las actividades individuales fuera del aula:
  - Actividades individuales fuera del aula para la monitorización y profundización de lo aprendido o experimentado en ella.
  - Actividades de reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

- Actividades de ampliación, que pueden servir para proporcionar *input* adicional, ampliar vocabulario, practicar procedimientos de formación de palabras, etc.
- Práctica oral y auditiva individual en el laboratorio de idiomas o en casa con el ordenador.

### 3.4.1 Actividades orales para generar interacción en el aula

Un punto de partida interesante para la programación de las interacciones en el aula lo aporta Ellis (1984), quien permite estudiar las actividades con potencial para fomentar la adquisición según la meta de las interacciones que implican:

- Las interacciones con fines sociales (*social goals*) tienen como finalidad acciones referidas a las relaciones sociales entre los alumnos, como saludarse, proponer una actividad para después de clase, preguntar por la salud, etc.
- Las interacciones con fines organizativos (*framework goals*) tienen como contenido la organización de la clase.
- Las interacciones centrales (*core goals*) se basan en los objetivos concretos de las actividades propiamente dichas, y se dividen a su vez en otras tres:
  - Las interacciones metalingüísticas tienen como objetivo el medio, es decir, la lengua.
  - Las interacciones informativas (*message-oriented*) están orientadas a la transmisión de contenidos. Son las interacciones características de las clases de historia o literatura, por ejemplo, y en la clase de idiomas pueden aparecer al hablar el profesor sobre aspectos o peculiaridades de la vida en otro país.
  - Las interacciones instrumentales (*activity-oriented*) son las más cercanas a las interacciones naturales fuera del aula, en las que utilizamos el lenguaje con un objetivo práctico en el sentido de que no es ni informativo ni meramente social. Estas interacciones se dan en el aula, por ejemplo, en las actividades de resolución de problemas.

Habría que combinar esta clasificación con el postulado de que los aprendientes tienen que ser capaces de formular hipótesis sobre el contenido de los mensajes y verificar estas hipótesis en base a los efectos contextuales obtenidos. Si lo hacemos, vemos que las interacciones que menos posibilidades tienen de permitir este proceso de elaboración y comprobación de hipótesis son las metalingüísticas y las informativas, ya que el contexto que nos permitiría la verificación suele estar fuera del alcance inmediato de los alumnos. Las interacciones organizativas, las sociales y las instrumentales, en cambio, son las que

más posibilidades ofrecen de acercarse al *aquí-y-ahora* del aprendiente en el aula, y, por tanto, tienen más efectos contextuales potenciales que puedan ser evaluados y empleados para la comprobación de hipótesis. Esto las hace más adecuadas para las actividades del nivel inicial en un aula monolingüe. Por otro lado, las interacciones metalingüísticas y las informativas son, por decirlo así, las menos “interactivas”, es decir, la relación entre interlocutores que suelen implicar no es siempre propicia a la negociación del significado entre ellos.

No obstante, más que descartar uno u otro tipo de interacciones para las actividades del aula, lo interesante es ver la variedad de elementos a los que hay que atender a la hora de programar actividades de este tipo. La información contenida en una interacción metalingüística o informativa podría ser necesaria para resolver un problema enmarcado en la misma actividad, y las necesidades creadas por el planteamiento del problema permitirían evaluar la relevancia de dicha información. Además, si el tema de este tipo de interacciones es suficientemente interesante para los aprendientes puede haber efectos contextuales suficientes a pesar del alejamiento del *aquí-y-ahora* inmediato.

En esta asignatura la mayoría de las sesiones siguió una estructura similar:

- Una actividad inicial a partir de diálogos de saludo. Con estos diálogos, a modo de precalentamiento, se reactivan los conocimientos y se genera desde el primer momento un ambiente agradable, lo cual es importante para la confianza de los participantes y la atmósfera relajada y cooperativa. En estas interacciones se combina el uso de fórmulas ya conocidas con la presentación de elementos nuevos, de forma que los diálogos se van enriqueciendo progresivamente a lo largo de las sucesivas sesiones.
- Una o varias actividades adicionales en las que se involucra a los aprendientes en interacciones en torno a un tema concreto, como la hora o los conocimientos lingüísticos. Al igual que los diálogos de saludo, cada uno de estos temas se va ampliando de forma progresiva a lo largo de varios días.
- Una actividad final basada en la técnica de las estaciones de aprendizaje. Cada estación, denominada *Ambiente*, es un espacio contextualizado<sup>78</sup> en el que los

---

78 Los seis Ambientes eran en esta asignatura: *im Unterricht, mit Freunden, zu Hause bei den Eltern, im*

aprendientes utilizan sus competencias para participar en interacciones relacionadas con ese contexto.

Para ver en la práctica todo esto vamos a exponer con más detalle una sesión concreta de la asignatura AUOE. Esta sesión se divide en cuatro actividades, cada una de alrededor de diez minutos, siendo la última algo más larga:

### 1) Diálogos iniciales:

Diálogo de precalentamiento sobre la base de preguntas y respuestas que se han practicado en sesiones anteriores. El profesor inicia un diálogo con una persona, repitiendo los elementos ya conocidos. Por ejemplo:

P: Tag .... (*se hace un gesto como si se buscara en la memoria el nombre de la otra persona*)<sup>79</sup>

A: Ana! Ich heiÙe Ana! Und du?

P: Raúl! Tag, Ana! Wie geht's?

A: Danke gut, und dir?

P: Danke, gut! Ana, wo wohnst du?

A: Ich wohne in San Fernando. Und du?

P: Ich wohne in Cádiz.

...

Para asegurar que el resto del grupo también reactiva sus conocimientos, puede repetir el diálogo con otras personas. Hecho esto, anuncia *eine neue Frage* ('una pregunta nueva'), por ejemplo *Was studierst du?*, y propone posibles respuestas, que en este caso serían *ich studiere Tourismus / BWL / Tourismus und BWL*. El profesor lleva a cabo un par de minidiálogos sobre esta pregunta con dos o tres estudiantes, para asegurar que todo el mundo ha tenido la ocasión de hacer sus hipótesis sobre el significado y la estructura básica de la pregunta y las respuestas. A continuación se organiza una actividad en la que los estudiantes practicarán estos diálogos entre sí, añadiendo los nuevos elementos a los que ya conocían. Para ello, se pueden usar varias técnicas:

---

*Sportstudio, in der Cafeteria, in der Bibliothek* ('en clase', 'con amigos', 'en casa de los padres', 'en el gimnasio', 'en la cafetería' y 'en la biblioteca').

79 Con detalles como este se intenta concienciar a los alumnos de que en las interacciones orales las posibilidades comunicativas no se limitan a los medios lingüísticos.

- Los aprendientes se mueven libremente por el aula y van entablando diálogos con sus compañeros.
- Los aprendientes se disponen en dos filas paralelas, una detrás de la otra, de forma que cada estudiante tiene a un compañero de la otra fila enfrente, el cual le da la espalda. Los alumnos de la fila de atrás avanzan y tocan en el hombro a su compañero de enfrente, iniciando con él un diálogo.
- Se forman dos círculos concéntricos con el mismo número de personas en cada uno, de forma que cada aprendiente tiene enfrente a un compañero del otro círculo, con quien inicia un diálogo. Cuando el profesor da una palmada, uno de los círculos gira, de forma que las parejas cambian y se inicia un nuevo diálogo.

Se pueden resaltar varias características de esta actividad:

- Hay interacciones sociales, que suelen generar un ambiente agradable en el aula, con efectos motivacionales positivos<sup>80</sup>.
- Abundan las interacciones organizativas, ya que el profesor da instrucciones para organizar la actividad (*zwei Reihen, zwei Kreise, wir gehen durch die Klasse, los, fertig...*). Este tipo de *input* rico en instrucciones ha sido ya aludido anteriormente, y se ha destacado su importancia, sobre todo en los niveles iniciales: las instrucciones requieren respuesta física<sup>81</sup>, y cada participante puede comprobar si su interpretación es correcta al ver la reacción de sus compañeros.
- Hay interacciones entre los aprendientes, así como entre ellos y el profesor.
- Los elementos nuevos son introducidos en condiciones que facilitan su comprensión: el contexto de interpretación es inmediato (*aquí y ahora*), el marco de la actividad es familiar (por repetido).

---

80 El curso pasado una alumna del área de alemán en la facultad de Filosofía y Letras me confirmó el efecto positivo de esta forma de relacionarse en el aula sobre la cohesión del grupo. Me contó que su grupo era mixto, con gente del primer curso de las distintas filologías de la facultad, y que a raíz de las clases de alemán se habían formado grupitos de amigos y amigas que quedaban después de clase. Según ella, se creó entre ellos una relación que no se da en los grupos de sus respectivas filologías, y lo atribuía a la forma de trabajar en clase. Esto indica que, aunque sean en cierto modo “obligadas”, estas interacciones sociales tienen resultados auténticos.

81 Cf. Asher (1977)

- Las interacciones están centradas en el contenido, y no en la forma de los enunciados. No obstante, la repetición de estructuras en un contexto que facilita la interpretación de los mensajes permite que poco a poco los aprendientes vayan fijándose también en determinados aspectos formales: *wohnst / wohne* (2ª vs. 1ª persona), la distinta estructura de la frase si es interrogativa o afirmativa, los distintos pronombres personales, etc. Estos primeros conocimientos formales los pueden ir construyendo cada uno a su ritmo y según cada uno lo considere necesario. Los ejercicios escritos de apoyo a cada sesión, que son realizados después fuera del aula individualmente, ayudan en estas reflexiones.
- La introducción de los nuevos elementos es siempre oral, lo que obliga a los aprendientes a prestar atención a la pronunciación del profesor para poder imitar los sonidos del alemán. Al tener luego en casa los elementos de cada día por escrito pueden ir haciendo, cada cual a su ritmo, reflexiones sobre la correspondencia entre sonidos y grafías.
- Hay variedad en la forma social de las interacciones: docente-aprendiente, docente-pleno y aprendiente-aprendiente por parejas con cambio de parejas.

## 2) La hora:

La siguiente actividad tiene como tema la hora. Es la continuación o ampliación de una actividad del día anterior, en la que se habían introducido la pregunta *Wie spät ist es?* y las respuestas más sencillas, esto es, las horas en punto. Para ello se había utilizado el cañón para proyectar imágenes de varios relojes, de forma que los aprendientes podían preguntar por las horas en distintos relojes. En el día de hoy aumenta el número de relojes, de forma que, aparte de la hora en punto, algunos también marcan y cinco, y diez, menos cinco y menos diez. De esta forma, la introducción de elementos nuevos tiene un apoyo contextual visual, lo que facilita la interpretación de las nuevas palabras y estructuras. La repetición de la actividad en varios días consecutivos, además de facilitar la memorización, permite que no haya nunca demasiados elementos nuevos, lo que hace su asimilación más sencilla. Al igual que el resto de las actividades, todo se presenta de forma oral, y los estudiantes reciben

los elementos por escrito al llegar a su casa, lo cual les permite reflexionar sobre lo experimentado en el aula.

### 3) Matemáticas:

En la tercera actividad aparece un elemento que caracteriza a esta asignatura: los así denominados *Ambientes*. Se trata de seis espacios diferenciados en el aula, marcado cada uno por un cartel que incluye el título y una imagen que ayuda a su identificación: *Im Unterricht, Mit Freunden, zu Hause bei den Eltern, Im Sportstudio, In der Cafeteria, In der Bibliothek*. Este recurso ofrece muchas posibilidades, que se verán con más detalle en la actividad siguiente. En esta de ahora se utiliza para introducir vocabulario, con un objeto “típico” para cada ambiente. Se divide a los aprendientes en seis grupos, uno por *Ambiente*. A cada grupo se le asigna un objeto, relacionado con el contexto (un café en la cafetería, un libro en la biblioteca, etc.), y con él se practican los números mediante operaciones matemáticas:

- *Guten Tag! Ich brauche... Moment! Ein Kaffee plus drei Kaffee... Wie viel ist ein Kaffee plus drei Kaffee?*

- *Ein Kaffee plus drei Kaffee... vier Kaffee! Du brauchst vier Kaffee!*

De esta forma los aprendientes utilizan los números, a la vez que se posibilitan las primeras reflexiones sobre los plurales alemanes. La actividad se repite a lo largo de varios días, con una ampliación que puede afectar a los números (un día se llega hasta diez, otro hasta cincuenta, etc.), a las operaciones matemáticas (el primer día solamente se suma, el segundo se suma y se resta, etc.) o a los objetos del *Ambiente* que se utilicen para los cálculos.

### 4) Los Ambientes:

Después de varias actividades en las que las interacciones eran bastante “rígidas”, se organiza una actividad final en la que los aprendientes podrán participar en pequeños diálogos más o menos libres, utilizando los elementos tratados tanto en esta sesión como en sesiones anteriores, o cualquier otro que les apetezca en cada momento.

Para ello se divide el grupo en dos. La primera mitad es distribuida entre los seis *Ambientes*, y su misión consiste en quedarse ahí y participar en las conversaciones que inicien los

compañeros que vayan a “visitarlos”. Los alumnos de la segunda mitad del grupo deberán pasar por todos los *Ambientes* e iniciar conversaciones con las personas que allí encuentren. Como instrucción inicial para esos diálogos se les puede dar alguna función comunicativa concreta, como “saludar y presentarse”, “pedir algo”, “preguntar por datos personales”, etc. La experiencia muestra que estas instrucciones son solo necesarias a veces, ya que los aprendientes perciben pronto que este es el espacio para poner en práctica lo que han ido viendo tanto en esta sesión como en días anteriores. Con la motivación adecuada, y en un ambiente desinhibido y participativo, estas situaciones suelen dar lugar a la improvisación y la experimentación.

Con el objetivo de ir desarrollando la competencia referida a la adecuación contextual, los *Ambientes* están divididos entre situaciones formales e informales. En los primeros, los aprendientes saludarán dando la mano, deberán hablarse de usted (*Sie*) y, si se acuerdan, usarán el apellido en vez del nombre de pila. En las situaciones informales el saludo es informal, tienen que utilizar el *du* y usan su nombre. Además, en las situaciones en las que haya que nombrar un objeto (por ejemplo, para pedir algo), deberán utilizar un objeto relacionado con la situación representada en el *Ambiente*.

Esta técnica permite que las alumnas practiquen con las funciones comunicativas en contextos diferentes, con distinto vocabulario y distinto registro. De esta forma, espontáneamente fijan su atención en los elementos que varían y en los que no, y pueden ir formulando de manera natural hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua alemana.

## 3.4.2 Las actividades fuera del aula

### 3.4.2.1 Monitorización de las actividades del aula: *Hausaufgabenblätter*

Estas actividades se basan en procesos conscientes de aprendizaje formal, por lo que, en un contexto de lengua extranjera, en el que hay pocas ocasiones para interacciones naturales fuera de clase, parece preferible dejarlas para el trabajo individual fuera del aula, de manera que se pueda aprovechar al máximo el tiempo de clase para las interacciones orales. En situaciones en las que se disponga de suficiente número de horas de clase se podría plantear la posibilidad de crear un “aula de monitorización” (García Jiménez 2003) para estas actividades, si bien sería fundamental separarla temporal e incluso, si fuera posible, espacialmente, del aula de adquisición, para evitar interferencias y distracciones en esta última.

Una de las razones principales de la introducción de este tipo de actividades de aprendizaje en un marco adquisitivo es presentar por escrito los temas tratados oralmente, para evitar en el aula la ansiedad que aparece en alumnos acostumbrados a tener todo en papel y para darles la oportunidad de repasar estos contenidos. Por otra parte, este tipo de actividades formales atiende las necesidades de aprendientes con un estilo cognitivo dado al análisis y a la formalización de reglas.

Hay que evitar a toda costa la frustración que puede crear la dificultad de los procesos cognitivos implicados en la comprensión de características formales de la lengua. La dificultad de las actividades en sí tiene que ser controlada, y las reglas que puedan aparecer no deben ser demasiado complejas. Una forma de medir la dificultad es aplicar la norma de no presentar nunca una regla tan complicada que no sea fácilmente comprensible cuando se explica en la L2. De hecho, sería preferible no exponer reglas, sino conducir a los aprendientes a que hagan hipótesis sobre las reglas y proporcionarles *input* escrito para que comprueben su validez. Para facilitar la realización de los ejercicios se pueden emplear recursos como el uso de imágenes, dar las soluciones -desordenadas- en recuadros, contextualizar los ejercicios para facilitar la interpretación de los elementos lingüísticos, etc.

Típicos ejercicios que se pueden emplear serían, por ejemplo, los siguientes:

- Ordenar palabras y partes de la oración.

- Emparejar mitades de frases, preguntas y respuestas, etc.
- Transformar estructuras sintácticas o palabras flexionadas.
- Escoger la opción correcta (respuestas a una pregunta, descripciones de algo dado, etc.)
- Completar o rellenar huecos de información.
- Corregir frases que contienen errores.
- Clasificar tipos de palabras, identificar o subrayar partes de la oración.
- Conjuguar verbos.

Por ejemplo, a partir del diálogo inicial de la sesión descrita se puede plantear un sencillo ejercicio de texto con huecos. Para rellenar los huecos se les ofrecen cada vez dos alternativas, una con la variante formal y otra con la informal. Para elegir el registro adecuado buscarán, de forma natural, pistas en el texto, utilizando los mismos conocimientos que aplicaron en el aula (en este caso, *heißt* y *Pepe*):

-	<i>Hallo! Wie geht es ..... ? (Ihnen / dir)</i>
-	<i>Danke gut! Und .....? (Ihnen / dir)</i>
-	<i>Danke, auch gut! Wie heißt ..... ? (du / Sie)</i>
-	<i>Ich heiße Pepe! Und .....? (du / Sie)</i>
-	...

### 3.4.2.2 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje: el *Portfolio*

Con el objetivo de propiciar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje se proporciona a los aprendientes una hoja de trabajo (el *Portfolio*<sup>82</sup>) en la que tienen que decir en alemán en qué actividades han participado y qué recuerdan de cada una de ellas (palabras sueltas o expresiones).

Cada cuestión del *Portfolio* tiene dos espacios para responder, ya que primero deben contestar de memoria, a partir de lo que recuerden del aula y sin acudir al diccionario ni a los materiales escritos. Una vez hecho esto tienen la posibilidad de corregir la ortografía de

---

82 Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, recurso on-line) el portafolio tiene en contextos educativos dos funciones, la acreditativa y la formativa. En nuestro caso aprovechamos su potencialidad formativa, como medio para estimular la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

sus hipótesis en el segundo espacio. Con esta técnica se persigue que tomen conciencia del proceso de formulación de hipótesis, a la vez que se trabaja en la correspondencia entre los sonidos y sus grafías.

### **3.4.2.3 Ampliación de contexto e *input* adicional: *Kontext +***

Las circunstancias propias de un contexto educativo en el que la lengua meta es lengua extranjera hacen aconsejable ofrecer a los alumnos *input* adicional para compensar la falta de oportunidades de contacto auténtico con la LE. Esto se puede hacer mediante textos orales o escritos sobre temas tratados en clase o mediante actividades que impliquen la ampliación de contextos de uso de palabras y estructuras ya empleadas en las interacciones del aula. Al igual que en el caso de los ejercicios de monitorización, estas actividades pueden ser planteadas para el trabajo en casa o, en situaciones óptimas en las que se disponga de muchas horas de clase, se puede crear un aula de *input* adicional<sup>83</sup>.

Un ejemplo aplicable a la sesión descrita sería un ejercicio en el que se mostraran otros objetos que pudieran relacionarse con los *Ambientes* del aula: en la cafetería, un té o un refresco de cola; en el aula, una fotocopia o un bolígrafo, etc.

### **3.4.2.4 Práctica oral y auditiva individual: *Multimediaübungen***

El trabajo en el laboratorio de idiomas ofrece a los estudiantes la posibilidad de experimentar individualmente con los sonidos de la nueva lengua sin la presión de ser escuchados por los demás. En el caso de los jóvenes, por ejemplo, la experiencia nos muestra que existe cierto reparo a pronunciar sonidos extraños delante del profesor e incluso de los compañeros. Si antiguamente este trabajo estaba circunscrito al laboratorio de idiomas, los nuevos medios permiten crear materiales audiovisuales fácilmente utilizables en casa en el ordenador particular.

---

83 En García Jiménez (2003) se describe una experiencia con el aula de *input* adicional en una asignatura de corte adquisitivo.

### 3.5 Programa de la asignatura

Programa de la asignatura Alemán. Uso oral y escrito<sup>84</sup>. Tabla día a día.

La tabla recoge las sesiones a partir de la cuarta hora. Las tres primeras horas se dedican a la presentación de la asignatura. Un ejemplo de cómo se puede plantear de forma dinámica esta presentación puede ser consultada en Haidl (2003).

	TREFFEN 04 – 1° Deutschklasse					
Dial.	Tag, wie geht's? Danke, gut! / So la lá!					
Akt.	Die Zahlen von 6 bis 10, auch mit den Fingern.					
Akt.	Wiederholung: Unser Gesicht... “Das ist...”					
Amb.	Jedes Ambiente ist eine Station an der nur die Hälfte der Studenten bleiben. Die anderen gehen rum und verwickeln andere in Dialoge: Ja bitte / nein danke! Begrüßen und sich vorstellen + eine typische Bitte / ein typisches Angebot in den 6 Ambientes: Guten Morgen / Tag! Einen Kaffee? - Ja, danke!					
	Die Liste	Einen Kaffee	Ein Buch	Das Geld	ein/e Cola	Ein Handtuch
	TREFFEN 05					
Dial.	Begrüßung mit Nachfrage: und dir? / und Ihnen?					
Akt.	Zahlen bis 20. Mathematik nach Ambiente (vokabular aus Treffen 04)					
Amb.	Guten Morgen / Tag! Zwei Kaffee? - Nein, zwei bitte! (Mit Uhren: Begrüßung zu verschiedenen Tageszeiten)					
	TREFFEN 06					
Dial.	NEU: Wie heißt du?					
Akt.	Zahlen bis 30: Mathematik nach Ambiente.					
Amb.	Erweiterung der Dialoge in den Ambientes: Jeder Dialog bekommt eine Intonationsfrage: “Die Fakultät / Cafeteria / Bibliothek / das Sportstudio ist morgen offen? (Bei den Eltern und bei Freunden werden die gleichen Fragen benutzt.) Antwort mit: Ja, natürlich! oder: Nein, morgen nicht! (Mit Uhren: Begrüßung zu verschiedenen Tageszeiten)					
	TREFFEN 07					
Dial.	NEU: – Woher kommst du? / Wo wohnst du? – Kommunikationsproblem (Wie, bitte?)					
Akt.	Zahlen 31 bis 40: Mathematik nach Ambiente:					
Akt.	Wie spät ist es bitte? (Volle Uhrzeit)					
Amb.	Es werden Personen vorgestellt: Das ist Frau / Herr Fernandez! + Kommunikationsproblem (Wie, bitte?)					

84 Esta programación es un borrador diseñado por el grupo de investigación HUM 485 bajo la dirección de Anton Haidl Dietlmeier para la docencia del área de alemán en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de Jerez de la Frontera. La estructura básica, sobre todo en las primeras horas, ha sido ya publicada en Haidl (2003).

	TREFFEN 08
Dial.	NEU: Was studierst du?
Akt.	Zahlen bis 50
Akt.	Uhrzeit 5 / 10 vor / nach
Amb.	NEU: Was studierst du? + Wo ist Frau / Herr Ramirez? (Antworten mit Titeln eines anderen Ambientes: Im Unterricht.... / Im Sportstudio usw.)
	TREFFEN 09
Dial.	NEU: Sag mir bitte, wie heisst die Frau / der Herr? / Woher kommt er / sie? (Fotos von deutschen Sportlern und Politikerinnen)
Akt.	Zahlen bis 60
Akt.	Viertel vor / nach
Amb.	Dialoge in den Ambientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrüssung mit Nachfrage: und dir? .... und Ihnen?</li> <li>- eine Person wird vorgestellt (er / sie heisst / kommt aus / studiert ...)</li> <li>- Und die typische Frage für jedes Ambiente im Plural: Sag mir bitte...</li> <li>- Intonationsfrage: "Das Museum/ die Kathedrale / der Sportplatz / die Bodega / der Laden / die Boutique ist morgen offen? Antwort mit: Ja, natürlich! oder: Nein, morgen nicht!</li> <li>- Nach der Uhrzeit fragen: Jede Station hat ihre eigene!</li> </ul>
	TREFFEN 10
Dial.	Freie Begrüssungsdialoge.
Akt.	Zahlen bis 70
Akt.	Wiederholung Uhrzeit (bis Viertel vor/nach)
Amb.	Dialoge in den Ambientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrüssung mit Nachfrage: und Dir? .... und Ihnen?</li> <li>- eine Person wird vorgestellt ...</li> <li>- Neue Intonationsfrage: "Das Museum/ die Kathedrale / der Sportplatz / die Bodega / der Laden / die Boutique ist morgen offen?"</li> <li>- "Ich habe zwei Fragen!" <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eine Person suchen: Wo ist ....</li> <li>- Nach der Uhrzeit fragen: Jede Person hat ihre eigene Uhr auf ein Blatt gemalt!</li> </ul> </li> </ul>
	TREFFEN 11
Dial.	Freie Begrüssungsdialoge.
Akt.	Zahlen bis 80
Akt.	Neu: halb + 5 / 10 vor / nach
Akt.	Sprichst du... (Englisch / Französisch / Spanisch / Russisch...)? / Sprechen Sie ...? mit drei Alternativen für die Antworten: Ja, natürlich! // Ja, ein bisschen! // Tut mir leid, keine Ahnung!
Amb.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrüssung mit Nachfrage: und Dir? .... und Ihnen?</li> <li>- Eine Person wird vorgestellt + Woher kommst du? ... und nach Sprachkenntnissen gefragt! Sprichst du /Sprechen Sie ... ?</li> <li>- Dann fragt die vorher befragte Person: Ich habe ein paar Fragen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intonationsfrage: "Das Museum/ die Kathedrale / der Sportplatz / die Bodega / der Laden / die Boutique ist morgen offen? Antwort mit: "Ja, von _____ bis _____ Uhr!" oder: Nein, morgen nicht!</li> <li>- Nach der Uhrzeit fragen: Jede Station hat ihre eigene! Heute mit 'halb'+ 5 / 10 vor / nach.</li> <li>- Eine Person suchen: Wo ist ....., bitte? - In der .... Im .....</li> </ul> </li> </ul>

	TREFFEN 12
Dial.	Freie Begrüßungsdialoge.
Akt.	Zahlen bis 90 + Wdhg Uhrzeit komplett S1: 'Entschuldigung ich habe 2 Fragen' / S2: Ja bitte! / S1 bittet dann um Lösung eines math. Problems und fragt nach der Uhrzeit (jede/r S zeichnet vor der Aktivität eine Uhr mit ____.20 / 25 / 35 / 40.)
Akt.	Wiederholung: Sprichst du....Sprechen Sie?
Amb.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrüßung mit Nachfrage: und Dir? .... und Ihnen?</li> <li>- Eine Person wird vorgestellt + Woher kommst du? ... und nach Sprachkenntnissen gefragt! Sprichst du /Sprechen Sie ... ? (erste Frage verneinen!: <i>Nein tut mir leid! Ich spreche kein ....., aber ich spreche .....</i>)</li> <li>- Dann fragt die vorher befragte Person: Ich habe ein paar Fragen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intonationsfrage: "Das Museum/ die Kathedrale / der Sportplatz / die Bodega / der Laden / die Boutique ist morgen offen? Antwort mit: "Ja, von ____ bis ____ Uhr!" oder: Nein, morgen nicht!</li> <li>- Nach der Uhrzeit fragen: Jede Station hat ihre eigene! Heute mit 'halb'+ 5 / 10 vor / nach.</li> <li>- Eine Person suchen: Wo ist ....., bitte? - In der .... Im .....</li> </ul> </li> </ul>
	TREFFEN 13
Dial.	S1: 'Entschuldigung ich habe 3 Fragen' / S2: Ja bitte! / 1) Lösung eines math. Problems (Zahlen bis 100); 2) Frage nach der Uhrzeit (jede/r S zeichnet vor der Aktivität eine Uhr mit ____.20 / 25 / 35 / 40.); 3) Wo-Frage (Wo ist ....., bitte? - In der .... Im .....
Akt.	Sprichst du....Sprechen Sie? + Wir machen Komplimente: Deutsch: - Berlin ist eine schöne Stadt! / Englisch: London ist eine schöne Stadt! / Französisch: Paris ist eine schöne Stadt! ..... (Tafelanschrieb der Hauptstädte zu den Sprachen auf dem Arbeitsblatt)
Akt.	Brauchen Sie das da? Oder das da?/ Brauchst du das da, oder das da? (Zeigen auf 2 Objekte einer Liste auf der man Servietten, ein Glas Wasser, usw. sieht.) – Die angesprochene Person entscheidet sich für eins: Ja, bitte, das da!
Amb.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrüßung mit Nachfrage: und Dir? .... und Ihnen?</li> <li>- Eine Person wird vorgestellt und befragt: Woher kommst du? Was studierst du? Sprichst du...?</li> <li>- Vorgestellte Person hat Fragen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intonationsfrage: "Was meinen Sie? Das Museum/ die Kathedrale / der Sportplatz / die Bodega / der Laden / die Boutique ist morgen offen? Antwort mit: "ja, ich meine morgen von ____ bis ____ Uhr! Aber übermorgen ist geschlossen!"</li> <li>- Nach der Uhrzeit fragen: Jede Station hat ihre eigene! Die Wahl ist frei!</li> <li>- Eine Person suchen: Wo ist .... bitte?</li> <li>- Brauchen Sie das da? / Brauchst du das da? - Nein, ich brauche das da! (Mit neuer Liste / alter Liste)</li> </ul> </li> </ul>
	TREFFEN 14
Dial.	'Entschuldigung ich habe 4 Fragen: 1) zur Uhrzeit (komplett); 2) Lösung eines mathematischen Problems (mit Fachwortschatz); 3) Wo-Frage...., 4) Sprichst du....Sprechen Sie? + Komplimente: Deutsch! - Berlin ist eine schöne Stadt! Englisch. - London ist eine schöne Stadt! Französisch. Paris ist eine schöne Stadt!...
Akt.	Haben – brauchen Was ist los? Was braucht er / sie?
Akt.	Intonationsfragen: (... ist morgen offen?) Heute Antwort mit: nein, ich meine morgen nicht. Ich meine übermorgen von ____ bis ____! Überübermorgen ist geschlossen!" (Tafelanschrift: Heute / morgen / übermorgen / überübermorgen mit Datum des Tages etc...)

Amb.	<u>Bei den Eltern</u> - Ich habe ein Problem. Mein Auto ist kaputt - Brauchst du ein bisschen Geld? - Nein, ich brauche viel Geld!	<u>Im Sportstudio</u> Ich bin kaputt (ein bisschen Wasser? Viel Wasser!)	<u>im Unterricht</u> Examen ein Wörterbuch – viele Wörterbücher!	<u>In der Bibliothek</u> ein Wörterbuch – viele Wörterbücher!	<u>Mit Freunden</u> - Ich habe ein Problem. Mein Computer ist kaputt - Brauchst du ein bisschen Geld? - Nein, ich brauche viel Geld!	<u>In der Cafeteria</u> Mein Glas ist kaputt Brauchst du eine Serviette? Nein, ich brauche viele Servietten!
TREFFEN 15						
Dial.	'Entschuldigung ich habe 3 Fragen': 1) zur Uhrzeit; 2) Lösung eines math. Problems (mit Fachwortschatz und mal); 3) Sprechen Sie? + Komplimente: mit Städten im Spanischen Staat: Katalanisch! - Barcelona ist eine schöne Stadt! Baskisch. - Vitoria Gasteiz ist eine schöne Stadt! Gallizisch: Santiago ist eine schöne Stadt! Andalusisch: Sevilla .....					
Akt.	Neu: Unser Stundenplan I (ABB Treffen 15 – ein Stundenplan) - Was ist heute, morgen, übermorgen? (Montag, Dienstag, Mittwoch) - Trainieren des Vokabulars mit Info zur Wortbildung: Mittwoch → Mittag ; - Arbeit in 3er-Gruppen: A: Was ist heute? C oder B: Montag! A: Was hat die Studentin am _____ von ____ bis ____? (Wer von den beiden am Schnellsten antwortet macht die nächste Frage!) - Wann hat der Student / die Studentin Deutsch / Englisch etc...? Heute Montag? / morgen Dienstag? / übermorgen Mittwoch? / überübermorgen Donnerstag? Nein, überübermorgen, Donnerstag, von ____ bis _____.					
Amb.	Wir integrieren die neuen Fragen in die Ambientes: - Dialoge in den Ambientes: - Begrüssung mit Nachfrage ... - eine Person nach Sprachkenntnissen fragen! Sprichst du /Sprechen Sie ... ? - eine Intonationsfrage: "Das Museum/ die Kathedrale / der Sportplatz / die Bodega / der Laden / die Boutique ist morgen geschlossen? Heute Antwort mit: nein, ich meine <u>übermorgen</u> . .... ist übermorgen geschlossen? Nein, ich meine überübermorgen. Etc... (Wer antwortet widerspricht!) - Was ist heute ....? Wann hast du...? / Was haben Sie...?					
TREFFEN 16						
Dial.	'Entschuldigung ich habe 3 Fragen'					
Akt.	Unser Stundenplan II					
Akt.	Neue Variante der Intonationsfrage: "Das Museum/ die Kathedrale / der Sportplatz / die Bodega / der Laden / die Boutique ist morgen geschlossen? Heute Antwort mit: nein, ich meine <u>morgen Dienstag</u> nicht. Ich meine übermorgen Mittwoch von ____ bis ____! überübermorgen ist geschlossen!" (TA: Heute: Montag / morgen: Dienstag / übermorgen / Mittwoch überübermorgen : Donnerstag mit Datum des Tages etc...)					
Amb.	Wiederholung					
TREFFEN 17						
Dial.	'Entschuldigung ich habe 3 Fragen'					
Akt.	Neu: Wo ist mein / meine.... - Da vorne / hinten / links / rechts / oben / unten / in der Mitte. L-S-Dialoge zur Einführung des neuen Vokabulars. .... - Je 2 Studenten sammeln 5 Objekte auf einem Stuhl: Jacke, Tasche, Papier, Schlüssel, Kulli. - eine Person hält sich die Augen zu, während die andere die 5 Objekte in der Klasse verteilt!					

	- Jetzt müssen Fragen gestellt werden: Entschuldigung! Wo ist mein / meine / mein ....? Da vorne, hinten, etc....
Amb.	Mit: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intonationsfrage</li> <li>- Nach der Uhrzeit fragen: Jede Station hat ihre eigene! Die Wahl ist frei!</li> <li>- Eine Person suchen: Wo ist ....bitte?</li> <li>- Fragen zum Stundenplan</li> </ul>
TREFFEN 18	
Dial.	'Entschuldigung ich habe 5 Fragen: 1-zur Uhrzeit, 2-Lösung eines math. Problems (mit Fachwortschatz und mal), 3- Sprechen Sie? .... + Komplimente, 4- Was ist heute ....? + 5- Wann haben Sie .... (Stundenplan + heute, morgen, übermorgen, überübermorgen)
Amb.	Dialoge in den Ambientes: (Vorbereitung: S kopieren vor der Stunde vom Campus Virtual aufs Handy oder einen mp3-Spieler einen der 6 Dialoge, die zu dem Ambiente gehören, das sie für diesen Tag ausgewählt haben). <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jede S bekommt ein ABB (T18-ABB ....(Ambiente)</li> <li>- S hören die Aufnahmen individuell und machen Hypothesen zu den jeweiligen Fragen: <ul style="list-style-type: none"> <li>Im Unterricht: "Wann hat die Studentin Englisch?-Lösung: am Donnerstag von 11 bis 1!</li> <li>Zuhause bei den Eltern: "Wann ist die Französisch-Prüfung?" -Lösung: am Freitag von 1 bis 3</li> <li>Im Sportstudio: "Wann ist die Wirtschaftsprüfung?"-Lösung: am Montag von 9 bis 11</li> <li>In der Bibliothek: "Wann ist die Mathematikprüfung?"-Lösung: am Samstag von 9 bis 11.</li> <li>In der Cafeteria: "Wann ...Führerscheinprüfung?"-Lösung:- am Montag von 11 bis halb 12</li> <li>Mit Freunden: Wann machen Sie eine Party? -Lösung: Am Freitag, .von 8 bis früh</li> </ul> </li> <li>- dann vergleichen Sie Ihre Antworten mit den Kommilitonen des gleichen Ambientes;</li> <li>- nun gehen sie in die anderen Ambientes und suchen Antworten auf die anderen 5 Fragen ....</li> <li>- Vergleich und Kontrolle im Plenum.</li> </ul>
TREFFEN 19	
Dial.	Entschuldigung ich habe 5 Fragen: 1-zur Uhrzeit, 2-Lösung eines math. Problems (mit Fachwortschatz und geteilt durch), 3- Sprechen Sie? .... + Komplimente, 4- Was ist heute ....? + 5- Wann haben Sie .... (Stundenplan + gestern, vorgestern und vorgestern)
Akt.	- Entschuldigung. Wie heisst das bitte auf Deutsch? .... - Was meinst du? Wo bekomme ich das? Das bekommst du / bekommen Sie vielleicht da vorne, etc ....
Amb.	- Pair-work Aktivitäten mit Arbeitsblättern von den Ambientes aus ....: - Jeder Student erhält ein ABB mit 24 Bildern von denen nur 4 beschriftet sind! (Es gibt 6 verschiedene Versionen des ABB!) - In dieser Stunde geht es zuerst darum S mit den anderen 5 Versionen zu finden um das Vokabular zu ergänzen .... - In der zweiten Phase, und diesmal in den Ambiente geht es darum Hypothesen darüber zu machen, in welchem Ambiente die jeweiligen Objekte eventuell zu bekommen sind.
TREFFEN 20	
Dial.	'Entschuldigung ich habe 6 Fragen: 1-zur Uhrzeit, 2-Lösung eines math. Problems (mit Fachwortschatz und geteilt durch), 3- Sprechen Sie? .... + Komplimente, 4- Was ist heute ....? + 5- Wann haben Sie .... (Stundenplan + gestern, vorgestern und vorgestern), 6- Wie heisst das bitte auf Deutsch?
Amb.	- Fortsetzung der Pair-work Aktivitäten ....: - Jeder Student hat auf seinem Arbeitsblatt die 24 Wörter der Objekte und die Hypothesen über den Ort wo er sie finden kann. Nun geht es darum diese Hypothesen zu überprüfen ...

	<p>- Die S eines Ambientes gehen in die anderen Ambientes und bitten um die Objekte, von denen sie meinen, dass es sie dort gibt ....</p> <p>Nur ein/e S bleibt in jedem Ambiente und er/sie bekommt vom L eine Liste der vier typischen Objekte (siehe unten).</p> <p>- Nach dieser Aktivität treffen sie sich wieder in den Ambientes um die anfänglichen Hypothesen zu bestätigen, bzw. zu korrigieren.</p> <p>- Geben Sie mir bitte ... .</p> <p>- Hier bitte .... / Tut mir leid, das bekommen Sie vielleicht da vorne, etc ...</p> <p>Das ist richtig ... / Das ist falsch ....</p>
	TREFFEN 21
Dial.	Entschuldigung ich habe 5 Fragen
Akt.	Wir buchstabieren!
Amb.	<p>Aktivität in den Ambientes:</p> <p>- S arbeiten in Zweiergruppen, ein S nimmt das Arbeitsblatt mit den 24 Objekten und fragt seinen Partner / Partnerin, wo man das bekommen kann ....</p> <p>- Die Partner antworten mit dem namen des Ambientes und lokalisieren es im Aula ("im Unterricht, da vorne links ....) , bekommen ein feedback: "Das meine ich nicht! Ich meine ...." und stellen dann selbst eine Frage ...</p>

### 3.6 La evaluación

El principio de partida de la evaluación es el de la acción: si los alumnos son capaces de realizar varias veces a lo largo del curso y en distintos ambientes (es decir, con distinto vocabulario y distinto registro) una función comunicativa en el marco de una interacción en alemán, se considera alcanzado ese objetivo, así como un dominio, al menos parcial, de las competencias implicadas en dicha acción. Esta evaluación en acción tiene dos momentos fundamentales: el aula y el examen oral final. La comunicación en el aula, la participación en las actividades, implican en sí el dominio de ciertas competencias (utilizar estrategias de comprensión, expresión y negociación, adoptar una actitud positiva y participativa, etc.), por lo que la asistencia al aula será tomada en cuenta como un dato objetivo de evaluación. Aparte de la asistencia medida en horas, se podrá evaluar, de una forma cualitativa, el grado de participación activa de cada aprendiente.

El mismo principio de acción estará presente en la evaluación del trabajo individual. Mediante el *Campus Virtual* se establece un sistema de control de entregas de las distintas hojas de trabajo del curso, y se considera que la entrega de un porcentaje determinado de hojas de trabajo da fe de una cierta cantidad de horas de contacto con los materiales ofrecidos. Para evaluar también el grado de aprovechamiento, se plantean varias pruebas escritas (dos por cuatrimestre) basadas en los materiales del *Campus Virtual*. Estas pruebas deben ser suficientemente sencillas para no desmotivar al alumno, y su peso en la nota final no debería ser demasiado alto, con la finalidad de que sea simplemente una motivación extrínseca para el trabajo individual semanal, pero no produzca la sensación de que la oralidad, predominante en el aula, no tiene un papel proporcionalmente importante en la nota.

El examen oral final tiene lugar en pequeños grupos, preferiblemente de tres personas, y consiste en la representación de diálogos contextualizados en los que los aprendientes deben realizar un porcentaje determinado de las funciones comunicativas (ver apartado 3.3.2) trabajadas durante el curso. Aparte de ser un buen ejercicio de repaso y, sobre todo, de toma de conciencia de los contenidos del curso, el examen oral permite al evaluador observar la capacidad de utilizar recursos lingüísticos en interacción. A partir de la observación de la capacidad de llevar a cabo las acciones incluidas en la programación, que debe ser suficiente

para considerar alcanzados los objetivos mínimos del curso, se podrá dar mejor o peor nota a partir de la observación de la fluidez, la comprensibilidad, la capacidad de reaccionar ante fallos de la memoria o alteraciones espontáneas de los diálogos ensayados, etc. Otro factor añadido es la originalidad del diálogo preparado, que daría cuenta del esfuerzo de los miembros del grupo por expresar las posibilidades de su interlengua.

De esta forma, la nota final del alumno se compondría de 10 puntos repartidos de la siguiente forma:

Pruebas escritas	2 puntos
Entregas en el Campus Virtual	2 puntos
Asistencia al aula <sup>85</sup>	2 puntos
Examen oral final en grupos	4 puntos

Un ejemplo del resultado numérico de este sistema de evaluación puede ser consultado en el apartado de los anexos que contiene las tablas de evaluación del proyecto. En ese apartado, la Tabla 8 (anexo A.4) detalla los puntos obtenidos por los estudiantes de la asignatura *Ampliación de alemán*.

---

85 En principio se mide solo el número de horas y se conceden puntos en proporción al porcentaje de asistencia, en forma de cálculo meramente cuantitativo dado que la dinámica de las clases obliga a todos los presentes a la participación activa. No obstante, existe la posibilidad de modificar negativa o positivamente en un par de décimas la nota que emana de ese cálculo porcentual si se considera que la participación de una persona destaca especialmente en uno u otro sentido.



## CAPÍTULO 4: EL COMPONENTE INTERCULTURAL DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

### 4.1 Apartado introductorio

En los capítulos anteriores nuestras propuestas se han fundamentado en el estudio del procesamiento de la información durante el uso de la lengua, y se ha hecho hincapié en la importancia de considerar no solo la información codificada lingüísticamente, sino también la información contextual. Gracias a la Teoría de la Relevancia hemos precisado esta idea destacando el papel del entorno cognitivo en la comunicación y en el procesamiento de la información. En los capítulos siguientes ahondaremos en esta perspectiva de estudio de las interacciones comunicativas, y el análisis se enfocará hacia un elemento concreto: el contexto cultural.

En la actualidad los propósitos de la enseñanza de lenguas, tanto maternas como segundas y extranjeras, no se limitan a los intercambios comunicativos, sino que se integran en un proceso más amplio de comprensión de las relaciones humanas, no solo a nivel individual sino también colectivo. El contexto sociocultural actual, marcado por la globalización, las redes de comunicaciones y la movilidad del capital y de las personas, está modificando las formas de relación, y aumenta la necesidad de competencias que faciliten la comunicación entre personas de distintos orígenes culturales, independientemente de si la lengua que se habla es la materna del uno, del otro, o, como ocurre en situaciones de *lingua franca*, de ninguno de los dos. De esta forma, junto al ya ambicioso objetivo de adquirir una lengua, se aboga por incluir en la formación lingüística de los alumnos objetivos relacionados con los valores, actitudes, conocimientos y habilidades necesarios para relacionarse con otras personas en un contexto de diversidad cultural.

Aparte de las consideraciones teóricas generales que puedan dirigir nuestra atención hacia este tema, la importancia del contexto cultural para la comunicación lingüística es un hecho directamente observable en la experiencia personal. Cualquier persona que haya vivido durante un periodo prolongado fuera de su contexto cultural originario, sobre todo si ha tenido además que aprender la lengua del sitio en el que se encuentra, habrá experimentado problemas comunicativos relacionados con las distintas formas de ver el mundo y de entender las relaciones humanas. Estos problemas pueden surgir al encontrarse formas distintas de organizar la vida diaria (horas y tipos de comida, por ejemplo), diferentes normas de cortesía (cómo saludar o despedirse), o también pueden estar relacionados con aspectos más complejos de las relaciones personales como la concepción de la amistad o de la distancia social. Siendo uno de los objetivos de nuestra labor docente el que los aprendientes sean capaces de comunicarse mediante la lengua alemana, se debe prever que puedan encontrarse en algún momento problemas de este tipo. Esto hace necesaria la reflexión sobre los factores lingüísticos y contextuales que intervienen en las interacciones entre hablantes con distinto trasfondo cultural.

Otro fenómeno que suele mencionarse para señalar la importancia del componente cultural es el de los estereotipos y los prejuicios. En nuestra situación concreta no se trataría solo de los posibles estereotipos sobre los hablantes de alemán, sino también de los autoestereotipos<sup>86</sup> que puedan tener tanto estudiantes como docentes. Este tema tiene una complejidad particular, ya que, aparte de su posible influencia negativa en las relaciones humanas, los estereotipos desempeñan una función necesaria para los procesos cognoscitivos. Al simplificar los datos que hay que procesar en cada situación, actúan como un instrumento de orientación que facilita a las personas la percepción del mundo que les rodea y, por tanto, desempeñan un papel necesario como recurso de economía cognitiva (Gómez Carroza 2003: 124). Sin embargo, los estereotipos pueden distorsionar la visión de la realidad e incluso utilizarse como mecanismo de defensa ante lo desconocido.

Se podría pensar que cuanto mejor se conozca una cultura menos estereotipos y prejuicios cognitivos habrá, puesto que al pertenecer estos prejuicios a la percepción subjetiva se

---

86 Triandis y Vassiliou (1967: 316) definen los estereotipos como creencias acerca de las características de grupos de personas, y distinguen entre los autoestereotipos (miembros de la cultura A pensando sobre miembros de la cultura A) y heteroestereotipos (miembros de la cultura A pensando sobre miembros de la cultura B).

podrían contrarrestar mediante información objetiva. Sin embargo, la observación de que estos estereotipos no desaparecen necesariamente por el contacto con los habitantes del lugar, como ocurre por ejemplo cuando nuestros alumnos vuelven de una estancia en Alemania con la beca Erasmus, sino que, por el contrario, a menudo estas personas refuerzan sus prejuicios, obliga a una reflexión sobre el acercamiento didáctico al problema<sup>87</sup>. El contacto directo con la realidad no garantiza una observación de la misma libre de prejuicios, y aún menos en el corto tiempo de una estancia Erasmus. Y si una estancia de unos meses en Alemania parece demasiado corta, ¿cómo se debe afrontar esa misma tarea en las pocas horas semanales de las que disponemos en Jerez?

Existen propuestas didácticas en torno a la reflexión sobre el funcionamiento de los estereotipos, a su detección y a su consiguiente análisis. Sin embargo, la aplicación de estas formas de trabajo al aula de idiomas plantea varias cuestiones que serán tratadas en los próximos capítulos. La principal de estas cuestiones partirá de la consideración de las circunstancias concretas de nuestra asignatura: la situación de lengua extranjera, la apuesta decidida por el monolingüismo en el aula y el nivel inicial de los alumnos. ¿Cómo se pueden afrontar estas reflexiones en el aula sin recurrir a la L1? ¿Sería quizás aconsejable aplazar estos temas para cuando los alumnos tengan mayor competencia lingüística?

Los malentendidos y los estereotipos son quizá dos de los fenómenos más llamativos que mueven a plantearse la relación entre la lengua y la cultura desde la perspectiva de la didáctica de lenguas segundas y extranjeras. No obstante, la lista de ejemplos puede aumentarse fácilmente a partir de lo que se ve diariamente en las aulas: los alumnos que se interesan por la forma de vivir y pensar de las personas que hablan una lengua extranjera suelen estar más motivados para el aprendizaje de la misma<sup>88</sup>; en el aula aparecen asiduamente palabras y expresiones referidas a objetos o conceptos que, o bien no existen en el entorno habitual de los aprendientes, o bien son comprendidos en él de distinta manera,

---

87 Esta observación personal está reforzada por un estudio realizado en los años 90 entre estudiantes británicos de idiomas antes y después de una estancia de varios meses en un país europeo (Coleman 2001). Este estudio dio como resultado que la residencia continuada en la comunidad hablante de la segunda lengua no había influido en los estereotipos salvo para reforzarlos, y que en un tercio de los estudiantes la opinión sobre los hablantes de la segunda lengua había empeorado. En el mismo sentido se expresa Boeckmann (2006: 10), pero un estudio reciente realizado entre estudiantes Erasmus españoles y alemanes (Pozo 2011) muestra resultados más optimistas.

88 Esta sería la motivación integradora definida por Gardner y Lambert (1972). Ver también el apartado dedicado en esta tesis a la motivación en el capítulo 2.

con distintas connotaciones y valoraciones. Cualquiera que se vea envuelto en procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas podría ampliar la lista fácilmente. Nadie se opondría a Hans-Jürgen Krumm (1994: 118) cuando afirma que aprender otra lengua implica buscar el acceso a otra cultura y, sin embargo, el componente cultural ha tenido tradicionalmente un papel secundario frente al componente gramatical o el discursivo.

El factor que influirá de forma más determinante en el tratamiento de este tema en los siguientes capítulos será, como también lo fue en la primera parte de este trabajo, la consideración de la situación de lengua extranjera. En un contexto de enseñanza en el que el número de horas de contacto con la lengua es tan escaso, sería posible plantear un conflicto de prioridades y, principalmente, surge la cuestión de cómo integrar este componente cultural sin que se sobrepasen los límites de lo que en esta situación puede considerarse realista desde una perspectiva práctica.

De esta forma, el objetivo principal de los siguientes capítulos será encontrar modos de integrar el componente cultural en nuestro enfoque metodológico adquisitivo. Para ello, en primer lugar habrá que definir un marco teórico que nos permita describir la relación entre lengua y cultura desde una perspectiva útil para las aulas de idiomas en nuestra situación de enseñanza. Confiamos en que desde ahí se podrán plantear objetivos concretos y formas de trabajo adecuadas.

Con esta idea en mente, el primer paso consistirá en hacer una revisión de los principales enfoques desde los que se trabaja en este campo, con el doble objetivo de, por un lado, establecer una base teórica sobre la relación entre la lengua y la cultura desde la perspectiva de la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, y, por otro, buscar formas de trabajo que nos ayuden a transformar en medidas prácticas concretas las consecuencias que extraigamos de las reflexiones teóricas.

Por este camino nos encontraremos con la necesidad de determinar a qué concepto de cultura nos referimos, y afrontaremos la descripción de las competencias que necesitan desarrollar los aprendientes de una nueva lengua en este ámbito.

Finalmente, se estudiará cómo incluir todo esto en un enfoque metodológico como el descrito en los capítulos 2 y 3, basado en el procesamiento del *input* y las interacciones comunicativas, en un contexto educativo concreto marcado por la situación de lengua

extranjera y por encontrarse los aprendientes en los niveles iniciales de desarrollo de la competencia en la nueva lengua.

## 4.2 Fundamentos teóricos

### 4.2.1 Revisión de enfoques

Distintos autores, como Biechele y Padrós (2003), Kramersch (1993, cit. en Trujillo Sáez 2006) y el propio Trujillo Sáez (ibíd.) han reconocido tres enfoques o momentos distintos en la enseñanza de la cultura dentro de la didáctica de la lengua<sup>89</sup>:

- Fáctico, informativo o tradicional.
- Comunicativo.
- Intercultural o crítico.

La revisión de estos tres enfoques o momentos puede ser útil para comprender el estado actual del estudio de la relación entre cultura y lengua en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Como escribe Trujillo Sáez (2006: 125-6):

... revisar esta tradición puede servirnos para comprender el momento presente porque, como afirma Karen Risager (1994: 7), la presencia de la cultura en la enseñanza de idiomas está inmersa en un proceso de cambio de estatus, de ser un medio (para comprender mejor los textos o para mejorar las destrezas comunicativas) hasta convertirse en un fin en sí misma, con su propia justificación. Es decir, si la justificación para una didáctica de la cultura era, antes, que para comprender los usos lingüísticos (frecuentemente en relación con la experiencia literaria) era necesario comprender la cultura, hoy se afirma que es necesario apropiarse de la lengua para tener acceso a la cultura.

El primer paso hacia el establecimiento de unos fundamentos teóricos será por tanto una revisión de estos tres enfoques o momentos diferentes, a lo largo de la cual se prestará especial atención a la evolución del concepto de cultura, a los presupuestos teóricos sobre la lengua y su aprendizaje y a los distintos procedimientos utilizados.

---

<sup>89</sup> Estos tres momentos pueden compararse con los tres por los que, según Vez Jeremías (2002: 7-8, citado en Trujillo Sáez 2006: 99) han pasado los aprendizajes de lenguas en el siglo XX: lengua como conocimiento, lengua como comunicación y lengua como comportamiento intercultural.

#### 4.2.1.1 El enfoque fáctico, informativo o tradicional.

Bajo este nombre se engloban formas de trabajo que tienen en común la importancia concedida a los conocimientos de tipo fáctico sobre la comunidad de hablantes de un idioma y el país o países en los que viven. La idea inicial es el acercamiento a la cultura meta a través de la transmisión de datos pretendidamente objetivos que proceden de un amplio abanico de disciplinas científicas sociales y humanísticas, como por ejemplo la geografía, la historia, la sociología o la filología. Ejemplos de actividades bajo este enfoque podrían ser la lectura de un texto sobre la biografía de Nietzsche o un trabajo de investigación sobre las peculiaridades del sistema alemán de estados federados.

El concepto de cultura subyacente se ha ido ampliando en relación con la evolución de la sociedad y de las ciencias sociales y humanísticas. Tradicionalmente el aprendizaje de lenguas extranjeras tenía como uno de los objetivos principales el acceso a las obras escritas cultas de otras naciones y épocas. En este contexto, el concepto de cultura se restringía a la “alta” cultura, es decir, a las obras más destacadas en las artes y las ciencias, y ha sido denominado concepto humanístico de cultura<sup>90</sup>. Bajo este concepto humanístico de cultura, los contenidos preferidos serían la vida y obra de las grandes personalidades artísticas y científicas. Los cambios sociales y científicos a lo largo del siglo XX, y especialmente a partir de los años sesenta y setenta, propiciaron una ampliación de este concepto en dos sentidos. Por un lado, tuvo lugar una ampliación hacia el ámbito de lo popular, para recoger también productos como el cómic o la música pop. Por otro, se recogieron también temas sociales y políticos como los sindicatos, los sistemas educativos, etc. (Biechele y Padrós 2003: 11).

El concepto de cultura se amplía desde la perspectiva puramente académica y estética de la “alta” cultura a otro que abarca cualquier circunstancia directamente observable del país o sus habitantes, pero normalmente se hace desde un punto de vista enciclopédico, de acumulación de conocimientos. El componente cultural de la enseñanza de idiomas suele estar por tanto más relacionado con el conocimiento en general que con las relaciones entre representantes de distintas comunidades culturales. Es así quizás como se puede entender la concepción existente tras muchos de los cursos de *Landeskunde* o *Cultura y civilización*

---

90 Cf. House (2007: 8-9) y Kramsch (1996: 1-2), así como el apartado 2.2.1. de este mismo capítulo.

impartidos en las aulas universitarias hasta no hace mucho: se perseguía la meta de alumnos más “cultos”, dejando de lado otras formas de mejorar las posibilidades de relación con representantes de otras culturas. Esta perspectiva didáctica tiene sus raíces en los primeros acercamientos didácticos al componente cultural en la enseñanza de idiomas, en los que, como se ha comentado ya, tenían un papel central las creaciones más significativas del campo de las artes y las ciencias. En un concepto elitista de la educación y de la cultura, las grandes obras de las grandes personalidades eran los mejores representantes de los valores culturales de una comunidad, y, pese a que con el tiempo este concepto se amplía, no se modifican necesariamente los principios básicos: se estudien la vida y obra de Thomas Mann o los *Weihnachtsmärkte* (mercadillos navideños) alemanes, se trata de transmitir a los alumnos información fáctica sobre las obras de una comunidad.

Tanto los enfoques fácticos que parten del concepto tradicional humanístico de tipo académico y estético, como los que se basan en el concepto ampliado, con orientación hacia lo social y lo popular, mantienen la característica común de centrarse en los productos, en las obras de una sociedad (Altmayer 2007: 11). La ampliación del ámbito de la cultura más allá del concepto humanístico clásico fue fundamental para desarrollos posteriores, pero no conlleva necesariamente una modificación de la perspectiva didáctica, y de hecho en un principio dio lugar a una mera ampliación del tipo de contenidos en los que se apoyaba una enseñanza basada en la transmisión de contenidos fácticos.

La selección de contenidos concretos depende, por un lado, de si la tendencia es más académica o social y, por otro, de las preferencias particulares más o menos arbitrarias de las personas o instituciones responsables. El objetivo global de las informaciones fácticas de este tipo de enfoques es el de conocer a la gente que habla un idioma y el lugar donde vive, pero según Biechele y Padrós (2003: 23) detrás de ese objetivo ha faltado tradicionalmente un marco teórico que proporcionara un criterio para decidir qué informaciones son más importantes. Como en una enciclopedia, se acumulan datos objetivos procedentes de distintas áreas de conocimiento, pero en realidad cualquier tipo de datos podría valer. Sin un marco teórico definido, el objetivo global se hace inabarcable, y es difícil establecer fases intermedias en la consecución de objetivos. Una de las críticas a este tipo de enfoques nace precisamente de la gran diversidad de disciplinas a las que se puede acudir, ya que falta un

criterio claro de selección de temas: sirven tanto la historia medieval como las preferencias musicales de la juventud actual<sup>91</sup>.

Este enfoque surgió ligado a manuales y cursos de idiomas que centraban sus objetivos en las estructuras gramaticales de la lengua, desatendiendo otros elementos como el significado, el contexto y la situación. Desde esta perspectiva, los contenidos culturales permanecían en un papel secundario. De hecho, con frecuencia se separaban la formación lingüística y la cultural, reservando a la parte cultural excursos desligados de la parte gramatical o incluso asignaturas específicas. La falta de una concepción teórica clara de la relación entre la enseñanza de la lengua y la de la cultura se trasluce también en las clásicas actividades basadas en un texto con contenido cultural pero creado para la práctica gramatical, sin aprovechamiento didáctico de la parte semántica del texto<sup>92</sup>. Del mismo modo que la enseñanza de la lengua no necesita de ninguna referencia cultural, la enseñanza de la cultura tampoco está relacionada con la lengua y la comunicación. Se supone que con los conocimientos que se adquieran sobre el país y la vida de sus habitantes se alcanzará un mayor grado de comprensión entre las culturas, pero detrás no hay un marco teórico que explique cómo ocurre eso.

En el panorama ecléctico actual es raro encontrar enfoques exclusivamente fácticos, y se procura abordar los componentes fácticos no como meros suministradores de datos, sino como complemento de otro tipo de conocimientos y competencias ligados a las relaciones entre culturas. Los enfoques fácticos suelen adoptar una perspectiva más relacional y contrastiva, de forma que se combinan las informaciones generales sobre el país y sus habitantes con informaciones sobre características culturales que pueden servir para estudiar el contraste con la cultura de los aprendientes<sup>93</sup>.

---

91 Puede servir de ejemplo mi experiencia como profesor y examinador de *Landeskunde* en la Universidad del Sarre (Saarbrücken). A lo largo de cinco semestres toqué temas tan dispares como el Opus Dei, el flamenco, los pueblos indígenas latinoamericanos, la historia de la lucha obrera, geografía, instituciones políticas, personalidades históricas y literarias, gastronomía, etc.

92 Biechele y Padrós (2003: 24) ofrecen un ejemplo del clásico manual de Griesbach y Schulz, en el que un texto sobre una familia alemana se usa para practicar los posesivos y la conjugación verbal.

93 Tenberg (1999: 71, *traducción propia*) aclara que no se trata de “conocimientos sobre una cultura ajena (economía, política, historia) en el sentido de los seminarios tradicionales de cultura y civilización [...]”. Se trata más bien de la relación dialéctica entre el conocimiento de la cultura propia y de la ajena, que debe hacerse visible una y otra vez en su papel de espejo recíproco en el proceso de interacción”. Sin embargo, esta perspectiva contrastiva puede ser también criticada, como veremos más adelante, por resaltar la línea que separa las dos culturas que se pretende comparar.

#### 4.2.1.2 El enfoque comunicativo

En la evolución de los enfoques didácticos de la enseñanza de lenguas que condujo al enfoque comunicativo desempeñaron un papel importante determinados factores sociales, tecnológicos, políticos y económicos que se dieron en la segunda mitad del siglo XX, como el acceso de las clases medias al turismo, las nuevas relaciones de explotación de recursos en las antiguas colonias tras los procesos independentistas en África y otras regiones, o el interés que a partir de los años 70 mostró el Consejo de Europa por crear herramientas de trabajo y comunicación en la Unión Europea. Las nuevas realidades hicieron que la enseñanza de idiomas tomase una dirección que la llevó a interesarse por el uso de la lengua como herramienta para alcanzar unas metas determinadas en situaciones concretas<sup>94</sup>.

En el campo de la lingüística se formularon teorías enfocadas al valor instrumental de la lengua y que intentaban explicar el papel que desempeñaban en la comunicación una serie de factores distintos del código, como la intención, la situación o el contexto, entre otros. En esta coyuntura, fue probablemente la pragmalingüística, y más concretamente la teoría de los actos de habla, la que influyó más decisivamente en la configuración de lo que se daría en llamar enfoque comunicativo (Biechele y Padrós 2003: 33). Los actos de habla son descritos como una más de las acciones de los seres humanos, y por tanto deben ser estudiados teniendo en cuenta el objetivo de la acción y el contexto en el que se realiza. Como consecuencia las formas lingüísticas dejan de ser vistas como el único objeto del aprendizaje, ya que son entendidas como un instrumento al servicio de las intenciones que hay detrás de los actos comunicativos de los hablantes. De esta forma, además de las características formales de los enunciados, cobran importancia la adecuación al contexto, la psicología de los interlocutores, sus intenciones, la relación entre ellos, etc. Ahora el lenguaje se estudia a partir del acto de comunicación, que no se limita a un intercambio de mensajes codificados lingüísticamente, sino que es un acto enmarcado en un contexto social

---

94 García Jiménez (2003: 25-26) destaca que el cambio de perspectiva en la enseñanza de idiomas se vio también propiciado por la influencia de los avances en nuevos campos de estudio en el área de las ciencias sociales: para el enfoque didáctico general fue determinante el cambio que se produjo en el campo de la psicología desde los presupuestos conductistas hacia los cognitivistas; desde la antropología se resaltaron los factores comunicativos y contextuales del lenguaje, y ya Bronislaw Malinowski había llamado la atención sobre la imposibilidad de comprender el lenguaje sin relacionarlo con el universo cultural del que forma parte; la sociología, por su parte, se interesó por diversos aspectos lingüísticos de la comunicación en la sociedad.

y cultural. El objetivo de la didáctica de lenguas extranjeras es la *competencia comunicativa*, concepto que engloba, junto al conocimiento del código, una serie de competencias relacionadas con el uso de los enunciados en contextos comunicativos concretos.

Los términos *competencia* y *actuación* fueron introducidos por Chomsky (1965) en la lingüística moderna. Con *competencia* se refería a la capacidad abstracta de producir frases gramaticalmente correctas, mientras que la *actuación* sería el uso real de la lengua en una situación concreta. El concepto *competencia comunicativa* surge como crítica a la inclusión de elementos únicamente gramaticales en la competencia de Chomsky, y fue desarrollado primero desde una perspectiva antropológica por Hymes y Habermas, e interpretado después para el ámbito de la enseñanza de idiomas por Canale y Swain en EE.UU. y por Van Ek en Europa (Byram 1997: 7). Estos autores defienden que el conocimiento que los hablantes tienen de su lengua incluye elementos referidos a la adecuación a las situaciones comunicativas en las que la emplean. Por este motivo modifican la oposición entre la potencialidad y el uso que expresaba la pareja conceptual *competencia / actuación* y acuñan el término *competencia comunicativa*, que conjuga la competencia gramatical con la capacidad del uso apropiado (ibíd.).

A partir del concepto de competencia comunicativa, a la capacidad de formular enunciados correctamente se añade una serie de competencias relacionadas con el uso de los enunciados en contextos comunicativos concretos. Esta nueva orientación abre la puerta a una integración real de los componentes culturales en la enseñanza de idiomas. Dicha integración de lo cultural se ve formulada expresamente mediante el concepto de competencia sociocultural: según Van Ek (1986), cada lengua es usada en un contexto sociocultural que sirve de marco de referencia para la comunicación; para que sus actos de habla puedan alcanzar los fines comunicativos que se ha propuesto, el aprendiente debe tener cierta familiaridad con el contexto sociocultural en el que los nativos usan su lengua (Byram 1997: 10). Van Ek plantea un modelo de la competencia comunicativa que incluye seis subcompetencias o, más exactamente, seis aspectos distintos de la competencia comunicativa (ibíd.):

- *Competencia lingüística* como la capacidad de producir e interpretar enunciados de acuerdo a las reglas de la lengua.

- *Competencia sociolingüística* como la capacidad de elegir las formas lingüísticas apropiadas en función del escenario, la relación entre los interlocutores, la intención comunicativa, etc.
- *Competencia discursiva*, relacionada con la construcción e interpretación de textos.
- *Competencia estratégica* como la habilidad de escoger las estrategias adecuadas para resolver una situación comunicativa difícil.
- *Competencia sociocultural*, que se refiere al grado de familiaridad con el contexto sociocultural en el que los hablantes nativos usan su lengua.
- *Competencia social*, que implica la voluntad y la habilidad para relacionarse con otras personas.

El concepto de cultura evolucionó por tanto dentro del enfoque comunicativo más allá de la ampliación hacia la cultura popular que se comentó en el punto dedicado al enfoque fáctico. Ahora interesan todos los aspectos de la vida cotidiana relacionados con las situaciones comunicativas para las que se quiere preparar a los aprendientes. Esto quiere decir, por ejemplo, que a temas como la literatura, la ciencia, la música popular, la moda, etc., se añaden temas como los saludos en distintas situaciones, las costumbres alrededor de la comida, qué hay que tener en cuenta si un representante de la otra cultura te invita a su casa, cómo manifiestan aprobación o rechazo los hablantes de la lengua meta, etc. La selección de contenidos culturales se hace por tanto desde una perspectiva funcional: qué tipo de conocimientos son necesarios para participar con éxito en las situaciones comunicativas que se pueden dar en la lengua meta. Si el enfoque fáctico se orientaba hacia la meta de conseguir aprendientes más cultos, con la concepción comunicativa se buscan hablantes más eficientes.

Biechele y Padrós (2003: 43) resumen la renovación que supuso el enfoque comunicativo para este campo de estudio en los siguientes puntos:

- A la transmisión de conocimientos fácticos se une la instrucción procedimental. La comprensión de fenómenos culturales está ahora enfocada a que estos conocimientos puedan ser aplicados en situaciones comunicativas cotidianas.

- La orientación hacia la competencia comunicativa supuso un cambio en la selección de contenidos, que ahora se rige por las situaciones de la vida cotidiana de los miembros de la otra cultura que los aprendientes pueden encontrarse en el futuro. De esta forma, el conocimiento de la otra cultura sirve como referencia para el comportamiento lingüístico adecuado.
- La cultura ya no es un apéndice, sino parte integrante de la didáctica de idiomas.

### 4.2.1.3 El enfoque intercultural

En las últimas décadas se ha producido en varios campos lo que House (2007: 14) denomina *intercultural turn*. La atención a los movimientos migratorios y a los efectos de la globalización ha motivado que haya un gran interés<sup>95</sup> por buscar nuevas perspectivas para el estudio del contacto entre personas de distintas culturas, y se intentan formular propuestas sobre la base del mutuo conocimiento, la empatía y el respeto.

Dentro del campo de la enseñanza de idiomas, Byram (1997: 1-2) explica el cambio de perspectiva comparando el papel del turista con el del residente, comparación con la que expresa un cambio en la forma de estudiar las necesidades de los aprendientes y las circunstancias de las interacciones. En la descripción de objetivos, por ejemplo, el modelo comunicativo del turista parte de las situaciones que una persona se encuentra en un viaje (aeropuerto, restaurante, correos, visitar a un nativo en su casa, etc.), con una finalidad práctica clara y concreta, específica para situaciones similares. Desde la perspectiva del residente los problemas van más allá de no conseguir enterarse de los horarios del tren o no saber pedir el sello adecuado. Ahora se abordan aspectos más profundos y complejos de la convivencia, y cobran relevancia la comprensión de otros puntos de vista, la integración, las identidades personales y colectivas, las relaciones a largo plazo<sup>96</sup>, etc.

Es complicado intentar explicar de forma resumida las características esenciales del enfoque intercultural, basado en un concepto, la interculturalidad, utilizado de distintas formas en muchos contextos y áreas diferentes. No obstante, desde la perspectiva de la evolución metodológica de la enseñanza de lenguas, podríamos atrevernos a señalar dos rasgos principales desde los que explicar el cambio de orientación que supone la transición de un enfoque comunicativo a uno intercultural. El primero es la superación del modelo representado por la competencia lingüística y cultural de un idealizado nativo<sup>97</sup>. Esto

---

95 Trujillo Sáez (2006: 109) ofrece un ejemplo ilustrativo sobre la relevancia académica del concepto de la interculturalidad en los últimos años al contabilizar, en el corto espacio de tiempo comprendido entre marzo y junio del año 2002, la celebración en el terreno del estado español de cuatro congresos, tres jornadas y un seminario relacionados con esta temática.

96 Aquí se ve que la perspectiva dominante es la de la situación de segunda lengua. Esto no implica que el enfoque intercultural no sea adecuado para la situación de lengua extranjera, como se va a ver a lo largo de esta tesis doctoral.

97 Ver Kramsch (2001: 26 y ss.) para una revisión crítica del concepto de *hablante nativo*.

conduce a prestar más atención a la cultura de los aprendientes, así como a estudiar las interacciones comunicativas desde cada uno de los puntos de vista presentes, y no solo desde la perspectiva del entorno cultural de los nativos de la lengua que se use. El segundo rasgo fundamental es la influencia de los estudios cognitivos, que ven la cultura como un instrumento para interpretar y dar significado al mundo, así como relacionarse con él y con las otras personas.

a) Superación del modelo de la competencia nativa idealizada

El estudio de las relaciones interculturales desde distintas perspectivas, tomando en cuenta tanto la cultura relacionada con la lengua que se utilice como la de cada una de las personas participantes, supone un avance frente a los enfoques que toman como única referencia el contexto cultural del nativo. Esta perspectiva monocultural, centrada en un idealizado modelo del nativo, la percibe claramente Byram (1997: 10) en la descripción de la competencia sociocultural de Van Ek:

Every language is situated in a sociocultural context and implies the use of a particular reference frame which is partly different from that of the foreign language learner; socio-cultural competence presupposes a certain degree of familiarity with that context (Van Ek 1986: 35, citado en Byram, *ibíd.*)

La adecuación al marco de referencia cultural, de la forma en que la plantea Van Ek, toma como referencia las competencias y conocimientos que despliegan los hablantes nativos de una lengua<sup>98</sup>. El modelo que se perseguía con las primeras formulaciones de la competencia comunicativa es el del hablante nativo, de manera que el aprendiente de una lengua debería procurar parecerse cada vez más a él en cuanto a sus competencias, incluida la de utilizar el contexto como supuestamente lo haría ese idealizado nativo. Las consecuencias más inmediatas de la crítica a este modelo se pueden resumir en tres puntos:

1) Descripción de competencias nuevas necesarias para negociar un contexto común:

En una conversación los participantes se refieren de manera implícita al contexto sociocultural compartido, por lo que el aprendiente, según el modelo del enfoque

---

<sup>98</sup> Bredella (1999: 89) cita como ejemplo de esta tendencia a Göhring (1976: 184), para quien la meta es alcanzar una competencia que permita al aprendiente no destacar entre nativos y que estos lo consideren uno de ellos.

comunicativo, debería familiarizarse con el contexto sociocultural de los hablantes nativos para poder utilizarlo de la misma manera que ellos lo harían. Sin embargo, esto es irreal, ya que cuando los aprendientes utilicen la nueva lengua para comunicarse, sea con un hablante nativo o con otro extranjero que la use como *lingua franca*, ni ellos ni sus interlocutores podrán recurrir al contexto sociocultural de la misma forma. Incluso hablantes de nivel muy avanzado, con varios años de estancia en el país y un grado de familiaridad con el contexto sociocultural mucho mayor que el de la mayoría de los estudiantes de alemán, necesitan competencias adicionales para explicitar y negociar el contexto de referencia mutua, competencias que no son desplegadas, o no de la misma forma, en una conversación entre nativos. El aprendizaje de lenguas extranjeras implica un esfuerzo para distanciarse del contexto cultural propio y acercarse al nuevo, y para afrontar este esfuerzo los alumnos necesitan la ayuda de una serie de estrategias interculturales que no son contempladas por el enfoque comunicativo del hablante nativo<sup>99</sup>.

## 2) Consideración de la perspectiva, las valoraciones y los intereses del aprendiente:

Enfocar el componente cultural únicamente desde la perspectiva del idealizado nativo puede conducir a que no se atiendan convenientemente las valoraciones y los intereses de los aprendientes. La evolución de la enseñanza de idiomas tiende actualmente a adoptar una perspectiva cognitiva que presta cada vez más atención al aprendiente como sujeto del proceso didáctico. En este contexto, el foco de interés no puede estar solamente en la descripción del entorno sociocultural de la lengua meta y los comportamientos adecuados en él, y en cambio cobran protagonismo la percepción subjetiva que los aprendientes tienen de ese nuevo contexto y los efectos que pueda producir en sus propios posicionamientos culturales. El aprendiente puede toparse con valores o actitudes difíciles de conjugar con los que están enraizados en su propia cultura.

El desarrollo de una competencia sociocultural con tan solo la perspectiva monocultural del nativo implicaría en cierto modo que el aprendiente tiene que intentar pensar como un miembro de la otra cultura, lo que supone dejar de lado por un momento la propia. En cambio, el punto de partida del proceso de aprendizaje intercultural es que “la percepción e interpretación de la cultura meta siempre tiene lugar sobre el trasfondo de la cultura propia”

---

99 Ver Aarup Jensen (1995: 42-43) y Bredella (1999: 89).

(Biechele y Padrós 2003: 91, *traducción propia*). Desde esta base, el enfoque intercultural propone que uno de los aspectos más importantes es precisamente la relación entre perspectivas distintas. Esto quiere decir que el aprendiente debe intentar comprender otros puntos de vista, pero que el proceso de aprendizaje intercultural debe ayudarle a que esa comprensión se lleve a cabo desde su propia perspectiva, desde su propio trasfondo cultural. Byram (1997: 11-12) argumenta que no se puede esperar que las personas se comporten como nativos en dos mundos distintos, “saltando” del uno al otro y dejando en suspenso valores y costumbres firmemente enraizadas<sup>100</sup>. La identidad cultural del aprendiente toma una gran importancia, y se defiende el derecho del aprendiente a usar la lengua para sus propios fines (Kramsch 1993), sin adoptar necesariamente como modelo el uso que de la lengua hagan los nativos.

### 3) Sustitución de un modelo inalcanzable por otro accesible:

Un enfoque centrado en el idealizado modelo monocultural del nativo implica que se vea al aprendiente como un “hablante nativo incompleto” (Byram 1997: 11). Sin embargo, las competencias del nativo constituyen un modelo inalcanzable en la inmensa mayoría de los casos, lo cual puede tener consecuencias negativas en la motivación de profesores y alumnos. Esta es una causa más para abogar por un cambio de modelo y sustituir el del nativo por el del hablante intercultural<sup>101</sup>.

Una de las implicaciones didácticas de esta sustitución sería el cambio de consideración de los posibles errores o desajustes en la actuación del aprendiente. Estas situaciones dejan de ser afrontadas desde el ángulo de lo que hay que corregir por ser incorrecto o inapropiado, para pasar a ser vistas desde una perspectiva positiva, que ve el error como algo positivo en cuanto a que es una circunstancia más de las interacciones y que supone una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal.

---

100 Para un análisis de las diferencias entre “ser bicultural” y “actuar interculturalmente” ver Byram (2008: 57 ss.).

101 Tenberg (1999: 73) señala que hay que poner especial cuidado en que el nuevo modelo del hablante intercultural no sea igual de inalcanzable que el anterior.

b) La cultura desde una perspectiva cognitiva

El mayor cambio con respecto a la perspectiva monocultural del nativo está en la propia concepción de la cultura, cambio que se ha producido en gran parte gracias al interés por la relación entre cultura, sociedad y mente. Ya en los años ochenta el psicólogo Jerome Bruner describió esta evolución con las siguientes palabras:

En la última década ha habido una revolución en la definición de la cultura humana. Esta definición se aleja del estructuralismo estricto, según el cual la cultura es una serie de reglas interconectadas de las cuales las personas derivan determinadas conductas para ajustarse a determinadas situaciones, y se acerca a la idea de la cultura como conocimiento del mundo implícito pero solo semiconectado a partir del cual, mediante la negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados (Bruner 1987: 75, cit. en Trujillo Sáez 2006: 51).

En la concepción de la competencia comunicativa el componente cultural es comparable a un código, algo parecido a “una serie de reglas” que el hablante extranjero debe conocer para adecuar su comportamiento lingüístico al de los nativos. Desde la concepción cognitiva de la cultura, en cambio, el componente cultural está ligado a la necesidad de los distintos interlocutores de comprender las posturas de los demás en un proceso de negociación. Ya no se trata de describir un sistema cultural distinto y ver cómo se comportan esas personas, como si fueran robots preprogramados, para aprender a funcionar como ellas. Ahora se concibe la situación intercultural como algo especial en donde lo principal no es predecir el comportamiento adecuado a la situación, sino ser capaz de detectar y combinar posibles perspectivas distintas, ser capaz de evaluar lo que se dice y se hace desde distintos puntos de vista y reaccionar de manera, por un lado, adecuada a nuestros fines comunicativos, y por otro, orientada a establecer una relación cooperativa y justa con los interlocutores. Se trata de comprender la actitud y la intención del otro, o, al menos, de no juzgar su actitud y su intención de forma acelerada en base a los condicionamientos culturales propios. En lugar de ofrecer unas reglas que se deben aplicar para comprender lo que ocurre y evitar problemas, se pretende que el aprendiente sea capaz de reconocer los factores culturales que están interviniendo en su percepción y en la de sus interlocutores.

Esta ampliación de la perspectiva sobre el papel que desempeña la cultura en la comunicación puede ser comparada con el enriquecimiento de la explicación de la comunicación lingüística gracias a la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson y su modelo ostensivo-inferencial. Ni la lengua ni la cultura pueden ser explicadas como códigos

descifrables, sino como formas de conocimiento que implican la conexión entre sí de distintos procesos cognitivos.

## 4.2.2 Hacia un concepto de cultura para la aplicación a la enseñanza de idiomas

Al revisar la evolución del concepto de cultura a través de los distintos enfoques didácticos hemos podido ver que, en relación con los distintos contextos sociales y científicos, se ha ido poniendo el acento en distintos aspectos. En el enfoque fáctico la atención se centraba en los productos, en las obras de una comunidad, pasando de un concepto reducido que solamente atendía a las grandes obras de las artes y las ciencias a un concepto ampliado que recogía manifestaciones de la cultura popular y de las instituciones, la política, etc. En el enfoque comunicativo el acento se puso en las situaciones de la vida cotidiana que podría encontrarse el aprendiente, siendo el centro de interés el contexto sociocultural que sirve a los nativos de marco de referencia en esas situaciones comunicativas. Desde la perspectiva intercultural se añade al contexto sociocultural del nativo la perspectiva del aprendiente, con su propio marco de referencia cultural, y se pone especial interés en lo que ocurre cuando se encuentran dos o más perspectivas distintas: conflictos, incomprendiones, pero también curiosidad, intercambio, crecimiento personal, etc.

La complejidad de la definición del concepto hace que la mayoría de los investigadores opten por separar distintas concepciones de la cultura, con la finalidad de delimitar con mayor precisión el área de interés en cada caso concreto. Una distinción básica, muy empleada en el ámbito de la enseñanza de lenguas, es la que propone distinguir, por un lado, una concepción de cultura humanística, como la que se vio en el apartado del enfoque fáctico, y por otro, una concepción antropológica, más cercana a lo descrito en el apartado del enfoque comunicativo, pero resaltando el papel de la cultura como instrumento para interpretar el mundo, actuar en él y relacionarse con las otras personas. Claire Kramsch y Juliane House, reconocidas investigadoras del enfoque intercultural de la enseñanza de idiomas, nos ofrecen sendos ejemplos de esta forma de definir el concepto de cultura:

The concept of 'culture' has been the concern of many different disciplines such as philosophy, sociology, anthropology, literature and cultural studies, and the definitions offered in these fields vary according to the particular frame of reference invoked. Two basic views of culture have emerged: the humanistic concept of culture and the anthropological concept of culture. The humanistic concept of culture captures the 'cultural heritage' as a model of refinement, an exclusive collection of a community's masterpieces in literature, fine arts, music etc. The anthropological concept of culture refers to the overall way of life of a community or society, i.e., all those traditional, explicit and implicit designs for living which act as potential guides for the behaviour of

members of the culture. Culture in the anthropological sense captures a group's dominant and learned set of habits, as the totality of its non- biological inheritance involves presuppositions, preferences and values – all of which are, of course, neither easily accessible nor verifiable (House 2007: 8-9).

First let us agree on a definition. Irrespective of whether we are talking written or oral culture, highbrow or popular culture, noteworthy events or events of everyday life, the term "culture" has always referred to at least two ways of defining a social community. The first definition comes from the humanities; it focuses on the way a social group represents itself and others through its material productions, be they works of art, literature, social institutions, or artifacts of everyday life, and the mechanisms for their reproduction and preservation through history. The second definition comes from the social sciences: it refers to what educators like Howard Nostrand call the "ground of meaning", i.e. the attitudes and beliefs, ways of thinking, behaving and remembering shared by members of that community (Kramsch, 1996: 1-2).

Ambas citas persiguen sintetizar la definición de un concepto amplio y complejo. Ya en una primera lectura llama la atención que los dos textos coinciden en asignar a la cultura los siguientes rasgos:

- Un vínculo entre individuos por su pertenencia a una comunidad: *a community's masterpieces; the overall way of life of a community or society; ...members of the culture...; a group's [...] set of habits; ways of defining a social community; ...a social group represents itself and others...; ... shared by members of that community.*
- Una guía de comportamiento, unos hábitos compartidos: *the overall way of life...; designs for living which act as potential guides for the behaviour; a group's dominant and learned set of habits; ways of thinking, behaving and remembering.*
- Una interpretación del mundo: *presuppositions, preferences and values; the way a social group represents itself and others; the "ground of meaning", i.e. the attitudes and beliefs, ways of thinking, behaving and remembering.*

Podemos identificar en estas descripciones del concepto de cultura dos aspectos fundamentales que nos guiarán en los siguientes apartados: por un lado, su dimensión social, y por otro su función cognitiva, como modelo de conocimiento y actuación.

#### 4.2.2.1 Cultura, lengua y cognición

En la concepción de la cultura como un instrumento para interpretar el mundo y como una guía para actuar en él se puede apreciar cómo la evolución del concepto de cultura en la enseñanza de lenguas ha dado como resultado la integración de lengua y cultura en un mismo modelo explicativo. De un enfoque como el fáctico, que planteaba el estudio de la lengua y la cultura por separado, se pasa a concebir la lengua y la cultura como dos aspectos de la capacidad cognoscitiva del ser humano. Lengua y cultura son parte del mismo instrumento, del cual se sirven los seres humanos para conceptualizar el mundo que les rodea y relacionarse con él y con las otras personas. Desde los primeros enfoques hasta la actualidad el interés ha pasado de los objetos como signos a la propia acción de significar. Como consecuencia, el acento didáctico se pone en las distintas perspectivas implicadas y en la comprensión del efecto que tienen en la comunicación.

Esta perspectiva cognitiva permite explicar la relación entre lengua y cultura en el marco de la socialización de las personas desde su nacimiento. Byram (2008: 110) acude a Berger y Luckmann (1966) para distinguir en un primer momento la socialización primaria (en el entorno familiar) y la socialización secundaria (vinculada a lo institucional, por ejemplo mediante la escolarización). En ambos procesos la lengua tiene un papel esencial:

It is through the process of socialisation that children acquire their assumptions about the world, their values, beliefs and behaviours, and the role of language is crucial in this process. For it is through language that children encounter the assumptions that others present to them. Those others externalise their own assumptions in language, and language is the means by which children in turn internalise the assumptions of the group of people represented by significant others (Byram 2008: 110).

El papel de la lengua como mediadora entre las personas y el mundo que las rodea ha interesado a los lingüistas desde hace tiempo. Un clásico ejemplo de este interés es lo que se ha denominado el relativismo lingüístico, vinculado normalmente a los trabajos de Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf<sup>102</sup>. Según esta teoría, nuestra percepción del mundo está condicionada por las estructuras lingüísticas, de tal manera que en la forma lingüística ya está incluida una representación del mundo (Bredella, Meißner *et al.* 2000: xiii). No

---

102 Estos dos lingüistas estadounidenses desarrollaron sus investigaciones, dirigidas a las lenguas indígenas americanas, en la primera mitad del siglo XX. Como principales obras de referencia se pueden citar Sapir (1968) y Whorf (1956), recopilaciones publicadas de forma póstuma.

obstante, la interpretación de esta idea no debe llevarse al extremo del determinismo lingüístico, ya que la propia teoría de estos investigadores entraña la idea de que mediante el aprendizaje de lenguas extranjeras es posible tomar conciencia de las estructuras que nos condicionan, distanciarnos de ellas y buscar los aspectos compartidos con otras (Bredella 1999: 87). Precisamente el estudio de una lengua extranjera puede permitir que se comience a desenmarañar toda esta red de condicionamientos: “Lengua y cultura se separan, porque el aprendiente percibe la lengua extranjera sobre el trasfondo de su cultura propia” (ibíd.: 88, *traducción propia*). El encuentro de mundos distintos que supone la adquisición de una lengua extranjera permite reconocer cuáles son los condicionantes lingüísticos y culturales que influyen en nuestra conducta y en nuestro pensamiento y qué tenemos en común con otras culturas.

En esto consiste para Bredella (ibíd.: 91) una de las principales aportaciones de la perspectiva del hablante intercultural para la enseñanza de idiomas. Según la concepción pragmlingüística del enfoque comunicativo el componente cultural debía servir para conocer las reglas, convenciones, valores y actitudes que permiten a los nativos adecuar su comportamiento lingüístico al contexto. Esto, sin dejar de ser de enorme importancia, puede transmitir la idea de que con esos conocimientos se puede conocer y comprender perfectamente a las personas, e incluso predecir su comportamiento, con lo cual se estaría reforzando prejuicios y estereotipos. El enfoque intercultural, al valorar la perspectiva del que no es nativo e introducir su cultura como uno de los factores de la comunicación intercultural, permite ver los condicionamientos culturales como un marco flexible: “la cultura no determina la acción de las personas, sino que se limita a crear para ellas un marco en el cual actuar” (ibíd.). Es decir, la cultura nos ayuda a interpretar el mundo y a desarrollar nuestra actividad en él, pero no nos obliga a ir por unos raíles fijos, y precisamente durante el aprendizaje de idiomas se encuentran condiciones propicias para adquirir conciencia de algunos de esos condicionamientos y de nuestra libertad ante ellos. Lo que hace que una persona pueda sentirse vinculada a un entorno cultural concreto no está en el hecho de seguir unos patrones comunes, sino en el conocimiento, a veces consciente y a veces no, de estos patrones, así como en cierto posicionamiento ante ellos, sea crítico o no.

En el marco de la adquisición de un idioma es posible promover un posicionamiento crítico que, ampliando el modelo de Berger y Luckmann (1966), puede ser visto como un proceso de socialización terciaria:

... la socialización terciaria supone un proceso de concienciación, reflexión y transformación de los productos de las socializaciones primaria y secundaria bien por influencia de los medios de comunicación social o bien por contacto con diversos grupos sociales (Trujillo Sáez 2006: 159).

El aprendizaje de idiomas debería favorecer también procesos de socialización terciaria, proporcionando al aprendiente nuevas perspectivas de conocimiento tanto de su propio entorno cultural como de otros más lejanos<sup>103</sup>.

Una de las principales consecuencias didácticas del énfasis en los procesos cognitivos durante las relaciones interculturales es la importancia de la reflexión sobre los procesos de acceso a la otra cultura. Si en los enfoques fáctico y comunicativo uno de los aspectos fundamentales era la selección de contenidos, en el marco de la didáctica intercultural más importante que los contenidos es el proceso de acceso a los mismos. Desde el momento en que se concibe la cultura como un instrumento cognitivo, y no solamente como los conocimientos resultantes de la acción cognitiva, se hace necesario plantear el componente cultural de la enseñanza más como un adiestramiento en el uso de este instrumento que como la acumulación de conocimientos. En este sentido Seletzky (1999: 206-207, *traducción propia*) afirma que en los proyectos experimentales se evidencia “que la reflexión metódica sobre el proceso del aprendizaje intercultural es más importante que los contenidos y que los contenidos solamente pueden ser determinados dentro de tales reflexiones”. En la misma línea se expresan Bachmann et al. (1995: 8, *traducción propia*): “Más importante que la acumulación de conocimientos culturales, que como se sabe siempre serán incompletos y con lagunas, son por tanto las actitudes, capacidades y estrategias adquiridas durante la asimilación de esos conocimientos para continuar aumentando el acceso a lo ajeno”<sup>104</sup>. Esto quiere decir que desde el punto de vista pedagógico es necesario poner el acento en la reflexión sobre los procesos de acceso al

---

103 Byram (2008: 29-31) cita algunos estudios críticos con esta distinción de tres procesos de socialización.

104 Esta forma de entender el aprendizaje intercultural estaría en consonancia con la reclamación de una capacitación del alumno para el autoaprendizaje con la finalidad de atender en la medida de lo posible a las diferencias individuales en cuanto a estilos de aprendizaje e intereses personales.

mundo cultural de los interlocutores más que en la descripción de una representación de ese mundo cultural.

Byram (1997: 20-21) destaca cuatro ventajas de enfocar el componente cultural de esta forma:

- Se evita el riesgo de representar una sociedad solo en base a la élite cultural dominante, ya que cualquier descripción concreta de una sociedad es siempre parcial, y normalmente está referida al sector de la población dominante.
- Se prepara a los alumnos para situaciones que no se les han presentado durante la educación formal y que, en casos de *lingua franca*, no se pueden siquiera anticipar.
- Se puede inducir a los alumnos a identificar de manera crítica las formas mediante las que determinados valores y prácticas culturales mantienen las estructuras de poder y posición social, también en su propio contexto.
- Permite al aprendiente tomar conciencia de su papel no como imitador de los hablantes nativos, sino como “actor social” en una interacción con otro “actor social”, en la cual ambos tienen un papel distinto por su pertenencia a diferentes culturas, pero ninguno una posición superior a la del otro.

#### 4.2.2.2 Cultura, sociedad e identidad

A lo largo de todas las aplicaciones del concepto que hemos repasado desde el principio del capítulo se repite la idea de que la cultura es lo que tienen o pueden tener en común los miembros de una sociedad, comunidad o grupo. Puesto que la cultura se define siempre a partir del hecho de que es compartida por un grupo social, hace falta aclarar o delimitar qué se entiende por tal.

De una manera intuitiva, en el campo de la enseñanza de idiomas se suele tomar como referencia a la comunidad de hablantes de una lengua. Esto, sin embargo, es problemático, ya que no hace falta siquiera acudir a lenguas como el inglés o el español para darse cuenta de que la comunidad de hablantes de una lengua puede ser demasiado heterogénea como para pretender unirlos a todos bajo una misma cultura común. A pesar de todo, tradicionalmente se ha hecho así, en un proceso simplificador y excluyente en el que se toman como representativos los rasgos de la nación hegemónica, como puede ser el caso de la marginación de Austria, Suiza y otras zonas germanoparlantes al centrar en la “cultura alemana” el estudio de una lengua que se habla en varias regiones.

Otra opción corriente es aceptar la identificación cultura-nación, lo cual suele conducir también a asumir los rasgos representativos del grupo sociocultural o regional hegemónico dentro de la nación, marginando a otros sectores de la misma sociedad. Byram opina que estas reducciones homogeneizantes comienzan ya en el plano lingüístico, al centrarse la enseñanza en la lengua estándar nacional: “It is a short step from talking about the «German language» as a national language, to «German culture», implying a national culture” (Byram 2000:12). Además, como dice Rathje (2006: 10), este enfoque es una versión parcial que no recoge conflictos interculturales dentro de la misma nación. Bredella (1999: 101) cita algunos estudios que muestran que a veces las diferencias intraculturales son más pertinentes para la interpretación de textos que las interculturales. Rathje (ibíd.) se pregunta si el punto de interés no debería pasar de las relaciones internacionales a las intercolectivas. House (2007: 9) propone la distinción de cuatro “niveles analíticos en los que se ha caracterizado a la cultura”:

- El nivel humano general, que distingue a los seres humanos de los animales.

- El nivel nacional.
- Un tercer nivel relacionado con el segundo, pero que recoge diversos subgrupos sociales y nacionales de acuerdo con la región geográfica, la clase social, la edad, etc.
- El cuarto nivel sería “the personal, individual one relating to the individual's guidelines of thinking and acting. This is the level of cultural consciousness [...], which enables a human being to be aware of what characterizes his or her own culture and makes it distinct from others”.

De esta forma, el concepto de cultura se muestra diverso en cuanto a su adscripción social, ya que abarca desde el nivel general de toda la humanidad hasta el particular de cada individuo concreto. Para ver cómo se puede concretar un concepto tan abierto, de forma que pueda ser aplicado para los fines de este capítulo, será necesario volver a la perspectiva subjetiva, es decir, a la percepción individual de la cultura a la que se pertenece. Esto conduce al análisis del alcance del concepto de identidad cultural.

Una aproximación a la identidad cultural desde el nivel nacional, es decir, desde la identificación entre cultura y nación, podría plantear una separación clara e insalvable entre lo propio y lo extranjero, lo cual conduce a la fijación de identidades estáticas: “yo soy español y tú alemán, nos podremos acercar y conocer, pero en esencia somos distintos”. En el contexto social actual, marcado por el neoliberalismo, la globalización y los fenómenos migratorios que los acompañan, el concepto de nación, y con este el de la identidad nacional, han sufrido una revisión importante. Afirma Walter Mignolo al respecto:

El espacio entre el sí-mismo y el otro se construyó sobre la base de considerar las culturas como entes encerrados en territorios nacionales. La transnacionalización del capital y su desarraigo nacional, tanto como las migraciones motivadas por la transnacionalización económica, fractura cada vez más la idea de que las culturas son entidades coherentes localizables en unidades geográficas discretas. La expresión común “conocer o comprender otras culturas” [...] es cada vez más problemática (Mignolo 2002: 849).

El establecimiento de identidades fijas claramente delimitadas que plantea el concepto de cultura-nación, pese a seguir siendo utilizado hoy en día como instrumento de manipulación por políticos y medios de comunicación, ha sido rebatido hace ya mucho. Para el sociólogo Stuart Hall el concepto de identidad se basa en la idea de que es un proceso en constante

cambio. Hall ve la identidad cultural no solo como un estado, sino como un proceso dinámico en el cual interactúan el pasado, el presente y el futuro para posicionarse en unas circunstancias concretas:

Cultural identity [...] is a matter of 'becoming' as well as of 'being'. It belongs to the future as much as to the past. It is not something which already exists, transcending place, time, history and culture. [...] Cultural identities are the points of identification, the unstable points of identification or suture, which are made, within the discourses of history and culture. Not an essence but a *positioning* (Hall 1990: 225 ss.).

La identidad cultural es vista como un proceso dinámico, en constante redefinición. La identificación por parte de una persona de su identidad (o identidades) no es descrita como la búsqueda de una esencia, sino como un posicionamiento en unas circunstancias concretas. Desde este punto de vista, los discursos habituales en torno a la búsqueda y defensa de la identidad en cualquiera de los niveles sociales descritos por House pierden sentido, y lo gana una concepción de la identidad cultural heterogénea, abierta y dinámica.

### 4.2.2.3 Coherencia frente a diversidad

La ya citada distinción de House de distintos niveles analíticos de la cultura implica la existencia de diferencias intranacionales e individuales dentro de una cultura nacional. Si a esto se une la definición de la identidad cultural como un proceso abierto y dinámico, queda planteada la pregunta de hasta qué punto sería posible hablar de coherencia y homogeneidad interna de una cultura.

En esta cuestión puede ser de ayuda acudir a Homi Bhabha, especialista en literatura poscolonial y una de las figuras más influyentes en el campo de los estudios culturales. Para él, todas las formas de cultura están en un continuo proceso de hibridación y están constituidas en relación con sus diferencias internas:

The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognisable, a new area of negotiation of meaning and representation (Rutherford 1990: 211).

Para Mertz-Baumgartner (2005: 15), la teoría de Bhabha abandona los conceptos identitarios dialécticos (yo mismo / el otro, propio / extranjero, familiar / desconocido) para pensar toda cultura desde sus diferencias internas, que son, por ejemplo, diferencias de sexo y de clase social. En vez de pensar en clasificaciones binarias de la cultura y en su homogeneidad y pureza se da peso a la hibridación, al *in-between*. Desde este contexto Bhabha habla del concepto de *third space*. Este *tercer espacio* es entendido como un espacio de negociaciones culturales, de encuentro entre culturas heterogéneas<sup>105</sup>. A partir de la idea de la identidad cultural como un proceso abierto, en constante cambio, Bhabha hace ver que es imposible concebir la cultura de otra forma que no sea la del punto de partida de negociaciones culturales, de contacto e hibridación, que forzosamente conducen a la heterogeneidad cultural. Si entendemos que estos procesos de hibridación cultural se pueden dar en cualquiera de los niveles, la cultura debe ser abordada desde sus diferencias internas.

Esta cuestión es quizá una de las más complicadas de las que afectan a la definición del concepto de cultura. Por un lado, todas las consideraciones teóricas que se han planteado en

---

105 Bhabha (1994: 37 ss.):

Third Space [...] which constitutes the discursive condition of enunciation that ensure(s) that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew [...] it is the 'inter' -the cutting edge of translation and negotiation, the *inbetween* space- that carries the burden of the meaning of culture.

este apartado inciden en el carácter dinámico, en constante cambio, de las identidades culturales, lo cual entraría en contradicción con la posibilidad de una descripción centrada en lo homogéneo. Por otro lado, la consideración de la coherencia interna de las culturas se correspondería con la percepción subjetiva generalizada de las diferencias culturales entre distintas naciones o entre distintos grupos sociales no nacionales. Esta percepción, por muy discutible que pueda ser desde el punto de vista teórico, se da como tal en la mayoría de las personas y es un factor con fuerte influencia en las interacciones interculturales, por lo que debe ser tomada en cuenta a la hora de abordar las competencias interculturales. Rathje (2006: 14) se plantea este problema desde ambas perspectivas y, tras plantear los argumentos de distintos investigadores, deja la pregunta abierta, afirmando que hace falta algún tipo de explicación “de la cohesión de las culturas a pesar de sus diferencias inherentes” (*traducción propia*).

Probablemente, la pregunta que se hace Rathje quede abierta. Desde el punto de vista social, la cultura nace con la socialización de cada individuo en una comunidad que ya existía antes que él, y estará vinculada a procesos de formación de identidad colectiva y, a la vez, de la identidad individual frente a ese y otros colectivos. Desde la perspectiva cognitiva, la cultura tendrá siempre un elemento social, que relaciona la percepción individual con patrones compartidos por la comunidad, y otro individual, dependiente del posicionamiento subjetivo de cada persona.

#### 4.2.2.4 La cultura como proceso abierto y dinámico

Por tanto, la cultura se aborda como un proceso dinámico de negociación e hibridación. Ahora bien, ¿cómo aplicamos esto a nuestro enfoque metodológico?

En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas la cultura debe ser enfocada como un proceso dinámico y abierto en el que cada aprendiente desempeña un papel como individuo particular, concepción que tendría que sustituir a la de la cultura como una entidad estática y homogénea que unifica a todos los miembros de una comunidad. La identidad cultural tiene, por supuesto, un componente nacional<sup>106</sup>, pero también recoge componentes de otros niveles, llegando hasta el individual.

En el desarrollo de su competencia intercultural, las personas deberían ser capaces de reconocer estos distintos niveles en su propia identidad cultural. Algunos investigadores defienden que la competencia intercultural “includes the capacity to stabilise one's self-identity in the process of cross-cultural mediation, and to help other people to stabilise their self-identity” (Sercu 1995: 172). A la luz de las reflexiones expuestas en este apartado, esta estabilización pasa necesariamente por el conocimiento de los distintos niveles de caracterización de la cultura, y, sobre todo, por la concienciación del papel que desempeña el posicionamiento personal de cada persona en su identidad cultural. Por tanto, en un enfoque intercultural lo más importante de la descripción del concepto de cultura es que proporcione un marco adecuado para la reflexión sobre la relación de cada persona con su propia cultura personal heterogénea y dinámica, una reflexión que pueda extenderse después también a su entorno social. Según Leiprecht (2002: 26, *trad. propia*), este es el punto de partida de cualquier acercamiento metodológico:

Una exigencia mínima para que se pueda estimular y apoyar los procesos de aprendizaje interculturales es un concepto de cultura que subraye el carácter de proceso, inacabado y plural de las culturas, así como la (potencial) flexibilidad y la reflexividad de las personas individualmente frente a otras culturas y la suya propia.

---

106 Byram (1997), a pesar de defender una visión amplia que dé cuenta de la heterogeneidad cultural, piensa que es perfectamente defendible comenzar con la cultura nacional, ya que es el concepto más extendido. Rathje (2006: 10) también se opone a la identificación cultura-nación, pero plantea igualmente una posible justificación del enfoque nacional (*traducción propia*):

La reducción de la problemática de la competencia intercultural a situaciones inter-nacionales puede ser útil pragmáticamente, ya que con frecuencia esa forma de interculturalidad se asocia subjetivamente con el mayor grado de experiencia de extrañeza, complejidad y probabilidad de fracaso, y parece además relevante tanto política como económicamente.

Trujillo (2005, 2006) propone tres conceptos que pueden ayudar a explicar los ámbitos en los que se desarrolla esta concienciación cultural:

- Pluriculturalidad: la descripción de la identidad cultural como un constante proceso de hibridación y negociación a raíz de la interacción de cada persona con su entorno implica que en cada persona haya que hablar de varias culturas, es decir, que toda identidad es forzosamente pluricultural.
- Multiculturalidad: desde el reconocimiento de que toda identidad cultural es dinámica y heterogénea, en toda comunidad están presentes necesariamente, por definición, múltiples culturas.
- Interculturalidad: si la cultura de cada persona es un complejo pluricultural, y todo contexto social es multicultural, toda interacción comunicativa es intercultural.

En estos tres planos se podría definir el proceso de toma de conciencia cultural (González Vázquez *et al.* 2007: 57):

La “conciencia cultural” (Trujillo Sáez, 2005) es un proceso de reflexión sobre el concepto de cultura y el reconocimiento de la presencia de la cultura en los tres planos antes mencionados: conciencia acerca del hecho de que la diversidad es un rasgo fundamental de la sociedad y de cómo los grupos sociales crean, usan y gestionan sus símbolos y significados (culturas) creando una rica matriz socio-cultural (conciencia de multiculturalidad); acerca de cómo la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias, un compuesto complejo y flexible que se adapta, mostrando una de sus caras, a muy diversas situaciones socio-comunicativas (conciencia de pluriculturalidad); acerca de cómo en cada situación comunicativa nuestro interlocutor es un individuo pluricultural y cómo, además, cada situación comunicativa está regida por unas convenciones culturales para la gestión de la interacción de cuyo conocimiento, entre otros factores, puede depender nuestra efectividad y el éxito comunicativo (conciencia de interculturalidad).

De la definición del concepto de cultura hemos llegado por tanto a la formulación del primer y principal objetivo de cualquier enfoque intercultural: la conciencia cultural. Tal como la hemos ido describiendo sería un objetivo general para cualquier enfoque pedagógico intercultural. Para una asignatura de alemán en la situación de lengua extranjera es necesario afinar más en la identificación de necesidades, en la delimitación de objetivos y competencias concretas que puedan ayudar a capacitar a nuestros aprendientes para el uso del alemán. Un aspecto fundamental de esta tarea será encontrar caminos que permitan aprovechar el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras para el desarrollo de esa conciencia cultural.

### 4.2.3 Un modelo de competencia comunicativa intercultural

Hasta ahora hemos planteado un enfoque teórico general sobre la cultura, así como sobre el papel que desempeña en la relación social y cognitiva de cada persona con su entorno. A partir de esas reflexiones se ha propuesto un punto de partida para el acercamiento didáctico al componente intercultural de la enseñanza de idiomas, basado en la concienciación y en la sensibilidad hacia este papel de la cultura, así como en el posicionamiento crítico y flexible de cada persona ante la cultura. En este apartado se dará un paso más hacia la concreción del enfoque metodológico para el aula. Para ello habrá que abordar la cuestión de qué competencias específicas pueden ayudar a los aprendientes en este camino, atendiendo especialmente a sus necesidades comunicativas en las interacciones interculturales.

Para dar este paso hacia la concreción de los posibles contenidos del componente intercultural de una asignatura de idiomas nos apoyaremos en el modelo de *Competencia Comunicativa Intercultural* de Michael Byram. La persona con esta competencia es descrita por Byram de la siguiente forma:

... someone with Intercultural *Communicative* Competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language<sup>107</sup>. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately - sociolinguistic and discourse competence - and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language. They also have a basis for acquiring new languages and cultural understandings as a consequence of the skills they have acquired in the first<sup>108</sup> (Byram 1997: 71).

En el apartado 4.2.1.3.a de este capítulo se hizo alusión a cómo Byram aplica la perspectiva intercultural al modelo de competencia comunicativa de Van Ek. El cambio de perspectiva, sobre todo mediante la sustitución del modelo del hablante nativo por el del hablante intercultural, implica para él una revisión de todas las subcompetencias:

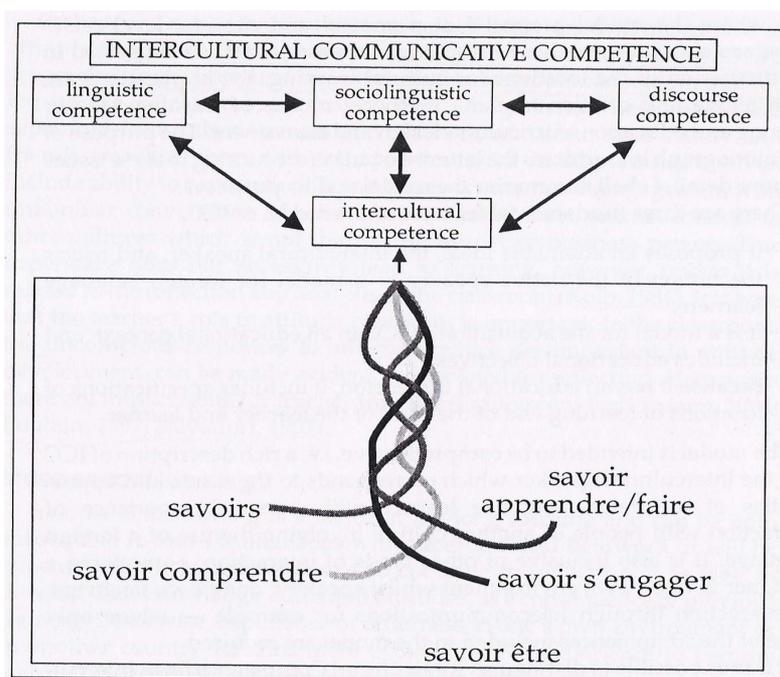
---

107 Nótese que Byram deja abierta la posibilidad de que el interlocutor no tenga esa lengua como lengua materna, es decir, que sea una situación de *lingua franca*.

108 Sería por tanto una competencia plurilingüe y pluricultural, en el sentido propuesto en el MCERL.

<b>Competencias parciales del modelo de Van Ek (Byram 1997: 48)</b>	<b>Reformulación de las competencias parciales desde la perspectiva intercultural (Byram 1997: 48)</b>
<i>Linguistic competence</i> : the ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear their conventional meaning ... that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation.	<i>Linguistic competence</i> : the ability to apply knowledge of the rules of a standard version of the language to produce and interpret spoken and written language.
<i>Sociolinguistic competence</i> : the awareness of ways in which the choice of language forms ... is determined by such conditions as setting, relationship between communication partners, communicative intention, etc., etc. ... sociolinguistic competence covers the relation between linguistic signals and their contextual - or situational - meaning.	<i>Sociolinguistic competence</i> : the ability to give to the language produced by an interlocutor - whether native speaker or not - meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor.
<i>Discourse competence</i> : the ability to use appropriate strategies in the construction and interpretation of texts.	<i>Discourse competence</i> : the ability to use, discover and negotiate strategies for the production and interpretation of monologue or dialogue texts which follow the conventions of the culture of an interlocutor or are negotiated as intercultural texts for particular purposes.

Sobre la base de este cambio de perspectiva, y de la necesidad de renovar el concepto de competencia comunicativa, Byram ha propuesto un modelo de *Competencia Comunicativa Intercultural*. Este modelo se basa, por un lado, en la reformulación de la competencia comunicativa mediante la sustitución del modelo del nativo por el del hablante intercultural, tal como se refleja en el cuadro comparativo precedente. Por otro lado, Byram añade una competencia intercultural descrita a partir del análisis de los factores de la interacción intercultural:



Modelo de competencia comunicativa intercultural según Byram (1997: 73).

En este apartado nos interesa especialmente la parte baja del cuadro, que refleja cómo el estudio de los distintos factores implicados en la comunicación intercultural conduce a la definición de la competencia intercultural. Byram representa estos factores de la siguiente forma:

	<b>Skills</b> interpret and relate ( <i>savoir comprendre</i> )	
<b>Knowledge</b> of self and other; of interaction: individual and societal ( <i>savoirs</i> )	<b>Education</b> political education critical cultural awareness ( <i>savoir s'engager</i> )	<b>Attitudes</b> relativising self valuing other ( <i>savoir être</i> )
	<b>Skills</b> discover and / or interact ( <i>savoir apprendre/faire</i> )	

Factores de la competencia intercultural (Byram 1997: 34)

Con el objeto de facilitar la comprensión de las distintas partes de este modelo y de su relevancia para las interacciones comunicativas interculturales, antes de explicar en qué consiste cada componente presentaremos un ejemplo en el que se puede observar cómo influyen algunos de estos factores en el desarrollo de una interacción. A través de este

ejemplo, en el que surge un problema comunicativo relacionado con la diferencia de contexto cultural entre los interlocutores, y a partir de las observaciones que hagamos sobre los elementos que intervienen en él, se podrá entender mejor cómo interactúan en la realidad los factores descritos por Byram.

En el análisis de esta interacción se acudirá de nuevo a la explicación del procesamiento de la información ofrecida en el capítulo 2, explicación basada en la descripción que se hizo, partiendo de la Teoría de la Relevancia, de los procesos por los que la mente humana infiere el significado implícito de los enunciados lingüísticos. En estos procesos intervienen los conocimientos lingüísticos necesarios para decodificar el mensaje, pero la asignación del contenido implícito, de lo que nuestro interlocutor pretende comunicar, depende igualmente de información procedente de otras fuentes: la evaluación de la situación y de la intención de nuestro interlocutor es muy importante, y también lo es, como se verá claramente en los siguientes párrafos, el contexto cultural de cada participante y la forma en que cada uno lo actualice en una interacción comunicativa.

Vamos a partir por tanto de un caso ilustrativo, un ejemplo de conflicto que no se basa en el desconocimiento del idioma, ni en una actitud negativa o en intereses opuestos. Se trata de una situación en la que cada interlocutor pretendía colaborar con los demás, pero que generó malestar por problemas en la comprensión, más concretamente, por problemas en la interpretación de la intención de los interlocutores y en la asignación de contenido implícito a los enunciados. El análisis de los distintos tipos de factores que contribuyeron al procesamiento erróneo de las informaciones que pretendía comunicar cada interlocutor puede ser útil para los propósitos de este apartado.

La situación tuvo lugar en la cocina de un piso compartido, en Alemania, entre tres de sus cinco habitantes: una estudiante alemana (H.) y dos españoles (N. y R.). La lengua de comunicación habitual en el piso era el alemán (traduzco por tanto al español):

H: *He comprado fresas para esta noche, voy a preparar una especialidad de mi madre.*

N y R: *Bueno, pues entonces nosotros vamos a hacer espaguetis con tomate.*

H: *¡Pues que os sienten bien! (Sale con un portazo).*

H estaba proponiendo preparar la cena, puesto que era corriente en el piso que las comidas fueran comunes, y quería preparar una especialidad familiar con un plato principal basado en un relleno de fresas. N y R, andaluces, no se imaginan que un plato basado en fresas pueda ser el primer plato, así que infieren que H va a preparar el postre. Con la intención de colaborar en la cena, proponen encargarse ellos del plato principal, pero H no se da cuenta del malentendido e interpreta que están rechazando su propuesta, probablemente por ser ajena a las costumbres gastronómicas de sus compañeros. Enfadada con ellos, se va con un portazo.

El malentendido se basa en la falta de información explícita y, sobre todo, en los consiguientes procesos de inferencia de la información implícita, que dieron como resultado interpretaciones distintas a las que pretendían comunicar los participantes<sup>109</sup>. Si H hubiera especificado que lo que iba a preparar es un plato principal, o si N y R hubieran explicado que su intención era completar el menú en vez de rechazarlo, la conversación hubiera ido en otra dirección. Analicemos por tanto con qué elementos han construido los participantes sus interpretaciones, cómo han completado la información que su interlocutor estaba dejando implícita.

Para explicar la importancia de la observación del contexto para la interpretación de los enunciados lingüísticos habíamos usado en el capítulo 2 (ver apartado 2.2.3.3.) el ejemplo del saludo del profesor el primer día de clase. Aunque no sepan absolutamente nada de alemán, por su conocimiento de lo que se suele hacer en ese contexto los alumnos pueden inferir que lo primero que ha dicho es un saludo, y que lo que ha hecho antes de escribir su nombre en la pizarra es presentarse. Paralelamente, en nuestro ejemplo N y R han aplicado sus conocimientos previos sobre lo que se suele hacer en la cocina con unas fresas, y han inferido que H quería hacer el postre. En el primer caso los conocimientos contextuales en los que se apoyaban el profesor y los alumnos, es decir, las rutinas de saludo y presentación

---

109 En un contexto andaluz la primera interpretación relevante del mensaje de H es que va a preparar un postre, ya que es el uso habitual de las fresas en dicho contexto. La posibilidad de que fuera un plato principal no estaba en el entorno cognitivo de N y R, por lo que inferirla habría supuesto demasiado esfuerzo, entendido en el sentido que le da la Teoría de la Relevancia. En el entorno cognitivo de H sí estaba el conocimiento de platos como el que iba a preparar, así como también estaba el conocimiento de las actitudes tradicionales de sus compañeros en cuanto a la comida. Ello la condujo a extraer como interpretación relevante que N y R preferían comer algo más “mediterráneo”. Ninguna de las tres personas activó desde el principio el conocimiento de la conflictividad de las relaciones interculturales, lo cual podría haber influido en sus inferencias.

el primer día de clase, eran los mismos, pero en el segundo caso había diferencias: lo que se suele hacer en una cocina andaluza con unas fresas no es lo mismo que lo que se suele hacer en una cocina centroeuropea.

Ha habido por tanto problemas con la información contextual no compartida. Por un lado, han faltado por parte de los dos andaluces conocimientos previos sobre el contexto cultural del interlocutor: desconocían la existencia de un primer plato basado en la fresa, por lo que su interpretación de la intención de H se basó en los postres con fresas que conocían. Por otro lado, los conocimientos de H sobre las costumbres gastronómicas de sus compañeros y, por generalización, de los andaluces en general, la llevaron a pensar que su propuesta para la cena era muy extraña para ellos, y fue esta la información que ella activó para interpretar la respuesta recibida.

También faltó cierta habilidad para aplicar los conocimientos previos que sí tenían, ya que los tres sabían, por la experiencia común en el piso, que las comidas son un campo generador de posibles conflictos entre mediterráneos y centroeuropeos, y que por tanto debían prestar especial atención a la construcción de interpretaciones sobre información no explícita. Al no percibir la potencial conflictividad de la situación, no aplicaron las habilidades negociadoras para situaciones conflictivas que los tres habían desarrollado a lo largo de su convivencia, es decir, no pidieron más información y no comprobaron si la interpretación que hacían era correcta. Su experiencia en las relaciones con otras culturas ya les había enseñado a adoptar actitudes más cautelosas y flexibles en estas situaciones, pero por alguna razón no se percataron de la posibilidad de un malentendido, y tardaron demasiado en poner en duda su interpretación de las intenciones de sus compañeros.

Desde el punto de vista didáctico se encuentran algunos posibles contenidos del componente cultural. En esta interacción intercultural desempeñan un papel importante los conocimientos previos, y estos pueden ser de dos tipos: conocimientos sobre el contexto cultural de nuestro interlocutor (en este caso, sus costumbres gastronómicas), y conocimientos sobre las relaciones culturales y los ámbitos en donde aparecen los conflictos con más frecuencia (reconocer las comidas como terreno conflictivo). Hacen falta además habilidades para negociar el contexto de interpretación, y el uso de estas depende a su vez de una actitud flexible y del reconocimiento de que las situaciones comunicativas permiten distintas interpretaciones. También se puede destacar que el papel que desempeña cada uno

de estos factores es relativo, ya que un problema en uno de ellos puede ser compensado por la activación de los otros: en nuestro ejemplo, la falta de conocimientos previos podría haber sido compensada por una actitud más cautelosa y flexible, que hubiera llevado a negociar el contexto interpretativo. Además, una vez estallado el conflicto, este puede ser resuelto si, en base a una actitud positiva de búsqueda del entendimiento y la voluntad de resolución de conflictos, los distintos interlocutores consiguen hablar sobre el problema para buscar una solución negociada, lo que llevaría a la explicitación de cada uno de los procesos interpretativos y a la atribución del conflicto a una mala interpretación, y no a una mala intención.

Vemos que, desde el punto de partida del análisis de un conflicto intercultural concreto, se van perfilando algunos elementos que hay que tener en cuenta para el componente cultural de la enseñanza de idiomas. El objetivo global del componente cultural debe ser formulado a partir del reconocimiento de los factores culturales que influyen en la interpretación. Esta capacidad, a la que hemos aludido anteriormente con el nombre de conciencia o sensibilidad intercultural, facilita el acceso al contexto interpretativo que nos permitirá evaluar la situación comunicativa de manera justa. Para ello harán falta conocimientos sobre los contextos culturales propios y, en lo posible, los ajenos. Además, son necesarias unas habilidades para aplicar estas competencias y conocimientos a la interacción, con el fin de negociar el contexto compartido dentro de una interacción concreta. Todo ello precisa de actitudes abiertas, de empatía y de voluntad contra la simplificación en base a estereotipos. Estos distintos factores pueden ser definidos, a partir de Byram (1997), de la siguiente forma:

#### Factores fácticos (conocimientos o *savoirs*)

Consisten en el conocimiento del contexto sociocultural propio y el del interlocutor, así como de las formas de interacción a nivel individual y social (Byram 1997: 34). En nuestro ejemplo nos hemos referido a estos factores al señalar el desconocimiento que N y R tienen de la existencia de ciertos platos basados en la fresa, el conocimiento que tiene H de las costumbres gastronómicas de los andaluces, y el hecho de que los tres supieran que las comidas pueden ser un terreno conflictivo en las relaciones interculturales. Como se ve en

este caso, las personas son conscientes de algunos de los conocimientos, pero otros pasan a nivel subconsciente y se manifiestan de manera implícita, siendo dados por supuestos.

Byram incluye en esta categoría los procesos de formación de la identidad de grupo, que en la educación formal suelen estar dominados por una concepción nacional de la cultura, si bien el individuo normalmente va formando otras identidades regionales, de clase social, etc. Entre los conocimientos referidos a la identidad de grupo Byram distingue dos tipos de características: las que son emblemáticas para el grupo y las que sirven para distinguirlo de otros. El proceso de formación de una identidad de grupo también está relacionado con las formas de interacción a nivel social, ya que en él desempeña un papel fundamental la imagen que en una sociedad se tenga sobre los otros grupos, así como sobre su relación con el propio. Un ejemplo puede ser la visión que se tenga de las relaciones entre dos países a lo largo de la historia, que suele estar teñida de estereotipos, prejuicios e interpretaciones interesadas o manipuladas.

Según Tenberg (1999: 71), es necesario dejar de ver este campo desde el punto de vista del *Landeskunde* tradicional, es decir, como la acumulación de conocimientos sobre la otra cultura, para enfocarlo desde la relación dialéctica que se establece entre los conocimientos sobre ambos contextos culturales. Se parte de conocimientos fácticos sobre las dos culturas, pero no son tratados como datos en sí, sino desde la perspectiva de su función en la interacción intercultural.

Hu (1997), sin embargo, plantea que la heterogeneidad, el dinamismo y la discursividad de las culturas chocan con los modelos de enseñanza intercultural de idiomas que adoptan una perspectiva contrastiva y resaltan la especificidad cultural. Esta investigadora rechaza las dicotomizaciones culturales, por el peligro de resaltar fronteras y diferencias, y se pregunta si es posible determinar de antemano qué perciben los aprendientes como ajeno. Por ello propone utilizar modelos basados en la percepción individual, desde la que saldrán a la luz tanto perspectivas personales particulares como vinculadas a lo colectivo.

#### Factores actitudinales o afectivos

Consisten principalmente en la capacidad de relativizar los propios puntos de vista y de apreciar los de los demás (Byram 1997: 34). También son factores de este tipo la curiosidad, la apertura y la disposición a suspender la desconfianza en el otro y la confianza en lo

propio (ibíd.: 50). En nuestro ejemplo aludimos a los factores actitudinales cuando se señaló que los participantes podrían haber adoptado una actitud más cautelosa y flexible para poner en duda su primera interpretación de la situación. La solución del conflicto fue facilitada gracias a una actitud positiva hacia la búsqueda de entendimiento, la cual permitió que, al hablar sobre el problema, las tres personas fueran capaces de ponerse en la situación del otro y reconocer que no habían tenido en cuenta su perspectiva.

### Factores procedimentales

Este componente se refiere a las habilidades que una persona despliega en la interacción. Byram distingue dos tipos de destrezas procedimentales:

- Las destrezas de interpretar y establecer relaciones entre aspectos de las dos culturas.
- Destrezas de descubrimiento e interacción: son las habilidades de adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y de participar aplicando actitudes, conocimientos y habilidades en una interacción comunicativa real.

En nuestro ejemplo se ve que los participantes no fueron capaces de activar el conocimiento que tenían sobre la posible conflictividad de las diferencias en cuanto a costumbres gastronómicas, lo cual contribuyó a que en un primer momento no fueran capaces de reconocer los factores que estaban influyendo en sus interpretaciones de las palabras y acciones de los demás.

### Educación política

Byram defiende que en el contexto de la educación reglada se debería aprovechar la oportunidad para incluir las competencias anteriormente descritas en una “filosofía educacional” más amplia, con la inclusión de un cuarto componente relativo a la “educación política” y al desarrollo de una conciencia cultural crítica:

FL teaching within an institution of general education has a responsibility to develop a critical awareness of the values and significance of cultural practices in the other and one's own culture (Byram 1997: 46).

Leiprecht (2001: 18) también propone la inclusión de un componente relacionado con los valores: el sentido de la justicia social y la valoración de los derechos humanos serían ejemplos de estas competencias.

#### **4.2.4 Conclusiones**

El pilar principal de los fundamentos teóricos de este capítulo es el enfoque intercultural, caracterizado como un enfoque centrado en el papel cognitivo de la cultura y en las distintas perspectivas implicadas en las interacciones. Consecuentemente, se da una importancia didáctica prioritaria a las competencias necesarias para buscar estas diferentes perspectivas, reconocerlas, intentar comprenderlas y actuar en consecuencia, con una actitud abierta y positiva.

Se parte de un concepto de cultura abierto, que entiende la identidad cultural como algo heterogéneo, en un proceso dinámico, a través del cual, mediante el contacto con otras culturas igualmente heterogéneas, tiene lugar una hibridación cultural.

Se reconoce que las personas tienden, como estrategia cognitiva, a estereotipar y a ver a cada comunidad como una cultura homogénea y coherente, pero se defiende el carácter heterogéneo, diverso, que presenta la cultura en cada uno de sus niveles (no solo en el nacional). Despertar en los aprendientes la conciencia de ambos hechos es el paso previo para poder actuar sobre los efectos negativos de estereotipos y prejuicios en la comunicación intercultural.

La importancia que se da a la dimensión cognitiva de la cultura se traduce, desde el punto de vista didáctico, en la importancia de la reflexión sobre los procesos de acceso a otras culturas. Esto significa que las formas de trabajo concretas deberán estar enfocadas no tanto a la adquisición de conocimientos culturales como, de forma principal, al adiestramiento en el uso de este instrumento cognoscitivo. Esto implica, como paso inicial, la concienciación de la existencia de dicho instrumento y de la influencia que tiene en la forma de percibir el entorno y actuar en él.

La importancia de las distintas perspectivas que intervienen en una interacción es una de las principales consecuencias del abandono del modelo del hablante nativo. Se reconoce que el hablante intercultural necesita otras competencias distintas de las que tiene el nativo, ya que las situaciones en las que se desenvuelve están definidas por la exploración de la interculturalidad, por el contacto entre culturas diferentes en cuanto a que son intrínsecamente heterogéneas.

Dejar de lado el modelo del nativo redundaría en el cambio de paradigma que se proponía también en el capítulo 2: hay que superar la idea de que el primer objetivo es que los aprendientes no cometan errores. Desde este punto de vista, el error deja de ser visto como un problema que hay que combatir, y pasa a ser considerado como una circunstancia más de la actuación habitual de cualquier hablante competente. Tanto en el plano lingüístico como en el cultural, los errores no son afrontados como un déficit en la competencia, sino como diferencias entre lo que distintas personas esperan de una situación, y por tanto el enfoque didáctico no se centra en evitar esas actuaciones, sino en que los aprendientes sepan evaluar sus circunstancias y sus posibles consecuencias en una situación concreta, para que busquen la forma de mediar entre los interlocutores (incluidos ellos mismos) e intenten solucionar los problemas que puedan derivarse de su falta de dominio del idioma o de la diferencia entre contextos interpretativos culturales. En el modelo de la competencia comunicativa descrito en el capítulo 2 se concedía un papel central a la competencia estratégica, que mediaba entre los propósitos del hablante, sus conocimientos y los medios expresivos de los que este dispone. De forma similar, en el modelo de la competencia comunicativa intercultural se insiste en las competencias que permiten a los hablantes mediar entre las distintas expectativas o interpretaciones de los interlocutores en una situación comunicativa determinada.

Estos argumentos en contra de una enseñanza centrada en el error pueden chocar con el hecho, ampliamente reconocido, de que el error intercultural suele tener unas consecuencias más graves para las relaciones y la imagen social de quien lo comete que el error gramatical. Incluso cuando los problemas con el código lingüístico impidan totalmente la comunicación, la causa será normalmente localizada y aislada de cualquier otro tipo de juicio, mientras que la interrupción de una conversación por diferencias culturales puede conducir en ocasiones a juicios negativos sobre el otro. Aún así, hay que fomentar la actuación y el intercambio, admitiendo que necesariamente habrá errores, de los cuales se puede aprender. Nos parece más lógico, coherente y realista partir de una perspectiva que ve los conflictos en las situaciones interculturales como inevitables e incluso, desde el punto de vista del aprendizaje y el desarrollo personal, muy aprovechables. Así, aparte de reglas prácticas para situaciones concretas y de conocimientos previos sobre el contexto sociocultural asociado a

la lengua meta, los aprendientes necesitan desarrollar actitudes para afrontar los conflictos positiva y constructivamente, así como habilidades para analizarlos y aprender de ellos.

La formulación de estas competencias que se va a tomar como punto de partida es la del modelo de Competencia Comunicativa Intercultural de Michael Byram. En este modelo se incluyen también las competencias que utiliza una persona para mediar entre distintas culturas en interacciones en su propia lengua materna, pero va más allá al añadir las circunstancias ligadas a tener que hacer eso mismo en una lengua extranjera.

Sobre la base de un enfoque intercultural que atiende a las distintas perspectivas implicadas en una relación, que ve lengua y cultura como instrumentos de conocimiento e interacción, y que no se conforma con que los aprendientes puedan llegar a ser cultos en cuanto a Alemania y sus habitantes, ni eficientes en sus intercambios comunicativos, sino que persigue el desarrollo de una conciencia y una sensibilidad intercultural y unas competencias que puedan utilizar en cualquier interacción intercultural, deberemos intentar resolver algunas de las cuestiones planteadas en la introducción. En el siguiente capítulo se expondrá cómo se aplicó este enfoque a una asignatura de alemán en la situación de lengua extranjera y se evaluarán los resultados de dicha aplicación.

## CAPÍTULO 5: LA APLICACIÓN DEL COMPONENTE INTERCULTURAL EN UNA ASIGNATURA DE ALEMÁN EN SITUACIÓN DE LENGUA EXTRANJERA

### **5.1 Introducción y antecedentes**

El objetivo final de esta tesis doctoral es explorar las posibilidades de incorporación de un componente intercultural a las asignaturas de alemán como lengua extranjera de nuestra facultad, diseñadas en el marco del enfoque adquisitivo. Para ello hemos presentado primero cuáles son los fundamentos teóricos de nuestro enfoque adquisitivo y cómo se están aplicando actualmente (capítulos 2 y 3). En el capítulo 4 se han expuesto los fundamentos teóricos sobre la cultura en la enseñanza de lenguas que mejor se adecuan actualmente a nuestro objetivo inicial. A la luz de los principios expuestos en dicho capítulo, este objetivo inicial podría reformularse como el diseño de una asignatura que, sobre la base de actividades e interacciones con un enfoque adquisitivo, ponga en marcha procesos de reflexión que faciliten el desarrollo de la conciencia y sensibilidad intercultural y de la competencia comunicativa intercultural en general.

El proyecto que se presenta en este capítulo fue desarrollado en dos fases separadas por tres años. Las primeras lecturas configuraron el marco teórico general, que se ha mantenido en sus rasgos fundamentales, y culminaron en una primera experimentación en el aula en el curso 2004/05, que fue el curso inaugural de la nueva facultad y las nuevas titulaciones. Lo iniciado en aquel curso fue interrumpido durante varios años, en parte por las necesidades de ampliación del área de alemán y su implantación en una nueva facultad. Por otra parte, un factor no menos importante fue la detección de numerosos problemas y lagunas en esa primera experimentación. Así, por ejemplo, se corrigieron los objetivos del proyecto, que en

su primera aplicación habían sido demasiado ambiciosos, incumpliendo por tanto la premisa de plantear objetivos útiles y realistas. También se suprimieron actividades que estaban mal planteadas y se añadieron otras, y se afinó en la traslación a la programación de algunos aspectos teóricos. Se precisaron los objetivos desde la perspectiva de lo que es realista en un contexto de lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial con pocas horas semanales de dedicación. Asimismo, se trabajó en la renovación de toda la programación para adaptarla a las necesidades de la nueva titulación y a las directrices aconsejadas por el MCERL.

La versión final del proyecto se plasmó en la asignatura *Ampliación de alemán* durante el curso 2009/10. Algunas de las actividades dirigidas específicamente a la interculturalidad que se incluyeron ya habían formado parte de la programación del curso 2004/05, pero fueron corregidas en cuanto a sus objetivos y modificadas en su contenido y desarrollo. Otras actividades que no habían dado resultados satisfactorios fueron suprimidas, y se añadieron algunas nuevas.

En este capítulo, por tanto, se van a exponer las características del componente intercultural de la asignatura en cuanto a objetivos, diseño de actividades, etc., y se va a intentar evaluar, en la medida de lo posible, si se ha conseguido desarrollar la sensibilidad intercultural a la vez que se continúan promoviendo los procesos adquisitivos. El desarrollo de este capítulo estará enfocado por tanto hacia el componente intercultural, es decir, asumiremos los fundamentos y prácticas expuestas en los capítulos 2 y 3 para centrarnos ahora en la exposición de cómo se diseñaron las actividades interculturales, qué criterios se siguieron para su integración en la programación previa adquisitiva, y cómo se midió el efecto de dichas actividades.

Para la evaluación del proyecto se ha recogido información de distintos tipos durante el transcurso de la asignatura. El método de recogida de información se ha basado principalmente en cuestionarios de distinta naturaleza. Los resultados de algunos de ellos han sido contrastados con un grupo de control, compuesto por alumnos de la misma titulación que cursaban paralelamente la asignatura en su versión anterior a la aplicación del experimento, es decir, con una programación de corte adquisitivo pero sin inclusión del componente intercultural. Otros cuestionarios se referían específicamente a la programación intercultural objeto de estudio, por lo que solo fueron realizados por el grupo experimental. Uno de estos cuestionarios pudo ser evaluado mediante el contraste entre los resultados al

principio del cuatrimestre y al final del mismo, mientras que otro solamente fue rellenado, por la naturaleza de su contenido, al terminar la asignatura.

## **5.2 Puntos de partida**

La aplicación del componente intercultural a la programación adquisitiva de la asignatura deberá tener en cuenta dos cuestiones fundamentales: un condicionamiento externo (la situación de lengua extranjera) y otro dado por el enfoque metodológico (el monolingüismo en el aula).

### **5.2.1 La situación de lengua y cultura extranjera**

La distinción entre las situaciones de lengua extranjera y de segunda lengua es, como hemos intentado demostrar en el capítulo anterior, uno de los puntos de partida básicos del enfoque adquisitivo. En la incorporación del componente intercultural es igualmente necesario analizar las implicaciones que pueda tener esta distinción, prestando especial atención a las circunstancias concretas que suelen darse en las aulas universitarias españolas.

La primera característica que define la distinción es la diferencia en cuanto a las posibilidades de contacto intercultural tanto dentro como fuera del aula. En una situación de segunda lengua el alumno está normalmente inmerso en un marco cultural muy distinto a aquel en el que aprendió su lengua materna, de manera que sus actividades cotidianas generan interacciones interculturales especialmente ricas. Se puede contar con que los alumnos hayan pasado ya por alguna experiencia emocional intensa, agradable o no, que pueda servir de puerta de entrada a la nueva cultura, ya que este tipo de vivencias motiva con frecuencia el cuestionamiento de los propios patrones de pensamiento (cf. Delanoy 2000: 217). Los contactos diarios son fuente de conocimientos sobre otros modelos de relación, comunicación y pensamiento, y obligan al individuo a posicionarse ante ellos. Este posicionamiento puede ser también de rechazo ante lo nuevo o diferente y de refuerzo de los estereotipos, pero en cualquier caso hay un proceso de toma de decisiones y adopción de actitudes que puede ser productivo didácticamente: hay “material” para la preconizada reflexión sobre los procesos de acceso a las otras culturas.

Dentro ya del aula, es corriente en la situación de segunda lengua que el grupo esté compuesto por personas de distinto origen, por lo que los intercambios culturales son especialmente visibles en el día a día de la clase. En la situación de segunda lengua, por tanto, los aprendientes se encuentran inmersos en las situaciones para las que se les quiere preparar. Aunque el contacto intercultural pueda producir a veces inseguridad, se puede

considerar que los procesos de acceso a otras culturas han sido al menos iniciados, y tanto los éxitos y avances como los fracasos y problemas pueden ser objeto de análisis y reflexión en el aula.

En cambio, en la situación de lengua extranjera los alumnos suelen estar en su marco cultural originario, por lo que las interacciones interculturales fuera del aula son, al menos en principio, menos ricas. A través de los medios de comunicación y de la evolución de la sociedad hay multitud de contactos con personas y productos culturales foráneos, pero estos contactos no tienen siempre necesariamente como resultado el enriquecimiento crítico de los patrones de pensamiento y acción. Sea por la naturaleza actual de la globalización, que conlleva la homogeneización global del pensamiento sin perspectiva autocrítica, o por el hecho de que estos contactos se produzcan en el marco cultural propio, que proporciona un contexto interpretativo sin cuestionarlo, los contactos interculturales que suelen rodear a los estudiantes no siempre conducen al desarrollo de la competencia intercultural. El posicionamiento cultural en estos casos se efectúa con poca autocrítica, y el proceso es menos productivo didácticamente.

Dentro del aula, los grupos que nos encontramos suelen tener una gran mayoría de personas que comparten un contexto cultural más o menos parecido, que es además el predominante en la zona en la que viven. Los interlocutores culturales en el aula parecen reducirse, por tanto, al profesorado, los materiales y el propio idioma. Hay que tener en cuenta por supuesto a los alumnos que hayan tenido la ocasión de tener experiencias más intensas por haber vivido en un marco cultural distinto o que, por alguna otra circunstancia, hayan desarrollado una conciencia crítica intercultural. Asimismo, las aulas se van enriqueciendo año a año con mayor presencia de alumnado con orígenes culturales distintos. Esta circunstancia, que se da con mayor fuerza en las grandes capitales, es aún, no obstante, poco significativa en nuestra facultad, en la que los grupos suelen ser casi exclusivamente andaluces<sup>110</sup>.

---

110 A título personal ha sido interesante ver cómo ha ido cambiando esta circunstancia en mi entorno local a lo largo de esta investigación: cada vez hay más estudiantes “Erasmus” (tanto entrantes como salientes) y, poco a poco, aumenta también entre el alumnado el número de inmigrantes residentes y de segunda generación.

Stern (1992: 223) añade un matiz más a la distinción entre las dos situaciones que estamos tratando. Este autor considera que la enseñanza de la cultura debería distinguir entre tres situaciones:

- Los aprendientes se encuentran en la comunidad de hablantes de la lengua que aprenden.
- Los estudiantes se encuentran físicamente alejados del entorno de los hablantes de la lengua meta, pero psicológicamente están más cerca de él por estar preparándose para una estancia allí.
- Los aprendientes están alejados física y psicológicamente de la comunidad hablante de la lengua meta.

Esta última circunstancia podría afectar a nuestros estudiantes de turismo, ya que sus expectativas no son necesariamente trabajar en Alemania, sino tratar con alemanes en España, en Andalucía. Esto tiene sus consecuencias, ya que puede ser que los alumnos nunca tengan la ocasión de verse en situaciones en las que se ponga claramente en duda su trasfondo cultural, en las que tengan que adaptar sus puntos de partida en su vida diaria. Más bien se encontrarán con situaciones puntuales en las que puede haber un desajuste con sus interlocutores. Es por ello que cobra especial importancia el trabajo sobre el trasfondo cultural propio, con el objetivo de iniciar el proceso de relativización de los puntos de partida propios y de concienciación de la pluriculturalidad personal y la multiculturalidad del entorno en que se desenvuelve.

No obstante, como hemos visto anteriormente, una de las situaciones previsibles en las que nuestros alumnos tendrán que usar la lengua sí es la situación de segunda lengua, en caso de que disfruten de una beca Erasmus o de que, después de la carrera, vayan al extranjero para ampliar sus conocimientos lingüísticos o buscar salidas profesionales. Esto podría hacer que determinadas personas sientan durante el curso una cercanía psicológica en el sentido que propone Stern.

Todas estas reflexiones se pueden concretar en tres puntos que deberán ser abordados en nuestro enfoque metodológico:

a) Conciencia de la necesidad de competencia intercultural. Motivación: El hecho de encontrarse en el marco cultural propio puede tener como efecto que no haya conciencia de

la necesidad de una competencia intercultural que vaya más allá de los lugares comunes en cuanto a normas de comportamiento y costumbres “exóticas”. En situaciones en las que la perspectiva de una parte del alumnado no es tanto la de ir al país en el que la LE es lengua común, sino la de recibir a sus habitantes como turistas, se puede dar el caso de cierta falta de interés por esa otra cultura, lo que repercute negativamente en la motivación con la que se afronte el aprendizaje intercultural y, como consecuencia, el de la lengua alemana en general.

b) Conocimientos, estrategias y actitudes: En general, en nuestra situación de lengua extranjera hay escasez de conocimientos sobre la cultura alemana y sobre la comunicación intercultural en general. Los conocimientos que existan en el grupo están con frecuencia fuertemente estereotipados.

c) Accesibilidad del objeto de estudio y reflexión: Una de las mayores desventajas es la aparente lejanía del objeto de estudio. La cultura alemana está poco representada en el aula y en la cotidianidad de los alumnos, el país de origen está lejos geográficamente, y en el aula no hay mucha variedad cultural, o al menos no se percibe conscientemente. Esto hace que cualquier intento de reflexionar sobre las características de las interacciones interculturales suponga un esfuerzo de abstracción y un alejamiento con respecto al mundo del alumno. Si se intenta hablar de problemas y situaciones que no forman parte de las experiencias diarias del alumno, las actividades pueden perder interés y autenticidad. Una gran desventaja frente a la situación de L2 es la lejanía de la meta del aprendizaje intercultural: en la situación de L2 se ayuda a los alumnos a comprender y mejorar sus experiencias cotidianas; en la situación de LE, en cambio, la meta parece estar en unas posibles interacciones interculturales futuras. En este contexto cobra gran relevancia el desarrollo de la percepción de la multiculturalidad de la comunidad y la identidad pluricultural de cada persona.

## 5.2.2 El monolingüismo en el aula con aprendientes de nivel inicial

El segundo punto de partida se deriva de la aplicación consecuente de la metodología adquisitiva descrita en los capítulos 2 y 3. La fuerte apuesta que se hace por el monolingüismo en el enfoque adquisitivo influye en las formas de trabajo mediante las que se afrontará el desarrollo en el aula de la competencia intercultural, sobre todo en los niveles iniciales de desarrollo lingüístico. La reflexión sobre los procesos de acceso a otras culturas y sobre la comunicación intercultural en general requiere un vocabulario amplio, así como la capacidad de apreciar y expresar matices. Por tanto, uno de los principales desafíos para la inclusión del componente intercultural será encontrar vías por las que se promueva esta reflexión sin que ello obligue a romper el principio de monolingüismo en el aula.

En el capítulo 2 se argumentó que en los niveles iniciales, cuando el conocimiento del código lingüístico no garantiza la decodificación de los mensajes, es muy importante facilitar el acceso de los aprendientes a la información contextual que favorezca la elaboración de hipótesis sobre el contenido de los enunciados. Esto conduce a organizar actividades que partan del contexto inmediato, del *aquí-y-ahora* del aula, para facilitar la comprensión del *input*: la referencia al contexto directamente observable facilita los procesos inferenciales de los aprendientes. Desde este punto de vista, las referencias en el aula a la cultura alemana, distante del entorno directamente accesible para el alumno, implican un esfuerzo para la imaginación y la capacidad de abstracción, lo cual puede dificultar la comprensión del *input* y, en consecuencia, podría hacer aconsejable postergar estas reflexiones a fases posteriores del desarrollo lingüístico. Sin embargo, el interés que se presta desde el enfoque intercultural al entorno cultural del aprendiente, considerado el punto de partida de la reflexión intercultural, permite concebir contenidos más directamente accesibles, más cercanos al entorno inmediato del alumnado. Por tanto, el principio del monolingüismo en el aula no obliga necesariamente a un postergamiento de los contenidos referidos a la reflexión intercultural, sino a una cuidadosa selección de objetivos y temas que sean apropiados al contexto de la asignatura. Esto implica una meditada gradación de las actividades, con una progresión que tenga en cuenta la complejidad del acceso a la información contextual necesaria para la decodificación de los enunciados. En los apartados siguientes daremos algunas ideas sobre cómo se puede llevar esto a la práctica.

## 5.3 Objetivos

A la hora de formular objetivos para el componente intercultural no debe olvidarse nunca que este es un terreno delicado, en el que se tratan aspectos de la personalidad, el comportamiento social y la identidad de las personas que están fuertemente enraizados en ellas. Es además un terreno en el que los grupos suelen ser bastante heterogéneos, al tener cada individuo una historia y un entorno potencialmente distintos de los que han vivido los demás. En el plano lingüístico se puede hacer una previsión de lo que pueden y no pueden hacer los estudiantes, y a partir de ahí establecer metas para un curso. Sin embargo, es imposible saber qué competencias ha desarrollado ya cada uno en el plano social y cultural.

En este sentido, es muy acertada la precisión de Leiprecht (2001: 16, *trad. propia*) sobre las precauciones que se deben tomar a la hora de establecer objetivos:

El concepto *competencia intercultural* puede inducir equivocadamente a pretender expresar las correspondientes competencias como objetivos de rendimiento medibles, posiblemente relacionados con determinados criterios de evaluación y tablas de notas. Esto quizás sería posible de forma limitada en cuanto a los objetivos cognitivos. Sin embargo habría que evitarlo en lo que respecta a los componentes relacionados con competencias, valores y habilidades procedimentales, así como a los procesos pedagógicos que plantean cuestiones sobre los cambios de comportamiento y actitud y sobre el desarrollo de la personalidad y la identidad.

En consecuencia, este apartado no persigue establecer los objetivos que deberían alcanzar los estudiantes gracias a esta asignatura. Se trata más bien de ofrecer una guía sobre áreas de trabajo, sobre líneas que ayuden a diseñar actividades concretas que promuevan en los estudiantes la reflexión y la sensibilización intercultural y el desarrollo de competencias interculturales, pero siempre desde el reconocimiento de que cada individuo tiene su propio punto de partida, su propio camino y sus propias metas. Los objetivos que se vayan identificando en este apartado se podrían ver más como objetivos de la asignatura que de los aprendientes, es decir, están pensados desde la perspectiva de qué podría ocurrir en el grupo, pero no con la idea de establecer metas para cada uno de los participantes.

### **5.3.1 Determinación de las fases de desarrollo del acercamiento intercultural.**

Los fundamentos teóricos sobre los que se construye el enfoque metodológico que se está elaborando en este trabajo conceden gran importancia a los procesos cognitivos de las personas, a su forma de procesar la información que reciben o que necesitan en una situación determinada. Desde el punto de vista de la adquisición se ha puesto el acento en el procesamiento de la información en las situaciones en las que se usa la lengua, independientemente de que esa información esté codificada lingüísticamente o no. Consecuentemente, en el capítulo 2 hemos propuesto, como criterio de gradación del desarrollo de la asignatura, la sustitución de un criterio basado en la progresiva complejidad gramatical por uno que tenga en cuenta la dificultad de acceso a la información necesaria para inferir el contenido de los mensajes.

Desde el enfoque intercultural también se presta especial atención a los procesos cognitivos, y se sitúa en el centro de interés didáctico la sensibilidad hacia las formas en las que la cultura y la lengua influyen en la percepción de la realidad. Por tanto, la organización en fases de los objetivos didácticos se basará principalmente en el grado de concienciación y dominio de la lengua y la cultura propias como instrumentos cognoscitivos, especialmente en cuanto a su papel en la aproximación a otras culturas.

Estas consideraciones conducen a dos líneas de organización de los objetivos:

- Desde la perspectiva del acercamiento a otras culturas habrá que distinguir fases de concienciación del papel que desempeñan los patrones culturales en los procesos cognitivos.
- Desde la perspectiva del procesamiento de la información en las interacciones comunicativas habrá que graduar las actividades teniendo en cuenta tanto la competencia comunicativa de los aprendientes como lo accesible que sea el contexto de referencia, para poder equilibrar la relación entre el esfuerzo de procesamiento y los efectos contextuales en el sentido planteado por la Teoría de la Relevancia.

#### 1) Línea de progresión cognoscitiva en la aproximación a otras culturas:

Según Roche (2001), la aproximación a otras culturas debe realizarse en un proceso de reconstrucción cognoscitiva, que empiece con la reflexión sobre los patrones culturales en la

percepción de la realidad y la asignación de significados a los fenómenos que conceptualizamos. A partir de esa reflexión, que permitirá observar las consecuencias de los distintos modos cognoscitivos e incluso experimentar con el cambio de perspectiva, se puede avanzar en el acercamiento a la otra cultura. Cuando las experiencias interculturales vayan permitiéndolo, se podrá hacer la comparación de culturas, para terminar, en un último estadio, por poder mediar entre ellas. De esta forma se traza una línea que va desde la percepción subjetiva sobre el trasfondo de los patrones culturales propios hacia la progresiva inclusión de nuevas perspectivas.

Esta línea de progresión cognitiva coincide con la propuesta de Bachmann *et al.* (1995: 9) para los tres volúmenes del libro de texto de alemán para el nivel intermedio *Sichtwechsel*. En este manual se aplicaron los principios de la perspectiva intercultural, de forma que la progresión didáctica no se basa en objetivos gramaticales o situaciones comunicativas, sino en los componentes de lo que ellos llaman *Fremdperspektive*. Estos componentes son entendidos como fases sucesivas de un proceso didáctico que culminaría con el cuarto de ellos:

- Educación de la percepción: procesos de percepción y factores que influyen en ella.
- Adquisición de estrategias para inferir significados.
- Capacitación para la comparación cultural.
- Competencia discursiva en situaciones interculturales (meta final).

A partir de la línea de ampliación cognoscitiva que describen tanto Roche como Bachmann *et al.* se podrían proponer, como orientación para la selección de objetivos en nuestra asignatura, las siguientes tres fases:

- Concienciación del papel desempeñado por los patrones culturales en la percepción de la realidad. Reflexión sobre la percepción propia, del propio mundo social, y sensibilización hacia las dificultades comunicativas (en sentido amplio) dentro de la propia sociedad.
- Trasladar algunas de esas características a la cultura meta o a otras culturas, partiendo de lo que pueda ser común con la cultura propia. Esto permite detectar

distintas perspectivas posibles en una misma situación e imaginarse distintas formas de asignar significado a una acción comunicativa.

- La mediación lingüística y cultural. Interpretación negociada o meditada de elementos potencialmente discordantes o conflictivos.

A la hora de interpretar y aplicar estas tres fases en una asignatura como la nuestra cabría preguntarse cómo entender su ordenación. No habría que entender que cada fase debe ser superada antes de emprender la siguiente. No parecería tener sentido, por ejemplo, retrasar el desarrollo de competencias de negociación de elementos conflictivos o discordantes en una interacción, ya que los malentendidos son un fenómeno importante en el proceso mismo de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. La comprensión del hecho de que toda comunidad es multicultural, todo individuo pluricultural y toda comunicación intercultural (Trujillo Sáez 2006: 177) implica reconocer que toda persona, incluso sin haber salido nunca de su entorno local, tiene ya experiencia en cada una de las tres fases que hemos descrito. La mediación entre distintas formas de enfocar un problema, por ejemplo, es algo que experimentan las personas en su vida diaria. El objetivo de la inclusión de un componente intercultural en la educación universitaria no sería instruir en cada una de estas fases, sino aumentar el nivel de concienciación y sensibilización hacia los procesos descritos mediante ellas, así como sistematizar o afianzar el vínculo de la experiencia del aprendizaje y uso de una lengua extranjera con las experiencias que ya se han acumulado en la relación intercultural, entendida en sentido amplio.

## 2) La accesibilidad del contexto necesario para interpretar el significado de las expresiones lingüísticas y el alejamiento progresivo del *aquí y ahora* del aula .

En los capítulos 2 y 3 se defendió para los niveles iniciales el trabajo con situaciones comunicativas en las que la información contextual necesaria para la interpretación de los enunciados sea directamente perceptible (el aula), y se mantuvo que el alejamiento de ese contexto inmediato del *aquí-y-ahora* del aula debe ser administrado cuidadosamente, en lo que constituiría la principal línea de progresión programática. La explicación está en que, desde el punto de vista del desarrollo adquisitivo de las competencias lingüísticas, la forma de ir administrando el aumento de la dificultad de los intercambios comunicativos se basa en la complejidad del procesamiento de la información durante los mismos, que depende a su

vez, como muestra la Teoría de la Relevancia, de la complejidad del enunciado, de la cantidad de información contextual necesaria para su interpretación y de lo accesible que sea ese contexto necesario.

Si aplicamos el mismo principio a la perspectiva intercultural, sería mucho más fácil para nuestros aprendientes el procesamiento de la información en una actividad basada, por ejemplo, en la receta de la tortilla de patatas, que si la receta fuera de *Reibeplätzchen* (tortas de patata rallada). Al ser el primero un contexto conocido por los alumnos, les resulta mucho más fácil hacer hipótesis sobre el contenido de expresiones desconocidas. Por ejemplo, sería mucho más fácil para un aprendiente español inferir el significado de *Kartoffeln klein schneiden* (cortar las patatas en pequeños trozos) que el de *Kartoffeln fein reiben* (rallar las patatas en finas tiras). Esto hace pensar que, si se considera el papel de la cultura en el procesamiento de la información, en los niveles iniciales es preferible trabajar sobre la propia cultura, y retrasar para niveles más avanzados el tratamiento de temas contextualizados en otras culturas, ya que en ellos el código lingüístico es más necesario para la comprensión de las expresiones. El nivel inicial de nuestros alumnos, junto a la exigencia del monolingüismo en el aula, invita a no exigir demasiado esfuerzo de procesamiento ni demasiada abstracción, por lo que lo mejor es girar al principio en torno al mundo cercano al alumno, e ir alejándose progresivamente. Puesto que en los niveles iniciales el código lingüístico ofrece menos apoyo para la comprensión, es conveniente que al principio se trabaje sobre aspectos más accesibles para el alumno, que requieran menos esfuerzo de abstracción. De esta forma, la progresión cognitiva<sup>111</sup>, que había sido descrita en capítulos anteriores a partir del contexto inmediato del aula, adquiere ahora una nueva dimensión, al añadirse la línea que va de la propia cultura a la cultura de la lengua meta.

---

111 Haidl (1998: 267). Ver también, en esta tesis, capítulo 2 apartado 2.2.3.3.

### **5.3.2 Determinación de objetivos**

Sobre la doble línea marcada en el apartado anterior se puede proponer la organización de los objetivos según una progresión que conduce desde lo propio a lo ajeno, desde la percepción subjetiva sobre el trasfondo de los patrones culturales propios hacia la progresiva inclusión de nuevas perspectivas. Este camino es fácilmente combinable con el que indica el concepto de progresión cognitiva, para explicar la paulatina ampliación de la capacidad de procesamiento de información de los alumnos en una lengua nueva. La combinación de ambos principios da como resultado una línea que parte de lo cercano al alumno, tanto espacio-temporalmente como psicológica y cognitivamente, para ir ampliando horizontes de forma paulatina.

Con la idea de facilitar la exposición y análisis de los objetivos concretos que se han planteado para esta asignatura se han distinguido tres ámbitos de objetivos:

1) El primer objetivo será la concienciación sobre la función cognitiva de la cultura y de su influencia en las relaciones humanas, ya que solo a partir de ahí se podrá trabajar con la forma en que la percepción de cada uno está influenciada por la cultura. Esto se deberá hacer, como se expuso en el capítulo anterior, a partir de un concepto de cultura flexible y dinámico, que mueva a cada persona a plantearse su posicionamiento cultural, a percibir la multiculturalidad de su entorno y a reconocer su identidad pluricultural como algo heterogéneo con varios niveles, desde lo individual a lo más general. Para incluir esto en una asignatura caracterizada por la situación de lengua extranjera, el monolingüismo en el aula y el nivel inicial de los participantes, será necesario plantear la reflexión de forma que los alumnos trabajen con temas que les sean próximos, es decir, temas con los que estén familiarizados, que sean observables directamente en su entorno y que no requieran un esfuerzo de abstracción excesivo.

2) Desde este punto de partida, el segundo objetivo global será la preparación de las y los aprendientes para las interacciones comunicativas interculturales. Para detectar posibles objetivos concretos en este ámbito nos será de gran utilidad el modelo de la competencia comunicativa intercultural ya descrito en el capítulo 4.

3) En el marco de una asignatura de idiomas el componente intercultural deberá tener un tono marcadamente lingüístico. Esto deberá reflejarse en la atención a los elementos de la

lengua que pueden ser necesarios en interacciones concretas, así como a la concienciación sobre qué fenómenos de la lengua y de la comunicación lingüística tienen relación con la forma de percibir el mundo y de interpretar a nuestros interlocutores en una interacción intercultural. Se podría añadir asimismo la reflexión sobre las manifestaciones más evidentes de la cultura sobre el código lingüístico, como la dependencia cultural de la interpretación de palabras y gestos, o la influencia de la cultura en la mediación lingüística o traducción.

Se podría ver la distinción de los tres campos como la propuesta de abordar el planteamiento de los objetivos de la asignatura desde tres puntos de vista: la perspectiva del individuo y su reflexión particular sobre su relación con la cultura propia y con otras; el enfoque sobre la interacción intercultural, sobre las competencias que se actualizan en una interacción intercultural; y, por último, el enfoque de la lengua en sí. Serían tres puntos de partida distintos que convergen en la competencia comunicativa intercultural. Por tanto, la distinción entre estos tres campos de objetivos globales es meramente operativa y no debe hacer pensar en ámbitos efectivamente separados. Los solapamientos entre objetivos descritos en ámbitos distintos son, por tanto, inevitables, lo cual, más que un problema, podría ser visto como un indicio de qué factores pueden ser los más relevantes para esta asignatura.

### **5.3.2.1 La conciencia y la sensibilidad intercultural**

Uno de los principales propósitos de nuestra contribución es que esta asignatura despierte o desarrolle la sensibilidad hacia la influencia de la cultura sobre la percepción del mundo y, especialmente, sobre la interpretación de las intenciones y actitudes de los interlocutores en una interacción comunicativa. La conciencia del papel que desempeña la propia perspectiva cultural en los procesos cognoscitivos permitiría dar los primeros pasos hacia la relativización de los propios puntos de partida y, consecuentemente, facilitaría la capacidad de adoptar otras perspectivas implicadas en una interacción.

En el capítulo 4 se argumentó que el desarrollo de esta sensibilidad intercultural tiene como punto de partida una concepción de la cultura que subraye su carácter abierto, dinámico y heterogéneo, la flexibilidad de cada persona frente a su cultura y las de otras personas, así como la importancia de la concienciación del papel que desempeña el posicionamiento personal de cada persona en su identidad cultural. Esto debe convertirse en un objetivo didáctico: conseguir que los aprendientes poco a poco vayan adoptando o asimilando, sea consciente o inconscientemente, un concepto de cultura parecido.

Desde este punto de partida se pueden ir formulando objetivos concretos:

- Que los aprendientes amplíen y flexibilicen su concepto de cultura y de identidad cultural. En este sentido, se intentará que los aprendientes empiecen a relativizar la identificación nacional-lingüística de las identidades culturales, así como que comiencen a detectar, por sus propios medios y en su propio entorno, los distintos niveles de la cultura dentro de la sociedad en la que viven.
- Fomentar un concepto de cultura dinámico y diverso, que permita la percepción de la heterogeneidad cultural tanto a nivel individual como colectivo.
- Que los aprendientes se acerquen a la nueva cultura desde un punto de vista personal e individualizado, eludiendo (en principio) el uso de estereotipos y generalizaciones del tipo “¿cómo son los alemanes?” o “¿cómo es su cultura?”.
- Empezar a relativizar los puntos de partida propios, en dirección al multiperspectivismo.

- Fomentar el desarrollo de estrategias de retraso en la interpretación desde la perspectiva propia y de descubrimiento de las perspectivas de los otros.

### **5.3.2.2 Las competencias del hablante en una interacción intercultural**

El segundo campo se orienta a las interacciones comunicativas interculturales y a las competencias que necesita una persona para desenvolverse en ellas de forma adecuada. La sustitución del modelo del nativo por el del hablante intercultural implica que esta adecuación no se juzgue ya solo en relación al contexto de uso de la lengua meta, sino que se interprete a partir de la relación entre las perspectivas diferentes de cada una de las personas presentes.

Desde este punto de vista, la preparación para interacciones comunicativas interculturales no puede plantear como objetivo principal que los aprendientes sean capaces de interpretar correctamente los elementos lingüísticos o contextuales que tengan dependencia cultural. Es cierto que los problemas relacionados con la falta de conocimiento del contexto sociocultural del interlocutor pueden conducir a conflictos. No obstante, el éxito en una interacción intercultural no se debe juzgar a partir de la ausencia de conflictos, y menos aún si ello se persigue mediante actuaciones descritas exclusivamente en base al modelo de la cultura meta. A partir del concepto de cultura planteado en el capítulo 4, basado en su función cognitiva y social, defendemos la postura de House (2007), quien postula que la enseñanza intercultural no debe centrarse en la corrección de un déficit, sino en la construcción creativa de un tercer camino, para el que es mucho más importante la creatividad y el proceso de descubrimiento que cualquier modelo de referencia frente al que medir si una actuación es correcta o no.

En la situación de lengua extranjera ese modelo de referencia es aún más lejano e inadecuado como objetivo didáctico. Por tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural no debe marcarse como objetivo central la prevención de errores y conflictos. En su lugar, debería, por una parte, promover la aceptación de dichos problemas como una circunstancia inherente a los procesos de comunicación intercultural<sup>112</sup>, de la cual además se puede aprender y, por otra parte, potenciar la capacidad de buscar soluciones a los problemas, si estas fueran posibles, una vez que aparezcan. En el ejemplo que se expuso en

---

112 En nuestras circunstancias concretas esto es especialmente relevante, pero en cualquier contexto de aprendizaje de lenguas se debe tener presente que los errores y conflictos son propios de cualquier tipo de comunicación, incluida la comunicación entre nativos, y que por tanto la diferencia de competencia lingüística no es sino uno más de los múltiples factores que pueden conducir a un malentendido.

el apartado 4.2.3 se mostró precisamente que incluso hablantes con amplias competencias lingüísticas e interculturales pueden sufrir problemas comunicativos de este tipo, y que su experiencia y sus competencias se pueden manifestar una vez surgido el conflicto o incluso bastante después, como reflexión posterior sobre lo ocurrido.

Todo esto supone un importante cambio en cuanto a cómo se debe juzgar la adecuación al contexto del comportamiento de un hablante en una interacción intercultural. Desde esta perspectiva se explica el rechazo a la idea, bastante generalizada, de que el principal objetivo de la inclusión del componente cultural en la enseñanza de idiomas es conocer y comprender la cultura de los hablantes de la lengua que se estudia para mejorar la comunicación con ellos. Si bien el contexto sociocultural alemán tendrá un papel importante en nuestro proyecto, el objetivo principal será una competencia comunicativa intercultural global, orientada a la comprensión de los factores que intervienen en la comunicación intercultural. Aplicada en una interacción concreta, esta competencia deberá ayudar a que los aprendientes reconozcan qué factores pueden influir en la perspectiva desde la que cada participante está interpretando la situación, y a que sepan actuar en consecuencia.

En la tarea de proponer objetivos didácticos relacionados con esta competencia es de gran utilidad el modelo de competencia intercultural presentado en el apartado 4.2.3, en el cual se describen precisamente esos factores que intervienen en una interacción comunicativa intercultural. Un repaso de los componentes fáctico, procedimental y actitudinal de dicho modelo permitirá describir en cada uno de ellos guías para encontrar objetivos adecuados a las características de una asignatura de alemán caracterizada por el enfoque adquisitivo, la situación de lengua extranjera y el nivel inicial de los aprendientes.

En el componente fáctico harán falta conocimientos sobre el contexto cultural de la lengua meta y sobre el propio, de forma relacional. Hay que tener en cuenta, no obstante, que en la situación de lengua extranjera, en un aula monolingüe con alumnos de nivel inicial, los conocimientos sobre aspectos específicos de la cultura meta pueden ser de difícil acceso. El esfuerzo de abstracción y la falta de información contextual que conlleva el acercamiento a una cultura desconocida complica la tarea de descifrar los enunciados en una lengua que se está empezando a descubrir. En este contexto parece más aconsejable afrontar el campo fáctico de manera gradual y tomar como punto de partida el entorno de los aprendientes, que es más accesible tanto conceptual como lingüísticamente. Paulatinamente, según se avance

tanto en la competencia lingüística, que permite mayor abstracción conceptual (mayor alejamiento del entorno cognitivo inmediato), como en las habilidades y actitudes que permiten la relativización de los patrones propios y el acceso a lo ajeno, se puede realizar un acercamiento al conocimiento de la otra cultura.

Esto no quiere decir que en los niveles iniciales se renuncie totalmente a tratar aspectos culturales concretos que sean distintos en cada uno de los marcos culturales. Algunos elementos socioculturales que se reflejan en las rutinas comunicativas cotidianas, como las normas de cortesía verbal (usar *du* o *Sie*) o ciertas pautas de comportamiento en situaciones determinadas (por ejemplo, contestar al teléfono) son necesarias desde el primer momento. Estos temas se deben poder abordar en el aula desde el principio, pero es aconsejable hacerlo en forma de pequeñas reglas fáciles de comprender, aplicar y recordar, para evitar la sobrecarga del alumnado. Intentar tratar aspectos que exijan mayor capacidad de abstracción supone un nivel de exigencia que puede exceder las posibilidades de la situación de lengua extranjera, y pueden tener como resultado no deseado la desmotivación o incluso el refuerzo de la sensación de distancia con esa otra cultura “tan difícil de entender”.

Una forma coherente de trabajar con las informaciones de tipo fáctico sería no tratar los temas como conocimientos que hay que comprender y recordar, sino enfocarlos de forma que también se desarrollen las estrategias de descubrimiento, que son las que permiten percibir estas prácticas culturales distintas e intentar actuar en consecuencia en una interacción<sup>113</sup>, o las actitudes de curiosidad, flexibilidad y relativización de los patrones propios.

No hay que renunciar a las descripciones del “otro”, pero sí hay que intentar retrasarlas para que los alumnos puedan recibirlas con conciencia del papel que desempeñan sus puntos de partida culturales y personales en la imagen que perciban, con la capacidad de relativizar la propia perspectiva sobre la imagen que se construyan. El estudio de otras culturas se hará preferiblemente para analizar la forma de percibir, conceptualizar y estereotipar al “otro”, y no tanto con la pretensión de ofrecer una imagen objetiva de él. Como se ha dicho ya en este trabajo, más importante que los datos fácticos en sí es el proceso de acceso a los mismos, y

---

113 Por ejemplo, la actividad basada en la petición cortés (ver el apartado 5.4.2.2), en la que no importa tanto que memoricen una regla como que perciban la forma en que reglas desconocidas pueden explicar comportamientos extraños.

por tanto se debe insistir en presentarlos siempre a partir del desarrollo de las habilidades y actitudes implicadas en dicho proceso.

Entre las habilidades del componente procedimental, las destrezas de descubrimiento son especialmente importantes desde la perspectiva de la preparación para contactos interculturales fuera del aula. El problema de la falta de contacto con la cultura meta, que dificultaría la práctica de estas destrezas, se puede sortear mediante la atención a la heterogeneidad cultural propia, es decir, a la multiculturalidad y a la pluriculturalidad. Las relaciones que se dan entre distintas capas de una misma sociedad (socioeconómicas, generacionales, etc.) pueden ser objeto de análisis de igual validez, con la ventaja añadida de que los estudiantes tienen ya experiencia en este tipo de relaciones, de tal forma que ya tienen ciertas destrezas desarrolladas que pueden ser aprovechables para la reflexión. Junto a las destrezas de descubrimiento, un papel fundamental será el que desempeñen las habilidades y estrategias para negociar el contexto compartido dentro de una interacción concreta.

En todo el proceso de desarrollo de competencias deberán promoverse actitudes abiertas, de empatía y de voluntad contra la simplificación en base a estereotipos. En relación con todo lo ya dicho sobre el conflicto, es importante destacar la importancia que tiene la actitud positiva hacia el error, sea propio o ajeno, incluso cuando tenga consecuencias graves. Los conflictos son inherentes a la comunicación intercultural, y no deben tener consecuencias negativas para la imagen que una persona se forme de sí misma o del interlocutor. Por otro lado, se intentará dar los primeros pasos hacia el abandono de una actitud etnocéntrica en las relaciones interculturales. Estos primeros pasos serán la relativización de la propia perspectiva gracias a la percepción de la influencia en ella de factores culturales, así como la capacidad de admitir la validez de otras perspectivas distintas sobre una misma situación.

En base a estas reflexiones, es posible avanzar una propuesta concreta en cuanto a los objetivos que en principio podrían tenerse en cuenta como punto de partida para el diseño de la asignatura:

**Componente fáctico:**

Sobre la base de estos argumentos, los objetivos de tipo fáctico que consideramos más adecuados para esta asignatura serán de dos tipos:

a) Normas de actuación (tanto lingüística como de otro tipo) en las interacciones interculturales: a pesar de que se pretende evitar el planteamiento de la aproximación a la cultura alemana como la presentación de un modelo de referencia para la conducta (y aún menos como guías para evitar errores), sí se puede plantear como objetivo el conocimiento de algunas normas referidas a la actuación que generalmente se considera adecuada en las interacciones entre hablantes de alemán. Esto se hará de la siguiente forma:

- Estas “reglas” orientativas deben ser sencillas, fáciles de explicar, comprender y aplicar en la LE.
- Serán enfocadas preferiblemente desde el desarrollo de las estrategias de descubrimiento y de interacción, y no desde la mera memorización; de esta forma se promueve la autonomía del aprendiente y se le proporcionan herramientas para situaciones no previstas.
- Se procurará desarrollar la curiosidad, la flexibilidad y la capacidad de relativizar lo propio.

b) Datos fácticos relacionados con la visión más tradicional del *Landeskunde*: en esta asignatura se proporcionarán también breves informaciones sobre geografía alemana, organización territorial (*Länder*) y antroponimia. Las mismas observaciones que se acaban de hacer se podrían aplicar ahora: es importante la sencillez desde el punto de vista del procesamiento lingüístico, y conviene acentuar las habilidades y actitudes por encima de la memorización de datos.

### **Componente procedimental:**

Las estrategias y habilidades de descubrimiento e interacción son fundamentales desde el objetivo de una competencia orientada al aprendizaje continuo y autónomo.

Por ejemplo, la comparación intercultural de fórmulas de cortesía, negociación de interpretaciones para comprobar la atribución de intenciones, todo lo que se haga en los trabajos en grupos, etc.

- Identificar áreas de malentendidos y conflictos (*critical incidents*).
- Mediar entre interpretaciones conflictivas.
- Retrasar interpretaciones y valoraciones.

- Estrategias de descubrimiento de los factores culturales que intervienen en una interacción.
- Observación crítica del entorno de cada uno, desde el punto de vista de un concepto de cultura como el ya descrito.
- Percepción de la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad en el entorno habitual.

**Componente actitudinal:**

En este campo Byram destaca la capacidad de relativizar los propios puntos de vista y de apreciar los de los demás, que puede ser entendida como una capacidad social general necesaria para cualquier interacción. Desde la perspectiva del aprendiente de nivel inicial y de sus interacciones en lengua alemana serían objetivos básicos los siguientes:

- Solucionar conflictos en lugar de la preocupación por prevenir.
- Aceptación de los problemas, afrontar conflictos.
- No renunciar a la comunicación, no prejuizar.
- Quitar el miedo al error, a los problemas, a los malentendidos.

### **5.3.2.3 La lengua en la comunicación intercultural**

En el contexto de este trabajo uno de los objetivos principales debe ser que los alumnos tomen conciencia de su papel como hablantes interculturales y de los efectos que puede tener el hecho de que, como ocurre frecuentemente en estas relaciones, uno de los interlocutores tenga una competencia lingüística menos desarrollada que el otro. En este sentido, es importante desarrollar la sensibilidad hacia circunstancias lingüísticas que pueden producir malentendidos en una relación intercultural. Esto podría, en determinadas circunstancias, generar cierta inseguridad ante este tipo de interacciones, por lo cual, y con el objetivo de atenuar esa posible inseguridad, se plantearán actividades que ofrezcan a los alumnos estrategias para desenvolverse en estas situaciones, en las cuales será fundamental que se logre asociar esas situaciones con sensaciones positivas, por ejemplo, mediante el humor o la sensación de éxito en la resolución de un problema. Así se manifiesta que este objetivo, como todos, debe ser abordado desde la atención a factores afectivos, procedimentales y fácticos.

En relación con el papel del hablante intercultural, el alumno debe disponer de habilidades y estrategias comunicativas para las interacciones interculturales. Esto implica la inclusión en el programa de recursos verbales para la aclaración de significados e intenciones. Se procurará, por tanto, ampliar el instrumental ya presente en la programación adquisitiva, como el deletreo y algunas fórmulas para solucionar problemas de comunicación. De esta forma, convertir la competencia intercultural en un punto central del programa influye en el resto de la programación lingüística del curso. Las necesidades expresivas que conlleva la reflexión intercultural deben tenerse en cuenta a la hora de programar qué herramientas lingüísticas van a ponerse a disposición del alumnado, y al programar los contenidos culturales hay que tener en cuenta que la falta de competencia lingüística condiciona el tratamiento que se puede dar a los temas.

Ejemplos de ámbitos lingüísticos que podrían hacer falta en las primeras fases del aprendizaje intercultural:

- Interacciones básicas sociales en el aula.
- Hablar de sí mismo, de la propia identidad (gustos, aficiones, relaciones sociales...) e interesarse por las de los otros.

- Expresiones referidas a la cognición: *ver, oír, notar, sentir, comprender, explicar, etc.*
- Estrategias para la negociación del significado, aclarar dudas, etc.
- Son importantes expresiones que sirvan para aclarar y negociar las asunciones que se quieran manifestar, aclarar dudas de interpretación y preguntar cuando existan estas dudas.

Otro objetivo relacionado con la perspectiva de la lengua como código es ofrecer una guía para los primeros contactos con la dependencia cultural de la interpretación de palabras y gestos. Por ejemplo, ya en las primeras horas del primer cuatrimestre se juega en el aula con la diferencia en la forma de indicar los números con los dedos. Más adelante, ya en la programación intercultural descrita en este capítulo, se plantean actividades en torno a la traducción de títulos de películas y la comparación de nombres propios en base a criterios distintos de la mera equivalencia lingüística.

#### 5.3.2.4 Actitud hacia el aprendizaje intercultural

Tradicionalmente se ha visto el componente cultural de la enseñanza de idiomas como un elemento motivador, asignándole el objetivo de despertar o alimentar el interés de los aprendientes por la cultura de la lengua que estudian. Si se acude al modelo socioeducacional de Gardner<sup>114</sup>, se podría ver en este objetivo la promoción de la orientación integradora, que es en principio claramente beneficiosa para la promoción de la sensibilidad intercultural.

En nuestro contexto concreto este interés por otras culturas puede verse influido por la orientación instrumental de la titulación de turismo y por la situación de lengua extranjera. Muchos de nuestros estudiantes no tienen proyectado salir del país, y aprenden alemán con la idea de encontrar un trabajo en España, lo cual hace que nos podamos encontrar con cierto desinterés por otros ámbitos culturales.

Como ya se expuso en el apartado dedicado a la motivación del capítulo 2, este es un ámbito con muchas variables individuales, y conviene ser consciente de los múltiples factores que pueden influir negativa y positivamente, para poder adaptarse en cada momento a las necesidades del grupo. Tanto la orientación integradora como la instrumental pueden ser aprovechadas; ahora bien, desde la perspectiva intercultural es importante tener precaución con la tendencia etnocéntrica que pudieran tomar estas orientaciones. Byram opina que el interés que conduce al desarrollo de la competencia intercultural no tiene nada que ver con el interés comercial ni con el del turista en busca de lo exótico:

I also want to distinguish this kind of engagement with otherness from the tourist approach where the interest is in collecting experiences of the exotic, and from the commercial approach where the interest is in a business arrangement and in the making of a profit. Both of these have a rightful place in international relations, but they are not conducive to developing intercultural competence (Byram 1997: 50).

Es por tanto complicado definir qué tipo de objetivos se pueden marcar en cuanto a la motivación de un grupo de estudiantes que pueden tener orientaciones e historias personales muy distintas. En general, se pueden seguir tomando como punto de partida las sugerencias

---

114 En el apartado 2.3.6 del capítulo 2 se presentó de forma muy resumida la distinción que hacen Gardner y Masgoret (2003) entre la orientación integradora, relativa al interés por interactuar con miembros de otras comunidades, y la orientación instrumental, relacionada con objetivos prácticos como los profesionales.

presentadas en el apartado 3.6 del capítulo 2, que pueden ser orientadas a cualquier aspecto del aprendizaje en el aula. En cuanto al componente cultural, y ante la variabilidad que pueda haber en cada grupo, es importante encontrar formas mediante las que los propios estudiantes tomen parte en el proceso didáctico, para que puedan orientar las actividades hacia los temas que más les puedan motivar. Un pequeño ejemplo podría ser, en nuestro proyecto, los trabajos en grupo (ver apartado 4.2.5), en los que los alumnos eligen el tema que se va a tratar.

Una pregunta que suele plantearse cuando se tratan los factores afectivos del encuentro intercultural se refiere a si es preferible abordar el acercamiento cultural desde los aspectos comunes o los distintivos. Delanoy (2000: 215 y ss.) opina que en los primeros contactos en el aula los factores emocionales desempeñan un papel decisivo, y expone dos posiciones distintas en cuanto a cómo deben ser los primeros pasos en este proceso afectivo. Desde la primera de ellas se pretende “desarrollar, a partir de las características compartidas por las culturas o de los aspectos positivos (en cuanto a la cultura propia y la otra), una base que facilitará posteriormente ocuparse de aspectos menos agradables” (*trad. propia*). La otra posición plantea que la introducción en una nueva cultura debe pasar por una “experiencia de shock” que permita que la persona rompa con sus patrones de pensamiento. En esta línea, Kramsch (1993: 256) opina que una experiencia emocional intensa, tanto agradable como dolorosa, puede ser la puerta a la nueva cultura.

En un tema tan complejo y dependiente de variables que difícilmente pueden ser previstas, el primer objetivo debería ser la promoción de una actitud positiva no solo hacia la otra cultura, sino sobre todo hacia el aprendizaje intercultural. Desde esta perspectiva habría que cuidar que la atmósfera de trabajo sea agradable y que se fomente un ambiente de cooperación, especialmente cuando se trabaje con actividades que puedan ser chocantes.

## 5.4 Las actividades interculturales

### 5.4.1 Características de las actividades interculturales en un enfoque adquisitivo

Las actividades diseñadas para el componente intercultural deben integrarse en la programación previa de la asignatura. Esta asignatura, *Ampliación de alemán*, es la continuación en el segundo cuatrimestre de la asignatura *Alemán, uso oral y escrito*, presentada en el capítulo 3. Por tanto, el diseño de actividades, en el contexto de un enfoque centrado en la adquisición en el aula, deberá partir de los principios metodológicos planteados en los capítulos 2 y 3. A partir de dichos principios se planteó una tipología de actividades que separa las interacciones en LE en el aula, por un lado, y, por otro, la reflexión individual fuera del aula sobre el valor comunicativo y lingüístico de las palabras y expresiones que aparecen en esas interacciones.

A la hora de diseñar las actividades del componente intercultural, el principal dilema teórico lo presentó la gestión monolingüe del aula. La decisión de que todas las interacciones que se producen en el aula sean en la lengua meta, teniendo en cuenta el nivel inicial de las y los aprendientes, parece limitar la posibilidad de tratar en clase temas complejos y que afectan a la identidad de los participantes. En la situación de lengua y cultura extranjera el encuentro de perspectivas distintas que acompaña al aprendizaje intercultural puede producir reacciones muy distintas en cada persona, desde el rechazo hasta la admiración incondicional, pasando por distintos grados de desorientación. Autores como Neuner y Hunfeld (1993: 111) defienden que, en estas circunstancias, es importante que en el aula se hable de estos procesos, y que, si fuera necesario, habría que recurrir a la lengua materna.

En nuestro caso, y después de evaluar la posibilidad de incluir en el aula pequeños espacios de discusión en L1, decidimos descartar cualquier excepción a la norma del monolingüismo en el aula. El temor a que cierta rigidez metodológica pusiera obstáculos al desarrollo del componente cultural del curso fue desechado ante la consideración de los perjuicios que la ruptura del monolingüismo podría suponer para la dinámica del aula. Como se expuso en el apartado 2.3.2 del capítulo 2, romper este principio, aparte de reducir el tiempo dedicado al uso de la LE, produce un efecto negativo en la motivación del alumnado a la hora de esforzarse por expresar sus posibilidades comunicativas en alemán. Cuando los estudiantes

perciben, consciente o inconscientemente, que el uso de una u otra lengua puede depender de la dificultad o la importancia del tema que se trate, intentan con más frecuencia recurrir a su L1 en el aula para resolver problemas de comunicación.

De esta forma, queda planteado el reto de la puesta en marcha de procesos de reflexión intercultural en un aula monolingüe con alumnos de nivel inicial. La complejidad de este propósito está probablemente entre las causas que han conducido a que la mayoría de las propuestas de desarrollo de la competencia intercultural en el aula de idiomas se orienten a niveles intermedios y superiores. Y aquí está precisamente una de las hipótesis que se pretenden probar en este trabajo: la puesta en marcha de estos procesos en niveles iniciales es posible y tiene efectos positivos tanto en el desarrollo de la competencia intercultural como en la adquisición lingüística, y esto se hace posible gracias al ajuste de los objetivos y los métodos de trabajo de manera que sean adecuados al contexto de aprendizaje.

Por tanto, la meta de este apartado será el diseño de actividades que pongan en marcha procesos de reflexión intercultural, y que estén además basadas en interacciones que cumplan los principios metodológicos que se han postulado para la adquisición en el aula. Para ello, es necesario buscar alternativas tanto al recurso a la L1 en el aula como al desplazamiento del componente intercultural a niveles intermedios o avanzados.

En esta situación, nos pareció útil aprovechar la distinción hecha en el capítulo 3 entre, por un lado, actividades para el aula basadas en interacciones orales y, por otro, actividades escritas orientadas a la reflexión individual fuera del aula. Estas actividades por escrito podrían permitir ahora el uso de la L1 sin que se rompa la dinámica de la gestión monolingüe del aula, de forma que se podrían concebir actividades que combinen las interacciones comunicativas en el aula con la reflexión por escrito en casa. Por las limitaciones comunicativas ya comentadas, el aula monolingüe no permite que se exterioricen ciertas reflexiones y sensaciones complejas, a veces incluso contradictorias. Aprovechando el marco del campus virtual y de las actividades individuales por escrito, en las que los alumnos están ya acostumbrados a reflexionar sobre lo experimentado en el aula, se decidió añadir una parte que se refiriera a las actividades interculturales y en la cual los estudiantes expresaran sus reflexiones y sensaciones. El hecho de recurrir aquí a la L1 no tiene los efectos negativos que sí tendría introducir la L1 en el aula, y permite plantear a los alumnos reflexiones que amplíen la experiencia del aula.

Junto al uso de la lengua materna en ciertas actividades del campus virtual, otra novedad que se introdujo fue un pequeño trabajo en grupos fuera del aula, en el que los estudiantes trabajaran sobre un tema para presentarlo luego en la clase. El germen de esta idea estuvo en la observación de que sería incoherente con el enfoque intercultural, basado en la perspectiva del aprendiente, que la responsabilidad sobre los temas que se trataran en la asignatura fuera solo del docente. Esto llevó a buscar la forma de que los estudiantes recibieran también una tarea en la que pudieran dar su aportación a los contenidos de las actividades. Para ello se planteó el trabajo en grupos, cuyos resultados tendrían que reflejarse en las actividades del aula, en las del campus virtual, o en ambas.

Por otra parte, mediante un trabajo en grupos fuera del aula se posibilita el intercambio de ideas y puntos de vista entre los estudiantes, lo cual lo convierte en una alternativa al uso de la L1 en el aula. Es cierto que se dificulta la posibilidad de que el profesor guíe y enriquezca estos debates, pero, como hemos dicho anteriormente, en una asignatura con tan pocas horas de contacto con el idioma es necesario hacer algunos sacrificios. De todas formas, la labor del profesor como guía sí se puede incluir en la actividad mediante un encuentro fuera del aula, en forma de tutoría en grupo, para discutir el enfoque y el desarrollo del trabajo.

Para que los resultados de este trabajo de los alumnos se inserten en el programa de la asignatura, los trabajos serán expuestos en el aula, y tendrán su acompañamiento en forma de hoja de reflexión en el campus virtual. Como el trabajo se presenta en el aula, deberá ser en alemán, y por tanto se promueven las estrategias comunicativas de los alumnos, quienes tendrán que buscar formas de expresión que les permitan, a partir de una competencia comunicativa relativamente reducida, plantear en el aula temas para la reflexión.

Por tanto, el componente intercultural de la asignatura se fundamentará en tres tipos de actividades:

- Interacciones en el aula en la lengua meta.
- Reflexión individual en casa en la lengua materna.
- Trabajo en grupo fuera del aula, que combina la lengua materna (organización) y la lengua meta (resultado).

En cuanto a la selección de contenidos para las actividades, se parte del propósito de presentar situaciones que hagan surgir en los alumnos reacciones afectivas o reflexivas que

les conduzcan a desarrollar su conciencia cultural y la competencia comunicativa intercultural en sus distintos componentes. El punto de partida debe ser, como se ha defendido en este trabajo, el reconocimiento de los factores culturales que intervienen en una interacción intercultural. Integradas en una asignatura enfocada a la adquisición en el aula, las actividades deberán basarse en las interacciones comunicativas en lengua alemana.

Una forma de hacer visibles en el aula los distintos factores de la interacción intercultural puede ser el trabajo con interacciones en las que se dé un conflicto relacionado con alguno de esos factores y que lo ponga así de relieve. La conciencia sobre la multiculturalidad de cualquier entorno y la identidad pluricultural de toda persona permite plantear situaciones que manifiesten la interculturalidad sin necesidad de un alejamiento del *aquí y ahora* del aula y el entorno inmediato de los aprendientes. El desarrollo y la experimentación de esa idea dio forma a varias actividades que tenían como tema principal el conflicto comunicativo intercultural, y que efectivamente permitían enfocar la atención de los aprendientes sobre determinadas circunstancias que influyen en la interpretación y el desarrollo de estas situaciones. Los beneficios del trabajo a partir del conflicto intercultural para una asignatura como la nuestra pueden ser los siguientes:

- A través de los conflictos, presentados como desencuentro de perspectivas, se permite que las y los estudiantes vean que estos desencuentros no son algo exclusivo de las relaciones más típicamente interculturales, sino que es algo con lo que se encuentran constantemente en sus relaciones cotidianas.
- Se presentan conflictos de distinto tipo como estímulo para la reflexión y la sensibilización hacia distintos factores que pueden influir en el desarrollo de una interacción (la lengua, conocimientos no compartidos, estrategias para resolver un malentendido)
- Las y los estudiantes pueden revivir o experimentar reacciones emocionales a un conflicto, y a través de ello se los puede conducir a la reflexión sobre sus reacciones, las causas de las mismas y las distintas formas que hay de afrontarlas

En definitiva, trabajar a partir del conflicto comunicativo desde una perspectiva intercultural puede ser un recurso muy útil para aislar distintos factores, hacer visibles diferentes puntos de vista, desarrollar estrategias comunicativas y de negociación, así como experimentar y

analizar reacciones afectivas. Sirve asimismo para que los aprendientes reflexionen sobre los paralelismos entre las relaciones que se dan en su entorno cotidiano y las relaciones entre miembros de culturas lingüísticas distintas. Tiene riesgos, ya que puede dar la imagen de que las relaciones con personas de orígenes distintos son un “campo de minas”, pero en general es una herramienta de trabajo práctica y versátil, que permite afrontar las dificultades de las relaciones desde la perspectiva de su aprovechamiento para el crecimiento personal y para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Una última precisión se refiere a los objetivos que se formulan para cada una de las actividades. Los objetivos formulados en el apartado anterior son una de las principales guías en la elaboración y evaluación de las actividades, pero no se deben olvidar las precisiones hechas en ese momento en cuanto a cómo se debe entender la formulación de objetivos en este terreno. En consecuencia, los objetivos que se asignen a cada actividad no son las metas que debería alcanzar cada aprendiente, sino que deben ser entendidos como potenciales resultados de la actividad. El que cada participante alcance o no esos resultados depende de infinidad de factores que, al menos en el marco de esta tesis, exceden la capacidad de planificación y previsión.

### **5.4.2 Las actividades programadas en la asignatura *Ampliación de alemán***

El componente intercultural de la asignatura se plasmó en cinco actividades. Una actividad introductoria (*Wir sind Jans Freunde!*) es seguida por tres actividades en las que el grupo se confronta con los conflictos interculturales desde tres puntos de vista distintos (*Imperativo cortés*, *Nicht richtig verstanden* y *Alles mit Besteck*) y por el trabajo en grupos, mediante el cual las y los estudiantes trabajan a partir de las relaciones personales en su propio entorno. En torno a estas cinco actividades se presenta a los alumnos el *Cuaderno intercultural*, en el cual se les plantean pequeñas actividades sobre lo vivido en el aula para orientar sus reflexiones hacia la interculturalidad.

La actividad introductoria (*Wir sind Jans Freunde!*) perseguía, por una parte, activar ideas previas acerca de la cultura y las relaciones interculturales, para facilitar el trabajo posterior. Por otra parte, se pretendía evitar comenzar directamente con un conflicto, y presentar en cambio el tema a partir de aspectos positivos. En esta actividad se trabajaría con algunos intereses que los alumnos pueden compartir con jóvenes alemanes, y se tocarían temas distintos para despertar la atención y la curiosidad del grupo sobre la variedad de implicaciones culturales que puede tener el aprendizaje del alemán y el contacto con la cultura que lo acompaña.

Para trabajar con los factores de la interacción intercultural se diseñaron tres actividades para el aula, en las que, como en el resto de las actividades del aula, los alumnos se ven envueltos en interacciones comunicativas que exigen su participación activa. Estas actividades parten de malentendidos comunicativos, en los cuales se hacen visibles los factores que intervienen en esa interacción, y buscan provocar en los participantes reacciones emocionales y reflexivas que conduzcan al aprendizaje intercultural. A partir de estas interacciones se ofrecerán asimismo herramientas comunicativas para resolver situaciones parecidas.

Las actividades del aula tendrán un apartado reflexivo que, por su naturaleza, se trasladará a las hojas de trabajo que los alumnos realizarán en casa. Para ello se crea el *Cuaderno intercultural*, que se suma a *Portfolio*, *Hausaufgabenblätter (HAB)* y *Kontext+* (ver capítulo 3), y en el que, a diferencia de estos, se usa la L1 para facilitar la expresión de ideas

complejas. En el *Cuaderno intercultural* tanto el tipo de preguntas como la forma de presentarlas tiende conscientemente a obtener respuestas espontáneas y breves. El origen de esta decisión estaba en el temor a que la conciencia de estar siendo observados condujera a cierta “estandarización” de las respuestas, es decir, a que escribieran lo que creen que el observador quiere leer o a reproducir alguno de los discursos que se están generando en los medios de comunicación. Si bien es cierto que uno de los fines de la concienciación cultural debería ser precisamente el desarrollo de un posicionamiento propio, y que esto podría haberse promovido y manifestado a través de la producción de textos reflexivos más largos, en los que se pidiera mayor profundidad en la introspección, esta opción habría supuesto un aumento de la carga de trabajo del alumnado que no quería asumir: el objetivo del proyecto era poner en marcha esos procesos reflexivos sin necesidad de una intervención masiva en el programa de la asignatura.

El tema del trabajo en grupos también será el conflicto intercultural, y estará enfocado a que los estudiantes observen en su entorno cercano manifestaciones de los factores de las interacciones interculturales. A través de esta pequeña investigación se persigue el objetivo de que los estudiantes relativicen la identificación nacional-lingüística de las identidades culturales, en busca de una concepción de cultura diversa, que permita la percepción de la heterogeneidad de cualquier identidad cultural. En la realización del trabajo contarán con la ayuda del profesor mediante una o varias tutorías en grupo. El resultado final será expuesto en el aula, y puede tener continuidad tanto en el aula, mediante el aprovechamiento didáctico del material lingüístico propuesto por los alumnos, o en las hojas de trabajo en casa, tanto *HAB* o *Kontext+* como en el *Cuaderno intercultural*.

A continuación se describirán las cinco actividades, siguiendo en cada caso la misma estructura expositiva:

- 1) Una introducción en la que se expongan las circunstancias más relevantes para la comprensión de la actividad: idea germinal, objetivos generales, breve resumen del desarrollo, etc.
- 2) Descripción detallada de cada fase de la actividad.
- 3) Objetivos detallados, organizados en relación con los objetivos generales del componente intercultural de la asignatura presentados en el apartado 5.3.2. Estos

objetivos, como se explicó entonces, no deben ser entendidos como resultados que deberían ser observables directamente después de la actividad, sino más bien como áreas de desarrollo de los procesos reflexivos.

### 5.4.2.1 Wir sind Jans Freunde

#### 1) Introducción

Mediante esta actividad se presenta a los alumnos de forma práctica la parte intercultural de la asignatura. En consonancia con las reflexiones planteadas en el apartado 3.2.4 del presente capítulo, en esta actividad inicial se pone especial atención en ligar el aprendizaje intercultural con sensaciones positivas, iniciando el acercamiento a la otra cultura desde lo cercano, lo compartido y lo agradable.

La idea de partida fue presentar en el aula a una serie de jóvenes alemanes a través de su fotografía y unas breves informaciones personales referidas a alguna circunstancia que pudieran compartir con los aprendientes. Para propiciar cierta implicación personal, los aprendientes tenían que escoger, entre estas personas, a aquella con la que se sintieran más próximas por compartir, al menos parcialmente, sus gustos cinematográficos. Con la selección de una persona se pretendía establecer cierta vinculación por simpatía con ese joven alemán. A partir de este vínculo se esperaba crear un ambiente positivo desde el punto de vista afectivo, para empezar a plantear desde él algunos posibles temas de reflexión intercultural, como posibles componentes de la identidad cultural, la traducción y la búsqueda de equivalencias entre sistemas distintos, así como introducir algunas informaciones de tipo fáctico sobre la geografía alemana. Estas primeras reflexiones e informaciones se presentan desde una doble función: por un lado, la reflexión y la información en sí; por otro, como actividad de contextualización para las actividades siguientes, es decir, como un primer estímulo para iniciar procesos de reflexión que probablemente les permitan contextualizar mejor las actividades siguientes en un proceso general de concienciación cultural.

Por tanto, la elección de esta actividad para iniciar la parte dedicada a lo intercultural no se debe tanto a su aportación a la reflexión intercultural como a sus características afectivas. Se afronta el primer acercamiento a temas interculturales de una forma personal, en la que los alumnos hablan de cosas que les gustan. El acercamiento a representantes de la otra cultura se realiza a partir de rasgos comunes, y no a nivel de grupo sino personal, lo cual es muy importante dentro del marco teórico que se ha trazado en el capítulo anterior.

El tema escogido fue el cine, los gustos cinematográficos, por varias razones:

- El ocio y el arte “popular” son dos ámbitos a través de los cuales frecuentemente los jóvenes manifiestan su identidad social.
- El cine es un ámbito de la cultura en la que existe cierta homogeneidad en el mundo occidental de la mano de la industria estadounidense, así que era fácil presentar gustos comunes en uno y otro grupo de jóvenes.
- Permite dejar espacio libre para quienes quieran expresar su individualidad o cierta disconformidad con la fuerza niveladora de la industria estadounidense. Así, de los cinco jóvenes procuré que al menos uno se inclinara más por el cine europeo que por el de Hollywood.
- Es un tema agradable, con connotaciones positivas relacionadas con el tiempo libre, por un lado, y, posiblemente también, con artistas a los que se admire.
- Muy importante dentro del contexto de la asignatura es la accesibilidad lingüística al tema: hablar de cuál es tu película favorita, tu artista favorito, de si te gusta o no ir al cine, etc., son acciones comunicativas adecuadas a los primeros niveles de desarrollo lingüístico y recogidas en la lista de *Profile deutsch*<sup>115</sup>.

## **2) Descripción de la actividad**

La actividad se desarrolla en dos fases: una fase previa preparatoria (repartida entre los Treffen 02, 03 y 04) y otra en la que se realiza la actividad propiamente dicha (Treffen 06 u 07).

I) Fase previa [Treffen 02, 03 y 04, *Cuaderno intercultural 02*]:

En la fase previa se introducen en el aula algunos elementos lingüísticos que harán falta después para la actividad central. Estos elementos se refieren principalmente a situaciones en las que se habla de manera sencilla sobre los gustos cinematográficos de cada uno (cuál es tu película favorita, quién es tu actriz preferida, etc.). Durante clases anteriores se habían introducido expresiones que van a utilizarse en esta actividad. De las hojas de trabajo en

---

115 Interacción oral, cuarto punto: “Puede comunicarse sobre sus preferencias con expresiones sencillas”. Ver en esta tesis el capítulo 3, apartado 3.3.2.

casa correspondientes se habían recogido datos sobre las preferencias de los alumnos<sup>116</sup>, las cuales servirán para confeccionar el perfil de los personajes de las fichas, de forma que se ajusten más o menos a los gustos del grupo.

En el *Treffen 03*, a partir de los diálogos en el aula sobre artistas y películas favoritas, se propone como tarea para casa el *Cuaderno intercultural 02*, en el que se trabaja con la traducción de títulos de películas y con la comparación de las distintas traducciones del inglés que se hacen en Alemania y España.

II) Wir sind Jans Freunde! [Treffen 06 (a bis c) und Treffen 07 (d)]:

II.a) Presentación de las fichas:

Al comienzo de la actividad principal, el profesor presenta en el aula a cinco jóvenes de Alemania mediante una ficha<sup>117</sup> que recoge su foto y sus actores, actrices y películas favoritas. Gracias a los datos recogidos durante la fase previa, las fichas están confeccionadas de forma que los gustos de estas personas se acercan, en la medida de lo posible, a los de los estudiantes. Las fichas se exponen en forma de diapositivas electrónicas, y son presentadas oralmente por el profesor.

Las cinco personas son presentadas como existentes en la realidad, como amigos alemanes de las lectoras de alemán, a los que el profesor o las mismas lectoras han llamado por teléfono para preguntar por los datos necesarios para la actividad. Esto se recalca en las dos primeras fichas, que son precedidas por una foto de cada una de las lectoras con las correspondientes personas.

II.b) Elección del “amigo hipotético” y formación de grupos.

II.b.1) Elección del “amigo hipotético”:

Se reparte a los alumnos la hoja 1<sup>118</sup>. En ella aparecen de nuevo las cinco fichas con un apartado al final en el que tienen que escribir el nombre de la persona a la que elijan como *hypothetischer Freund* o *hypothetische Freundin*. Esta elección debe hacerse teniendo en cuenta la afinidad en cuanto a actores, actrices y películas favoritos.

---

116 Ver en anexo “HAB 01 zum Treffen 02”

117 Ver en anexo.

118 Ver en anexo.

### II.b.2) Formación de grupos:

En esta fase tendrán que moverse por el aula para preguntar a los compañeros y compañeras por sus gustos cinematográficos, información con la que intentarán averiguar a qué persona alemana han escogido. Cuando encuentren a alguien que haya escogido al mismo *hypothetischer Freund* se unirán y continuarán moviéndose juntos por el aula y preguntando. De esta forma deberán ir constituyéndose grupos en torno a un mismo personaje.

### II.c) Woher kommt unsere Freundin?

Una vez formados los grupos, cada uno de ellos recibe una hoja de trabajo con breves tareas que conducen a completar los datos sobre la persona elegida: lugar de nacimiento y lugar de residencia actual. Estas tareas giran en torno a un mapa de Alemania y a un crucigrama, en el cual se mezclan preguntas sobre contenidos de clases anteriores con preguntas sobre el mapa, principalmente sobre ciudades y *Bundesländer*.

### II.d) Apellidos y ciudades:

En la siguiente sesión se reparten fichas con los datos de los cinco alemanes, en las que solo están rellenos los apartados correspondientes a la persona elegida. Con la finalidad de rellenar los datos que le faltan a su ficha, los alumnos se moverán por el aula buscando entre sus compañeros a alguien que tenga la información necesaria.

La ficha que reciben consiste en una hoja en cuya parte superior aparecen foto, apellido, lugar de nacimiento (este dato lo conocen por la actividad anterior) y lugar de residencia de la persona a la que ha elegido. En la mitad inferior se encuentran los nombres de las otras cuatro personas, con huecos para escribir en ellos esos mismos datos. Los alumnos deberán moverse por el aula pidiendo a los compañeros los datos que les faltan para completar su hoja.

### II.e) El *Cuaderno intercultural: Vornamen* ('Nombres de pila').

En casa, con el *Cuaderno intercultural / Hoja 3*, una última actividad girará en torno a los nombres de pila alemanes y la comparación de estos con los nombres españoles en base al índice de frecuencia en cada país.

En esta actividad se plantean tres tareas:

- Con la lista de los nombres de pila más frecuentes en Alemania, buscar la posición del nombre de la persona elegida. Comparar con el nombre que esté en la misma posición de la lista de nombre más populares en España.
- A continuación, el aprendiente busca en la lista cinco nombres que le gusten (españoles o alemanes, da igual), y busca sus parejas en el otro idioma según la posición en la tabla de popularidad.
- Finalmente, se invita a los aprendientes a pensar si conocen alguna celebridad originaria de una zona de habla alemana. Ponen su nombre y su foto (buscada en internet) en la hoja de trabajo, y a continuación buscan su nombre de pila en la lista, y buscan después alguna celebridad hispanohablante cuyo nombre de pila se encuentre en la posición equivalente, para poner también su nombre y su foto en la hoja.

### **3) Objetivos planteados**

#### **Conciencia cultural:**

Aunque no sea el objetivo principal, es posible que en algunas personas esta actividad pueda conducir a la percepción del mundo del ocio y del arte como un ámbito supranacional, compartido dentro de la cultura occidental globalizada. Ello podría influir en la concepción de su propia identidad cultural plural.

#### **Componentes de la competencia comunicativa intercultural:**

##### *Factores afectivos:*

Importancia de los factores afectivos en los primeros contactos: se pretende iniciar los contactos interculturales desde una perspectiva favorable, resaltando más las semejanzas que la diferencia. Es un acercamiento desde lo positivo y lo cercano.

##### *Factores fácticos:*

Transmisión de conocimientos fácticos en un contexto afectivo favorable:

- Acercamiento muy básico a la geografía alemana: *Bundesländer* y algunas ciudades.
- Contacto con los nombres propios más corrientes en Alemania, en relación o contraste con los nombres más habituales en España.

*Factores procedimentales:*

Contacto con algunas habilidades básicas para comparar sistemas distintos, a partir de la idea de que la traducción literal no es siempre lo más adecuado:

- Traducción de títulos de películas (principalmente de habla inglesa) al español y al alemán.
- Comparación de nombres de pila españoles y alemanes en base a su frecuencia.

**Relación lengua / cultura:**

Sensibilización para algunos fenómenos lingüísticos en los que la cultura se manifiesta especialmente: traducción, antroponimia.

**Afectivos / motivacionales:**

Cohesión del grupo de clase mediante la creación de pequeños grupos de trabajo a través de sus gustos cinematográficos.

**Otros:**

Uso de internet para la comparación lingüística mediante *Wikipedia*.

**Objetivos lingüísticos:**

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico la actividad solo introduce elementos nuevos en la fase a), que es la que está integrada en la actividad *Fragen zur Person*. A partir de la fase b) las interacciones orales implican el uso de frases y palabras ya conocidas por los estudiantes. Actividades comunicativas implicadas:

- Iniciar una conversación.
- Preguntar sobre los gustos del interlocutor y hablar sobre los propios.
- Preguntas sobre los datos personales de terceras personas.
- Deletreo y mímica ante problemas de comunicación.

Se pueden añadir algunas destrezas escritas como rellenar un formulario o comprender y responder breves preguntas (crucigrama).

### 5.4.2.2 Imperativo Cortés / Bitte

#### 1) Introducción

Con esta actividad se inicia el trabajo con los conflictos interculturales. Las tres primeras actividades de este bloque afrontan el conflicto intercultural desde tres perspectivas diferentes, con el acento puesto cada vez en competencias de distinto tipo. De estas tres actividades, las dos primeras (*Imperativo cortés* y *Malentendidos*) tienen en común el enfoque en la expresión lingüística, mientras que en la tercera (*Alles mit Besteck*) el enfoque es menos lingüístico y se plantean temas “clásicos” de las relaciones interculturales como la intolerancia y la adaptación a las costumbres de otra cultura.

*Imperativo Cortés* fue ideada y puesta en práctica como ampliación de una actividad ya existente. Esa actividad anterior tenía como objetivo la comunicación cotidiana del aula, en concreto, la forma de pedirle a alguien que haga algo, como abrir la ventana o prestar un lápiz.

La explotación de las posibilidades de aprendizaje intercultural que ofrece este tipo de interacción se basa en el importante papel que desempeña en ella la cortesía. La distancia social es un elemento que frecuentemente está relacionado con los conflictos interculturales, y en el caso concreto de las relaciones entre españoles y alemanes es un factor al que hay que prestar especial atención. Ya desde las primeras clases de la asignatura se insiste a los aprendientes en la importancia de escoger bien entre el *du* coloquial y el más formal *Sie*, y se les hace ver, si bien de forma indirecta, que el uso de esas dos formas en alemán no coincide exactamente con el uso de *tú* y *usted* en castellano. Del mismo modo, también dentro del terreno de la cortesía, a través de los diálogos en el aula se les muestra que en alemán se usa *bitte* (por favor) con mucha frecuencia.

Precisamente el uso de *bitte* en las peticiones fue el germen inicial de esta actividad intercultural, al observar que en la actividad de las peticiones muchos participantes lo olvidaban. Para hacerles ver que en algunas ocasiones ese olvido podía parecer descortés a un interlocutor alemán y conducir a la interrupción de la interacción, se les dijo que si en el transcurso de la actividad alguien les pedía algo sin decir *bitte*, rechazaran hacer lo que se les pedía y cambiaran de interlocutor. La actividad funcionó, y a los estudiantes les pareció divertido poder adoptar el papel del “ofendido”, pero me quedó la sensación de que de esta

forma se podían reforzar los clichés referidos al estricto formalismo alemán y a la relajación de los españoles. Además, el uso del *bitte* era una norma que, pese a ser sencilla, se quedaba en eso, una norma muy concreta sobre un aspecto específico de la cortesía verbal, y que no daba cuenta de las diferencias de aplicación en contextos distintos. Por tanto, con la intención de dar un mayor alcance a la explotación de la cortesía para el aprendizaje intercultural, se decidió cambiar de perspectiva. En lugar de enseñar una norma específica, se intenta abordar el tema desde la observación de la conducta del interlocutor y el descubrimiento, a partir de esa observación, de las normas de cortesía en otras culturas. El desarrollo de estrategias de observación y descubrimiento intercultural podía dar más alcance a la actividad, al proporcionar a los aprendientes instrumentos que podrían aplicar en otras situaciones distintas de la tratada en el aula.

Se decidió, además, añadirle a la variable cultural distinciones entre los estados de ánimo de los participantes, con la idea de hacer ver que en una reacción inesperada de nuestro interlocutor pueden haber influido muchas circunstancias aparte de las culturales. La actividad resultante afectaba por tanto a distintos componentes de la competencia comunicativa intercultural: elementos fácticos (normas de cortesía verbal), procedimentales (estrategias de observación y de detección de normas implícitas) y actitudinales (actitud ante una reacción negativa).

De forma lúdica se provoca que algunas personas participantes experimenten el *shock* de un *critical incident*. Este incidente surge por el incumplimiento de una norma de cortesía y por malinterpretar la reacción del interlocutor, en concreto, por no detectar la violación propia de dicha norma y atribuir la reacción del interlocutor a su mal carácter. Mediante esta actividad se llama la atención sobre la importancia de las estrategias para observar la actitud de los demás, especialmente cuando tienen patrones de comportamiento diferentes.

En el *Cuaderno intercultural* correspondiente (la hoja 04) se induce a las y los estudiantes a reflexionar sobre sus emociones y su reacción ante la situación experimentada en el aula.

## **2) Descripción de la actividad**

I) Fase previa:

En varias sesiones previas a esta actividad se practica de forma interactiva con diversos imperativos referidos a acciones que pueden tener lugar en el aula: *Mach die Tür bitte auf*, *Gib mir bitte deine Telefonnummer*, etc. Las interacciones consisten en que los alumnos se piden cosas unos a otros, con la obligación de atender a las peticiones que se les hagan. Después de haber trabajado durante tres sesiones (04, 05 y 07) con estas peticiones, se introduce una forma más cortés de pedir las cosas: *Würdest du bitte...?* (08), y se practica con ella en el aula de la misma forma.

## II) Actividad central:

Se divide a los alumnos en dos grupos, uno de los cuales repite la actividad de las sesiones anteriores en torno a interacciones en las que se piden cosas mutuamente, utilizando las dos variantes. La otra mitad de la clase es llevada aparte, y se le explican, sin que el primer grupo se entere, las reglas de la nueva actividad: la mitad de este segundo grupo tendrá un cartel con el dibujo de una cara sonriente, que indica que están de buen humor, mientras que la otra mitad tendrá que mostrar una actitud malhumorada y portar el dibujo correspondiente. Su estado de ánimo decidirá hasta qué punto se mostrarán estrictos en cuanto a las reglas de cortesía verbal:

- Los malhumorados solo atenderán a las peticiones que se les hagan si están formuladas con *Würdest du... y bitte*.
- Los que están de buen humor atenderán a todas las peticiones, siempre que contengan *bitte*<sup>119</sup>.

Después se llama al primer grupo y se les da instrucciones sobre su papel en la actividad: tendrán que hacer peticiones a sus compañeros del segundo grupo, los cuales estarán obligados a obedecer, salvo en ciertas circunstancias que responden a una regla determinada. El objetivo es que los alumnos encargados de pedir cosas averigüen a qué regla obedecen sus compañeros y qué relación tiene con los dibujos que llevan. La actividad es interrumpida por el profesor cuando este estima que ya hay suficiente número de personas que han dado con las reglas, o con alguna de ellas.

---

119 Posteriormente pensé si tiene sentido mantener la condición del *bitte*, ya que en un contexto de total confianza tampoco sería un problema omitirlo.

III) *Cuaderno intercultural:*

Dado que la actividad juega en cierto modo con la confusión de los participantes, el *Cuaderno intercultural* se utilizó para orientar hacia la reflexión intercultural las sensaciones positivas o negativas que hubieran podido experimentar.

<p>1. ¿En qué grupo has estado, en el que tenía que descubrir las reglas o en el que ya las conocía?</p> <p>..... (si has estado en el segundo, puedes saltarte las dos siguientes preguntas e ir directamente a la 4)</p> <p>2. ¿Qué has pensado o sentido la primera vez que alguien se ha negado a hacer lo que pedías?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>3. ¿Y qué pensaste o sentiste luego, cuando descubriste las “reglas del juego”?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>4. En esta actividad había que averiguar y adaptarse a normas de cortesía diferentes a las tuyas habituales. ¿Has experimentado antes alguna vez algo parecido, aunque no fuera en una situación típica intercultural?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>5. ¿Qué relación crees que tiene esta actividad con la parte intercultural de la asignatura?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---

3) **Objetivos planteados**

**Relación entre lengua y cultura:**

Causas de incomprensión entre interlocutores de distinto origen cultural: convenciones de comunicación (cortesía).

**Componentes de la competencia comunicativa intercultural:**

*Factores procedimentales:*

Descubrimiento de normas, explicación de comportamientos inesperados, adecuación al contexto.

Estrategias de observación y descubrimiento intercultural.

*Factores afectivos:*

Soportar la frustración y las contradicciones y ver en ellas la posibilidad de ampliar las propias perspectivas.

Disposición a adoptar otras convenciones.

Actitud prudente y reflexiva ante reacciones incomprensibles. Retrasar la interpretación o el juicio sobre la actitud de un interlocutor con trasfondo cultural distinto.

*Componente fáctico:*

Pequeñas reglas: Cortesía verbal, distancia social en el habla y su dependencia del contexto.

**Objetivos lingüísticos.**

Formas de pedir algo.

Uso de diferentes registros según la situación.

Evaluar el contexto según distintos factores (estado de ánimo del interlocutor, trasfondo cultural...).

### 5.4.2.3 Malentendidos / Nicht richtig verstanden

#### 1) Introducción

En esta actividad se analizan los conflictos comunicativos a partir de las posibles causas lingüísticas de un malentendido, y se pone el acento en las estrategias comunicativas para solucionarlos, con el objetivo de aumentar la seguridad de las y los alumnos en sus habilidades negociadoras y facilitar de esa forma actitudes positivas y cooperativas ante los conflictos.

Mediante esta actividad se extiende la reflexión, iniciada con la actividad anterior, sobre los *critical incidents* en las relaciones interculturales: cómo pueden surgir, qué causas pueden tener y qué actitudes y habilidades se pueden utilizar para solucionarlos. En este caso se incide especialmente en los problemas de interpretación de enunciados y en las herramientas lingüísticas para negociar este tipo de situaciones, dos aspectos especialmente útiles para hablantes de nivel inicial.

#### 2) Descripción de la actividad

I) En el aula:

En esta actividad se abordan de forma humorística los conflictos interculturales a través de varios malentendidos relacionados con problemas en la interpretación de un enunciado lingüístico. Esto se hace mediante cuatro ejemplos de problemas en la interpretación:

Léxico-semántico: “un falso amigo” (*Mantel*)<sup>120</sup>

A: *Gib mir bitte meinen Mantel!*

B: *Entschuldigung, ich glaube, ich habe dich nicht richtig verstanden. Meinst du einen Mantel, für den Tisch?*

A: *Nein, ich meine einen Mantel zum anziehen!*

Acústico: *Sechs Bier* vs. *Sex mit mir*<sup>121</sup>

A: *Gib mir bitte sechs Bier*

---

120 Cf. Haidl (2003: 44).

121 Algo parecido me pasó en mi primera fiesta universitaria en Alemania, cuando, ayudando en la barra de mi *Studentenwohnheim*, una chica me pidió *Sekt*.

B: *Entschuldigung, ich glaube, ich habe dich nicht richtig verstanden. Meinst du Sex mit mir?*

A: *Nein, ich meine sechs Bier, zum trinken!*

Dependencia cultural de las interjecciones: *aua!* vs. *¡ay!*

A: *Aua!*

B: *Entschuldigung, ich glaube, ich habe dich nicht richtig verstanden. Meinst / Brauchst du Wasser, zum Trinken?*

A: *Nein, ich meine aua – aua, mein Fuß tut Weh!*

A: *¡Ay!*

B: *Entschuldigung, ich glaube, ich habe dich nicht richtig verstanden. Meinst / Möchtest du ein Ei, zum Essen?*

A: *Nein, ich meine ay – ay, mein Fuß tut Weh!*

Al principio de la actividad se expone a los alumnos solamente uno de los ejemplos, el de la interpretación errónea de la palabra *Mantel*, con ayuda visual mediante diapositivas electrónicas. Con este ejemplo se pone a los alumnos en contexto: ¿Qué hacemos si alguien nos dice algo y la interpretación que hacemos no es “lógica”<sup>122</sup>? Si alguien nos pide en el aula que le demos un *Mantel*, ¿pensaríamos que quiere organizar un picnic espontáneo? A partir del contraste entre esa interpretación y el contexto del aula, que la hace absurda (no relevante), se hace visible la necesidad de poder comprobar explícitamente si la interpretación que se hace es la adecuada: *Entschuldigung, ich glaube, ich habe dich nicht richtig verstanden. Meinst du...?*

A partir del ejemplo del *Mantel* se presentan los otros dos: “6 Bier” vs. “Sex mit mir” y “aua!” vs. “¡ay!”. Se asignan luego dos *Ambientes*<sup>123</sup> por malentendido (uno con *du* y otro con *Sie*), y los alumnos van pasando primero de ambiente en ambiente repitiendo los diálogos, pero atentos a cuál toca en cada situación y en qué registro. A partir de hoy es uno de los posibles temas de conversación cada vez que se trabaje en los *Ambientes*.

---

122 Utilizando los términos de la Teoría de la Relevancia esta interpretación sería “relevante” en lugar de “lógica”.

123 Ver el apartado 3.4.1.1. del capítulo 3, en donde se explica el uso de la técnica de las estaciones de aprendizaje.

### 3) Objetivos planteados

#### **Componentes de la competencia intercultural:**

##### *Componente procedimental:*

Herramientas comunicativas para afrontar un *critical incident*.

Negociar un malentendido

##### *Componente actitudinal:*

Actitud prudente y reflexiva ante reacciones incomprensibles. Retrasar interpretación o juicio.

##### *Componente fáctico:*

Los *critical incidents*: cómo pueden surgir, qué causas pueden tener, qué actitudes y habilidades se pueden utilizar para solucionarlos (*también podría estar en el campo de la relación lengua-cultura*)

#### **Objetivos lingüísticos:**

Negociar un malentendido.

#### 5.4.2.4 Alles mit Besteck

##### 1) Introducción

Esta actividad desempeña un doble papel. Primero, es la tercera de las actividades del aula que abordan un conflicto intercultural. Por otro lado, actúa como introducción al trabajo en grupos (ver 5.4.2.5.): se les invita a llevar el tema del conflicto comunicativo a su entorno.

La actividad del aula, en la que se trabaja sobre un conflicto entre los comensales de un restaurante, se reparte entre dos sesiones, una preparatoria y otra con la actividad central. Esta última se centrará en el trabajo con la didactización del cortometraje *Alles mit Besteck*<sup>124</sup>. Se reflexiona sobre la relatividad de lo que se considera “normal”, propiciando la reflexión sobre las actitudes ante lo que es percibido como distinto a la norma en un entorno social concreto.

Esta actividad se distingue del resto de las actividades de la asignatura en cuanto a que las interacciones orales entre los aprendientes ceden protagonismo ante el trabajo con el cortometraje y con unas actividades que se presentan por escrito. Hay mayor cantidad de vocabulario nuevo que en la mayoría de las actividades, lo cual se compensa mediante el uso del diccionario en el aula, la mayor pausa en la actividad (tienen más tiempo para pensar y hacer sus hipótesis sobre el significado de palabras y expresiones) y, sobre todo, mediante la contextualización y el trabajo por fases del entorno cognitivo.

##### 2) Descripción de la actividad

###### I) Fase previa:

La estructura de la actividad es merecedora de comentario. Como todas las didactizaciones contenidas en *Kurzfilme im DaF-Unterricht*, se basa en una estructura progresiva: 1) Trabajo previo preparatorio y de contextualización; 2) desarrollo; 3) consolidación. En la fase previa preparatoria se traducen didácticamente las indicaciones hechas en torno a la importancia del entorno cognitivo y la contextualización para la comprensión del *input*. Esto mismo se

---

124 Esta didactización es una adaptación de la publicada en Dávila y Gómez Molinero (2005) dentro de un libro dedicado a la explotación didáctica de varios cortometrajes. Este libro forma parte de una serie de publicaciones del grupo de investigación EMELE, en las que se ofrecían materiales motivadores para el aula de alemán basados en la didactización de canciones, anuncios publicitarios y cómics, respectivamente.

observa también en la forma de trabajo por fases con el cortometraje: primero el ambiente, los sonidos, para que el alumno vaya haciendo sus hipótesis sobre el contexto en el que se desarrolla la escena. Después, poco a poco, el resto de los elementos que van a intervenir... Esta estructura permite aligerar la carga de dificultad cognitiva que supondrá luego...

- Contextualización: contextualización temática y/o lingüística del desarrollo posterior de la clase. El principal objetivo es ganarse la atención del alumno despertando expectativas, pero también se pretende activar conocimientos previos, provocar necesidades comunicativas...
- Desarrollo: el trabajo con los materiales y temas centrales.
- Consolidación: se retoman aspectos tratados durante las fases anteriores para trasladarlos a la realidad más cercana al alumno.

#### I.a) Fase previa: ABB Restaurants

Tres imágenes de restaurantes. Los alumnos tienen que describir las diferencias entre uno y otro, con vocabulario que se les ofrece en un recuadro o marcando verdadero / falso

#### I.b) Fase de desarrollo:

Primero se recupera la *ABB Restaurants* y se repasa en pleno, para reactivar el contexto y el vocabulario

**a)** Se forman pequeños grupos. Para esta actividad se oye (pero no se ve) el principio del cortometraje. Cada grupo deberá rellenar los huecos de un pequeño texto en el que se reflejen sus hipótesis sobre la escena que han oído.

**b)** A continuación se proyecta de nuevo el principio del cortometraje, pero esta vez hay sonido e imagen. Durante esta proyección los alumnos, mientras que comprueban si sus hipótesis anteriores eran acertadas, deben hacer nuevas hipótesis sobre lo que piensan las distintas personas que se encuentran en el restaurante. Para ello, los alumnos reciben una hoja con imágenes de dichos personajes con un “bocadillo de pensamiento” vacío y una lista de frases que deberán trasladar a los correspondientes bocadillos.

I.c) Fase de consolidación:

En esta actividad se han sustituido las tareas propuestas en la citada publicación por el *Cuaderno intercultural*.

<p>1. Este cortometraje se llama <i>Alles mit Besteck</i> ('Todo con cubiertos'), y en él asistimos a un choque cultural representado por el uso de palillos o cubiertos en cada caso.</p> <p>La representación del grupo de gente que usa los cubiertos hasta para aguantarse el moño es claramente exagerada: se lleva una costumbre al extremo y se generaliza, como un estereotipo.</p> <p>Piensa que vas a hacer una película sobre algún estereotipo asociado a tu cultura. ¿Qué título le pondrías? Sigue para ello la estructura del título de nuestro cortometraje: <i>Alles mit ...</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2. El chico de los palillos es presionado para que haga como el resto de comensales y use cuchillo y tenedor. ¿Has vivido alguna vez una situación comparable con esta?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>3. Aparte del joven que come con palillos, la niña es el único personaje que no tiene muy claro lo de los cubiertos. ¿Qué significado crees que tiene ese detalle?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---

**3) Objetivos planteados**

**Conciencia cultural:**

Funcionamiento de los estereotipos.

**Componentes de la competencia intercultural:**

*Componente actitudinal:*

Reflexión sobre la relatividad de lo considerado normal por un determinado colectivo.

Reflexión sobre las actitudes de aceptación o rechazo de lo distinto.

Empatía hacia situaciones de rechazo social o cultural.

*Componente fáctico:*

Posibles causas de incomprensión entre interlocutores de distinto origen cultural.

#### 5.4.2.5 Trabajos: elaboración, exposición y *Cuaderno intercultural*

##### 1) Introducción

Esta actividad plantea como objetivo general que los estudiantes observen su entorno social para localizar situaciones comunicativas que puedan dar lugar a conflictos comunicativos.

Está concebida como un espacio de reflexión y expresión a partir de los temas planteados en las actividades anteriores. El proceso se encauza mediante la elaboración de un trabajo sobre una situación concreta elegida por las y los estudiantes. Este trabajo es elaborado primero en pequeños grupos fuera de clase, con la meta de que sea después expuesto en el aula y también empleado por toda la clase para la reflexión individual en el *Cuaderno intercultural*. Pese a que se toman como punto de partida las actividades ya hechas en los primeros meses, cada grupo tiene libertad para escoger el tema y la forma de tratarlo y exponerlo. Al ser una actividad abierta, es más difícil establecer previamente los objetivos específicos. Algunos estarán siempre presentes (la observación del entorno, la reflexión sobre las competencias interactivas y sobre algunos valores y actitudes, etc.) mientras que otros, más concretos, dependerán de los trabajos de los alumnos y del enfoque que el profesor dé, sobre la marcha, a las correspondientes hojas del *Cuaderno intercultural*.

Los trabajos serán expuestos en el aula en varias sesiones durante la segunda mitad de la asignatura, y por regla general serán objeto de reflexión individual mediante las correspondientes hojas del *Cuaderno intercultural*.

El punto de arranque está en la fase de consolidación de la actividad *Alles mit Besteck*. En la hoja del *Cuaderno intercultural 05*, después de unas tareas sobre el cortometraje, se plantea a la clase el trabajo en grupos, ya anunciado en el aula:

Trabajar con este cortometraje no tenía como único objetivo practicar un poco con el diccionario y con la expresión escrita. El segundo objetivo es por lo menos igual de importante si pensáis usar el alemán para relacionaros con personas de otras culturas: se trata de la reflexión sobre los conflictos que pueden aparecer entre personas con diferentes expectativas en cuanto a cómo hacer las cosas. Quizás no sea difícil encontrar paralelismos entre la película que hemos visto y la vida real. Inventad o buscad en vuestro entorno un contexto en el que puedan surgir conflictos de comunicación similares, y buscad uno o varios posibles desenlaces. Interesa que busquéis temas cercanos a vuestro entorno cotidiano, es decir, no busquéis necesariamente conflictos culturales “clásicos” como entre, por ejemplo, un europeo y un chino, como ocurría en la película. Un ejemplo de problema cercano podría ser la semana santa: imaginaos qué dirían los más devotos entre el público de una procesión

si aparecen paseando entre paso y paso una parejita de lesbianas cogidas de la mano y vestidas con camisetas de grupos de rock satánico...

Para exponer el trabajo en clase podéis usar la técnica que se os ocurra (un texto, una obra de teatro con o sin texto, cómic, vídeo, foto-cómic, dibujo...): tenéis absoluta libertad. La única condición es que si usáis algún idioma el alemán debe aparecer también.

Cada grupo deberá comentar su trabajo conmigo en tutoría por lo menos dos veces antes del día de las exposiciones: una primera vez, al menos dos semanas antes de la exposición, y otra vez como muy tarde una semana antes de la exposición.

¡Que os divirtáis!

En esta actividad la labor del profesor es especialmente importante y delicada, ya que se pone en manos de los aprendientes la dirección que vaya a tomar la “investigación” intercultural, y el profesor tiene que ser capaz de adaptarse a esa dirección e intervenir de manera conveniente a los objetivos del curso pero, ante todo, respetuosa con las decisiones que tomen los estudiantes. Esta intervención se manifiesta en dos momentos fundamentales. El primero está en las tutorías grupales, en las que el profesor se reúne con cada uno de los grupos, al principio del proceso de elaboración del trabajo, para discutir el tema del mismo y el enfoque que se le va a dar. En estas tutorías el profesor debe actuar con mucho tacto, para ayudar a dar un enfoque interesante, productivo y conveniente al trabajo sin que la intervención sea invasiva. El segundo momento es el día mismo de la exposición y la elaboración del *Cuaderno intercultural* correspondiente, en el que el profesor, sin mucho tiempo para meditar y elaborar las tareas, debe procurar conducir la reflexión intercultural de cada persona a partir de la exposición del trabajo que han presenciado.

En el trabajo en grupos se espera un esfuerzo especial por parte del alumno para expresar sus posibilidades expresivas en alemán. La ampliación de su capacidad expresiva se produce de forma poco dirigida, ya que cada estudiante, o más bien cada grupo, decide el grado de complejidad que le da a sus enunciados. Esto ocurre principalmente durante la elaboración del trabajo fuera del aula, en donde tiene una libertad muy poco limitada a la hora de determinar su medio de expresión y ni siquiera se les obliga a usar algún idioma.

## **2) Descripción de la actividad**

Esta actividad tiene varias fases, en cada una de las cuales se posibilita y promueve la reflexión intercultural:

Fases:

- a) Previa: *Alles mit Besteck* → presentación del tema y planteamiento del trabajo
- b) Reunión de los grupos para escoger temas: la selección del tema puede conducir a reflexiones sobre los conflictos en general y sobre el alcance de lo cultural o intercultural, así como a reflexionar sobre las relaciones que se dan en su entorno y a los conflictos que puedan tener interés para un trabajo sobre lo intercultural
- c) Primera tutoría en grupo: discusión del enfoque del trabajo con el profesor en la primera tutoría en grupo; en esta discusión se orientará a los estudiantes para que intenten concentrar su atención en la comunicación entre las personas implicadas en el conflicto.
- d) Preparación del trabajo: se espera que, después de la primera tutoría, se amplíe o diversifique la reflexión en los grupos, al menos en algunos casos
- e) Segunda tutoría: esta segunda tutoría tiene como objeto revisar el trabajo ya elaborado para preparar la hoja del *Cuaderno intercultural*, así como hablar sobre los detalles técnicos relevantes para la exposición en el aula (duración, medios audiovisuales necesarios, etc.)
- f) Presentación en el aula.
- g) *Cuaderno intercultural*: dependiendo del contenido de cada trabajo se puede proponer una tarea orientada a lo lingüístico o a lo cultural.

**3) Objetivos planteados**

El objetivo general es la reflexión sobre los conflictos comunicativos y las relaciones interculturales en sentido amplio. De esta forma, las aprendientes pueden volver a temas ya tratados en el curso o proponer otros que les interesen personalmente.

Al ser una actividad abierta, en la que los estudiantes deciden qué temas se van a tratar en el aula, no se puede prever con exactitud qué aspectos de la competencia intercultural se van a trabajar: algunos objetivos se persiguen desde el mismo planteamiento de la actividad; otros son esperables desde una previsión de la actuación de los alumnos y los temas que van a proponer; y, por último, otros dependerán no tanto de la actuación de los estudiantes, sino de la habilidad del profesor para guiarla y enfocar determinados aspectos, siempre sin intervenir de manera excesiva.

Concepto de cultura:

Heterogeneidad cultural, distintos niveles de identificación de la identidad cultural en el propio entorno sociocultural.

Componente procedimental:

Observación del entorno:

- Identificar perspectivas etnocéntricas en un documento o suceso y explicar sus orígenes.
- Identificar áreas de malentendidos y conflictos en una interacción y explicarlas en referencia a cada uno de los sistemas culturales presentes (p. e. *critical incidents*).
- Mediar entre interpretaciones conflictivas.

Componente actitudinal:

- La disposición para analizar críticamente situaciones de la realidad circundante, curiosidad.
- La relativización de lo propio.

En casos concretos se trabajan otros componentes del factor actitudinal, dependiendo del tipo de conflicto que hayan escogido los alumnos. Así, por ejemplo, se puede invitar a respetar y valorar más lo ajeno y a adoptar una actitud más flexible ante otras convenciones.

Componente fáctico:

- Causas de incompreensión entre interlocutores de distinto origen cultural.
- Distinciones sociales en el país propio y en el del interlocutor: heterogeneidad cultural dentro de una sociedad.
- Los procesos de interacción social en el país del interlocutor (rutinas, tabúes, formalismos como, por ejemplo, la forma de aceptar o rechazar invitaciones, etc.).
- Conocimientos sobre la función social de estereotipos y prejuicios.

## 5.5 Evaluación del proyecto intercultural

### 5.5.1 Metodología

La intención inicial fue encontrar un instrumento que permitiera cuantificar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a lo largo del proyecto. Una forma adecuada podría ser un test, relleno por los alumnos al principio y al final del proyecto. El test podría ser cumplimentado también, como grupo de control, por un grupo de alumnos de la misma titulación y curso que tenían la asignatura de alemán con otra profesora del área.

En busca de un cuestionario para medir la sensibilidad intercultural de estudiantes universitarios nos pareció un buen candidato el *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000), cuestionario diseñado y puesto en práctica precisamente con ese propósito. El foco de este test estaba en los aspectos afectivos y actitudinales, así que se necesitaría un complemento para los componentes fácticos y procedimentales. Esa misma idea ya la había tenido anteriormente Ruth Vilà (2005 y 2007), quien había diseñado un cuestionario que unía el *ISS* de Chen y Starosta con preguntas referidas a los dos componentes que faltaban. Tras unas pequeñas adaptaciones del cuestionario de Vilà, se procedió a comprobar su validez en nuestra situación, para lo cual se realizó una prueba con alumnos de un curso superior de la misma titulación que nuestro grupo. Lamentablemente, las pruebas estadísticas de fiabilidad (correlación y alpha de Cronbach) dieron resultados negativos<sup>125</sup>.

La primera reacción fue localizar los items que no funcionaban para cambiar su formulación y ajustar mejor el test al contexto de mi investigación. Tras varios intentos infructuosos empezó a cobrar fuerza la idea de que el problema no era meramente técnico, sino que quizá no se había escogido la metodología más adecuada.

La principal consideración fue que las competencias interculturales afectan a aspectos de la personalidad, el comportamiento y la identidad de las personas que están fuertemente enraizados en ellas. Son por tanto aspectos difíciles de cuantificar, más aún si lo que se intenta medir es el desarrollo de esas competencias en el corto espacio de tiempo de un cuatrimestre. Frente a la intención inicial de cuantificar el estado de la competencia

---

125 Pese a los resultados negativos de fiabilidad, decidí probar el test una vez más al final de la asignatura con el grupo de control y con el experimental. Los resultados fueron sometidos también a las pruebas de fiabilidad, que fueron nuevamente negativas.

intercultural al principio del experimento y compararlo con el estado final, parecía mucho más adecuado intentar obtener información sobre los procesos de reflexión que se habían puesto en marcha. Es decir, en lugar de buscar información sobre los resultados finales del proyecto, la evaluación fue reconducida a la comprensión de los procesos que podrían llevar a esos resultados. Esta forma de dirigir la investigación es más apropiada para un proyecto como el nuestro, que no es sino un primer acercamiento a este tema, y que por tanto requiere información sobre la validez de los principios metodológicos propuestos y sobre las técnicas concretas empleadas.

Por tanto, se decidió introducir instrumentos más abiertos, que permitieran recoger mayor variedad de datos. Esta información, al ser más heterogénea y menos previsible, sería probablemente más difícil de evaluar, pero sus resultados serían presumiblemente más ricos. El siguiente paso fue elaborar un pequeño cuestionario que combinara distintas técnicas y repartiera el foco entre distintos aspectos relacionados con los objetivos del proyecto.

Los tres focos de atención fueron:

- La aceptación general de la asignatura y de las actividades interculturales.
- La concienciación (inter)cultural.
- La competencia intercultural en las relaciones interculturales, con especial interés en lo referido a la comunicación verbal.

Cada foco fue estudiado a partir de partes distintas del cuestionario, a las que se aludirá en este apartado mediante las denominaciones siguientes: cuestionario de valoración de las actividades interculturales (*CVAD*); cuestionario sobre relaciones interculturales (*CRI*); Concepto de cultura (*CC*).

El cuestionario se realizaría al final del cuatrimestre, y una parte de él (*CRI*) sería también cumplimentado por el grupo de control. La intención de que todos los datos recogidos fueran anónimos hizo que se desechara en un principio la opción de utilizar para la evaluación el *Cuaderno intercultural*. No obstante, el potencial interés de una pregunta incluida en la primera hoja del *Cuaderno* condujo a repetirla en la última hoja del mismo para comparar las respuestas, decisión que, como se verá más adelante, resultó ser acertada.

La forma final escogida es una fórmula mixta, y los datos recogidos han sido evaluados de distinta forma. Una parte de los datos ha servido para contrastar unas ideas iniciales con otras al final de la asignatura, otra parte fue comparada con las respuestas del grupo de control, y una tercera fue evaluada en sí misma, es decir, sin ser contrastada con otra. En general las técnicas están más cerca de la metodología cualitativa, pero algunos de los elementos del CVAI serán medidos de forma cuantitativa. Además, para medir la aceptación de la asignatura y el grado de satisfacción general decidí emplear los resultados del *Informe de satisfacción con la docencia* elaborado por la Unidad de Evaluación y Calidad de la Universidad de Cádiz.

Para definir más claramente las características y los límites del conjunto final de instrumentos de recogida de datos puede ser útil el estudio de las metodologías de investigación realizado por Diane Larsen-Freeman y Michael Long (1991). Estos investigadores proponen entender la distinción entre el paradigma cualitativo y el cuantitativo como un continuo, a lo largo del cual se pueden describir atributos que hacen que una aplicación concreta se acerque más a uno u otro polo:

- Un elemento distintivo sería la meta del estudio (ibíd.: 19). Una investigación puede perseguir la comprensión del proceso de desarrollo o aprendizaje, o bien puede pretender predecir y explicar el comportamiento humano. Este segundo caso sería el más cercano a lo que ellos llaman “auténticos<sup>126</sup> experimentos”.
- Los “auténticos experimentos” deben cumplir dos condiciones básicas (ibíd.): a) debe haber grupos experimentales y grupos de control; b) los sujetos del experimento deben ser asignados a uno u otro grupo aleatoriamente. En *CRI* el grupo experimental y el grupo de control son grupos de clase que ya existían como tales antes del experimento. Esto hace que se incumpla una de las condiciones de los experimentos propiamente dichos, la de que la formación de los grupos sea totalmente aleatoria, y por tanto, según la clasificación de métodos de investigación de estos dos autores, se trataría de un proyecto *cuasi experimental*.

---

126 En el original inglés hablan de *true experiment* o simplemente *experiment*. De la adjetivación *true* ('auténtico') no se debe inferir una valoración positiva de los proyectos que se ajusten a ese modelo y negativa de los menos “auténticos”, sino simplemente la cercanía a un tipo concreto de método de investigación.

- 
- Junto a la distribución no aleatoria de los sujetos, otra circunstancia que hace que la comparación de los resultados entre el grupo experimental y el de control no se ajuste a los criterios óptimos del experimento controlado es el hecho de que las personas encargadas de la docencia en uno y otro grupo sean distintas. No obstante, sí debe considerarse como elemento de control el hecho de que la metodología docente y la programación de partida (es decir, antes de la introducción del componente intercultural) sean las mismas.
  - Nuestro proyecto presenta las siguientes características que lo alejan de lo que Long y Larsen-Freeman denominan “auténtico experimento”:
    - Los sujetos no han sido escogidos de forma representativa, son los alumnos de nuestras asignaturas.
    - La muestra es relativamente pequeña.
    - No se cumplen algunos de los requisitos de control del experimento: los grupos no se han formado aleatoriamente, y la diferencia entre los grupos no es solo la programación intercultural (p. e., los docentes son distintos). Por tanto, no es posible establecer una relación de causalidad entre la aplicación de la programación intercultural y la diferencia de resultados en uno y otro grupo.
  - *CC* no cumple ninguna de las condiciones del “auténtico experimento”, pero sí tiene un test inicial y uno final que permite comparar dos momentos distintos del proceso.
  - Estas consideraciones hacen que, a pesar de que hay partes del instrumento de evaluación del proyecto que sí se acercan más al paradigma cuantitativo, como conjunto habría que considerar la metodología aplicada dentro del paradigma cualitativo, teniendo siempre en cuenta que, como señalan Larsen-Freeman y Long, la distinción de dos métodos debe ser entendida más como un continuo que como dos paradigmas claramente separados.

A modo de conclusión podría afirmarse que las características de las distintas partes del instrumento de evaluación del proyecto lo acercan al paradigma cualitativo, y por tanto la evaluación de los datos recogidos debería orientarse no tanto a poner a prueba una hipótesis y ofrecer resultados generalizables como a plantear elementos de reflexión. Sería imaginable

que estas reflexiones condujeran, en algún momento, a la formulación de hipótesis y al planteamiento de experimentos controlados que dieran pie a resultados generalizables, pero ese no sería el objetivo de nuestro proyecto en su fase actual de desarrollo.

### 5.5.1.1 Instrumentos de recogida de datos

#### CRI (Cuestionario sobre relaciones interculturales)

1. *Estás en la facultad, y un/a amigo/a te presenta a una estudiante extranjera de tu misma edad; vas a darle dos besos y esa persona se pone seria, da un paso atrás y, evitando tus besos, te da la mano en señal de que prefiere que la saludes así en lugar de con besos. Analiza brevemente la situación, comentando cuáles son las raíces del problema, y qué papel puede desempeñar cada una de las personas implicadas en el desarrollo de la situación (tanto en la aparición del conflicto como en su final, sea este positivo o negativo):*
2. *Los conflictos interculturales son una fuente de problemas cuando te relacionas con personas de otras culturas. ¿Qué tipo de cosas crees que te haría falta aprender para afrontarlos convenientemente en una hipotética estancia en el extranjero (por ejemplo, una beca Erasmus en Alemania)?*
3. *¿Qué relación crees que puede tener la forma de vestir con las relaciones interculturales?*

#### CVAI (Cuestionario de valoración de las actividades interculturales)

Tenía dos partes. En la primera se pedía a las estudiantes que valoraran mediante una escala del 1 (nada) al 5 (mucho) la importancia y el interés que para ellas tenían las distintas actividades interculturales. Esto se hacía de forma diferenciada, de manera que se les pedía que para cada actividad distinguieran entre los siguientes aspectos:

- *importancia para la asignatura de alemán: \_\_\_\_*
- *importancia para la comunicación con personas de otras culturas: \_\_\_\_*
- *importancia para mis estudios y mi carrera profesional: \_\_\_\_*
- *interés personal para mí: \_\_\_\_*

Las actividades sobre las que se pedía la opinión de las aprendientes fueron las siguientes:

- *Nombres de pila alemanes y sus equivalentes en España según su frecuencia*
- *Bundesländer (estados autonómicos) y sus capitales, ciudades alemanas en general*
- *Distintas traducciones de títulos de película dependiendo del país*
- *Averiguar y adaptarte a normas de cortesía diferentes*
- *Saber reaccionar lingüísticamente ante un malentendido*
- *Cortometraje “Todo con cubiertos”*
- *Trabajo intercultural en grupos*
- *Trabajar con conceptos teóricos para analizar conflictos en el “Cuaderno intercultural”.*

En la segunda parte del cuestionario se pretendía recoger información más detallada sobre el trabajo intercultural en grupos. La primera de las tres preguntas seguía requiriendo una

respuesta numérica del 1 al 5, mientras que las dos cuestiones siguientes necesitaban una respuesta redactada.

***Hablemos un poco más en profundidad del trabajo intercultural en grupos (tanto el tuyo como el de las demás):***

a) *El trabajo tenía varias partes. Valora del uno al cinco lo interesante que te ha parecido cada una:*

- Preparación en grupos: \_\_\_\_\_*
- Discusión en tutoría: \_\_\_\_\_*
- Presentación en aula: \_\_\_\_\_*
- Análisis con el Cuaderno intercultural: \_\_\_\_\_*

b) *¿Cuáles crees que eran los objetivos de que realizarais este trabajo?*

c) *¿Has aprendido algo sobre ti misma o sobre tu entorno?*

### **CC (Concepto de cultura)**

Escribe, sin meditar demasiado, cinco palabras que te vengan a la mente cuando oyes hablar de cultura

## 5.5.2 Evaluación de datos

### 5.5.2.1 Valoración general, acogida del proyecto

Una primera valoración de la aceptación general de la asignatura por parte del alumnado puede hacerse a partir del *Informe de satisfacción con la docencia universitaria*, realizado por la Unidad de Evaluación y Calidad de la Universidad de Cádiz. Este informe consiste en un test cumplimentado por el alumnado en las últimas semanas del curso para medir la labor del docente, y por tanto los datos sobre la asignatura en sí y sus actividades son en él secundarios. No obstante, ofrece indicios sobre cómo valoró el alumnado la asignatura.

Valoración general de la asignatura<sup>127</sup>:

	MD	DT
VALORACIÓN GLOBAL PROFESOR/A - ASIGNATURA	4,4	0,94
23. Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a	4,4	1,06

Actividades en el aula:

	MD	DT
9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	4,5	0,88
22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo,...) contribuyen a alcanzar los objetivos de la asignatura	4,7	0,56

Las cifras indican que la asignatura y la labor docente han sido acogidas en general positivamente. Es especialmente llamativa la alta puntuación en el ítem 22, según el cual, con una desviación típica bastante pequeña, el alumnado considera que las actividades desarrolladas son adecuadas para alcanzar los objetivos de la asignatura. Esto se corresponde con la observación diaria de la participación en las actividades, que ha transmitido la sensación de que tanto las actividades de la programación previa como las nuevas actividades del componente intercultural son acogidas en general con interés y motivación y que en su desarrollo se ha mantenido un nivel alto de participación activa.

127 MD: media. DT: Desviación típica. Escala de Valoración: 1=mínimo/muy inadecuado; 5=máximo/muy adecuado.

Los datos de asistencia al aula y entrega de las actividades a través del campus virtual son también positivos (ver en anexo la tabla de evaluación 8), si bien su carácter obligatorio y su repercusión en la nota de los estudiantes hace que su relevancia para la evaluación de la acogida de la asignatura sea quizás menor que los datos de la encuesta de valoración.

Para medir la aceptación de cada una de las actividades del componente intercultural independientemente se ha utilizado el cuestionario de valoración de las actividades interculturales (CVAI). En general, los resultados son positivos, pero hay diferencias que deben ser consideradas. En este cuestionario se puede apreciar, por ejemplo, que la comparación de nombres de pila alemanes y españoles, pese a interesar personalmente a los aprendientes, no es considerada muy importante para la asignatura. En cambio, las actividades dedicadas a los malentendidos lingüísticos y el imperativo cortés sí tienen buena puntuación en este sentido, lo que podría ser una información útil para el futuro en cuanto a los temas que podrían ser más motivadores para los primeros acercamientos a la reflexión intercultural en el aula de idiomas.

Una de las sorpresas más agradables ha sido la valoración de las estudiantes del trabajo en grupo. La actividad en general ha recibido una puntuación alta (3,69 sobre 5), siendo la valoración aún más positiva en lo que se refiere a la elaboración en un grupo (4,38) y a la exposición en el aula (3,96). En la parte del cuestionario en la que se les preguntaba cuáles eran los objetivos del trabajo abundan las alusiones positivas al trabajo en grupo:

*¿Cuáles crees que eran los objetivos de que realizarais este trabajo?*

La buena comunicación con el grupo. Saber organizar y tratar los distintos puntos de vista de cada integrante del grupo. Ser tolerantes ante diferentes conflictos que puedan surgir en nuestra sociedad.

En primer lugar es muy importante la cooperación entre las personas de la clase para que haya un ambiente de trabajo más agradable. En segundo lugar, es esencial nuestro contacto con el idioma de alemán y para no tener vergüenza a la hora de exponer un trabajo a los demás. En último lugar es importante conocer los temas que más destacan en la sociedad de hoy en día.

Conocer algunos conflictos diarios o interculturales que se producen en nuestra vida cotidiana, y que en ocasiones no les damos importancia. Trabajar en grupo y pasarlo bien en la realización del trabajo.

Hay así mismo alusiones al efecto positivo que ha tenido la realización de un trabajo en alemán para reducir el filtro afectivo en la expresión oral:

Sé lo importante que es respetar otras formas de vida y además con el trabajo me lo he pasado muy bien y he perdido algo de vergüenza.

Al realizar el trabajo he aprendido a que puedo perder la vergüenza y a ser más tolerante con los demás.

He aprendido a soltarme más no tener vergüenza ante la cámara y estar a gusto hablando otro idioma que no sea el mío.

### Valoración del *Cuaderno intercultural*:

El *Cuaderno intercultural* forma parte de las actividades del campus virtual y sus entregas eran contabilizadas para la nota final de los estudiantes, por lo que el alto porcentaje de entregas no es un indicador de su aceptación.

Más que como instrumento de medida o recogida de datos, estaban concebidos como impulsores de la reflexión. ¿Hasta qué punto se ha conseguido esto? En las respuestas se ve que falta profundidad, casi siempre se mueven por la superficie y reproducen el discurso generalizado y difundido por instituciones y medios de comunicación, tanto en sus lados positivos (tolerancia, respeto...) como los negativos (esto se ve sobre todo en la insistencia en cuanto a posibles problemas con los musulmanes).

Para evaluar esta superficialidad en las respuestas hay que tener en cuenta el hecho de que se recalcó que lo importante era la entrega, y no tanto el contenido; esto ha podido influir en la falta de profundidad de las reflexiones, pero también ha dado naturalidad y espontaneidad. Haber aumentado la exigencia, por ejemplo mediante la propuesta de lecturas extensivas sobre la comunicación intercultural, habría aumentado el tiempo de dedicación, del cual están escasos nuestros estudiantes. Un temor que ha influido en esta forma de plantear y evaluar el trabajo individual es el de que las alumnas y los alumnos percibieran las actividades interculturales como una pesada carga adicional. En esto influye la presencia marginal que la cultura ha tenido tradicionalmente en las aulas y manuales de idiomas, que transmite la idea de que es un aspecto poco importante. De todas formas, si la introducción en la reflexión cultural que pretende esta asignatura ha contribuido a que los alumnos aumenten su conciencia de la relevancia de lo cultural para el estudio y uso de un idioma, se podría plantear para los cursos siguientes una mayor exigencia de las tareas para casa sin temor al rechazo.

Opino sin embargo que este tratamiento, quizás superficial pero a la vez natural y espontáneo, da especial valor a aquellas respuestas que van un poco más allá de las respuestas “por salir del paso” y los lugares comunes.

En cuanto a la actitud general hacia las relaciones interculturales, no habría que perder de vista el riesgo de haber transmitido una imagen negativa de las mismas, de haberles transmitido la idea de que es muy fácil “meter la pata”, que es muy fácil que haya conflictos. Este aspecto es, probablemente, el que deba recibir más atención en desarrollos posteriores de este proyecto.

### 5.5.2.2 Concienciación y sensibilidad intercultural

En los *Cuadernos interculturales* 1 y 9 (el primero y el último) aparece una pregunta que pretende ver qué asocian las estudiantes con el concepto de cultura:

Escribe de forma espontánea, sin meditar demasiado, cinco palabras que te vengan a la mente cuando oyes hablar de *cultura*.

Las respuestas de los aprendientes fueron clasificadas para su estudio en diversas categorías.

- Se distinguieron las asociaciones con el concepto humanístico clásico (arte, museo, etc.) de las vinculadas a una concepción antropológica<sup>128</sup> (costumbres, folclore, formas de pensar, etc.).
- Se añadió una categoría referida a la asociación del concepto con las relaciones entre las personas (comprensión, comunicación, conflictos, etc.)
- Otro criterio de clasificación fue la vinculación con el concepto “cerrado” de la cultura, es decir, con un concepto con tendencia excluyente mediante el establecimiento de divisiones, con la definición de lo particular de un grupo frente a los “otros”, como por ejemplo extranjeros, raza, religión, etc.
- Una última categoría reunía aquellas asociaciones que implicaban algún tipo de valoración positiva (amistad, comprensión, etc.) o negativa (conflictos, discriminación, etc.).

Estas categorías fueron establecidas después de una primera revisión de los datos, al descubrir en ellos ciertas tendencias que necesitaban ser descritas de forma más sistemática. Para reducir el grado de arbitrariedad de la clasificación, la lista de respuestas fue repartida a cinco personas distintas para que decidieran qué asociaciones podían incluirse en cada categoría, y solo se aceptaron las categorizaciones en las que coincidieron cuatro de esas cinco personas. No obstante, la inclusión de una respuesta en una categoría es en cierto modo subjetiva, y el lector posiblemente estará disconforme en uno u otro caso. Las tablas comparativas del resultado de esta categorización pueden ser consultadas en el anexo, tablas de evaluación 1 a 5.

---

128 Para esta distinción ver las definiciones formuladas por House (2007) y Kramsch (1996), ya comentadas en el capítulo 4, apartado 4.4.2, de esta tesis.

Un resumen de la comparación de las respuestas de los aprendientes en base a esta categorización se refleja en la siguiente tabla:

	<i>C.i. 01</i>	<i>C.i. 09</i>
Concepto humanístico	21,7	8,4
Concepto antropológico	40	36,1
Perspectiva relacional	12,2	28,9
Concepto cerrado	30,4	20,5
Valoración (positiva o negativa)	6,1	22,9
Valoración negativa	0,9	9,6
Valoración positiva	5,2	13,3

En esta tabla cada cifra representa el porcentaje respecto al total de respuestas en ese *Cuaderno intercultural*. Por ejemplo, la primera línea indica que el 21,7% de las asociaciones recogidas en el *Cuaderno intercultural 01* estaban relacionadas con el concepto humanístico de cultura, mientras que en el *Cuaderno intercultural 09* esa cifra bajó hasta el 8,4%. Esta llamativa disminución no se corresponde, sin embargo, con un aumento proporcional de las asociaciones con el concepto antropológico. En cambio, sí podrían estar relacionadas con el considerable aumento de un enfoque hacia las relaciones interpersonales (del 12,2% al 28,9%). Así mismo, se reducen las asociaciones con concepciones cerradas y excluyentes de la cultura. Todos estos datos, vistos conjuntamente, permiten interpretar que en general se ha flexibilizado el concepto de cultura, y se ha dado pie a concepciones abiertas y tendentes al establecimiento de relaciones.

Llama también la atención el aumento de las asociaciones con una valoración positiva o negativa de las relaciones. Por un lado puede verse como positivo el aumento de la actitud crítica en general, pero por otro lado hay que destacar que, si bien las valoraciones positivas aumentan y siguen siendo más numerosas que las negativas, en estas últimas el aumento es proporcionalmente mayor. Esto podría estar relacionado con la selección del conflicto como tema central del componente intercultural, y debería conducir a reflexiones sobre el riesgo de esta forma de presentar el tema.

El estudio de las asociaciones a partir del concepto de cultura puede apoyarse en algunas observaciones que hacen los aprendientes en el cuestionario de valoración de las actividades interculturales. La siguiente respuesta a la pregunta “¿Has aprendido algo sobre ti misma o

sobre tu entorno?” parece mostrar el comienzo de la flexibilización y ampliación del concepto de cultura:

Que los problemas interculturales no son los típicos (religión...) sino que los hay más cercanos y no nos damos cuenta de ellos.

Se puede interpretar que a lo largo de la asignatura ha aumentado la sensibilidad ante distintas facetas de la diversidad, para incluir elementos cuya influencia no era anteriormente tan visible. Sin embargo, esta percepción no siempre va acompañada de un cuestionamiento consciente de lo que se entiende bajo el concepto de cultura:

Aprender sobre los “malentendidos” que puede haber entre personas de diferentes culturas, costumbres o países, incluso entre personas con hábitos diferentes para darnos cuenta de cómo hay que actuar adecuadamente en los diversos casos.

No obstante, en esta respuesta se puede ver que hay conciencia de que entre las personas hay diferencias, se llamen culturales o no, que afectan a la forma de comunicarse y que pueden conducir a malentendidos. Esto es un primer paso para la percepción del papel cognoscitivo de la cultura en sentido amplio, así como de su relación con la comunicación y, por tanto, con el uso del idioma.

Los estudiantes hacen alusión a que ha aumentado su percepción de las relaciones interculturales que hay en su entorno y que antes no veían. Esto puede ser interpretado como un aumento de la sensibilidad, una mayor capacidad de observación crítica, o, también, como que empiezan a relacionar con la cultura conflictos sobre los que antes no reflexionaban mucho. No se puede asegurar qué interpretación es correcta, pero sí se ve que algo está ocurriendo en la mente de los aprendientes, y que en un proyecto más largo se podría seguir trabajando en esta dirección para obtener resultados aún más convincentes.

Por tanto, en los datos recogidos se encuentran indicios que permiten argumentar que en el grupo ha habido un ligero cambio en la forma de concebir la cultura. Se van abandonando concepciones humanísticas para acercarse a la antropológica y social, y dentro de esta última disminuye la identificación de lo intercultural con diferencias de raza o religión para verlo como algo muy presente en las relaciones cotidianas del entorno.

Se puede apreciar que en la mente de las alumnas y los alumnos va aumentando la conciencia de la heterogeneidad de la cultura en la que viven, y que van percibiendo la influencia que estas diferencias “intraculturales” tienen en las relaciones cotidianas. Esta es

una condición previa al desarrollo de la sensibilidad intercultural como fue descrita en el apartado teórico. En respuestas como las citadas las alumnas hablan de una mayor conciencia o percepción de los conflictos que se dan en el día a día entre personas con puntos de vista distintos, y de formas en las que afrontar este tipo de problemas:

He aprendido sobre mi entorno las variadas visiones o versiones que se pueden tener respecto a un mismo tema o problema.

Esta conciencia del papel que desempeña la perspectiva de cada persona en una relación comunicativa puede ser interpretada como un indicio de que las actividades planteadas pueden haber facilitado el cuestionamiento de la perspectiva propia o, al menos, haber resaltado la importancia de ser capaz de adoptar otras perspectivas. Así, la respuesta de una estudiante a la pregunta “*¿Cuáles crees que eran los objetivos de que realizarais este trabajo?*” es la siguiente:

Los objetivos principales de este trabajo eran comprender que las cosas que hacemos día a día no todo el mundo puede tomárselas de la misma manera, y ponernos en la piel de personas con otras culturas cuando se sienten ofendidos por actos que para nosotros son normales.

Se podría interpretar también que esta alumna se limita a decir lo que cree que el profesor quiere leer, pero incluso esto manifestaría que ha comprendido la intención del proyecto y que en su cabeza se han dado ciertas reflexiones que pueden ser importantes para el desarrollo de su sensibilidad intercultural.

En las valoraciones del trabajo intercultural se parece mostrar un cierto desarrollo de la capacidad, o al menos la voluntad, de observar el entorno propio de una forma crítica. Por ejemplo, a la pregunta de si han aprendido algo con el trabajo en grupos, una chica responde:

No, pero he prestado más interés en analizar los distintos estilos de vida de mi entorno.

Otra chica responde:

He aprendido a entender mejor la cultura y no dañar la cultura de otras personas.

Y esa misma estudiante relaciona el trabajo con el siguiente objetivo:

Comprender el entorno cultural al que pertenecemos y comparado con otras culturas.

Es decir, se puede entender que vislumbra la relación existente entre la comprensión de su entorno cultural y la capacidad de respetar otras culturas.

Este era precisamente uno de los principales objetivos del trabajo. Es posible que la reiterada alusión al mismo en las valoraciones de las alumnas indique solamente que se han dado cuenta de las intenciones del profesor, y no necesariamente que de verdad ha aumentado ese interés. Aún así, incluso de esta interpretación un poco pesimista se extraerían conclusiones positivas: hay consciencia de la importancia de esa capacidad de observación, y ese es el primer paso hacia el desarrollo de esa competencia.

### 5.5.2.3 La interacción intercultural

La conciencia de la importancia de reconocer la validez de otras perspectivas debería ser visible en la forma de afrontar situaciones conflictivas concretas. En el cuestionario *CRI*, que fue realizado por el grupo experimental y el grupo de control, se incluía el siguiente caso práctico:

*1. Estás en la facultad, y un/a amigo/a te presenta a una estudiante extranjera de tu misma edad; vas a darle dos besos y esa persona se pone seria, da un paso atrás y, evitando tus besos, te da la mano en señal de que prefiere que la saludes así en lugar de con besos. Analiza brevemente la situación, comentando cuáles son las raíces del problema, y qué papel puede desempeñar cada una de las personas implicadas en el desarrollo de la situación (tanto en la aparición del conflicto como en su final, sea este positivo o negativo)*

Esta situación fue tomada del trabajo de uno de los grupos de la clase, y fue asimismo objeto de reflexión en el *Cuaderno intercultural 07*, por lo que era de esperar que los resultados fueran distintos en uno y otro grupo. En general, tanto en un grupo como en otro la mayoría de las personas se limitan a explicar las causas del conflicto y a proponer una reacción comprensiva y respetuosa, aunque también se detectan actitudes etnocéntricas. A pesar de que se pide expresamente en el enunciado de la tarea, pocos estudiantes analizan el papel del intermediario (quien presenta a las otras dos personas), y el análisis de lo que ocurre después del conflicto se limita a una vaga propuesta de una actitud respetuosa con la diferencia de costumbres. Lo interesante de las respuestas a esta pregunta está precisamente en las contadas excepciones que se dan en uno y otro grupo. A continuación analizaremos siete de estas respuestas, cuatro correspondientes al grupo experimental y tres al de control.

Solo tres personas (dos en el grupo experimental y una en el de control) profundizan más que los demás en lo que podrían hacer después de solucionado el conflicto:

<i>grupo experimental</i>	<i>grupo de control</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se desconoce que en la cultura de esa persona el saludo no es con besos, o solo con conocidos.</li> <li>- Desde mi parte pediría disculpas y le explicaría por qué he hecho eso.</li> </ul>	<p>La raíz del problema es que la estudiante extranjera tiene una cultura diferente y tal vez vea los dos besos como algo íntimo u ofensivo. Le explico que en España saludamos dándonos besos y que se acostumbre porque le pasará en reiteradas ocasiones.</p>
<p>En principio me quedaría un poco cortada, pero</p>	

<i>grupo experimental</i>	<i>grupo de control</i>
entendería que son diferentes culturas y le pediría disculpas sonriendo. Intentaría llegar a conocerla mejor para que quedara en un simple malentendido del principio.	

La persona del grupo de control manifiesta en un principio una postura positiva y dialogante, y propone explicar las causas del problema, pero el comentario final (“que se acostumbre porque le pasará en reiteradas ocasiones”) denota una actitud etnocéntrica que no se encuentra en ninguna de las dos respuestas del grupo experimental. Es asimismo reseñable la positiva actitud de la segunda de estas dos respuestas, que no solo propone una reacción amigable, sino que ve en el encuentro, a pesar del malentendido, el principio de una posible amistad.

En cada grupo hay dos personas que analizan el papel del intermediario, pero en el grupo de control volvemos a encontrar, concretamente en la primera respuesta, una postura etnocéntrica negativa:

<i>grupo experimental</i>	<i>grupo de control</i>
Pues el problema proviene de que esa persona puede ser de otra cultura con costumbres diferentes a las mías como la forma de saludar. Mi amigo debería explicarme porque ( <i>sic</i> ) esa persona reacciona así para que yo no me lo tome a mal y no haya malentendidos.	El problema viene de la no costumbre de dar dos besos en otros países. La persona que presenta al extranjero debería avisar, aunque el / la extranjero debería adaptarse también <sup>129</sup> .
Simplemente pensaría en la raíz del problema que consistiría que en su cultura no es de educación dar 2 besos a una persona desconocida. La amiga mía que me presenta a la chica tendría que contarme el porqué ha hecho eso y yo lo respetaría sin más.	La raíz del problema es que en ciertos países, cuando se conoce a una persona por primera vez, se da la mano en vez de dos besos. Intervendría el amigo que te presenta al extranjero, explicándole cuales son las costumbres de aquí, y a mí, si no las conozco, las costumbres del país del que viene el extranjero.

No se pueden extraer conclusiones definitivas de los comentarios de unas pocas personas, pero tampoco es injustificado encontrar en ellos indicios de que el respeto por otras perspectivas y la relativización de la propia se manifiesta de forma más madura en las cuatro personas del grupo experimental que en sus compañeras del grupo de control.

129 Esta actitud recuerda a la que se nos intenta transmitir desde algunos medios de comunicación.

Con los datos recogidos es difícil asegurar si los aprendientes han mejorado o no sus estrategias y habilidades para las interacciones interculturales, pero creo que sí parece que al menos se han puesto en marcha procesos que podrían facilitar su desarrollo. La concienciación de la importancia de observar y descubrir las distintas perspectivas que hay en una relación, junto a la constatación de que eso ocurre diariamente en el entorno inmediato y que puede ayudar a entender y resolver conflictos comunicativos, son dos de los puntos de partida fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Quizás esto último, estos primeros puntos de partida, es lo único realista en tan poco tiempo.

El aspecto de las interacciones interculturales en el que más se ha insistido a lo largo de la asignatura es el papel de la comunicación lingüística. Se ha intentado desarrollar la sensibilidad hacia circunstancias lingüísticas que pueden producir malentendidos en una relación intercultural en la que, como ocurre frecuentemente en estas relaciones, uno de los interlocutores tenga una competencia lingüística menos desarrollada que el otro. Esta sensibilidad se ha intentado combinar con estrategias de descubrimiento (ver la actividad “Imperativo cortés”) y con estrategias comunicativas muy básicas para la resolución de conflictos (ver la actividad “Malentendidos”).

Una posible huella de estas actividades se encuentra en las respuestas a la segunda pregunta del *CRI*:

*2. Los conflictos interculturales son una fuente de problemas cuando te relacionas con personas de otras culturas. ¿Qué tipo de cosas crees que te haría falta aprender para afrontarlos convenientemente en una hipotética estancia en el extranjero (por ejemplo, una beca Erasmus en Alemania)?*

La diferencia más llamativa entre las respuestas del grupo de control y las del grupo experimental es que en este último las referencias al idioma y otros aspectos relacionados (volumen, distancia al hablar) triplican a las del primero<sup>130</sup>. Esto puede indicar que en el grupo experimental los aprendientes han interiorizado que la lengua puede ser fuente de los conflictos interculturales, lo cual puede tener una lectura positiva y otra negativa. La

---

130 Ver en anexo la tabla 6.

interpretación positiva es que, en una situación conflictiva, esto les puede quizás ayudar a retrasar un juicio negativo sobre las intenciones o la actitud del interlocutor, al considerar la propia interlengua como posible causante del problema. El lado negativo es que la conciencia del tipo de problemas que puede causar su competencia lingüística puede generar estrés en las interacciones, o incluso miedo ante la perspectiva de tenerlas. Este es, como ya se ha comentado a lo largo de este trabajo, uno de los riesgos que conlleva trabajar con los malentendidos y los conflictos interculturales, y debe ser un factor tenido en cuenta en la evaluación final del proyecto. No obstante, con el objetivo de atenuar esa posible inseguridad, las actividades que tratan los malentendidos (*Imperativo Cortés* y *Malentendidos*) se han centrado en ofrecer a los alumnos estrategias para desenvolverse en estas situaciones, herramientas que pueden aportar confianza en las propias competencias. En el cuestionario de valoración de las actividades interculturales<sup>131</sup> son precisamente estas dos las que mejor puntuación reciben, tanto en el promedio como en cada una de las categorías de valoración. El hecho de que los aprendientes consideren que estas actividades son muy importantes para su formación hace ver que han interiorizado que la resolución de conflictos es una competencia necesaria para la interacción lingüística.

Las actividades en torno a la traducción de títulos de películas y de comparación de listas de nombres propios son las actividades con menor puntuación en el cuestionario de valoración. En general no han considerado ninguna de las dos actividades especialmente importantes, si bien cabe comentar que, a pesar de ello, en el caso de los nombres propios sí dicen que les ha interesado personalmente (12 personas, de un total de 26, le dan 4 puntos sobre 5). En ambas actividades la valoración más baja se refiere a la importancia para la asignatura y para sus estudios y su carrera profesional. A esto ha podido contribuir el hecho de que las dos actividades estén poco integradas en la programación, ya que son propuestas en el *Cuaderno intercultural* y tienen poca presencia en el aula (la traducción de películas aparece solo en algún diálogo inicial, la de los nombres ni siquiera eso).

---

131 Ver en anexo las tablas 7.1 y 7.2.



## CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

### 6.1 La interculturalidad en el aula adquisitiva

Este trabajo, en cuanto a investigación sobre la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, está enmarcado en una línea de investigación que tiene en la actualidad fuerte pujanza bajo la denominación de investigación sobre la adquisición de lenguas. En esta tesis hemos explorado las posibilidades de añadir de forma explícita un componente cultural al marco metodológico concreto que, en esta mencionada línea adquisitiva, se ha ido desarrollando en nuestro grupo de investigación.

La principal aportación de esta tesis a la línea adquisitiva ha sido la exploración de formas de trabajo que permitan introducir la reflexión intercultural en el aula de nivel inicial. Se pretendía, y creemos haberlo conseguido, que esta reflexión fuera puesta en marcha sin necesidad de renunciar a los principios que consideramos fundamentales en el aula adquisitiva: el monolingüismo y la supervivencia comunicativa en el aula, garantes de suficiente cantidad y calidad en cuanto a las interacciones relevantes, que son las que propician la puesta en marcha de los procesos inferenciales / cognitivos que caracterizan a la comunicación y a la capacidad humana de desarrollar competencia comunicativa. A partir del concepto clave de la interlengua, como representación mental de la gramática del aprendiente, se han descrito los procesos cognitivos intuitivos de representación del conocimiento lingüístico y de generación de nuevo conocimiento a partir de la comprensión del *input*, especialmente en la interacción comunicativa.

Sobre la base de este estudio de los distintos tipos de procesos implicados en la adquisición hemos propuesto que en la situación de lengua extranjera, especialmente si se cuenta con pocas horas de clase, es fundamental dar prioridad en el aula a las actividades basadas en la interacción oral relevante (en el sentido de la *relevancia* de Sperber y Wilson) para poner en

marcha la adquisición. Hemos postulado que la relevancia de las interacciones y el diseño de las actividades debe permitir el procesamiento del *input* y la atención focalizada en algunos aspectos del mismo. La prioridad concedida a estos procesos intuitivos no impide, sin embargo, que se planteen actividades para casa basadas en otro tipo de procesos de aprendizaje que también pueden apoyar el desarrollo de competencia. Es decir, a partir del estudio de los distintos procesos cognitivos y de su respectivo papel planteamos, como medida de optimización de la eficacia de la enseñanza, una distinción de entornos y tipos de actividades, así como el establecimiento de prioridades entre ellos.

Las actividades del aula, tal como las hemos planteado aquí, deben basarse en interacciones orales relevantes, y para ello hemos propuesto la aplicación del monolingüismo en el aula. Hemos argumentado que esta aplicación debe ser estricta, ya que ello favorece, por un lado, la relevancia de las interacciones (si el aprendiente sabe que en caso de problemas puede acudir a la L1 reduce, aunque sea inconscientemente, su motivación para la búsqueda de inferencias relevantes), y por otro lado, facilita la aceptación del principio mismo por los aprendientes (si la aplicación del monolingüismo depende de lo que pase en el aula se introduce un factor de arbitrariedad, que tiende a ser ejercida por el docente).

El monolingüismo plantea una dificultad a la introducción en el aula adquisitiva de actividades complejas como la reflexión intercultural, pero con este trabajo de investigación creemos haber mostrado que la planificación adecuada permite hacerlo sin reducir el potencial adquisitivo del aula. Los resultados muestran que una cuidadosa reflexión sobre las formas de trabajo (distinción aula interactiva / reflexión individual o en grupo fuera del aula) y sobre los objetivos dentro de un ámbito concreto (selección de lo más cercano al contexto interpretativo del alumno), hacen posible mantener el monolingüismo en el aula alcanzando todos sus beneficios. Requiere cierto esfuerzo por parte del profesorado, pero las cualidades necesarias no son muy distintas de las que ya llevan consigo cualquier tarea didáctica y cualquier proceso comunicativo intercultural en sentido amplio, es decir, la relación con la diversidad, sea lingüística, de edad, social, etc. Si el profesorado acepta su papel como hablante intercultural, los aprendientes terminan por agradecer siempre la posibilidad de usar el alemán en el aula, y comprenden la importancia de vivir la experiencia de la “supervivencia” en la lengua que quieren aprender.

Esto implica que el papel del docente, tradicionalmente reducido a la transmisión de conocimientos, se amplíe en su complejidad y, al mismo tiempo, se reduzca en su intervencionismo. Deja de estar en el centro de todo, deja de pretender dirigir el aprendizaje y pasa a ser motivador, estimulador de descubrimientos sobre los que el aprendiente debería tener mayor poder de decisión que el propio docente. Este camino es uno de los más difíciles de la evolución de la enseñanza de idiomas, tanto para el profesorado como para los aprendientes, que pueden en ocasiones sentirse desorientados e, incluso, abandonados. En esta tesis hemos descrito algunos pasos en esta dirección, pero quizás es uno de los aspectos en los que es más acuciante la necesidad de desarrollo teórico y práctico en el futuro. En el proceso actual de cambio de paradigmas, la motivación y los factores actitudinales en general son especialmente importantes, ya que la puesta en cuestión de los fundamentos teóricos y prácticos tradicionales puede producir inseguridad en aprendientes y docentes.

La formulación de un marco teórico que permitiera localizar objetivos y formas de trabajo para la inclusión del componente intercultural en el enfoque adquisitivo ha partido del abandono de dos modelos: el modelo de comunicación basado en el código y el de la competencia idealizada del hablante nativo. La comunicación verbal no se puede entender como un proceso de codificación y decodificación de mensajes. El modelo ostensivo-inferencial que plantea la Teoría de la Relevancia implica prestar atención a la forma en la que las personas construyen sus interpretaciones, a atender a los distintos entornos cognitivos y a las distintas perspectivas. Si la comunicación no depende de la decodificación en base a un código concreto con sus reglas internas, deja de haber una única perspectiva de referencia, lo cual conduce necesariamente al abandono del modelo único del nativo. La sustitución del modelo del nativo por el del hablante intercultural está ligada además a una sustitución del criterio de éxito basado en la correcta construcción de mensajes y en la correcta interpretación, medidas tradicionalmente en base a lo que supuestamente haría un nativo. El éxito de la actuación comunicativa de una persona, de un hablante intercultural, no depende tanto de su adecuación a un modelo como de sus propios objetivos e intenciones, a partir de los cuales se puede medir la efectividad de su acción. De esta forma, la base de cualquier metodología de enseñanza de idiomas no es la descripción de una lengua y sus circunstancias, sino la comprensión de la situación del hablante intercultural,

con unas necesidades particulares que solo pueden ser entendidas dentro del contexto de su acercamiento a otra lengua y a otra cultura.

Uno de los resultados más relevantes de esta investigación en el plano teórico es el papel central que debe tener el concepto de la heterogeneidad de cualquier identidad cultural, tanto individual como colectiva, y su carácter dinámico y abierto, como proceso constante de hibridación y negociación. Esto se ha manifestado no solo en el plano teórico, por su fuerza explicativa en la comprensión de la diversidad cultural y los procesos de relación intercultural, sino también en el plano práctico, ya que ha permitido diseñar actividades en las que los aprendientes reflexionen sobre la interculturalidad en sus relaciones cotidianas. Desde este concepto de la cultura y la identidad cultural, hemos intentado aprovechar didácticamente la constatación de que, como ha formulado Trujillo Sáez (2005), toda comunidad es multicultural, toda identidad es pluricultural y toda interacción, en cuanto a encuentro de identidades pluriculturales, es intercultural.

Dado que, en principio, toda interacción puede ser percibida como intercultural, la interculturalidad de una interacción comunicativa concreta depende de la percepción subjetiva de la persona, lo cual depende a su vez de su conciencia de la heterogeneidad cultural. A lo largo de la tesis hemos intentado mostrar cómo se puede aprovechar didácticamente la constatación de que incluso en un entorno aparentemente monocultural, como podría parecer serlo el aula en la situación de LE, se despliegan de forma natural competencias interculturales. Sin negar la realidad psicológica de la percepción de la complejidad especial que tienen las relaciones con personas procedentes de entornos socioculturales alejados, especialmente cuando media el uso de otra lengua, hemos pretendido aumentar la conciencia de que esa mayor complejidad es más una cuestión de grado que un verdadero salto cualitativo, y que la mayoría de las competencias implicadas son o pueden ser desplegadas en las relaciones cotidianas en el entorno propio.

En este marco pedagógico general hemos detectado, gracias a la formulación por parte de Michael Byram (1997) de un modelo de *Competencia Comunicativa Intercultural*, competencias concretas que han servido para diseñar actividades que puedan promover en nuestros estudiantes de forma específica la capacitación para desenvolverse en interacciones comunicativas en lengua alemana con personas que puedan tener perspectivas diferentes a la hora de evaluar el entorno cognitivo, intentando hacer ver que la distancia de entornos

socioculturales originarios es solo una circunstancia más, si bien con mucho peso, de las que puede depender esa diferencia de perspectivas.

## 6.2 Valoración de la puesta en práctica y de la evaluación del experimento

La puesta en práctica de la asignatura y la observación de los resultados obtenidos permite hacer algunas valoraciones sobre el diseño de las actividades y sobre la utilidad del marco teórico.

La propia tarea de diseño de actividades ha mostrado que el marco teórico aporta soluciones a los problemas concretos que se habían ido detectando en las reflexiones previas (nivel inicial, relación con el desarrollo lingüístico, dificultades inherentes a la situación de lengua extranjera...). Ha ayudado a la hora de trazar propuestas metodológicas concretas, seleccionar objetivos adecuados al contexto de aprendizaje y diseñar actividades coherentes con el enfoque adquisitivo e intercultural adoptado.

En cuanto a la observación de los resultados, la primera valoración es la positiva acogida por parte de los aprendientes. En el transcurso de la asignatura han mantenido la motivación por sumergirse de forma activa en las interacciones que se les proponían. Tanto la participación diaria como los datos recogidos en los distintos cuestionarios evidencian su valoración positiva de las formas de trabajo propuestas.

En cuanto a la posibilidad de afrontar desde lo adquisitivo la interculturalidad, hay que comentar que no se ha reducido la cantidad ni la calidad del *input* ni de la interacción; es más, el trabajo en grupos ha creado un espacio nuevo con resultados inesperados, y las actividades (p. e. “Imperativo cortés” y “Malentendidos”) han añadido contextos y estrategias de negociación del significado.

La utilización del español en algunas fases de las actividades fuera del aula no ha influido negativamente en la motivación para el uso del alemán (esta influencia negativa sí se percibe si se les conceden espacios de uso del español *en el aula*). Esto refuerza la convicción de que el monolingüismo en el aula es posible, y que las limitaciones que pudiera plantear, como por ejemplo el tratamiento de temas complejos, pueden ser afrontadas desde una planificación adecuada y la creación de espacios de trabajo claramente diferenciados

En cuanto al desarrollo de la competencia intercultural, una primera consideración debe dirigirse a la corta duración del proyecto y a las características propias de las competencias que se pretenden desarrollar. Un trabajo que pretende actuar sobre valores, creencias y

actitudes es necesariamente lento, así como difícil de evaluar y de cuantificar. Por tanto, un planteamiento realista de la evaluación de este proyecto no puede pretender ir mucho más allá de comprobar si se ha conseguido arrancar, poner en marcha la reflexión intercultural. Los resultados indican que esto ha sido posible, y que se han creado condiciones favorables a que los estudiantes piensen, observen y, quizás, sientan de otra manera, y a que perciban que en cada interacción hay varias perspectivas posibles. Tanto la acogida por parte de los aprendientes como la evaluación de los resultados muestran que el camino descrito merece seguir siendo explorado.

La valoración de la actividad en grupos permite afirmar que ha facilitado una mayor percepción de la diversidad cultural. Se ha detectado un aumento de la conciencia de que entre las personas hay diferencias que afectan a la forma de comportarse y comunicarse y que pueden conducir a malentendidos. Además, estas diferencias no quedan recluidas en el ámbito del encuentro de culturas distantes, sino que empiezan a ser percibidas también en cualquier interacción cotidiana en entornos familiares. En este sentido, varias aprendientes han reconocido la importancia de la observación de su entorno para descubrir distintas formas de relación interpersonal. Se han detectado así mismo indicios de una orientación al multiperspectivismo y a la relativización de la perspectiva propia. La búsqueda de percepción de la heterogeneidad cultural en el propio entorno, para el aumento de la conciencia intercultural, parecía en principio una tarea complicada en cuanto a que obligaba a los estudiantes a vincular relaciones personales aparentemente muy distintas. Sin embargo, las respuestas recogidas parecen indicar que es un acercamiento adecuado, ya que no pocos aprendientes han reconocido la relación que hay.

El estudio de las asociaciones que establecen los aprendientes con el concepto de cultura indica una transición desde el concepto humanístico a un concepto ampliado y asociado a las relaciones humanas. En esta ampliación de la concepción de lo cultural se percibe así mismo una tendencia a la flexibilización de la percepción de las identidades culturales, ya que han disminuido las asociaciones con identidades culturales vinculadas con conceptos cerrados como los nacionales o los étnicos.

Hemos utilizado el malentendido lingüístico para incitar a la reflexión sobre sus posibles causas, y el proceso de búsqueda de perspectivas diferentes que esto conlleva ha sido conducido hacia la reflexión intercultural. La hipótesis inicial era que el trabajo a partir de

situaciones conflictivas aumenta la visibilidad de los factores de la interacción intercultural, tanto lingüísticos como no. Efectivamente, ha permitido trabajar de forma dinámica y motivadora con ciertas características de las interacciones interculturales especialmente complicadas de didactizar, como las actitudes ante un problema y las habilidades que conducen a su resolución. Sin embargo, el estudio de la interacción a partir de los problemas podría acentuar el matiz de confrontación que desde algunos sectores sociales se intenta dar a la relación intercultural, lo cual puede ser la causa del mencionado aumento de las asociaciones del concepto de cultural con conceptos de valoración negativa.

¿Podría decirse que, en la perspectiva de la continuación del trabajo en años posteriores, he empezado por el *shock* negativo, y que después habría que intentar centrarse en aspectos más positivos? ¿Es realmente negativa esta mayor conciencia de la problemática intercultural? No se puede valorar en términos absolutos. Es un comienzo, y depende de lo que se haga con esa conciencia de los problemas. En este trabajo hemos intentado que los aprendientes reflexionen sobre esos problemas y que busquen los factores que intervienen en ellos. Una de las preguntas del cuestionario mostró que las personas del grupo experimental, en comparación con el grupo de control, tenían mayor conciencia de los factores lingüísticos que pueden influir en un conflicto intercultural. Esto, en combinación con las herramientas lingüísticas que se han puesto a su disposición para la solución de conflictos lingüísticos, puede reducir las atribuciones negativas sobre las relaciones interculturales, es decir, puede hacer que en una situación conflictiva busquen antes las causas en un posible malentendido que en una actitud negativa por parte del interlocutor.

El papel de lo lingüístico en las relaciones interculturales, también en las conflictivas, se ha afrontado, gracias a los distintos factores de la interacción intercultural descritos en la parte teórica, de una forma integral que abarcaba aspectos fácticos, procedimentales y actitudinales. La valoración de los aprendientes sobre las actividades *Imperativo cortés* y *Malentendidos*, en comparación con otras actividades, parece indicar que es más motivador trabajar directamente con las interacciones del aula, entre ellos, y no tanto analizar situaciones indirectamente (¿entraría esto en contradicción con las valoraciones positivas del trabajo en grupos, o quizás lo positivo de este trabajo es precisamente que lo preparan entre ellos?).

Esto podría indicar que la competencia intercultural ocupa un lugar distinto en cada asignatura o área de conocimiento. Quizás es la parte más directamente relacionada con lo lingüístico la que puede ser más fácilmente aceptada en una asignatura de idiomas, al menos en niveles iniciales (o en un enfoque adquisitivo e interactivo), y por tanto podría pensarse en planteamientos multidisciplinares, en los que distintas áreas de conocimiento plantearan un acercamiento desde distintas perspectivas.

### 6.3 Reflexiones finales

En esta tesis doctoral se han planteado formas de potenciar el aprovechamiento de las capacidades cognitivas y las competencias sociales de las personas para el desarrollo de su competencia comunicativa en una lengua extranjera, competencia que es necesariamente intercultural.

Hemos afrontado la descripción de las competencias del aprendiente tomando como punto de partida aquellas que caracterizan al ser humano como tal, como ser dotado de sistemas cognitivos en parte heredados biológicamente y en parte desarrollados en sus procesos de socialización, y que le permiten llevar a cabo tareas de muy distinta naturaleza. La complejidad del estudio de la mente humana hace que las teorías que intentan explicar su funcionamiento sean difíciles de verificar, por lo que la mayor parte de las teorías e hipótesis presentadas aquí son aún objeto de debate en la comunidad científica. En esta tesitura, y desde una perspectiva práctica, hemos intentado construir un modelo que dé una explicación plausible de los procesos de uso y adquisición de lenguas extranjeras, que ayude a comprenderlos y, en consecuencia, también a trabajar con ellos. En este sentido, el marco teórico propuesto, con su descripción de los recursos y procesos cognitivos implicados en el uso de la competencia comunicativa intercultural, ofrece vías por las que otras personas podrían aplicarlo a sus situaciones concretas de enseñanza, particularmente en circunstancias complejas como las que implican la situación de lengua extranjera y el trabajo con aprendientes de nivel inicial.

Desde la consideración de que, en general, tanto docentes como aprendientes<sup>132</sup> estamos aún ligados, aunque sea inconscientemente, a modelos metodológicos basados en la transmisión de conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua en sus planos fonético, sintáctico, morfológico, léxico y sociocultural, a lo largo de este trabajo se han hecho propuestas para dar más importancia a las habilidades y actitudes que los hablantes despliegan de forma natural y espontánea cuando se relacionan con personas que hablan otras lenguas y viven en entornos socioculturales distantes. El primer cometido de cualquier enfoque didáctico sería

---

132 No solo docentes y aprendientes: nuestra actividad se ve también condicionada por decisiones a otro nivel. Por ejemplo, el grado de experimentalidad otorgado a una titulación universitaria influye en el tamaño de los grupos de clase, sean estos de contabilidad o de idiomas.

por tanto facilitar el acceso del aprendiente a estas competencias y promover en lo posible su desarrollo, así como aumentar la conciencia de su existencia y relevancia.

La constatación de que el aula es solo una pequeña etapa de la formación lingüística y cultural de las personas refuerza el énfasis en este tipo de competencias, las cuales facilitan que el proceso de adquisición y aprendizaje lingüístico y cultural desarrollado alrededor de las actividades del aula no se detenga necesariamente después de finalizado el curso. Se plantea así la formación lingüística de los aprendientes de una forma más completa mediante el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural orientada a un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es asimismo una competencia plurilingüe y pluricultural, en cuanto a que facilita que los aprendientes aprovechen sus experiencias en cualquier contexto (lingüístico o cultural) para la ampliación de sus capacidades.

Así se contribuye al cambio de paradigma que se está reclamando desde hace tiempo en la enseñanza de idiomas, con el abandono del modelo de la competencia lingüística y sociocultural de un idealizado nativo. El objetivo no es ir adquiriendo las competencias que se atribuyen al nativo, sino la toma de conciencia y el desarrollo de las competencias del aprendiente, del hablante intercultural. La tarea de programadores y docentes es entonces ofrecer entornos, actividades, estímulos que permitan a los aprendientes descubrir y desplegar esas competencias, lo cual implica en primera instancia confiar en ellas, tomar conciencia de su existencia y su efectividad. La combinación del enfoque adquisitivo y el enfoque intercultural ha permitido hacer propuestas metodológicas y describir objetivos y técnicas de trabajo concretos que facilitan trasladar a las aulas los principios teóricos generales emanados de una concepción de la lengua como herramienta de comunicación y como herramienta cognitiva para conceptualizar la realidad y referirse a ella. De esta forma, se ha manifestado cómo el enfoque metodológico puede proporcionar la ayuda que se necesita para romper definitivamente con la tradición basada en la suma de gramática, vocabulario, pronunciación, etc., así como con sus actualizaciones disfrazadas de comunicativismo, es decir, a dar definitivamente el paso que desde hace tiempo se intenta dar desde la competencia lingüística hacia la competencia comunicativa e intercultural.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarup Jensen, A. (1995): "Defining Intercultural Competence. A Discussion of its Essential Components and Prerequisites", en Sercu, L. (ed.): *Intercultural Competence. Vol I: The Secondary School*. Aalborg: Aalborg University Press, pp. 41-52.
- Altmayer, C. (2007): "Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft - Innovation oder Modetrend?", en *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands* 65, pp. 7-21.
- ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004): *Libro Blanco del Título de Grado en Turismo*. Madrid: ANECA.
- Asher, J. J. (1977): *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Aufderstraße, H., Müller, J. y Storz, T. (2005): *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Bachman, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Bachmann, S., Gerhold, S., Müller, B.-D., Wessling, G. (1995): *Sichtwechsel Neu 1,2,3: Allgemeine Einführung*. München: Ernst Klett Verlag.
- Barkowski, H., Harnisch, U., Kumm, S. (1980): *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966): *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Berns, A. (2006): "El trabajo en grupos", en Zayas, F. (ed.): *Motivación y adquisición en la enseñanza del alemán. Estudio empírico sobre el monolingüismo, la oralidad, el trabajo en grupos y el papel del profesor en el aula*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 65-81.
- Berns, A. y Zayas, F. (eds.) (2005): *Kurzfilme im DaF-Unterricht*. Cádiz: Servicio de

Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Bhabha, H. K. (1994): *The Location of Culture*. London y New York: Routledge.

Biechele, M. y Padrós, A. (2003): *Didaktik der Landeskunde (Goethe-Institut Inter Nationes, Fernstudieneinheit 31)*. München: Langenscheidt.

Bley-Vroman, R. (1989): "What is the logical problem of foreign language learning?", en Gass, S. M. y Schachter, J. (eds.): *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bocanegra Valle, A. M. (1995): *Posibilidades para el empleo de una metodología de adquisición y aprendizaje en el caso de estudiantes universitarios de inglés para fines específicos*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Cádiz.

Bocanegra Valle, A. M. (1997/1998): "La Teoría de la Relevancia frente a la Teoría del Análisis del Discurso: Aportaciones a una Metodología de Lenguas Extranjeras", en *Pragmalingüística* nº 5-6, 1997-1998, pp. 1-24.

Boeckmann, K.-B. (2006): "Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts", en *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11: 3.

Bredella, L. (1999): "Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts", en Bredella, L. y Delanoy, W. (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 85-120.

Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. y Rösler, D. (eds.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr.

Brown, G. y Yule, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1987): *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Butzkamm, W. (2005): "Eine methodische Reform ist überfällig: die Muttersprache als Sprachmutter", en *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 1, pp. 27-39.

Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Byram, M. (2000): "Learning Language without a Culture? The case of English as a lingua franca", en Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. y Rösler, D. (eds.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Gunter Narr, pp. 1-17.

- Byram, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983): "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, pp. 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics* 1 (1), pp. 1-47.
- Carroll, S. E. (2001): *Input and Evidence*. Amsterdam: John Benjamins.
- Carroll, S. E. (2006): "Salience, Awareness and SLA", en Grantham O'Brien, M., Shea, C. y Archibald, J. (eds.): *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 17-24.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (2000): "The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale", en *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: Mass. M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1981): *Reflexiones sobre el Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (2003): *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona: Kairós.
- Clahsen, H., Meisel, J., Pienemann, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Coleman, J. A. (2001): "Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes", en Byram, M. y Fleming, M. (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 51-81.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corder S. P. (1967): "The Significance of Learner's Errors", en *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, Vol. 5, Nrs. 1-4 (enero 1967), pp. 161-170.
- Corder S. P. (1980): "Second Language Acquisition Research and the Teaching of Grammar", en *BAAL (British Association of Applied Linguistics) Newsletter*, 10.
- Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. y Llorca, E. (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.

- Cowie, F. (1997): "The Logical Problem of Language Acquisition", en *Synthese* 111: 17-51.
- Davies, A. y Elder, C. (eds.) (2004): *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell.
- Dávila, R. (2006): "La oralidad", en Zayas, F. (ed.): *Motivación y adquisición en la enseñanza del alemán. Estudio empírico sobre el monolingüismo, la oralidad, el trabajo en grupos y el papel del profesor en el aula*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 33-64.
- Dávila, R. y Gómez Molinero, V. (2005): "Alles mit Besteck", en Berns, A. y Zayas, F. (eds.): *Kurzfilme im DaF-Unterricht*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- De Miguel, M. (dir.) (2006): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Delanoy, W. (2000): "Prozeßorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht", en Bredella, L., Meißner, F-J., Nünning, A. y Rösler, D. (eds.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Tübingen: Gunter Narr, pp. 191-230.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., Studer, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dörnyei, Z. (1994): "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", en *The Modern Language Journal*, 78, iii, pp. 273-284.
- Dörnyei, Z. (2008): *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Doughty, C. (2003): "Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement" en Doughty, C. J. y Long, M. H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, pp. 256-310.
- Ellis, R. (1984): *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (2004): "Individual Differences in Second Language Learning", en Davies, A. y Elder, C. (eds.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell, pp. 525-551.
- Esteve, O. (2010): "Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras", en *Monográficos marcoELE*, 10, pp. 69-82.
- Felix, S. W. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr.

- García, J. (2011): “Un 'trivial' para ser español”, en *El País*, edición digital, 10/10/2011, ([http://elpais.com/diario/2011/10/10/catalunya/1318208844\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/10/10/catalunya/1318208844_850215.html), última consulta el 08/04/2012).
- García Jiménez, J. (2003): *La adquisición de una lengua extranjera y el aula de la E.S.O.* Tesis doctoral leída en la Universidad de Cádiz.
- García Jiménez, J. (2007): “A longitudinal study on the promotion of acquisition processes in the EFL classroom: theoretical proposals and practical implications”, en *Porta Linguarum*, 8, pp. 117-135.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R. C. y Masgoret, A.-M. (2003): “Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates”, en *Language Learning*, 53:1, Marzo 2003, pp.123-163.
- Gass, S. M. (1988): “Integrating research ideas: a framework for second language studies”, en *Applied Linguistics*, 9, pp. 198-217.
- Gass, S. M. (2003): “Input and Interaction”, en Doughty, C. J. y Long, M. H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, pp. 224-255.
- Gass, S. M. y Schachter, J. (1989): *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2005): *Profile deutsch A1-C2. Version 2.0*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Göhring, H. (1976): “Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit”, en Weber, H. (ed.): *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. München: Kösel, pp. 183-193.
- Gómez Carroza, Teresa (2003): *Heteroestereotipos y autoestereotipos asociados a la vejez en Extremadura*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Extremadura.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2004): “Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL: pp. 767-787 (accedido a través de la página de internet del Centro Virtual Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/descripcion\\_comunicativa/gomez01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/gomez01.htm), última consulta 28.04.12).
- Gómez Molinero, V. (2006): “El papel del profesor”, en Zayas, F. (ed.): *Motivación y adquisición en la enseñanza del alemán. Estudio empírico sobre el monolingüismo, la*

- oralidad, el trabajo en grupos y el papel del profesor en el aula*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 83-104.
- González Vázquez, A., Núñez Delgado, M. P. y Trujillo Sáez, F. (2007): “El lugar ideológico de la enseñanza de las lenguas: cuestiones sobre el fenómeno migratorio”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 45, pp. 46-59.
- Grantham O’Brien, M., Shea, C. y Archibald, J. (eds.): *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Grice, P. (1975): “Logic and conversation”, en Cole P. y Morgan J. L. (eds.): *Speech acts (Syntax and Semantics, Bd. 3)*. New York: Academic Press, pp. 41-58.
- Haidl Dietlmeier, A.-G. (1993): “La ‘Teoría de la Relevancia’ y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros”, en *Pragmalingüística*, 1, pp. 367-398.
- Haidl Dietlmeier, A.-G. (1995): *Aportaciones a la Teoría de la Adquisición: una Metodología del Alemán para Universitarios Españoles* (Tesis Doctoral). Cádiz: Servicio de publicaciones de la UCA.
- Haidl Dietlmeier, A.-G. (1996): “DaF in Andalusien. Überlegungen und Hypothesen zu einer möglichen Arbeitsrichtung”, en *Magazin, Zeitschrift des andalusischen Germanistenverbands*, 1, pp. 16-38.
- Haidl Dietlmeier, A.-G. (1998): “Spracherwerb ‘Revisited’: Die ersten 50 Stunden Deutsch als Fremdsprache”, en *Germanistentreffen Deutschland - Spanien - Portugal: Leipzig 1998. Tagungsbeiträge*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, pp. 255-274.
- Haidl Dietlmeier, A.-G. (2003): *Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht in der Auslandssituation* (Regionales Beiheft für Spanien zur Fernstudieneinheit 15). Madrid: Editorial Idiomas.
- Haidl Dietlmeier, A.-G. (2006): “El monolingüismo”, en Zayas, F. (ed.): *Motivación y adquisición en la enseñanza del alemán. Estudio empírico sobre el monolingüismo, la oralidad, el trabajo en grupos y el papel del profesor en el aula*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 21-32.
- Haidl Dietlmeier, A.-G. (2012): “Zur Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Kommentare, Fragen und Alternativen zu Wolfgang Butzkamms 13 Thesen (2005)”, en Pfeiffer, M., Vinardell, T., Montané, A. (eds.): *Was mich wirklich interessiert. Homenatge a Jordi Jané*. Barcelona: Edició Forum, pp. 109-124.
- Hall, S. (1990): “Cultural Identity and Diaspora”, en Rutherford, J. (ed.): *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 222-237.
- House, J. (2007): “What is an ‘Intercultural Speaker’?”, en Alcón, E. y Safont, M. P. (eds.):

---

*Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, pp. 7-21.

- Hu, A. (1997): “Interkultureller Fremdsprachenunterricht und die Heterogenität von Kulturen. Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher”, en *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3).
- Hubel, D. y Weisel, T. (1962): “Receptive Fields, Binocular Vision and Functional Architecture in the Cat's Visual Cortex”, en *Journal of Physiology*, 160, pp. 106-154.
- Hyltenstam, K. y Abrahamsson, N. (2003): “Maturational Constraints in SLA”, en Doughty, C. J. y Long, M. H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, pp. 539-588.
- Hymes, D. (1972): “On Communicative Competence”, en Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes (2012): *Diccionario de términos clave de ELE*. Recurso electrónico on-line del Centro Virtual Cervantes, accesible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/) (última consulta 28.04.2012).
- Jordan, G. (2004): *Theory construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, W., Dittmar, N. (1979): *Developing Grammars*. Berlin: Springer.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001): “El privilegio del hablante intercultural”, en Byram, M. y Fleming, M. (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 23-37.
- Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985): *The input hypothesis. Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (2003): *Explorations in Language Acquisition and Use. The Taipei Lectures*. Portsmouth: Heinemann.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

- Krumm, H.-J. (1994): "Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht", en Bausch, K.-R., Christ, H. y Krumm, H.-J. (eds.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 116-127.
- Lai, C., Fisher, S. E., Hurst, J. A., Vargha-Khadem, F. y Monaco, A. P. (2001): "A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder", en *Nature*, 413, pp. 519-523.
- Leiprecht, R. (2001): *Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz*. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.
- Leiprecht, R. (2002): "Ansätze interkulturellen Lernens", en ILTIS-Projektpartner (eds.): *Sprachen lernen – Interkulturelles lernen in Schülerbegegnungen*. München: ILTIS-Projektpartner, pp. 23-40.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Long, M. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en Ritchie, W. y Bhatia, T. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 413-468.
- Long, M. H. (2003): "Stabilization and Fossilization", en Doughty, C. J. y Long, M. H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, pp. 487-535.
- Long, M. y Porter, P. A. (1985): "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition", en *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 2 (Jun., 1985), pp. 207-228.
- Luoma, S. (2004): *Assessing Speaking*. New York: Cambridge University Press.
- Mackey, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Madrid, D. (1999): *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Meißner, F.-J. (1999): "Menschenrechte und die Didaktik des Fremdverstehens: Menschenrechte... und die Verortung des eigenen Blicks aus der Friedenspädagogik", en Bredella, L. y Delanoy, W. (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr, pp. 516-530.
- Mignolo, W. D. (2002): "Posoccidentalismo: las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de área", en *Revista Iberoamericana*, vol. LXVIII, núm. 200, pp. 847-864.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993): *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts*.

München: Langenscheidt.

- Nünning, A. (2000): “»Intermisunderstanding« Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme”, en Bredella, L., Meißner, F-J., Nünning, A. y Rösler, D. (eds.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr, pp. 84-132.
- O'Grady, W. (1997): *Syntactic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- O'Grady, W. (2003): “The Radical Middle: Nativism without Universal Grammar”, en Doughty, C. J. y Long, M. H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, pp. 43-62.
- Partido Popular (2011): *Programa electoral 2011* ([http://www.pp.es/actualidad-noticia/programa-electoral-pp\\_5741.html](http://www.pp.es/actualidad-noticia/programa-electoral-pp_5741.html), última consulta 08/04/2012).
- Pavesi, M. (1986): “Markedness, Discoursal Modes, and Relative Clause Formation in a Formal and an Informal Context”, en *Studies in Second Language Acquisition* 8, pp. 38-55.
- Pienemann, M. (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pozo, C. (2011): *Las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de Internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Huelva.
- Rathje, S. (2006): “Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts”, en *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11: 3.
- Risager, K. (1994): “Cultural understanding in language teaching - Where now?”, en *Sprogforum*, 1, pp. 7-13. Disponible en <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr1/Risager1.html> (última consulta 08/04/2012).
- Ritchie, W. y Bhatia, T. (eds.) (1996): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Rivers, W. M. (1981): *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago - London: University of Chicago Press. (Segunda edición, primera edición, 1968).
- Rutherford, J. (1990): “The Third Space. Interview with Homi Bhabha”, en Rutherford, J. (ed.): *Identity: Community, Culture, Difference*. Londres: Lawrence and Wishart, pp. 207-221.
- Sapir, E. (1968): *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, Mandelbaum, D. G. (ed.), Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

- Saussure, F. (1986): *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada (original en francés publicado en 1916).
- Schmidt, R. (1990): “The role of consciousness in second language learning”, en *Applied Linguistics* 11, pp. 129-58.
- Schmidt, R. (2001): “Attention”, en Robinson, P. (ed.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, pp. 3-32.
- Schumann, J. (1978): *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schwerdtfeger, I. (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29*. München: Langenscheidt.
- Seletzky, M. (1999): “Deutsch für multikulturelle Klassenzimmer in den USA: Ein Planungsraster für die Inszenierung interkultureller Lernprozesse in multikulturellen Lerngruppen”, en Bredella, L. y Delanoy, W. (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 183-208.
- Selinker, L. (1972): “Interlanguage”, en *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, 10, 3/1972, pp. 209 – 231.
- Sercu, L. (ed.) (1995): *Intercultural Competence. Vol I: The Secondary School*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Sieber, P. y Sitta, H. (1994): “Sprachwandel – Sprachfähigkeiten”, en Sieber, P. (ed.) (1994): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer, pp. 13-50.
- Sperber, D. y Wilson D. (1986): *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Spiteri, E., Konopka, G., Coppola, G., Bomar, J., Oldham, M., Ou, J., Vernes, S. C., Fisher, S. E., Ren, B. y Geschwind, D. H. (2007): “Identification of the transcriptional targets of FOXP2, a gene linked to speech and language, in developing human brain”, en *American Journal of Human Genetics* 81(6), pp. 1144-1157.
- Stern, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995): “Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning”, en *Applied Linguistics* 16, pp. 371-391.

- Tenberg, R. (1999): "Theorie und Praxis bei der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen", en Bredella, L. y Delanoy, W. (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 65-84.
- Titone, R. (1968): *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J. A. (2010): *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tomlin, R. y Villa, V. (1994): "Attention in cognitive science and second language acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 183-203.
- Triandis, H. C. y Vassiliou, V. (1967): "Frequency of Contact and Stereotyping", en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 7, núm. 3, pp. 316-328.
- Trujillo Sáez, F. (2005): "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua", en *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39.
- Trujillo Sáez, F. (2006): *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro.
- Van Ek, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning, Vol. 1, Scope*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VanPatten, B. (1992): "Second-Language-Acquisition Research and Foreign Language Teaching, Part 2", en *ADFL Bulletin*, 23, no. 3 (Spring 1992), pp. 23-27.
- Vez Jeremías, J. M. (2002): "De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera: un punto de vista crítico", en *Carabela*, 51, pp. 5-25.
- Vielau, A. (2010): *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts* (Internetpublikation). Berlín: Cornelsen Verlag.
- Vilà Baños, R. (2005): *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Barcelona.
- Vilà Baños, R. (2007): *Comunicación Intercultural. Materiales para secundaria*. Madrid: MEC y Narcea Ediciones.
- Wang, J.-K. (2008): "Stimulating students' motivation in foreign language teaching", en *US-China Foreign Language*, 6(1), pp. 30-34.
- White, L (2003) "On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the second Language", en Doughty, C. J. y Long, M. H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, pp. 19-42.

Whorf, B. L. (1956): *Language, Thought & Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Carroll, J. B. (ed.), Cambridge, Mass.: The Massachusetts Institute of Technology Press.

Wode, H. (1983<sup>2</sup>): *Learning a Second Language: An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Gunter Narr.

Wode, H. (1988): *Einführung in die Psycholinguistik*. Ismaning: Hueber.

Zayas, F. (2002): *La literatura en la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera. Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Cádiz.

Zayas, F. (ed.) (2006): *Motivación y adquisición en la enseñanza del alemán. Estudio empírico sobre el monolingüismo, la oralidad, el trabajo en grupos y el papel del profesor en el aula*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

## ANEXOS

## A) Tablas de evaluación del proyecto.

## Anexo A.1: Asociaciones con el concepto de cultura

	Cuaderno intercultural 1	Cuaderno Intercultural 9
abierto		1
aceptación		1
amistad		1
comprensión		1
comunicación	1	1
conflictos		1
convivencia	1	
discriminación		2
empatía		1
interpretaciones	1	
intolerancia		1
Lenguas / lenguajes/ idioma	8	6
límites en sociedad		1
malentendidos		1
mezcla	1	
racismo		2
relación/es	1	3
respeto	1	1
<i>Suma</i>	<i>14</i>	<i>24</i>
<i>Porcentaje sobre el total</i>	<i>12,2</i>	<i>28,9</i>

*Tabla 1: Asociaciones con perspectiva relacional*

	Cuaderno intercultural 1	Cuaderno Intercultural 9
racismo		2
comida	3	1
creencias	1	1
extranjeros	1	
fiesta/s	1	2
folclore	1	
historia	2	1
internacional	1	
nacionalidad		1
país/es	5	2
patrimonio	2	
raza	7	2
religión	11	5
<i>Suma</i>	<i>35</i>	<i>17</i>
<i>Porcentaje sobre el total</i>	<i>30,4</i>	<i>20,5</i>

Tabla 2: Asociaciones con un concepto cerrado

	Cuaderno intercultural 1	Cuaderno Intercultural 9	Valoración positiva o negativa
límites en sociedad		1	-
intolerancia		1	-
racismo		2	-
extranjeros	1		-
conflictos		1	-
discriminación		2	-
malentendidos		1	-
patrimonio	2		+
abierto		1	+
aceptación		1	+
amistad		1	+
comprensión		1	+
empatía		1	+
respeto	1	1	+
aprendizaje		2	+
reflexionar	1		+
saber	2	2	+
tolerancia		1	+
<i>Suma conjunta</i>	<i>7</i>	<i>19</i>	
<i>Porcentaje sobre el total</i>	<i>6,1</i>	<i>22,9</i>	
<i>Suma de asoc. negativas</i>	<i>1</i>	<i>8</i>	
<i>Porcentaje sobre el total</i>	<i>0,9</i>	<i>9,6</i>	
<i>Suma de asoc. positivas</i>	<i>6</i>	<i>11</i>	
<i>Porcentaje sobre el total</i>	<i>5,2</i>	<i>13,3</i>	

Tabla 3: Asociaciones con valoración positiva o negativa

	Cuaderno intercultural 1	Cuaderno Intercultural 9
patrimonio*	2	
religión*	11	5
música*	1	
historia	2	1
arte	5	1
monumentos	3	
museo	1	
<i>Suma completa</i>	25	7
<i>Porcentaje sobre el total</i>	21,7	8,4
<i>Suma sin duplicados*</i>	11	2
<i>Porcentaje sobre el total*</i>	9,6	2,4

Tabla 4: Asociaciones con el concepto humanístico

	Cuaderno intercultural 1	Cuaderno Intercultural 9
patrimonio*	2	
religión*	11	5
música*	1	
límites en sociedad		1
comida	3	1
creencias	1	1
fiesta/s	1	2
folclore	1	
interpretaciones	1	
intolerancia		1
mezcla	1	
actitudes		1
actuación/es	3	
costumbres	14	8
educación	1	1
estilo de vida	2	
expresiones		1
formas de pensar		1
formas de ser		2
gente	1	
patrón		1
sexo		1
sociedad	3	2
vestimenta		1
<i>Suma completa</i>	46	30
<i>Porcentaje sobre el total</i>	40,0	36,1
<i>Suma sin duplicados*</i>	32	25
<i>Porcentaje sobre el total*</i>	27,8	30,1

Tabla 5: Asociaciones con el concepto antropológico

## Anexo A.2: Necesidades para afrontar posibles conflictos interculturales

La segunda pregunta de la parte del cuestionario CRI era la siguiente:

*CRI-2: Los conflictos interculturales son una fuente de problemas cuando te relacionas con personas de otras culturas. ¿Qué tipo de cosas crees que te haría falta aprender para afrontarlos convenientemente en una hipotética estancia en el extranjero (por ejemplo, una beca Erasmus en Alemania)?*

Para evaluar las respuestas se han señalado las menciones al idioma o a la comunicación verbal, y hemos incluido en esa categoría las menciones a las formas de saludar, a pesar de que estas no siempre conllevan fórmulas verbales. La evaluación de esta pregunta del test está condicionada por la pregunta que la precedía (*CRI-1*), la cual se refería a la dependencia cultural de las formas de saludar, y podía por tanto influir en las respuestas a *CRI-2*. Es por ello que junto a la columna A, que indica cuántas respuestas hacían mención a la comunicación verbal, incluyendo los saludos, se añade la columna B, que señala cuántas de esas respuestas solo mencionaban los saludos (y por tanto, podrían interpretarse como condicionadas por la pregunta precedente *CRI-1*). La columna C señala el resultado de restar las anteriores, es decir, da el número de personas que hacen mención a la comunicación verbal pero no se limitan a los saludos. Una última columna D indica cuántas personas no han hecho mención ni a los saludos ni a la comunicación lingüística. La comparación de estas columnas permite lanzar dos hipótesis:

- Los aprendientes del grupo experimental no han sido tan influidos como sus compañeros por la pregunta precedente, lo que podría indicar que su posicionamiento ante esa cuestión es más firme y personal.
- Los aprendientes del grupo experimental tienen más presente la influencia que la lengua puede tener en los conflictos interculturales.

<i>Tabla 6</i>	A	B	C	D
Grupo experimental (total respuestas válidas: 26)	14	1	13	12
Grupo de control (total respuestas válidas: 26)	9	5	4	17

Columnas: A) referencias a la comunicación verbal o a los saludos; B) solamente hacen referencia a los saludos, pero no hacen más menciones a la comunicación verbal; C) personas que hacen mención a la comunicación verbal sin limitarse a los saludos; D) personas que no hacen referencia a la comunicación verbal ni a los saludos.

### Anexo A.3: Cuestionario de valoración de las actividades interculturales

Tabla 7.1: Cuestionario de valoración de las actividades interculturales (I)

	Media	Resp. 5	Resp. 4	Resp. 3	Resp. 2	Resp. 1
Nombres de pila alemanes y sus equivalentes en España según su frecuencia	2,56					
importancia para la asignatura de alemán	2,15	2	1	3	13	7
importancia para la comunicación con personas de otras culturas	2,85	2	3	12	7	2
importancia para mis estudios y mi carrera profesional	2,00	1	1	5	9	10
interés personal para mí	3,23	1	12	7	4	2
Bundesländer (estados autonómicos) y sus capitales, ciudades alemanas en general	3,60					
importancia para la asignatura de alemán	3,58	5	9	8	4	0
importancia para la comunicación con personas de otras culturas	3,54	7	7	7	3	2
importancia para mis estudios y mi carrera profesional	3,69	6	9	9	1	1
interés personal para mí	3,58	7	8	6	3	2
Distintas traducciones de títulos de película dependiendo del país	2,45					
importancia para la asignatura de alemán	2,38	2	2	4	14	4
importancia para la comunicación con personas de otras culturas	2,92	5	4	6	6	5
importancia para mis estudios y mi carrera profesional	1,96	0	1	6	10	9
interés personal para mí	2,54	2	3	7	9	5
Reacción comunicativa ante un malentendido	4,41					
importancia para la asignatura de alemán	4,04	12	6	6	1	1
importancia para la comunicación con personas de otras culturas	4,69	20	4	2	0	0
importancia para mis estudios y mi carrera profesional	4,42	18	3	3	2	0
interés personal para mí	4,50	19	2	4	1	0
Inferir las normas de cortesía a partir de una interacción	3,77					
importancia para la asignatura de alemán	3,73	7	10	6	1	2
importancia para la comunicación con personas de otras culturas	4,04	9	11	5	0	1
importancia para mis estudios y mi carrera profesional	3,65	7	9	6	2	2
interés personal para mí	3,65	8	8	5	3	2

Tabla 7.2: Cuestionario de valoración de las actividades interculturales (II)

	Media	Resp. 5	Resp. 4	Resp. 3	Resp. 2	Resp. 1
Cortometraje “Todo con cubiertos”	2,63					
importancia para la asignatura de alemán	2,58	2	3	10	4	7
importancia para la comunicación con personas de otras culturas	2,88	3	4	10	5	4
importancia para mis estudios y mi carrera profesional	2,42	0	5	9	4	8
interés personal para mí	2,62	1	6	6	8	5
Trabajar con conceptos teóricos para analizar conflictos en el cuaderno intercultural	3,07					
importancia para la asignatura de alemán	3,08	3	4	14	2	3
importancia para la comunicación con personas de otras culturas	3,19	1	13	5	4	3
importancia para mis estudios y mi carrera profesional	3,00	4	5	8	5	4
interés personal para mí	3,00	1	9	9	3	4
Trabajo intercultural en grupos	3,43					
importancia para la asignatura de alemán	3,62	8	5	9	3	1
importancia para la comunicación con personas de otras culturas	3,65	7	7	9	2	1
importancia para mis estudios y mi carrera profesional	3,08	2	10	6	4	4
interés personal para mí	3,38	6	9	4	3	4
Trabajar con conceptos teóricos para analizar conflictos en el cuaderno intercultural	3,07					
importancia para la asignatura de alemán	3,08	3	4	14	2	3
importancia para la comunicación con personas de otras culturas	3,19	1	13	5	4	3
importancia para mis estudios y mi carrera profesional	3,00	4	5	8	5	4
interés personal para mí	3,00	1	9	9	3	4
El trabajo tenía varias partes. Valora del uno al cinco lo interesante que te ha parecido	3,69					
Preparación en grupos	4,38	13	10	3	0	0
Discusión en tutoría	3,31	2	9	11	3	1
Presentación en aula	3,96	11	7	5	2	1
Análisis con el cuaderno intercultural	3,12	4	6	7	7	2

## Anexo A.4: Evaluación del alumnado

6.1.1 Tabla 8: Cuadro de evaluación del grupo experimental de la asignatura "Ampliación de alemán".

	1. escrito	2. escrito	Media	(max. 2) Puntos	Campus Virtual (%)	(max. 2) Puntos	(max. 4) Ex. oral	(max. 2) %	Asistencia	(max. 10 Punkte) NOTA FIN.	
E1	6,5	6	6,25	1,25	93,48	2	2,25	83,33	1,4	<b>6,9</b>	Notable
E2	7	8,5	7,75	1,55	100	2	3,5	93,33	1,8	<b>8,85</b>	Sobresaliente
E3	10	10	10	2	100	2	3,5	76,67	1,2	<b>8,7</b>	Sobresaliente
E4	9	6	7,5	1,5	0	0	2	56,67	0,4	<b>3,9</b>	Suspendida
E5	4	8	6	1,2	0	0	2,25	33,33	0	<b>3,45</b>	Suspendida
E6	9	8	8,5	1,7	97,83	2	2,5	80,00	1,4	<b>7,6</b>	Notable
E7	8	6	7	1,4	0	0	3,25	83,33	1,4	<b>6,05</b>	Aprobada
E8	9	9	9	1,8	97,83	2	3,5	86,67	1,6	<b>8,9</b>	Sobresaliente
E9	10	9	9,5	1,9	100	2	3,25	90,00	1,8	<b>8,95</b>	Sobresaliente
E10	8	8	8	1,6	67,39	1	2,5	76,67	1,2	<b>6,3</b>	Aprobada
E11	9	9	9	1,8	91,30	2	3,25	73,33	1	<b>8,05</b>	Notable
E12	7,5	9	8,25	1,65	13,04	0	2,25	23,33	0	<b>3,9</b>	Suspendida
E13	5	9	7	1,4	91,30	2	2,5	70,00	1	<b>6,9</b>	Notable
E14	3	2	2,5	0,5	0	0	3	53,33	0,2	<b>3,7</b>	Suspendida
E15	8	9	8,5	1,7	89,13	1,8	3,25	76,67	1,2	<b>7,95</b>	Notable
E16	10	10	10	2	100	2	3,5	96,67	2	<b>9,5</b>	Sobresaliente
E17	5	4	4,5	0,9	89,13	1,8	3,25	90,00	1,8	<b>7,75</b>	Notable
E18	7	7	7	1,4	95,65	2	3	86,67	1,6	<b>8</b>	Notable
E19	8	9	8,5	1,7	100	2	3,5	93,94	1,8	<b>9</b>	Sobresaliente
E20	10	9	9,5	1,9	97,83	2	3,5	90,91	1,8	<b>9,2</b>	Sobresaliente
E21	10	10	10	2	97,83	2	3,25	87,88	1,6	<b>8,85</b>	Sobresaliente
E22	9	9	9	1,8	100	2	3,25	90,91	1,8	<b>8,85</b>	Sobresaliente
E23	8	10	9	1,8	67,39	1	3,5	75,76	1,2	<b>7,5</b>	Notable
E24	9	10	9,5	1,9	86,96	1,8	3,25	57,58	0,4	<b>7,35</b>	Notable
E25	10	8	9	1,8	97,83	2	3,5	87,88	1,6	<b>8,9</b>	Sobresaliente
E26	10	9	9,5	1,9	100	2	3,5	90,91	1,8	<b>9,2</b>	Sobresaliente
E27	10	8	9	1,8	95,65	2	2,5	87,88	1,6	<b>7,9</b>	Notable
E28	7	9	8	1,6	100	2	3,25	84,85	1,4	<b>8,25</b>	Notable
Media:	8,07	8,16	8,12	1,62	77,48	1,55	3,05	77,80	1,29	7,51	

6.1.2

## **B) El Cuaderno intercultural**

### **Anexo B.1: Cuaderno intercultural / Hoja 01**

*Con esta hoja inauguramos nuestro “Cuaderno intercultural”. Al igual que el “Portfolio”, se trata de un espacio de reflexión activa, planteado para sacarle más provecho a lo que vaya ocurriendo en clase. Como espacio personal de reflexión, las respuestas que des nunca estarán equivocadas, ya que el único objetivo es pensar un poco, observar un poco lo que nos rodea... Por decirlo de alguna forma, lo importante es el camino, no el resultado.*

*Viel Spaß!*

Primero, vamos a acercarnos poco a poco al tema. Anota, de forma espontánea, cinco palabras que te vengan a la mente cuando oyes hablar de “cultura”.

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

Si analizamos la palabra “intercultural”, una posible interpretación sería la de “entre culturas”, lo cual sugiere que hablamos de diferentes culturas. ¿Qué ejemplos se te ocurren de “diferentes culturas”?

.....  
.....  
.....  
.....

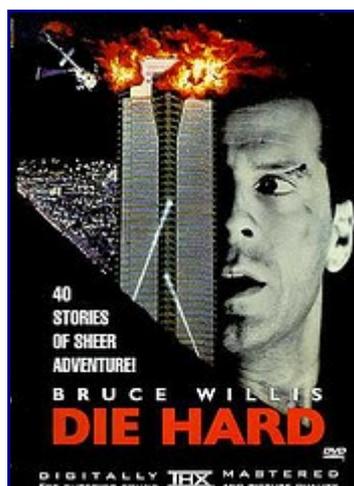
El primer día de clase hablamos brevemente sobre las competencias (capacidades o habilidades) interculturales, y dijimos que iban a formar parte de los contenidos de la asignatura en este cuatrimestre. ¿A qué piensas que nos estamos refiriendo? ¿Qué te imaginas que puede ser lo que hagamos en este campo en “Ampliación de alemán”?

.....  
.....  
.....  
.....

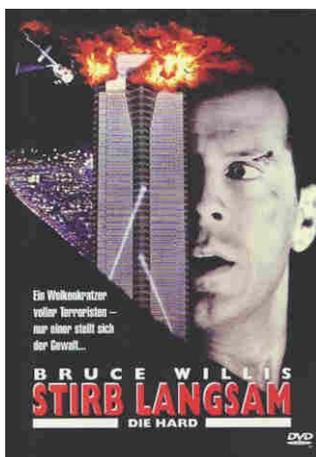
***Vielen Dank. Bis bald!***

## Anexo B.2: Cuaderno intercultural / Hoja 02

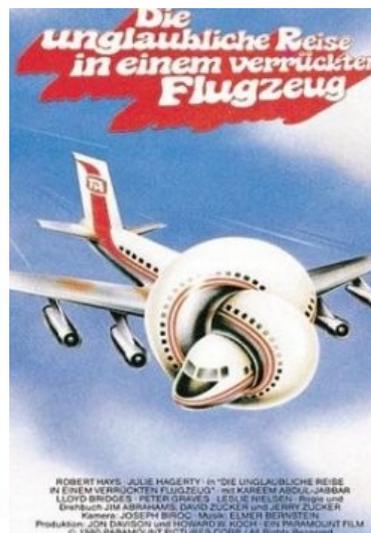
Estos días hemos estado hablando en clase sobre nuestro gustos cinematográficos. En esta hoja de nuestro *Cuaderno intercultural* vamos a tratar un tema relacionado con el cine y con la lengua, en concreto, con la traducción de los títulos de las películas. Ya os habrá llamado la atención que muchos títulos en inglés de famosas películas de Hollywood no tienen mucho que ver con los que se decidió ponerle a la versión en castellano. Ahí va un ejemplo:



En este caso el título de la versión alemana se parecía mucho más al original:



Pero no siempre es así. Comprueba lo que han hecho con el título de una de las comedias más imitadas de las últimas décadas:



Busca ahora en internet cómo se llaman en su idioma original (inglés u otro), en español y en alemán tus cinco películas favoritas. Para ello puedes usar, por ejemplo, la página de Wikipedia (<http://es.wikipedia.org>): buscas la película en español, y una vez que la hayas encontrado, busca en la parte izquierda de la página una sección titulada “otros idiomas”; pincha en “English” o en “Deutsch” y ahí estará el artículo correspondiente en el idioma elegido.

Viel Spaß!

Español	Alemán	Idioma original

*Vielen Dank. Bis bald!*

### Anexo B.3: Cuaderno intercultural / Hoja 03

En la clase del jueves habéis conocido a algunos amigos de las personas que te dan clase de alemán. En el transcurso de la actividad habrás elegido a una de las cinco personas para buscar con el crucigrama su lugar de nacimiento. ¿Te acuerdas del nombre de pila de la persona que escogiste?: \_\_\_\_\_.

En la actividad de hoy vamos a trabajar con nombres de pila, y vamos a comparar algunos nombres españoles con otros alemanes. No vamos a compararlos en base a su traducción, ya que aunque *Miguel* sí se pueda relacionar con *Michael*, la traducción alemana de *Pilar* sería un elemento arquitectónico, y la de *Dolores*... Por tanto, al igual que vimos que los que ponen los títulos a las películas dobladas no buscan equivalencias mediante la traducción, sino en otros mecanismos, nosotros vamos a comparar nombres de pila alemanes y españoles en base a su popularidad y frecuencia.

Busca en las listas de frecuencia que encontrarás más abajo la posición del nombre de la persona que has elegido en la actividad con el lector / la lectora, y escribe al lado el nombre español que aparece en la misma posición de la clasificación (la lista española la encontrarás al final del todo):

- \_\_\_\_\_ ----- \_\_\_\_\_

Busca ahora en la lista cinco nombres que te gusten (españoles o alemanes, da igual), y busca sus parejas en el otro idioma según la posición en la tabla de popularidad:

- \_\_\_\_\_ ----- \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_ ----- \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_ ----- \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_ ----- \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_ ----- \_\_\_\_\_

Piensa ahora si conoces alguna celebridad originaria de una zona de habla alemana, y pon su nombre y su foto (busca una en internet) aquí abajo. Busca su nombre de pila en la lista, y busca después alguna celebridad hispanohablante cuyo nombre de pila se encuentre en la posición equivalente. Cuando la encuentres, pon su nombre y su foto también en esta hoja:

Name: _____	Nombre: _____
Foto	Foto

**AUF WIEDERSEHEN!!!**

Die beliebtesten Vornamen in Deutschland in den 90er Jahren<sup>133</sup>:

Frauen		Männer	
1. Anna	60. Nicole	1. Jan	61. Vincent
2. Julia	61. Paula	2. Lucas / Lukas	62. Sascha
3. Sara / Sarah	62. Celina	3. Philip / Philipp	63. Jonathan
4. Lisa	63. Maria	4. Tim / Timm	64. Marcus / Markus
5. Laura	64. Viktoria / Victoria	5. Alexander	65. Frederic / Frederik
6. Katharina / Katarina / Catharina / Catarina	65. Clara / Klara	6. Daniel	66. Thomas / Tomas
7. Vanessa	66. Charlotte	7. Tobias	67. Robert
8. Lena	67. Maike / Meike	8. Kevin	68. Eric / Erik
9. Jennifer	68. Larissa	9. Marcel	69. Oliver
10. Annika / Annica / Anika / Anica	69. Mandy	10. Dennis / Denis	70. Nick / Nic / Nik
11. Jana	70. Kimberly / Kimberley	11. Felix	71. Ole
12. Lea / Leah	71. Carina / Karina	12. Florian	72. Marius
13. Marie	72. Linda	13. Niklas / Niclas	73. Justin
14. Jasmin / Yasmin	73. Christin / Kristin	14. Maximilian	74. Joshua
15. Jessica / Jessika	74. Jenny	15. Patrick / Patrik	75. Andreas
16. Franziska	75. Celine	16. Fabian	76. Lasse
17. Michelle	76. Daniela	17. Jonas	77. Kai / Kay
18. Nina	77. Melissa	18. Sebastian	78. Maurice
19. Hanna / Hannah	78. Jule	19. Christian / Kristian	79. Manuel
20. Alina	79. Patrizia / Patricia	20. Jannik / Yannik / Yannick / Yannic	80. Constantin / Konstantin
21. Johanna	80. Ronja	21. Julian	81. Luis / Louis
22. Kim	81. Elena	22. Marvin / Marwin	82. Adrian
23. Nadine	82. Kira / Kyra	23. Timo	83. Steffen
24. Jacqueline / Jaqueline	83. Sonja	24. David	84. Mirko
25. Carolin / Caroline / Karoline	84. Gina	25. Nico / Niko	85. Anton
26. Christina / Kristina	85. Bianca / Bianka	26. Marc / Mark	86. Benedict / Benedikt
27. Ann	86. Theresa / Teresa	27. Finn / Fynn	87. John
28. Svenja	87. Ivonne / Yvonne	28. Leon	88. Julius
29. Louisa / Luisa	88. Emily / Emilie / Emmily	29. Lennard / Lennart	89. Til / Till
30. Natalie / Nathalie	89. Tanja / Tania	30. Max	90. Jannis / Yannis / Janis
31. Sophie / Sofie	90. Nora	31. Tom	91. Henri / Henry
32. Lara	91. Linn / Lynn / Lyn	32. Nils / Niels	92. Henrik
33. Sandra	92. Pauline	33. Pascal	93. Bastian
34. Janina	93. Paulina	34. Simon	94. Sören / Soeren
35. Sabrina	94. Svea	35. Dominic / Dominik	95. Leonard
36. Melanie	95. Natascha	36. Christopher	96. Johan / Johann
37. Isabel / Isabell / Isabelle	96. Marina	37. Benjamin	97. Michel
38. Antonia	97. Angelina	38. Moritz	98. Hannes
39. Leoni / Leonie	98. Friederike	39. Lars	99. Mohammed / Mohamed / Muhammed
40. Saskia	99. Nadja	40. Paul	100. Rafael / Raphael
41. Denise	100. Alicia	41. Marco / Marko	101. Karl / Carl
42. Eileen / Aileen / Ayleen / Aylin	101. Lilli / Lilly / Lili	42. Sven / Swen	102. Ben
43. Nele / Neele	102. Juliane	43. Robin	103. Arne
44. Stefanie / Stephanie	103. Eva	44. Christoph / Christof / Kristof	104. Victor / Viktor
45. Pia	104. Anja	45. Malte	105. Mario
46. Melina	105. Carlotta / Karlotta	46. Torben / Thorben	106. Dustin
47. Sina / Sinah	106. Amelie / Amely	47. Johannes	107. Nicolai / Nikolai
48. Janin / Janine	107. Chantal / Chantale	48. Maik / Meik / Mike	108. Linus
49. Vivien / Vivienne	108. Maja / Maya	49. Jakob / Jacob	109. Toni / Tony
50. Sophia / Sofia	109. Milena	50. Michael	110. Marlon
51. Alexandra	110. Katja	51. Martin	111. Valentin
52. Katrin / Kathrin / Cathrin / Catrin	111. Chiara / Kiara	52. Andre / André	112. Peter
	112. Annabelle / Annabel / Annabel / Anabel	53. Stefan / Stephan	113. Danny
	113. Mona	54. Matthias / Mathias	114. Jasper
	114. Carla / Karla	55. Hendrik	115. Julien
		56. Björn	

133 Fuente: <http://www.beliebte-vornamen.de/3778-1990er-jahre.htm> (última consulta 08.04.2012).

53. Rebecca / Rebekka 54. Lina 55. Josephine / Josefina 56. Anne 57. Merle 58. Miriam 59. Mareike	115. Marlene	57. Luca / Luka 58. Nikolas / Nicolas / Nicholas 59. Steven 60. René	
---	--------------	--	--

Nombres más impuestos en España en los años 90<sup>134</sup>:

MUJERES			HOMBRES				
1	MARIA	76	BERTA	1	ALEJANDRO	76	UNAI
2	LUCIA	77	FATIMA	2	PABLO	77	ADRIA
3	PAULA	78	NAIARA	3	DANIEL	78	KEVIN
4	LAURA	79	AINOA	4	DAVID	79	FRANCISCO JOSE
5	MARTA	80	MARIA JOSE	5	ADRIAN	80	XAVIER
6	ALBA	81	GEMA	6	JAVIER	81	ASIER
7	ANDREA	82	PALOMA	7	ALVARO	82	ALBERT
8	SARA	83	REBECA	8	SERGIO	83	JOAQUIN
9	ANA	84	TANIA	9	CARLOS	84	ORIOLO
10	NEREA	85	ZAIRA	10	MARIO	85	BORJA
11	CLAUDIA	86	ANE	11	JORGE	86	MOHAMED
12	MARINA	87	ERIKA	12	RAUL	87	MIKEL
13	CRISTINA	88	MARTINA	13	MANUEL	88	JONATHAN
14	ELENA	89	SUSANA	14	DIEGO	89	JON
15	IRENE	90	ELISA	15	MIGUEL	90	ALFONSO
16	NATALIA	91	ALBA MARIA	16	IVAN	91	GUILLEM
17	CARLA	92	SALMA	17	ANTONIO	92	RICARDO
18	CARMEN	93	CANDELA	18	JUAN	93	CESAR
19	NURIA	94	PILAR	19	RUBEN	94	ISAAC
20	AINHOA	95	VALERIA	20	VICTOR	95	RAMON
21	PATRICIA	96	NADIA	21	ALBERTO	96	JOSE MIGUEL
22	JULIA	97	ESTELA	22	JESUS	97	ANDER
23	ROCIO	98	JENNIFER	23	MARC	98	MARCO
24	ANGELA	99	IRATI	24	OSCAR	99	SALVADOR
25	SANDRA	100	INMACULADA	25	ANGEL	100	MARTI
26	RAQUEL	101	GABRIELA	26	FRANCISCO	101	ROGER
27	SOFIA	102	DIANA	27	JOSE	102	IÑIGO
28	ALICIA	103	VIRGINIA	28	ALEX	103	TOMAS
29	NOELIA	104	IRIA	29	MARCOS	104	ABEL
30	CLARA	105	LYDIA	30	JAIME	105	YERAY
31	ALEJANDRA	106	SARAY	31	ISMAEL	106	ALEIX
32	MIRIAM	107	JESSICA	32	LUIS	107	IZAN
33	EVA	108	GEMMA	33	FRANCISCO JAVIER	108	JOSEP
34	ISABEL	109	ALMUDENA	34	MIGUEL ANGEL	109	MATEO

134 Fuente: <http://www.ine.es> (última consulta 08.04.2012).

35	SILVIA	110	GLORIA	35	PEDRO	110	MIQUEL
36	CELIA	111	ALEXIA	36	SAMUEL	111	XABIER
37	LORENA	112	AMANDA	37	CRISTIAN	112	JULIO
38	INES	113	ESTEFANIA	38	JOSE ANTONIO	113	DARIO
39	BEATRIZ	114	CARMEN MARIA	39	PAU	114	SAUL
40	MIREIA	115	MARIA DEL MAR	40	IKER	115	ARTURO
41	LAIA	116	NORA	41	ANDRES	116	JULEN
42	LIDIA	117	ALEXANDRA	42	GUILLERMO	117	VICENTE
43	CARLOTA	118	DESIREE	43	RAFAEL	118	JUAN FRANCISCO
44	BLANCA	119	MARIONA	44	IGNACIO	119	ABRAHAM
45	ADRIANA	120	ROSA	45	FERNANDO	120	LUIS MIGUEL
46	ARIADNA	121	OLGA	46	JOSE MANUEL	121	ENEKO
47	CAROLINA	122	MANUELA	47	NICOLAS	122	ERIK
48	ANNA	123	YOLANDA	48	GONZALO	123	MOISES
49	MONICA	124	NAYARA	49	GABRIEL	124	FERRAN
50	ANA MARIA	125	LEYRE	50	HUGO	125	ELOY
51	VERONICA	126	BARBARA	51	JOEL	126	EMILIO
52	AITANA	127	ELSA	52	JOAN	127	JAUME
53	VICTORIA	128	IRIS	53	AARON	128	JULIAN
54	ESTHER	129	ANA ISABEL	54	AITOR	129	ISRAEL
55	JUDITH	130	RUTH	55	POL	130	SEBASTIAN
56	GISELA	131	MERCEDES	56	ENRIQUE	131	JOSE CARLOS
57	LARA	132	ANA BELEN	57	EDUARDO	132	GORKA
58	SONIA	133	LOLA	58	JOSE LUIS	133	JAN
59	MAR	134	ISABEL MARIA	59	RODRIGO	134	ANTONIO JESUS
60	DANIELA	135	MIREYA	60	ARNAU	135	JOSE ANGEL
61	AIDA	136	SORAYA	61	JORDI	136	CARLES
62	EMMA	137	LUNA	62	JUAN JOSE	137	ALONSO
63	AROA	138	MARIA ISABEL	63	ROBERTO	138	BRAIS
64	BELEN	139	YASMINA	64	SANTIAGO	139	GERMAN
65	HELENA	140	JIMENA	65	CHRISTIAN	140	OIER
66	AINA	141	NOA	66	JUAN MANUEL	141	ALEXANDER
67	LEIRE	142	VANESA	67	JOSE MARIA	142	BRUNO
68	TERESA	143	EVA MARIA	68	ERIC	143	EDGAR
69	AINARA	144	ITZIAR	69	LUCAS	144	ANTONIO JOSE
70	JUDIT	145	CECILIA	70	GERARD	145	AGUSTIN
71	PAOLA	146	ANTIA	71	HECTOR	146	NIL
72	YAIZA	147	NEUS	72	JUAN CARLOS	147	MARKEL
73	SHEILA	148	AURORA	73	SERGI	148	BRIAN
74	MARIA DEL CARMEN	149	VANESSA	74	MARTIN	149	NAIM
75	NOEMI	150	MAIDER	75	JUAN ANTONIO	150	OMAR

## Anexo B.4: Cuaderno intercultural / Hoja 04

1. ¿En qué grupo has estado, en el que tenía que descubrir las reglas o en el que ya las conocía?

..... (si has estado en el segundo, puedes saltarte las dos siguientes preguntas e ir directamente a la 4)

2. ¿Qué has pensado o sentido la primera vez que alguien se ha negado a hacer lo que pedías?

.....  
.....  
.....

3. ¿Y qué pensaste o sentiste luego, cuando descubriste las “reglas del juego”?

.....  
.....  
.....

4. En esta actividad había que averiguar y adaptarse a normas de cortesía diferentes a las tuyas habituales. ¿Has experimentado antes alguna vez algo parecido, aunque no fuera en una situación típica intercultural?

.....  
.....  
.....

5. ¿Qué relación crees que tiene esta actividad con la parte intercultural de la asignatura?

.....  
.....  
.....

***Vielen Dank. Bis bald!***

## **Anexo B.5: Cuaderno intercultural / Hoja 05**

*El Cuaderno intercultural de hoy tiene tres preguntas para que reflexionéis individualmente y una propuesta de trabajo en grupo. Primero, las preguntas:*

1. Este cortometraje se llama *Alles mit Besteck* ('Todo con cubiertos'), y en él asistimos a un choque cultural representado por el uso de palillos o cubiertos en cada caso. La representación del grupo de gente que usa los cubiertos hasta para aguantarse el moño es claramente exagerada: se lleva una costumbre al extremo y se generaliza, como un estereotipo.

Piensa que vas a hacer una película sobre algún estereotipo asociado a tu cultura. ¿Qué título le pondrías? Sigue para ello la estructura del título de nuestro cortometraje: *Alles mit ...* .

.....  
.....  
.....

2. El chico de los palillos es presionado para que haga como el resto de comensales y use cuchillo y tenedor. ¿Has vivido alguna vez una situación comparable con esta?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Aparte del joven que come con palillos, la niña es el único personaje que no tiene muy claro lo de los cubiertos. ¿Qué significado crees que tiene ese detalle?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Y ahora, la propuesta de trabajo en grupo:*

Trabajar con este cortometraje no tenía como único objetivo practicar un poco con el diccionario y con la expresión escrita. El segundo objetivo es por lo menos igual de importante si pensáis usar el alemán para relacionaros con personas de otras culturas: se trata de la reflexión sobre los conflictos que pueden aparecer entre personas con diferentes expectativas en cuanto a cómo hacer las cosas. Quizás no sea difícil encontrar paralelismos entre la película que hemos visto y la vida real. Inventad o buscad en vuestro entorno un contexto en el que puedan surgir conflictos de comunicación similares, y buscad uno o varios posibles desenlaces. Interesa que busquéis temas cercanos a vuestro entorno cotidiano, es decir, no busquéis necesariamente conflictos culturales “clásicos” como entre, por ejemplo, un europeo y un chino, como ocurría en la

película. Un ejemplo de problema cercano podría ser la semana santa: imaginaos qué dirían los más devotos entre el público de una procesión si aparecen paseando entre paso y paso una parejita de lesbianas cogidas de la mano y vestidas con camisetas de grupos de rock satánico...

Para exponer el trabajo en clase podéis usar la técnica que se os ocurra (un texto, una obra de teatro con o sin texto, cómic, vídeo, foto-cómic, dibujo...): tenéis absoluta libertad. La única condición es que si usáis algún idioma el alemán debe aparecer también.

Cada grupo deberá comentar su trabajo conmigo en tutoría por lo menos dos veces antes del día de las exposiciones: una primera vez, al menos dos semanas antes de la exposición, y otra vez como muy tarde una semana antes de la exposición.

¡Que os divirtáis!

***Vielen Dank. Bis bald!***

## Anexo B.6: Cuaderno intercultural / Hoja 06

*Después de ver el cortometraje “Alles mit Besteck” (el del restaurante) os invité a examinar vuestro entorno para que buscarais otros casos de relaciones “conflictivas”. Ya hemos visto en el aula dos de estos trabajos: “Raucher / Nichtraucher” y “Diskriminierung”. El primer trabajo lo hemos explotado lingüísticamente, ya que nos venía muy bien para trabajar en el aula algunas expresiones útiles. El segundo trabajo lo vamos a utilizar ahora de otra manera, aprovechando los puntos que tiene en común con el cortometraje “Alles mit Besteck”. Vamos allá.*

**1)** Tanto en “Alles mit Besteck” como en el trabajo de hoy se reflejaban formas de relacionarse con “el otro”. ¿Podrías decir brevemente cuáles son los paralelismos que existen entre ambas situaciones (qué personajes se parecen, qué tienen en común los conflictos y su “solución”, etc.)?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**2)** En los dos casos hay una reacción negativa ante “el otro”. Vamos a analizar un poco estas reacciones. Según algunos investigadores, en todas nuestras relaciones personales, y en las interculturales aún más, utilizamos tres tipos de “competencias”:

**a) Actitudes:** Por ejemplo, el respeto, la tolerancia, el interés por lo desconocido, la capacidad de ponerse en la piel de los demás, etc, etc.

**b) Habilidades comunicativas y sociales:** capacidad de negociar, de comunicarse, de aprender del otro, de analizar la situación y actuar apropiadamente...

**c) Conocimientos:** conocimientos sobre el otro y su contexto (su vida, sus circunstancias...), así como conocimientos sobre nosotros mismos y nuestro propio contexto. Por ejemplo: en el caso de la chica con discapacidad, ¿puede ser que los chicos no hayan visto nunca a alguien con silla de ruedas bailando, y que no se imaginaran que fuera posible?

Haz ahora un pequeño análisis de la situación que hemos visto hoy apoyándote en estos tres tipos de competencias. Para ello, escribe un par de líneas sobre el papel que desempeña cada uno de estos tres factores (que actitudes hay y cuáles faltan, qué conocimientos tienen o de cuáles carecen los protagonistas, que habilidades podrían haber puesto en juego, etc.)

a) Actitudes:

.....  
.....  
.....

b) Habilidades comunicativas y sociales:

.....  
.....  
.....

c) Conocimientos:

.....  
.....  
.....

**3)** Para terminar, haz un pequeño ejercicio de empatía: ponte en la piel de cada uno de los personajes e intenta explicar desde cada una de las perspectivas lo que ocurrió. Si quieres, puedes usar la primera persona (“Pues yo estaba con un amigo chateando y...”)

Perspectiva de los chicos:

.....  
.....  
.....

Perspectiva de la chica en silla de ruedas:

.....  
.....  
.....

Perspectiva de la amiga de la chica en silla de ruedas:

.....  
.....  
.....

***¡Se acabó!***  
***Vielen Dank und bis zum nächsten Mal!***

## **Anexo B.7: Cuaderno intercultural / Hoja 07**

### EL MAL DÍA DE MARIBEL

En el trabajo de esta semana nos han planteado cuatro situaciones distintas. Os voy a plantear un par de sencillas tareas para cada una de ellas. En algún momento puede que tengáis que acudir a la hoja 6 del Cuaderno intercultural para resolverlas.

### **SITUACIÓN 1: “Sechs Bier...?”**

En esta situación, el diálogo entre Maribel y el camarero transcurre más o menos de la siguiente forma:

MARIBEL: Ich möchte sechs Bier, bitte!  
CAMARERO: Sex mit mir?  
MARIBEL: Plaff! (*Le da una bofetada al camarero*)

Maribel se enfada con el camarero porque cree que se le está insinuando. Pensemos un momento en la raíz del problema: en un lugar público, y hablando con una persona desconocida ¿por qué es motivo de enfado una petición de sexo y no lo es en cambio una petición de seis cervezas, o de ayuda para encontrar una dirección? ¿Hay alguna convención social o cultural que explique este hecho? (explica brevemente en qué puede consistir esta convención)

.....  
.....  
.....

Teniendo en cuenta esta convención, ¿cómo piensas que debería haber reaccionado el camarero cuando creyó haber entendido las palabras “Sex mit dir”? ¿Podría haber expresado su duda de otra forma?

.....  
.....  
.....

### **SITUACIÓN 3: “¿Dos besos? ¡No, por favor!”**

Maribel se encuentra con Lorena, quien le presenta a una amiga suya que acaba de llegar de la India. Maribel va a dar dos besos a esta chica y está a punto de volver a meterse en un lío, pero por suerte Lorena interviene y salva la situación. Analicemos un poco esta situación con ayuda de los tres factores comunicativos que vimos en la hoja 6 del *Cuaderno intercultural* (te los recuerdo a pie de página\*)

- 
- \* a) **Actitudes:** Por ejemplo, el respeto, la tolerancia, el interés por lo desconocido, la capacidad de ponerse en la piel de los demás, etc, etc.
- b) **Habilidades comunicativas y sociales:** capacidad de negociar, de comunicarse, de aprender del otro, de analizar la situación y actuar apropiadamente...
- c) **Conocimientos:** conocimientos sobre el otro y su contexto (su vida, sus circunstancias...), así como conocimientos sobre nosotros mismos y nuestro propio contexto. Por ejemplo: en el caso de la persona con discapacidad, ¿puede ser que los chicos no supieran que con la silla de ruedas se puede disfrutar

¿En qué factor (o factores) ha podido estar el problema de Maribel? (explícalo/s brevemente)

.....  
.....  
.....

Analiza brevemente el papel de Lorena como “intermediadora cultural” apoyándote de nuevo en los tres factores de la comunicación intercultural:

.....  
.....  
.....

**SITUACIONES 2 Y 4: “Me has quemado con el cigarro y no hablamos el mismo idioma (árabe / castellano)” y “No me chilles que no te oigo (lenguaje de signos)”**

En estas dos situaciones hay un problema por hablar lenguas distintas. ¿Qué tienen en común con la situación de los dos besos?

.....  
.....  
.....

**VIELEN DANK!  
VIEL SPAß IN DER FERIA!!!!!!**

---

perfectamente de una noche de discoteca, es decir, que pensarán que con la silla de ruedas no se puede bailar?

## **Anexo B.8: Cuaderno intercultural / Hoja 08**

Para mucha gente la forma de vestir es parte esencial de su identidad. Es decir, no se trata solo de que te guste una forma de vestir más que otra, sino que esa forma de vestir también “dice” algo sobre ti (por ejemplo, no eres una hortera, eres joven, no eres una jipi, no eres una paleta...) Esto no se manifiesta únicamente en casos tan complejos como el del pañuelo en la cabeza, también se ve en asuntos más cotidianos:

- música: por ejemplo, los flamenquitos, los “jevis” o los “hip-hoperos”
- forma de vestir (vestir como un viejo, vestir como un jipi, como un pijo, como un cateto...)
- actividades de ocio (hay a quien le daría vergüenza reconocer que juega al golf o que le gusta hacer punto, hay quien presume de leer mucho...)
- forma de hablar: acento (la gente que “cecea” en casa y con los amigos, pero que lo evita en la facultad o en el trabajo), palabras concretas (lenguaje “pijo”, lenguaje “americanizado” con palabras inglesas, palabras muy regionales...), etc.

Puedes estar de acuerdo con algunos de los ejemplos y con otros no, en cierta forma es algo bastante personal... Propongo ahora dos tareas:

- 1) ¿Se te ocurren otros ejemplos de elementos constitutivos o demostrativos de la identidad?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- 2) Piensa un poco en la gente de tu entorno (tu familia, tu barrio, tus amistades, la facultad...). ¿Puedes encontrar casos de adaptación a otros grupos, es decir, de gente que adopte o abandone elementos externos relacionados con la identidad de algún grupo concreto? En realidad, todos lo hacemos, así que no hace falta que te vayas a los casos más extremos...

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

***Vielen Dank!***  
Schönes Wochenende!

## Anexo B.9: Cuaderno intercultural / Hoja 09

Definición de prejuicio según la *Wikipedia*:

“Un prejuicio (del lat. *praejudicium*, ‘juzgado de antemano’) es el proceso de formación de un concepto o juicio sobre alguna cosa sin antes tener ninguna experiencia directa o real. Consiste en juzgar de forma positiva o negativa una situación o una persona sin tener suficientes elementos previos”.

Vamos a trabajar un poco sobre los prejuicios. En el trabajo que hemos visto hoy veíamos una situación marcada por los prejuicios, y en el que no hemos podido ver (problemas técnicos) había otras dos situaciones en las que también se trataba el tema de los prejuicios. Estas son las tres situaciones resumidas:

- 1) Dos personas con apariencia y actitud “chungas” resultan ser mucho más leales como compañeras y amigas que otras dos personas que parecían ser mucho más formales. Las primeras celebran con Álex su cumpleaños, mientras que las “formalitas” no van a pesar de haber dicho que lo harían.
- 2) Una persona, con apariencia y actitud muy parecida a las “chungas” de antes, pierde una oferta de trabajo en una empresa frente a otra candidata que iba vestida mucho más “formal”. Poco después se presenta a otra entrevista de trabajo vestida más formal, y esta vez sí obtiene el puesto.
- 3) Una persona con apariencia “formalita” pierde una oferta de trabajo en un “bar cani” frente a otra persona con una apariencia claramente “cani”.

Desde el punto de vista de los prejuicios, comenta las diferencias y similitudes entre estas tres situaciones. Ten en cuenta tanto una perspectiva ética como una perspectiva práctica.

.....  
.....  
.....

¿Recuerdas el trabajo que comentamos en el *Cuaderno intercultural 7* sobre la chica musulmana que decidía renunciar al pañuelo en la cabeza para ser aceptada en la facultad? En esa ocasión estuvimos reflexionando sobre la identidad. Ahora te propongo lo siguiente: compara este caso con el caso 2) de la tarea anterior, reflexionando desde dos puntos de vista: la identidad y los prejuicios.

.....  
.....  
.....

¿Qué relación crees que puede tener la forma de vestir con las relaciones interculturales?

.....  
.....  
.....

Las competencias (conocimientos, actitudes y habilidades) interculturales han formado parte de los contenidos de la asignatura en este cuatrimestre. ¿En qué competencias interculturales concretas consideras que hemos trabajado?

.....  
.....  
.....

Escribe de forma espontánea, sin meditar demasiado, cinco palabras que te vengan a la mente cuando oyes hablar de “cultura”.

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

***Vielen Dank!***

## C) Materiales de las actividades interculturales

### Anexo C.1: *Wir sind Jans Freunde / HAB 01 zum Treffen 02:*

*Ampliación de alemán*

*Hausaufgabenblatt 01*

#### 1. Beantworte bitte folgende Fragen:

- Hast du ein Hobby?
- Was für ein Hobby ist es? (*mit dem Wörterbuch!*)
- Ist das Kino auch ein Hobby von dir?
- Was ist dein Lieblingsfilm?
- Und wer ist deine Lieblingsschauspielerin?
- Wie heißt dein Lieblingsfilm mit dieser Schauspielerin?
- Und wer ist dein Lieblingschauspieler?
- Wie heißt denn dein Lieblingsfilm mit diesem Schauspieler?

#### 2. Das deutsche Alphabet: Wie spricht man die Buchstaben aus?

h	j	
k	c	
ß	f	l

h	ha
	iot
	tse
	ka
	eff
	es tset
	el

*Tschüss!*

## Anexo C.2: *Wir sind Jans Freunde / Mein hypothetischer Freund bzw. meine hypothetische Freundin*

JAN:

Lieblingsschauspieler: Will Smith

Lieblingsfilm: Alle mit Will Smith, zum Beispiel *7 Pounds (7 almas)*

Lieblingsschauspielerin: Hmm... vielleicht Sandra Bullock.



HANNA:

Lieblingsfilm: Ich liebe romantische Filme wie *Ghost, Titanic, Pretty woman...*

Lieblingsschauspielerin: Julia Roberts

Lieblingsschauspieler: Leonardo di Caprio



KATJA:

Lieblingsfilm: *Fluch der Karibik (Piratas del Caribe)*

Lieblingsschauspielerin: Nicole Kidman

Lieblingsschauspieler: Johnny Depp



EVA:

Lieblingsfilm: Schöne Komödien wie *La vita e bella, Big Lebowski...*

Lieblingsschauspieler: Roberto Benigni und Adam Sandler

Lieblingsschauspielerin: Michelle Pfeiffer



TANJA:

Lieblingsfilm: *The Notebook (El diario de Noa)*

Lieblingsschauspieler: Brad Pitt

Lieblingsschauspielerin: Angelina Jolie



Mein hypothetischer Freund / meine hypothetische Freundin ist \_\_\_\_\_.

Warum?

Ich bin auch ein Fan von \_\_\_\_\_

Mein Lieblingsfilm ist auch \_\_\_\_\_

Ich finde diese Person sehr sympathisch

**Anexo C.3: Wir sind Jans Freunde / Kreuzworträtsel**

Tanjas Freunde

1	C	O	C	H	E	N	
2	M	Ü	N	C	H	E	N
3	W	A	S	S	E	R	
4	B	R	E	M	E	N	
5	B						
6	S	E	V	I	L	L	A
7	R						
8	H	A	M	B	U	R	G

1. Ich möchte etwas essen, ich muss \_\_\_\_\_.
2. Wie heißt die Hauptstadt von Bayern?
3. Ich möchte etwas trinken. Ich möchte ein Glas \_\_\_\_\_.
4. Von welchem Bundesland ist Bremen die Hauptstadt?
5. b
6. Wie heißt die Hauptstadt von Andalusien?
7. r
8. Von welchem Bundesland ist Hamburg die Hauptstadt?



**Anexo C.4: Wir sind Jans Freunde / Ich bin ein Freund bzw. eine Freundin von...**

---

Ich bin ein Freund / eine Freundin von Katja.



KATJA SCHMIDT  
Sie wohnt in Saarbrücken  
Sie kommt aus \_\_\_\_\_

---

TANJA: Nachname: \_\_\_\_\_  
Sie wohnt in \_\_\_\_\_  
Sie kommt aus \_\_\_\_\_

EVA: Nachname: \_\_\_\_\_  
Sie wohnt in \_\_\_\_\_  
Sie kommt aus \_\_\_\_\_

HANNA: Nachname: \_\_\_\_\_  
Sie wohnt in \_\_\_\_\_  
Sie kommt aus \_\_\_\_\_

JAN: Nachname: \_\_\_\_\_  
Er wohnt in \_\_\_\_\_  
Er kommt aus \_\_\_\_\_

---

---

Ich bin ein Freund / eine Freundin von Tanja.



TANJA WICHMANN  
Sie wohnt in Saarbrücken  
Sie kommt aus \_\_\_\_\_

---

HANNA: Nachname: \_\_\_\_\_  
Sie wohnt in \_\_\_\_\_  
Sie kommt aus \_\_\_\_\_

KATJA: Nachname: \_\_\_\_\_  
Sie wohnt in \_\_\_\_\_  
Sie kommt aus \_\_\_\_\_

EVA: Nachname: \_\_\_\_\_  
Sie wohnt in \_\_\_\_\_  
Sie kommt aus \_\_\_\_\_

JAN: Nachname: \_\_\_\_\_  
Er wohnt in \_\_\_\_\_  
Er kommt aus \_\_\_\_\_

---

**Anexo C.5: Alles mit Besteck - Vorentlastung<sup>135</sup>**

		
Das <u>Restaurant A</u> ist _____.	Das <u>Restaurant B</u> ist _____.	Das <u>Restaurant C</u> ist _____.
Das <u>Restaurant A</u> ist ein _____-Restaurant	Das <u>Restaurant B</u> ist ein _____ Restaurant.	Das <u>Restaurant C</u> ist ein _____ Restaurant.
Die <u>Gäste im Restaurant A</u> trinken _____	Die <u>Gäste im Restaurant 2</u> trinken _____	Die <u>Gäste im Restaurant C</u> trinken _____
Die <u>Gäste im Restaurant A</u> essen _____	Die <u>Gäste im Restaurant B</u> essen _____.	Die <u>Gäste im Restaurant C</u> essen _____
Die <u>Gäste im Restaurant A</u> hören _____ <u>Musik.</u>	Die <u>Gäste im Restaurant B</u> hören _____ <u>Musik.</u>	Die <u>Gäste im Restaurant C</u> hören _____ <u>Musik.</u>

voll   leer  
Luxus   China   Fast-Food  
Bier   Wein   Cola  
mit Besteck   mit Stäbchen   mit den Händen   |  
asiatische Musik   klassische Musik   aktuelle Musik   keine Musik

  
Stäbchen

  
Besteck

  
voll - leer

135 Los anexos C.5 y C.6, con ligeras variaciones, han sido publicados anteriormente en Dávila y Gómez Molinero (2005).

## **Anexo C.6: Alles mit Besteck - Arbeitsblatt zum Kurzfilm**

### **1. Hypothesen zu Sequenz 1 (ohne Bild, nur Ton):**

#### **a) Beantworte bitte zuerst folgende Fragen:**

- Handelt es sich um ein u.s.-amerikanisches, europäisches oder asiatisches Restaurant?
- Ist das Restaurant groß oder klein?
- Ist das Restaurant teuer oder billig?
- Ist das Restaurant voll oder leer?
- Tragen die Gäste sportliche oder elegante Kleidung?
- Was trinken die Gäste?
- Welche Musik hört man im Hintergrund?

#### **b) Schreibe jetzt einen kleinen Text mit deinen Antworten.**

Die Szene spielt in einem \_\_\_\_\_ Restaurant.

Es ist \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_.

Das Restaurant ist momentan \_\_\_\_\_.

Die Gäste tragen \_\_\_\_\_ Kleidung und trinken \_\_\_\_\_.

Im Hintergrund hört man \_\_\_\_\_.

### **2. Seh dir jetzt eine verlängerte Version der Sequenz 1 (mit Ton und Bild) an.**

#### **a) Waren deine Hypothesen richtig? Welche waren falsch?**

#### **b) Mach neue Hypothesen: was denken diese Personen? (Ergänze die**

#### **Denkblasen):**

<p><b>Mögliche Gedanken:</b> Der Typ findet die Frau attraktiv! <i>Unglaublich, dieser Ausländer!</i> Uff, schwierig mit Besteck! Vielen Dank! Nimm das Besteck! Ich brauche kein Besteck! Gib dem Japaner Besteck! Oh, oh Probleme!</p>
--



**3. Was meinst du? Was passiert am Ende?**

**Mögliche Antworten (andere Antworten sind auch möglich!):**

- Der Asiat protestiert.
- Alle Gäste essen ohne Besteck.
- Die Gäste töten den Asiaten.
- Der Asiat tötet den Klavierspieler.
- Die attraktive Frau protestiert.
- Das Kind isst mit den Fingern.
- Der Asiat steht auf und geht.

**4. Seh dir jetzt den ganzen Film an. Welchen Titel könnte der Film haben?**



