

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE GRUPOS MULTILINGÜES

Francisca Castro Viúdez

1. INTRODUCCIÓN

Según un informe de Eurostat de agosto de 2002, el factor migratorio es el más importante en el crecimiento demográfico europeo, ya que de cada cuatro personas en que ha aumentado la población europea, tres son inmigrantes. Se puede afirmar, por tanto, que el futuro en lo que respecta a Europa o a cualquier otro continente, ya no puede ser el de compartimentos culturales estancos, sino una sociedad mundial multicultural, con todas las ventajas y dificultades que esa nueva situación conlleva. Y es en el marco de esta nueva sociedad multicultural donde los profesores de español (o de cualquier lengua a extranjeros) deberíamos desempeñar nuestro trabajo de puentes entre lenguas, lo que quiere decir entre culturas, ya que ¿dónde termina una y dónde empieza la otra?

2. LENGUA Y CULTURA

Se ha escrito tanto sobre la relación entre Lengua y Cultura que decir algo nuevo del tema resulta una tarea bastante complicada. Por otro lado, en la práctica, todo profesor de lengua a extranjeros sabe lo importante que es la cultura en la clase, sea cual sea la definición de ésta. En lugar de intentar definirla, prefiero enumerar qué entra en “cultura” para mí. En mi clase, cultura es Picasso, Julio Iglesias. También hablar de las tapas o del gazpacho. De Rocío Jurado, de horarios de comidas y de tiendas, de besos, abrazos y saludos, de sevillanas y sardanas, de Alfredo Landa, de canciones populares y de Operación Triunfo, de Mortadelo y Filemón, de la Primera Comunión, del día de Todos los Santos, del problema de ETA... es decir que cultura es prácticamente, todo, porque la cultura es la forma de vivir de un pueblo, su

comportamiento, su visión del mundo, además de sus mitos y eso aparece en cada una de los momentos de la clase.

En la primera mitad del siglo XX fueron los lingüistas norteamericanos con el antropólogo y lingüista Franz Boas a la cabeza, los que más énfasis pusieron en la relación entre lengua y cultura. Al estudiar las lenguas amerindias y tratar de elaborar sus gramáticas caen en la cuenta de que se encuentran no ante unas formas lingüísticas diferentes, sino ante una manera diferente de ver y clasificar el mundo. Boas es el autor del conocido ejemplo de que la palabra nieve tiene múltiples nombres en la lengua de los esquimales, con todo lo que implica. Pero fue su discípulo Benjamín Whorf, que pasó muchos años estudiando la lengua de los indios de Arizona, el que destacó en su obra *Lengua, pensamiento y realidad* que “todo lenguaje desempeña un papel de primera importancia en el moldeamiento efectivo del mundo perceptual de las personas que lo emplean. (Hall, 1989: 114). Es más, dice Whorf: “disecamos la naturaleza de acuerdo con lineamientos establecidos por nuestra lengua materna... y por tanto... ningún individuo es libre de describir la naturaleza con absoluta imparcialidad y se ve obligado a ciertos modos de interpretación, aunque al hacerlo se crea enteramente libre”. Si vamos un poco más atrás en la historia de la lingüística, comprobamos que tanto Boas como Sapir están claramente influidos por las ideas del alemán Humboldt (1767-1835. En *Breve historia de la Lingüística* de Robins podemos leer:

“También se puede apreciar la influencia del pensamiento de Kant en las ideas de Humboldt. En la teoría de la percepción de Kant, las sensaciones producidas por el mundo externo son ordenadas por categorías o “intuiciones” impuestas por el entendimiento, especialmente las del espacio, tiempo y causalidad. Esta teoría filosófica, que es universal, fue adaptada parcialmente al campo de la lingüística, de tal forma que la *innere Sprachform* (la forma interior) de cada lengua es la responsable de la ordenación y categorización de los datos de la experiencia, por lo que los hablantes de lenguas diferentes viven, en cierto modo, en mundos diferentes y poseen distintos sistemas de pensamiento)” (Robins, 1974: 173)

3. EDWARD T. HALL, PADRE DE LA PROXÉMICA

En la misma línea de pensamiento de Humboldt y la lingüística americana encontramos la obra del antropólogo norteamericano Edward Hall. En uno de sus libros más famosos, *El lenguaje silencioso*, escrito en 1959, Hall intenta sentar las bases de una teoría de la cultura considerada en su totalidad como una forma de comunicación, y por tanto, susceptible de

análisis y estructuración. El lenguaje sería uno de los rasgos dominantes de la cultura, presente en todos los niveles de su análisis.

Dice Hall que al entrar en una cultura nueva, el extranjero se encuentra “frente a una forma diferente de organizar la vida, de pensar y de concebir los supuestos fundamentales sobre la familia, el Estado, el sistema económico e incluso el hombre” (Hall, 1989: 36)

Familiarizarse con esa nueva cultura implica para el recién llegado un proceso de aprendizaje, que suele ser largo y arduo, ya que el sujeto previamente ha tenido que adquirir las claves de su propia cultura y no resulta fácil desprenderse de sus hábitos para vestirse con los nuevos. Además, este proceso de cambio de una cultura a otra nunca es total, lo que suele hacer son pequeñas adaptaciones de forma continua en el proceso cotidiano de vivir.

Una de las ideas de Hall que ya habían esbozado con diferentes palabras tanto Humboldt como Whorf es que la cultura (adquirida a través del lenguaje) controla toda nuestra vida de tal manera que ni siquiera nosotros somos conscientes de ello. Además, afirma que : “No debemos creer nunca que somos plenamente conscientes de lo que comunicamos al otro” (Hall, 1989: 44).

Entre las múltiples teorías que existen acerca de la cultura Hall menciona una que, aunque es demasiado abstracta y general, puede resultarnos valiosa en este momento. Dice esa teoría que la cultura existe en dos niveles: se puede hablar de cultura explícita, aquello de lo que habla la gente, como por ejemplo, las leyes de un determinado país y cultura implícita, lo que se da por sentado o lo que existe al margen de la conciencia y aquí deberíamos incluir las costumbres y tradiciones de un pueblo o algunas “presuposiciones”. Por citar un ejemplo, en Madrid, cuando tres personas van a tomar algo a un bar se presupone que una tiene que pagar por las tres, es impensable que un camarero español antes de presentar la cuenta pregunte “¿todo junto o por separado?”, como puede ocurrir en Viena. Hall amplía los dos niveles a tres y habla de aprendizaje formal, informal y técnico (Hall, 1989: 82-84). Las actividades del aprendizaje formal son las que se aprenden por medio de preceptos y consejos. Los adultos moldean a los más jóvenes mediante pautas que ellos nunca han puesto en duda y dicen cosas como “eso no se hace”. En el caso del aprendizaje de la lengua materna, los padres corrigen a los hijos cuando cometen un error y les dicen “no se dice andó, se dice anduve”. En el segundo caso, en el aprendizaje informal hay modelos que imitar, pero no se reciben explicaciones de porqué se hacen así las cosas, “hay sistemas de comportamiento que se transmiten de una generación a otra sin que nadie pueda formular las reglas” (Hall, 1989: 82) y esos sistemas varían de una cultura a otra, de ahí las diferentes formas de saludar, de empezar las conversaciones, de respetar los turnos de palabra, la distancia a

que se sitúan los interlocutores o hacia donde se dirige la vista cuando se habla. Por último, el aprendizaje técnico es el que transmite el profesor al alumno, por ejemplo, al aprender a conducir un coche.

Estos tres tipos de aprendizaje dan lugar a tres tipos de conciencia. En la primera, la conciencia formal, entrarían todas las normas y tradiciones correspondientes a una cultura, la segunda, la conciencia informal está hecha de actividades y comportamientos que aprendimos inconscientemente y que realizamos automáticamente. Por último, la conciencia técnica es totalmente consciente, se puede registrar, explicar y enseñar.

Es importante destacar el componente afectivo que subyace en los dos primeros tipos de conciencia. Mientras crecíamos en una comunidad hemos aprendido que las pautas informales son conocidas y buenas o extrañas e incorrectas, de tal modo que cuando nos encontramos ante la violación o transgresión de alguna de estas pautas sentimos emociones variadas: incomodidad, ansiedad, risa. ; pensemos en la incomodidad que nos puede producir que un desconocido nos toque o se acerque demasiado para hablarnos o por el contrario, el desconcierto de muchos españoles ante las venias de nuestros estudiantes japoneses. Visto así, “parece evidente que uno de los campos más prometedores en el campo intercultural es el relacionado con la investigación encaminada a hacer conscientes las pautas informales. En muchos sentidos, este trabajo es el más difícil de todos porque muchas veces ni el mejor de los informadores, aun habiendo nacido y habiéndose educado en una cultura y teniendo un alto grado de inteligencia puede descubrir sus pautas informales”. (Hall, 1989: 141).

Hall ha dedicado gran parte de su obra a analizar las pautas implícitas que diferencian las culturas, especialmente las americanas (del norte y del sur), japonesa, árabe y europea, con el fin de facilitar la comunicación entre los pueblos. Utilizando herramientas de diferentes campos, desde la biología hasta el psicoanálisis y sobre todo, de la lingüística, formula teorías interesantes acerca de la función y utilización del tiempo, el espacio, los sentidos (la vista, el oído, el olfato, el tacto) en las diferentes culturas. En su teoría más conocida, la proxémica, trata del espacio, no sólo como una forma de comunicación, sino como organizador de toda la vida de la gente. Recordemos la archiconocida distinción que hace entre distancia íntima, distancia personal, social y pública y cómo estas varían en cada cultura.

El mensaje de Hall es que si llegamos a ser algo más conscientes de nuestra propia cultura implícita, estaremos más preparados para comprender a los demás y en nuestro caso, como profesores, para poder transmitirla.

3. BYRAM Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

A principios de los años noventa y en el marco de una Europa cada vez más multicultural, surgen nuevas propuestas metodológicas que ponen en un lugar destacado el componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de las más relevantes es la de Michael Byram, que elabora el concepto de “competencia intercultural” influido por el concepto de “interlengua” de Selinker. Dice Byram que aunque los modelos sobre competencia comunicativa, desde Hymes hasta Van Ek incluyen el componente sociocultural, todos están basados en prescripciones de lo que es (o debería ser) un hablante nativo ideal, pero no recogen exactamente las necesidades de un aprendiz de una lengua extranjera. Define a éste como un “hablante intercultural”, “un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo...” (Byram, 1995: 54). Como tales, los aprendices de una lengua extranjera se ven obligados a adoptar nuevos papeles, principalmente el de intermediarios entre individuos y culturas.

Como consecuencia, Byram nos presenta un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que se caracteriza por varios rasgos:

a) en primer lugar, la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje.

b) en segundo lugar, la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva.

c) Y en tercer lugar, el factor emocional - afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

A este respecto, Byram identifica cuatro dimensiones en la competencia intercultural, que él llama “savoirs”, saberes, que tienen que ver con las capacidades personales de los aprendices.

Estos cuatro saberes reciben el nombre de saber ser, los saberes, es decir el conocimiento del mundo, saber aprender y el último, el saber hacer.

El primero, el saber ser (*savoir être*), relacionado con las actitudes y valores, se definiría como la capacidad de abandonar actitudes etnocéntricas y de ser capaces de percibir la otredad, así como una habilidad cognitiva de establecer una relación entre la cultura nativa y la extranjera. Si consideramos que uno de los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera es

promover actitudes positivas de tolerancia hacia los otros, como profesores deberíamos establecer mecanismos para hacerlo posible.

Está demostrado que a lo largo del proceso de aprendizaje, los alumnos pueden cambiar de actitud cuando son influidos por los profesores, y en nuestro caso, por la forma de presentar la información sobre una cultura concreta. Por lo tanto, sugiere Byram que como profesores de lengua y cultura podemos planificar y estructurar esa influencia en nuestras clases a través de una metodología basada en la aplicación de técnicas etnográficas que impliquen observación, interpretación y reflexión sobre la cultura propia y la nueva. El aprendiz se convierte así en un mediador entre culturas.

El segundo saber, llamado saberes (*savoirs*), se refiere al conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito que comparten los nativos de una cultura, un sistema lleno de referencias culturales que es común a los hablantes de una lengua. En este apartado es importante mencionar el proceso de reconceptualización del mundo a que se ve obligado el que aprende una lengua nueva; un ejemplo muy claro de esto sería el tener que considerar como “comestible” algo que en la cultura original no lo era: todos conocemos el ejemplo de los caracoles o la morcilla, que a muchos de nuestros estudiantes les cuesta trabajo “digerir”. Otro ejemplo sería el tener que categorizar como “aceptables” ritos o formas de comportamiento que hasta ahora no lo eran, como les ocurre a los estudiantes japoneses que se ven obligados a besar a mucha gente que apenas conocen, cuando en su cultura el beso (ni otro tipo de contacto personal) es usual, ni siquiera con sus parientes más próximos.

En tercer lugar, el saber aprender (*savoir-apprendre*) que se define como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes.

Y por último, el saber hacer (*savoir-faire*) sería la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto bicultural.

Como conclusión de lo expuesto hasta ahora se deduce que uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras sería el desarrollo de la competencia intercultural, más allá de la competencia lingüística y comunicativa. Para llegar a ese objetivo es necesario que el profesor planifique actividades en las cuales los estudiantes aprendan a observar y analizar críticamente las pautas implícitas de las distintas culturas, incluida la propia, todo ello en un clima de fomento de la empatía, la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad hacia los otros.

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Las posibilidades de trabajar la interculturalidad en la clase son innumerables. Quizás la mayor dificultad radica en saber y seleccionar, en una clase multicultural, cuáles son las diferencias culturales relevantes y dignas de tener en cuenta a la hora del aprendizaje y especialmente, cuáles darán lugar a malentendidos desagradables o perjudiciales. Hay malentendidos que resultan divertidos y que suelen amenizar los intercambios sociales.

Bien, el primer objetivo intercultural de un estudiante de lengua extranjera es adquirir la competencia lingüística suficiente que le permita intercambios con hablantes nativos. Es decir, que en el nivel elemental, nuestros alumnos serán más bien receptores y observadores de información cultural que participantes. Pero aunque es imposible en este momento reflexionar explícitamente (por falta de recursos lingüísticos) sobre las características de cada cultura, sí es posible, mediante el intercambio de información, crear una conciencia de las diferencias y similitudes entre la culturas que tienen representación en la clase, en todos los campos que se van introduciendo en clase. No hace falta tener muchos recursos lingüísticos para establecer conversaciones en grupos sobre hábitos de alimentación (*¿Que desayunas normalmente en Turquía?*), horarios (*¿A qué hora abren los bancos en tu país?*), fiestas (*¿Cuándo es la fiesta más importante de...; ¿qué come la gente?*), la familia, (*¿A qué edad se casan...? ¿Cuántos hijos tienen...?*) precios de los productos básicos, horarios y hábitos de trabajo. El papel del profesor consistirá en elaborar las encuestas, al principio, con dos o tres preguntas será suficiente, luego recogerá la información y posibilitará que llegue a toda la clase, bien oralmente mediante un portavoz o por medio de pósters que cada grupo confeccionará.

En un nivel intermedio es factible introducir textos escritos y audiovisuales de todo tipo, (literarios, históricos, poéticos, canciones, películas...) que tengan contenido sociocultural relevante para ayudar a construir los esquemas que los nativos de una cultura poseen. A este respecto son utilísimas las series y las películas, tanto españolas como sudamericanas, de las que últimamente tenemos ejemplos estupendos. Aunque es difícil seleccionar, es importante que el texto sea lo suficientemente rico que dé lugar a discusión de contraste entre culturas. Aparte de las que se encuentran en los libros de texto, en muchas publicaciones dirigidas a los profesores de español podemos encontrar actividades de este tipo bien diseñadas. Me gustaría citar las que aparecen en el monográfico de la revista *Carabela* dedicado a la enseñanza de la lengua y la cultura de febrero de 1999.

Una vez que nuestros estudiantes tienen un nivel de lengua intermedio-alto, las actividades deberían implicar, además de la comparación, una

reflexión profunda sobre su experiencia como mediadores entre culturas. En esa tarea de reflexión los estudiantes exponen sus sentimientos y desconcierto ante la nueva cultura, los cambios que han tenido que hacer para adaptarse a ella y las posturas que por último han adoptado. A este nivel corresponden las actividades que presento a continuación.

Los ejemplos de actividades que siguen están guiadas por la idea de que las percepciones y opiniones que tenemos del mundo no son nunca objetivas, sino que están determinadas por la cultura en la que hemos crecido, además de por otros factores más personales, como pueden ser el carácter o la educación. Consideramos que comparar, valorar y reflexionar sobre la propia cultura y la de otros es un buen ejercicio de empatía que ayudará a los mediadores culturales a superar sus dificultades.

4.1 ¿Bueno o malo?

Esta primera actividad está traducida y adaptada de la revista sobre competencia intercultural de la Universidad de Aalborg (Sercu, 1995:138). Se trata de una serie de situaciones que habitualmente son valoradas de forma diferente por según qué culturas. Lies presenta diez ejemplos, pero se pueden ampliar, reducir o cambiar según las necesidades. En este caso he hecho algunas innovaciones (la 6, 7 y 8) según comentarios de mis alumnos sobre rasgos de la cultura española que les chocaban.

¿Bueno o malo? 1. En tu opinión, qué adjetivo describe más adecuadamente un comportamiento concreto? 2. ¿Qué adjetivo crees que utilizaría un americano, un chino, un africano, etc. ... para describir estas situaciones?

1. Grupo de personas haciendo cola en la parada de autobús.

.señal de disciplina .actitud militar .correcto.

2. María le pide a su amiga Gaby que vaya y saque las entradas para el teatro para esa noche. Gaby responde que no puede ir porque está muy cansada.

.directa .poco amable .sincera.

3. Varias personas comen juntas y cada una paga lo suyo.

.correcto, apropiado .mezquino.

4. Estás invitado a cenar a las 8. Llegas a las 8, 20.

.puntual .impuntual.

Francisca Castro Viúdez

Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües

5. Una madre lleva a su hijo al colegio en coche. Lo deja justo delante de la puerta. Los otros coches esperan hasta que el niño organiza todas sus cosas. Un poco más adelante hay una zona de aparcamiento.

.espontánea. .desconsiderada .prudente.

6. Una visita llega a tu casa y no se quita los zapatos al entrar.

.normal .poco higiénico.

7. En el metro un chico y una chica se besan apasionadamente.

.simpáticos .maleducados .ofensivos.

8. Una persona ha comprado una lavadora en mal estado. Se ha quejado varias veces, pero no le han contestado. Va a la tienda y grita a los empleados.

.desequilibrado mental. .eficaz.

4.2 Delitos y penas.

¿Qué delitos requieren más penas? Mira la lista de delitos que sigue y decide cuál es la pena mínima y máxima que se podría aplicar a los delincuentes. Las penas se pueden expresar en multas, tiempo de cárcel, etc. Después discútelo con tus compañeros y con el resto de la clase.

	Pena mínima	máxima	media (entre todos)
--	-------------	--------	---------------------

1. Robo de una cartera.
2. Atraco de un banco.
3. Incendiar el monte.
4. Bigamia.
5. Abandonar el ejército.
6. Falsificar dinero.
7. Conducir bebido.
8. Aparcar en lugar prohibido.
8. Homicidio
9. Asesinato
10. Ayudar a un homicida.
11. Maltratar a tu esposo/a:
12. Robar ropa en grandes almacenes.
13. Consumir droga.
14. Traficar con droga.
15. Secuestrar a alguien.

4.3. Ritos y costumbres

El objetivo de esta actividad es recopilar información sobre los otros. Aquí no se trata de valorar, sino de compartir vivencias arraigadas en cada uno. A lo largo del curso se puede hacer lo mismo con otros ritos, los referidos a los bautizos, entrada en la pubertad, los entierros, etc

LA BODA.

- Se les pone un vídeo de una boda española durante 10 o 15 minutos.
- El profesor (o un alumno que lo sepa) explica una serie de detalles: la pedida de mano, la lista de bodas, quiénes son los padrinos, el ramo de flores, la entrada en la iglesia, el arroz, el banquete, etc.
- Se les da un cuestionario para que reflexionen, pueden hacerlo en casa.
- Puesta en común en grupo. Normalmente suele dar lugar a un intercambio muy rico de experiencias y sentimientos ante algunos ritos que chocan con sus propias creencias .

LA BODA

Reflexiona sobre estas cuestiones para hablar de ellas en clase el próximo día.

1. ¿Hay una ceremonia de “pedida de mano”? ¿Se intercambian regalos?
2. El ajuar. ¿Es habitual que las chicas preparen con antelación la ropa de cama, mantelería, lencería, etc.? ¿Qué tiene que aportar cada uno de los novios al matrimonio? ¿Cómo se distribuyen los gastos de la boda, el banquete, el viaje de novios?
3. ¿Cómo es la ceremonia de la boda? ¿Quién la celebra, el sacerdote, el alcalde? ¿Hay padrinos? ¿Quién acompaña a cada uno hasta el altar?
4. El banquete, ¿cuánto dura? ¿dónde se celebra? ¿Hay bailes, canciones?

BIBLIOGRAFÍA

- Byram, M. (1995), “Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories”, en L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence* Vol. I.
- Hall, E. T. (1987): *La dimensión oculta*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Hall, E.T. (1989): *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza Editorial.
- Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- Robins, R. H. (1974): *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- Sercu, Lies. (1995) “The Acquisition of Intercultural Competence”, en L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence*, Vol. I.
- VV.AA. (1999) “Lengua y cultura en el aula E/LE “en *Carabela*, Madrid, SGEL.