EL PROFESOR DE E/LE COMO AGENTE HACIA LA TRANSCULTURALIDAD

Ana M.ª Rico Martín
Universidad de Granada

Resumen

Dominar una nueva lengua requiere algo más que conocimiento lingüístico. Esta aseveración favoreció el planteamiento de diferentes competencias que debía alcanzar un aprendiz y que consideraban la influencia del contexto en el efecto comunicativo de determinadas expresiones lingüísticas. Es entonces cuando cobra especial importancia la adecuación al comunicarse con hablantes de distinta cultura y lengua, y cuando empieza a cambiar el concepto de cómo debe ser y actuar, qué formación debe tener el profesor de lenguas extranjeras –para nosotros el de E/LE– cuando debe modificar la actitud del alumno sobre la posible ruptura social que conllevan las diferencias culturales. Veamos la evolución del papel de este profesional hacia la figura de un agente de transculturalidad para el alumno de E/LE-L2.

1. LA IMPORTANCIA DE LA TRANSCULTURALIDAD[1] EN EL APRENDIZAJE DE E/LE

Con la aparición y el empuje de la Pragmática, una de las disciplinas lingüísticas más recientes, se puso en relieve no sólo la corrección gramatical

[1] Precisión léxica: Transculturalidad, que no transculturación, como recoge la RAE para referirse al proceso de asimilación de una cultura a otra, con sus palabras: "recepción por un pueblo o grupo social de formas de cultura procedentes de otro, que sustituyen de un modo más o menos completo a las propias". En nuestro caso nos referimos a la capacidad de un individuo de encontrarse más allá de su propia cultura, rebasar sus límites para situarse por encima de dos o más culturas. El DRAE sí recoge el término transcultural como lo "que afecta a varias culturas o a sus relaciones", más cercano a nuestro propósito.

de la forma lingüística sino la adecuación al contexto y a la situación en la que se emite; comenzaban, pues, a tomar el valor merecido en el acto comunicativo los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje en una interacción comunicativa.

En los sesenta, el antropólogo y lingüista Hymes (1972) propondría la *etnografía de la comunicación*, que se encargaría de determinar los conocimientos y habilidades que posibilitan la comunicación humana. De esta nueva orientación lingüística surgiría la *competencia comunicativa*.

No basta con el desarrollo de una buena competencia lingüística si ésta no se enmarca en una competencia comunicativa mucho más amplia, donde se incluiría la *competencia intercultural*. No debemos pensar en que la lengua y la cultura siguen caminos diferentes, por lo que a partir de la década de los 80, ambas fueron importantes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras al considerarse que la primera es un elemento de integración de la segunda.

Partiendo del concepto de competencia cultural que hacen Hains, Lynch y Winton (1997: 2) surge la definición de la competencia intercultural como habilidad que tienen para relacionarse y comunicarse de manera efectiva los individuos que no comparten la misma cultura, etnicidad, idioma u otras variables importantes.

El sociólogo Meyer (1991) la concebía como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera que identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. Según Oliveras (2000: 38), comprendería, además, "la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya".

Por otra parte, Vilà (2002) incluye otras habilidades en ella: a) *habilidades cognitivas* (referidas al conocimiento y la conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de otras); b) *habilidades afectivas* (capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y de controlar las negativas); y c) *habilidades comportamentales* (habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto).

En un principio, los estudios sobre el desarrollo de la competencia intercultural surgieron en el ámbito empresarial o laboral con el objetivo de que, al mismo tiempo que se aprendía una lengua extranjera, se ayudara a entender la psicología y el comportamiento social de personas de otras culturas para evitar problemas y malentendidos condicionados culturalmente.

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, los *objetivos* que se alcanzan con la competencia intercultural son:

– Despertar y desarrollar la sensibilidad cultural.
– Comprender mejor las formas de pensar, los presupuestos, los valores y el mundo emocional de la cultura de otro país.
– Reconocer las diferentes dimensiones en las que están organizadas las otras culturas como la forma de concebir el tiempo y el espacio o las prioridades en tareas y relaciones.
– Reconocer malentendidos y desenvolverse mejor en situaciones parecidas del futuro.

Estos cuatro objetivos se encaminan a su vez hacia una meta fundamental de la competencia intercultural que, como señalan Denis y Matas (2002: 27), es adquirir una *metacultura*, es decir, considerar al otro como sujeto y no como objeto, reconocer la alteridad y estar preparado para comunicar sobre sí mismo y sobre su relación con el otro. La comunicación intercultural precisa, pues, de la capacidad de comprender o ponerse en la posición del otro, además de la posibilidad de modificar nuestras perspectivas.

Pero acercándonos al objeto de estudio de este trabajo, Meyer (1991) distingue tres fases en el desarrollo de la competencia intercultural desde el estado mental y actitudinal del aprendiz de una nueva lengua:

– *Nivel monocultural*, donde el alumno se mantiene siempre bajo el punto de vista de su propia cultura, todo lo interpreta según las reglas de la misma; es el caso de los aprendices noveles.
– *Nivel intercultural*, se halla ya entre ambas culturas, la propia y aquella que es objeto de estudio, las compara y es capaz de establecer semejanzas y diferencias al haber adquirido conocimientos específicos por su experiencia personal o por otras fuentes.
– *Nivel transcultural*, cuando se encuentra por encima de ambas culturas y actúa de mediador de ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación, lo hace de forma independiente de los conocimientos específicos recibidos desde esas culturas. Así, se superan los estereotipos y se eliminan los prejuicios sociales y culturales.

Es en el nivel segundo, el intercultural, en el que hay que trabajar para superar los estereotipos, propios del nivel monocultural, a través de la profun-

dización conceptual y la inmersión del alumno en una perspectiva temporal y espacial haciendo uso, por ejemplo, de la *inteligencia narrativa* al abordar los textos de trabajo desde la hermenéutica (Lorenzo-Zamorano 2004: 9). Se trata de desarrollar el espíritu crítico de los alumnos y de reconstruir conceptos e instrumentos discriminatorios por medio de las más diversas actividades[2].

Un buen profesor de E/LE debe pretender que sus alumnos adquieran el último nivel, el transcultural, que corresponde al de los hablantes *equilingües* o bilingües equilibrados.

Aunque se presente muy difícil alcanzarlo, pues no sólo depende del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido para el español-LE/L2, sino que influyen, en buena medida, las características personales del alumno aprendiz; a pesar de esta dificultad, el profesor de E/LE debe trabajar ese nivel para evitar en lo posible choques entre nuestro sistema cultural y el de los alumnos que evidencian una insuficiente competencia sociocultural como los que analizó, entre 1995 y 1997, Oliveras (2000) con alumnos extranjeros de cursos superiores de español de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona, procedentes de países tan diversos como Alemania, Brasil, Dinamarca, Escocia, Inglaterra, Irlanda, Italia y Japón, y edades entre 22 y 41 años. En aquella investigación se recogieron impresiones sobre el aspecto exterior de los españoles, su carácter, las relaciones sociales, el horario, la comida, etcétera.

2. FIGURA TRADICIONAL DEL DOCENTE Y EVOLUCIÓN DE SU PAPEL A PARTIR DEL EEES

En 1996, como iniciativa de la UNESCO, Jacques Delors presidía la *Comisión Internacional para la educación del siglo XXI* que elaboraría entonces el llamado *Informe Delors*, donde se describen las líneas maestras por las que transcurrirá el desarrollo de la educación en los próximos diez años a nivel mundial. Estamos ante el antecedente de la Declaración de la Sorbona (1998), que ya estructuraba la educación en cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer (o a aprender), aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (López Téllez 2002: 14-16; Darder 2000: 2-3).

En estos momentos nos interesa la tercera dimensión, *aprender a vivir juntos*, que permite conocer al *otro* y tomar conciencia de las semejanzas

[2] Como ejemplo de ello tenemos la que Lorenzo-Zamorano diseña en su trabajo recogido en la bibliografía.

e interdependencias entre los seres humanos después de conocerse bien uno a sí mismo para seguidamente empatizar con los demás; se trata de un aprendizaje muy influido por la actitud del docente y por su relación con los alumnos.

Tras aquella Declaración de la Sorbona que instaba la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se firmó el 19 de junio de 1999 la Declaración de Bolonia para la construcción de ese sistema educativo europeo de calidad. Uno de sus campos de acción sería la promoción de contactos entre alumnado y profesorado, con el objetivo estratégico de impulsar la movilidad de ambos sectores, además de la del personal administrativo de las universidades. Para ello se contaba con programas como Erasmus (1987), Lingua (1990), Sócrates (1995) o Leonardo (1995) y las *Redes de Instituciones de Formación* (RIF) que constituyen un foro de intercambio de experiencias con el fin de promover la cooperación, apoyar la innovación y la elaboración de productos y material de formación. Estos programas derivados del "Programa tendente a favorecer el intercambio de trabajadores jóvenes" –el primer programa oficial de movilidad– asumían una nueva filosofía sobre dicha movilidad: su contexto educativo y formativo como herramienta pedagógica para adquirir una serie de *competencias* (Kristensen 1999: 28):

– Competencias en idiomas extranjeros.
– Competencias interculturales (o "transculturales").
– Competencias transversales (o "cualificaciones clave"), tales como independencia, adaptabilidad, creatividad…

En las primeras será importante un programa de movilidad por el que la inmersión total en un ambiente extranjero fomentará esta actitud mucho más que otra forma de aprendizaje, tanto por su eficacia como por la motivación del alumno para seguir formándose.

Ya bajo esa concepción del EEES, en los tiempos actuales la tarea del docente tiene muchas dimensiones, todas ellas caracterizadas por la cada vez mayor autonomía que se otorga a esta figura para desempeñar su labor educativa. Pero tradicionalmente la figura del profesor se contemplaba desde una óptica mucho más simple, las *funciones* que debía tener un docente eran las siguientes:

– Enseñar y lograr que sus alumnos, de forma general e individual, alcancen los conocimientos formativos e informativos apropiados.

– Evaluar los conocimientos adquiridos por esos alumnos.
– Valorar si su método de enseñanza y evaluación conducía a los objetivos planteados al comenzar su docencia.

El desempeño eficiente de esas funciones lo llevarían a un éxito profesional que, además, dependería en buena medida de las características personales de cada profesor. Desde hace mucho hay estudios diversos (Gibbs y Durbridge 1976, o García Aretio 1996) que, atendiendo a distintas características, han producido toda una plétora de elementos que en un plano real debe presentar el docente en la enseñanza superior. Básicamente, y aunque varían según los estudios, las *cualidades* reseñadas obedecían a dos campos: las condiciones intelectuales y las condiciones humanas. Entre las más preciadas de ese docente ideal estarían la autenticidad, madurez y estabilidad emocional, buen carácter, capacidad empática, inteligencia y rapidez mental, cultura social, confianza inteligente en los demás, inquietud cultural y amplios intereses, y liderazgo.

Al día de hoy siguen siendo muchos los trabajos referidos al papel que la sociedad del momento otorga al profesor, su función ha evolucionado desde ser la persona omnisciente y actualizadora del saber, que moldeaba y formaba a sus alumnos prestos a memorizar conocimientos, a ser un modelo de formación intelectual, cultural, científica y pedagógica superiores que le permitan organizar junto con sus alumnos los contenidos del área que trabaje. Hay una transformación de mero transmisor a animador, orientador y facilitador del aprendizaje de los alumnos (Galera 2000: 579).

Cerdán (1998: 99) señala el papel protagonista que al principio tenía el discurso del profesor frente a la pasividad del alumno, quien simplemente limitaba su participación a reflejar en ejercicios evaluatorios los saberes adquiridos en clase. Hoy, por el contrario, la interacción profesor-alumno o alumno-alumno favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, en nuestro caso, de E/LE. Aunque todas estas características se referían al docente en general, sobre todo de las etapas educativas superiores, pronto se extendieron a todos los tipos de educación, incluida la de lenguas extranjeras. Pero concretemos aún más, reconozcamos que es un papel dentro de los cánones de los enfoques comunicativos en la enseñanza y que estos enfoques nacieron precisamente en el seno de la didáctica de las lenguas extranjeras, por lo tanto los profesores que nos dedicamos a esta labor sabemos perfectamente lo que ello implica.

Siguiendo con la línea marcada por el EEES, parece, pues, obvio señalar que el trabajo que caracteriza al docente es el de presentar al alumno un

modelo de enseñanza que parte de la selección de objetivos y contenidos y de la puesta en marcha de un programa que incluye la elección y elaboración de materiales, la organización y presentación de la información, motivar el interés del alumnado, valorar el propio programa y la adquisición de los nuevos conocimientos por parte de los estudiantes. Pero el papel del docente no acaba ahí, como mero organizador y transmisor de esos conocimientos, más aún cuando nuestro objeto de trabajo es la lengua española, sino que debe fomentar el establecimiento de interrelaciones entre él y los alumnos y entre éstos mismos.

Igualmente es importante considerar su papel como coordinador y estimulador de los aprendizajes, impulsor de nuevas estrategias para motivar al alumno; además, será organizador de estrategias de intervención didáctica y, como señalaban Gimeno y Pérez (1983), un observador a la vez que evaluador; Mendoza, López y Martos (1996: 25 y ss.) añaden los rasgos formativos de gestor e investigador.

Belo (2000: 800) nos explica estas *nuevas funciones*: organiza (el docente) cuando, por ejemplo, define una actividad y su resultado; gestiona cuando observa la dinámica de grupo, coordina las actividades y verifica si los trabajos se realizan según las indicaciones dadas; es una fuente de recursos cuando ofrece informaciones, aporta materiales o reformula planteamientos con alternativas viables.

Mendoza, López y Martos (1996: 10) también opinan al respecto que la función del docente es garantizar que el alumno realice su propio aprendizaje, convirtiéndose ambos en interactuantes; deberá, por tanto, abandonar aquel papel tradicional de *impartidor* de conocimientos así como la metodología vertical y dominante para actuar de coordinador-responsable del *grupo de investigación y de discusión que se constituye en el aula.*

El alumno de E/LE es el protagonista absoluto de su proceso de enseñanza-aprendizaje, evidentemente el papel del docente como orientador y guía es muy importante pero es ahora cuando el estudiante se convierte en núcleo del nuevo modelo educativo, donde el docente es el generador de entorno de aprendizajes que estimulen a los alumnos. Se pide a un buen profesional: adaptabilidad y aptitud para enfrentarse a situaciones nuevas. En nuestro caso, esta adecuación al entorno es fundamental considerando la diversidad cultural que tenemos en el mundo hispanohablante.

El EEES considera que un buen docente debe tener desarrolladas una serie de competencias durante su formación –de conocimiento declarativo y factual o conceptuales; de conocimiento procedimental o procedimentales y las actitudinales–. Relacionadas con este trabajo que presentamos tene-

mos las *competencias actitudinales*, las más complejas de adquirir en tanto que contemplan aspectos muy personales. Van encaminadas a *saber ser* y a *saber estar*, se trabaja por tanto actitudes, motivaciones, valores, creencias, factores de personalidad, etc. que propicien un buen ejercicio y desarrollo profesional. Entre ellas destacamos las siguientes:

1. Sensibilidad ante la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social.
2. Capacidad para ejercer como docente de manera crítica, autocrítica y reflexiva en una comunidad multicultural y con pluralidad de valores.
3. Actitud de respeto, afecto y aceptación en el centro y en el aula que facilite las relaciones interpersonales y la autoestima del alumnado.
4. Habilidad para trabajar en el contexto internacional que se abre ante nuestros ojos con la inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este marco europeo el fin de la formación de docentes implica proponer enfoques que conduzcan a una cultura general y pedagógica que a la larga producirá efectos positivos sobre el ser y el saber ser de los docentes. De aquí que se precise la preparación de un profesor *polivalente y pluridimensional* que forme al eclecticismo, a la complejidad y no a la reducción. Esto tiene especial relevancia cuando queremos formar profesores que trabajen la transculturalidad con alumnos de origen muy diverso.

Según Begioni *et al.* (1999: 31-32) el docente debe lograr un conjunto de capacidades a través de una *práctica reflexiva* que surgirá de la misma aula donde no sólo trabajará con situaciones y problemas concretos sino que permitirá también otros escenarios posibles de intervención lo que lo capacitará para adaptarse fácilmente a nuevas situaciones, por lo que es necesario desarrollar el hábito de adaptar su enseñanza a una realidad cambiante, aceptando considerar los comportamientos y las actitudes como no fijas y, por tanto, sujetos a modificaciones voluntarias.

Para terminar, debe actuar como *mediador* asegurando que la personalidad del docente, aun independientemente de su voluntad, influencia la transmisión de conocimientos y el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí durante la interacción profesor-alumno que se produce en el aula.

Por otra parte, el profesor de E/LE, como cualquier otro especialista, ha de actualizarse continuamente, no caer en la rutina de enseñar siempre de la misma forma pues aunque sus alumnos varíen de tiempo en tiempo, él

mismo correrá el riesgo de anquilosarse en una metodología determinada que al cabo de pocos años le hará plantearse y cuestionarse su propia vocación.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO EN ARAS DEL DESARROLLO DEL NIVEL TRANSCULTURAL

Varias han sido las clasificaciones elaboradas sobre los enfoques didácticos en general, Hillocks (1986[3], en Camps 1994: 146-152) plantea los *modelos metodológicos* más frecuentes y su relación con los tres elementos directamente implicados en ellos: el docente, el alumno y el contenido de enseñanza. De entre estos modelos, el interactivo/comunicativo es el que impera en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, lo caracterizamos en la tabla siguiente de manera muy sucinta.

Modelo didáctico	*Acciones del docente*	*Acciones del alumno*	*Tratamiento del contenido*
Interactivo/comunicativo.	Orienta y dinamiza el aprendizaje mediante métodos de diálogo, discusión y resolución de problemas dentro de un clima de interacción entre iguales.	Aprende empíricamente en relación e interdependencia con el profesor y el resto de los alumnos, compartiendo percepciones e ideas sobre la realidad y reconstruyendo colectivamente el conocimiento.	Se centra en el aprendizaje por descubrimiento, la comprensión de la lógica de la materia y de los problemas sociales, culturales y éticos que se derivan de ella.

De acuerdo con estos modelos, las metodologías se adaptarán a ellos en función de las circunstancias, principalmente del nivel de aprendizaje y sus características, el número de alumnos y su diversidad, la infraestructura, el espacio y el tiempo disponibles. En términos generales no hay esquemas mejores o peores sino modelos que subrayan determinados aspectos en comparación con otros arquetipos que pueden demostrar ser más efectivos en un contexto preciso.

Generalmente se considera conveniente recurrir a una pluralidad de métodos porque la misma variedad del grupo-clase requiere también una diversificación metodológica (Coll 1991: 9), los alumnos tienen sus preferencias particulares sobre estrategias metodológicas en función de sus características

[3] G. Jr. Hillocks (1986): *Research on Written Composition. New Directions for Teaching.* Illinois: National Institute of Education.

personales y sus motivaciones, muy distintas si trabajamos con adultos; además, las características personales de los profesores hacen que haya asimismo diferencias de interacción con ese grupo-clase.

Centrándonos en nuestro objeto de estudio, para trabajar la competencia intercultural en E/LE hay que recurrir a *métodos dialógicos, experienciales y de investigación* que promuevan la participación de los alumnos; de esta forma, se desarrollarán habilidades de comunicación grupal, donde el profesor guiará, orientará y colaborará en el aprendizaje cooperativo de aquellos. Partiremos de aspectos tan fundamentales como la importancia del conocimiento de la propia cultura, la conciencia de la igualdad y la diversidad y la necesidad de proporcionar recursos y conocimientos para salir airosos de situaciones comunicativas interculturales, alcanzando un nivel mayor de tolerancia y una capacidad adecuada para resolver conflictos.

Un papel muy importante en el desarrollo de esta competencia es el de la comunicación no verbal –gestos, apariencia, distancias, contacto físico y visual…–, los aspectos pragmáticos –cortesía, estilos de discursos, normas sociales, estructura de la conversación…–, el análisis de situaciones conflictivas, etc., intentaremos abarcar el mayor número posible de situaciones comunicativas en las que nos podemos encontrar, recurriendo a actividades funcionales parecidas a lo que se hace fuera del aula, durante la vida cotidiana en el seno de una sociedad hispanohablante.

Es importante que cada alumno tome conciencia de su propia realidad cultural, de esta forma se facilita la comprensión y la empatía con los demás, debe dejar de lado e incluso ir más allá de sus propias reglas culturales, valores y creencias, para acercarse a las de nuestra cultura y así devenir un mediador entre ambas culturas. De esta forma, se trabajarán actitudes, creencias y valores, por lo que el profesor debe tomar conciencia de las implicaciones psicológicas del proceso, mediante principios pedagógicos básicos en el tratamiento de factores emotivos y de riesgo.

Taft (1981) concibe la figura de *mediador cultural* como aquella persona que facilita la comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura. Su papel sería el de interpretar expresiones, intenciones y percepciones de los grupos implicados favoreciendo la comunicación entre ellos, para ello deberá ser capaz de participar en ambas culturas, será bicultural.

Esta habilidad deberá tenerla primero el profesor de E/LE para poder introducir al alumno en esta figura de mediador y lograr así el nivel transcultural, a cierta distancia y neutralidad de ambas culturas, como proponía –Meyer (1991), pero con un componente afectivo –de empatía, tolerancia y

flexibilidad–, cognitivo –de diferencias culturales– y comunicativo –de asumir papeles sociales apropiados a cada situación–. Sería deseable que el profesor tuviese conocimientos sobre la cultura de cada uno de los alumnos, pero como ello puede ser un ideal, cada alumno, consciente de su acerbo cultural, introducirá él mismo sus propios rasgos, conocimientos y bienes culturales en el aula y se realizarán intercambios de pareceres entre los alumnos, lo que favorecerá que cada uno salga de su propio etnocentrismo.

Aunque esta tarea se nos presente difícil y propia para alumnos de español de niveles elevados, Cots (1994) sugiere trabajarla desde los niveles bajos introduciéndoles información explícita sobre fenómenos pragmáticos, discursivos y culturales.

Siguiendo un enfoque socioafectivo sugerimos las siguientes *pautas metodológicas* (Rico 2003: 84):

1. *Vivenciar una experiencia*, ya sea real o simulada, donde se manifieste la diversidad de puntos de vistas de la cultura española y la del alumno como miembro de su grupo o de un grupo menor dentro del gran grupo de clase. Aquí tendrían cabida diferentes situaciones de simulación, juegos de roles…
2. *Describir y analizar esa experiencia,* no sólo el transcurso de la misma y la resolución del posible *conflicto* planteado, sino, sobre todo, las reacciones emocionales, las variaciones de los comportamientos y de las actitudes de los individuos-alumnos implicados.
3. *Contrastar la experiencia vivida con situaciones de la vida real.* Esto es muy importante en un proceso de inmersión que tenga lugar en nuestra sociedad, pues permite al alumno valorar la actividad grupal como un ejercicio efectivo fuera del aula escolar, más allá del mero contexto educativo.
4. *Evaluar la actividad.* Como docentes nos interesa conocer qué grado de aceptación y de éxito tiene. Podemos hacerlo a través de un pequeño coloquio para garantizar la espontaneidad y la libre expresión de los alumnos, con lo que conoceremos sus opiniones más sinceras.

Por otra parte, Denis y Matas (2002: 31-37) proponen cinco *fases propicias* para la adquisición de la competencia intercultural:

1. *Sensibilización*. En ella el alumno tiene conciencia de su propio etnocentrismo al encontrarse ante situaciones culturales diferentes o las percibe

desde el punto de vista del exotismo. En esta fase el alumno debe trabajar distintos modos de percepción de la realidad a través de recursos gráficos, fotográficos, grabaciones, etcétera.

2. *Concienciación*. O de descubrimiento de que su cultura –ni la española– no es universal y de que los rasgos culturales no son tan generales. Para ello se puede trabajar con preguntas abiertas, relatos de experiencias, vivencias, etcétera.
3. *Relativización*. El alumno percibe que los hechos culturales están influenciados por el contexto en que aparecen, pondrá en relación diferente puntos de vistas sobre una misma realidad y así interpretará la situación en función del contexto y sus elementos.
4. *Organización*. El alumno intenta descubrir fenómenos recurrentes y aislados en situaciones de una misma cultura, en este caso española, y organiza la información de la que dispone, lo que le permitirá establecer nexos entre diferentes culturas.
5. *Implicación y exteriorización*. Esta fase es muy personal pues en ella intervienen la aceptación y rechazo de hechos culturales no sólo del E/LE sino de la propia lengua materna. El profesor debe favorecer en el alumno la construcción de un sistema de referencias que le permita situarse en relación con otras culturas diferentes, plantearse estrategias comunicativas, elegir entre una serie de opciones de actitudes adecuadas al momento comunicativo, etcétera.

Con la culminación de la última fase, bastante compleja, el alumno realiza una tarea metacognitiva a través de una reflexión metacultural sobre la dinámica que existe entre las culturas de la sociedad actual.

Aunque ya es un tema muy discutido y acordado por la generalidad de estudiosos de la didáctica de las lenguas, insistiremos en que el profesor de E/LE, ante la perspectiva de trabajo que se desprende de la lectura de estas páginas, debe actuar en el marco del *enfoque comunicativo* con la variedad metodológica que esto conlleva. En otras palabras, debe favorecer el descubrimiento de elementos culturales hispanos por el alumno y ayudarle a transferir lo aprendido a la vida real; en el aula propiciará la interacción y el intercambio de opiniones o de información; admitirá y hará comprender al alumno la diversidad cultural real y, por tanto, la pluralidad de pareceres que puede haber dentro y fuera del aula.

Para trabajar de esta forma, los *recursos materiales* que debe emplear serán también los adecuados a una enseñanza-aprendizaje comunicativa o, lo que es igual, materiales que los alumnos verán en cualquier momento

fuera del aula: fotografías, periódicos y revistas, carteles, anuncios publicitarios, programas de radio y televisión, películas, etc., todos lo que nos puede resultar funcional y permita la reflexión de sus elementos en un contexto real.

Por otra parte, en los casos en que la inmersión en la propia sociedad de la lengua extranjera que se adquiere no sea posible, como serían los de alumnos de E/LE en sus propios países, Cambra (1989: 65-68) propone trabajar con una serie de textos orales y escritos que deben tener las siguientes características para que el resultado sea efectivo:

– *Autenticidad o realismo*. Intentaremos no trabajar con textos simplificados ni adaptados que pequen de distorsionados, demasiado explícitos o faltos de contenido por darle mayor importancia a su forma.
– *Legibilidad*. En el caso de un texto escrito, es importante que éste favorezca una lectura fluida además de eficaz, atendiendo a los aspectos visuales y mentales de la percepción, su tipografía, iconicidad, estructura y redundancia.
– *Diversidad*. Pareja ésta a la que encontramos en todas las manifestaciones lingüísticas de nuestra vida cotidiana.
– *Cohesión y coherencia*. Las cuales facilitarán la aprehensión del sentido del texto mediante elementos que mantengan la referencia: preposiciones, conectores lógico-temporales, palabras clave… siempre haciendo representativo al texto del uso normal de la lengua.

Los tipos de textos (narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo, predictivo, conversacional y retórico) dependerán del acto de discurso que se quiera trabajar –asertar, explicar, convencer, predecir, preguntar, llamar…– pero siempre habrán de adecuarse a la edad, necesidades y condiciones de los alumnos.

Antes de presentarles unos textos de trabajo debemos tener en cuenta que algunos rasgos textuales no siempre se corresponden con los actos que realizan (preguntar, afirmar o exclamar): en un texto real interactúan diversos tipos de textos que muchas veces se encubren, por ejemplo, una cuestión no siempre busca información sino que puede tener un matiz claramente exhortativo: *¿me das tu libro?*

El verdadero enriquecimiento lingüístico-comunicativo vendrá no por el análisis de determinados textos sino por las redes y asociaciones que establezcamos entre ellos, yendo más allá de la mera forma textual.

Recurriremos a un material de aprendizaje que permita el intercambio de diferentes puntos de vista influidos por la cultura a través de tres pasos en línea con lo ya dicho: exposición de la propia visión personal, intercambio de puntos de vistas con otros alumnos, reformulación de un nuevo punto de vista que puede ser común a todos.

Antaño, cuando en las clases de un idioma extranjero se estudiaba su cultura desde una perspectiva sociocultural, se presentaban unos *clichés culturales* con patrones fijos que había que conocer y aprender, pero no se profundizaba en el significado de los signos culturales ni se analizaban las necesidades del alumno con el fin de proporcionarles recursos para evitar situaciones de conflicto. Ya hace más de una década que esta metodología va cambiando en aras de introducir la formación cultural como parte integral del aprendizaje comunicativo de la lengua, así se les fomenta a los alumnos la competencia intercultural, un paso más avanzado que la sociocultural, al trabajarse simultáneamente conocimientos, habilidades y actitudes. Pero para trabajar en esta línea es necesario un cambio de actitud personal, que se debe dar, en primer lugar, en el propio profesor a través de su formación.

No basta con que el profesor tenga una serie de conocimientos culturales y pedagógicos sino que es necesario un *cambio de actitudes*, creencias, ideas y preconcepciones que, en definitiva, son las que influyen en el modo de realizar la tarea educativa. Debe transmitir a sus alumnos una visión plural del mundo hispanohablante, aunque practique una norma lingüística determinada, además, les ayudará a conocerla. No obstante, es difícil para un profesor juzgar de forma objetivas las actitudes pues él mismo ha construido sus valores en función de sus propias vivencias que le habrán proporcionado una serie de estereotipos y prejuicios positivos y negativos influyentes en las actitudes de los alumnos, que deberán ser enfocadas por el docente hacia el despertar de la curiosidad y la apertura de cara al *otro*.

Después de lo expuesto en estas páginas, no debemos olvidar que el profesor de E/LE tiene tras de sí una cultura propia, un saber-ser y saber-estar determinados y que, pese a su experiencia, le será más fácil llegar al nivel transcultural, sobre todo si no es nativo o si imparte su docencia en un país extranjero. No obstante, junto con los alumnos también seguirá al mismo tiempo esas cinco fases de Denis y Matas que antes mencionábamos, ayudándolos a superarlas.

Como término, para trabajar el *nivel transcultural* es necesario introducir en el aula ambas culturas, la materna y la española, la de los alumnos y la de la lengua extranjera, de esta forma haremos un aula intercultural y les proporcionaremos recursos para evitar lo que Schumann (1975) llamó

choque cultural –cuando no funcionan las estrategias usuales de su lengua materna para resolver un problema– y estrés cultural –cuando se implican cuestiones de identidad–.

El mejor modelo de lengua que puede ofrecer el profesor de E/LE es la *ductilidad*. No es lo mismo hablar con los alumnos fuera del aula, mantener un trato cordial y familiar, que dirigirse al conjunto del aula para dar instrucciones, explicaciones, etc., situación que requiere un planteamiento más formal. Tampoco se trata de asociar formalidad con rigidez, sino de intentar aumentar la capacidad de adecuación a cada nueva situación y esto, evidentemente, no se puede improvisar.

Éstas han sido, pues, unas breves líneas metodológicas para un objetivo tan complejo como es alcanzar el nivel transcultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española para extranjeros. Se trata de líneas generales que, en todo momento, deberán adecuarse al origen y a las prioridades del grupo de alumnos con el que el profesor de E/LE trabaje.

BIBLIOGRAFÍA

BEGIONI, L.; COSTANZO, E.; FERREIRA, F. y FERRAO TAVARES, C. L. (1999): "Para una formación europea de los formadores de lenguas: enfoque accional y multimodalidad", *Lenguaje y textos*, 13, págs. 29-39.

BELO, J. M. C. (2000): "Protocolos em didáctica das línguas e literatuas: uma formação de profesores para o século XXI", en VV.AA.: *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina.

CAMBRA, M. (1989): "La comprensión de texts écrits en français langue étrangère à EGB", en *Qüestions obertes de didáctica de la Llengua*. Universitat de Barcelona, págs. 63-76.

CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

CERDÁN, L. (1998): "El estilo didáctico en la configuración del discurso interactivo en clase", *Cultura y Educación*, 10, págs. 99-121.

COLL, C. (1991): "Concepción constructivista y planteamiento curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, 188, págs. 8-11.

COTS, J. M. (1994): "Un enfoque sociopragmático en la enseñanza de una lengua extranjera", *Signos*, 11, págs. 46-51.

DARDER VIDAL, P. (2000): "La educación del siglo XXI (*Informe Delors*)" (disponible en <www.ua-ambit.org/jornadas2000/Ponencias/j00-pere-darder.htm>, página de las XIX Jornadas del Ámbito de Investigación y Difusión María Corral, *La responsabilidad social en la educación*, celebradas en noviembre de 2000).

DELORS, J. (1996): *Informe Delors. La educación encierra un tesoro.* Madrid: UNESCO-Santillana.

DENIS, M. y MATAS PLA, M. (2002): *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas.* Bruselas: De Boeck & Larcier.

GALERA NOGUERA, F. (2000): "Perspectivas generales y específicas en la formación del didacta de la lengua", en VV.AA.: *Didáctica da Língua e da Literatura.* Coimbra: Almedina.

GARCÍA ARETIO, L. (1996): *La educación a distancia y la UNED,* Madrid: UNED.

GIBBS, G. y DURBRIDGE, N. (1976): "Characteristics of the Open University Tutors I, II", *Teaching at Distance*, 7 y 96.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (eds.) (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

HAINS, A. H.; LYNCH, E. W. y WINTON, P. J. (1997): *Cultural Competence: a Review of the Literature.* Unpublished manuscript. Champaing, IL: CLAS Early Childhood Research Institute.

KRISTENSEN, S. (1999): "La movilidad como proceso formativo", *Formación Profesional*, 16, págs. 27-32.

LÓPEZ TÉLLEZ, G. (2002): "El profesorado de lenguas extranjeras ante los retos de formación del nuevo siglo", en M.ª J. Sesma Lorenzo (coord.): *Lenguas extranjeras: Hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje.* Madrid: MECD.

LORENZO-ZAMORANO, S. (2004): "Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de E/LE: Superando estereotipos", *Aula Abierta*, págs. 1-16. (disponible en formato *pdf* en <www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pedagogia_intercult.pdf>).

MENDOZA, A.; LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria.* Madrid: Akal.

MEYER, M. (1991): "Developing Transcultural Competence: Casa Studies of Advanced Foreign Language Learners", en D. Butjes y M. Bramm (eds.): *Developing Languages and Cultures.*

OLIVERAS, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio de choque cultural y los malentendidos.* Madrid: Edinumen.

PATRICIO, M. F. (1989): "Traços princiàis do perfil do profesor do ano 2000", *Inovaçao*, 3, vol. 2.

RICO MARTÍN, A. M.ª (2005): "De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos", *Porta Linguarum*, 3, págs. 79-94.

SCHUMANN, J. H. (1975): "Affective factors and the problem of page in second Language Acquisition", *Language Learning*, vol. 25, n.º 1.

TAFT, R. (1981): "The Role and Personality of the Mediator", en S. Bochener (ed.): *The Mediating Person: Bridges between Cultures.* Boston: G.K. Hall and Co.

VAN EK, J. (1984): *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe.* Oxford: Pergamon Press.

VILÀ, R. (2002): "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación" (comunicación presentada en el XXIII Seminario de Lenguas y Educación: Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat. 30 de mayo al 1 de junio 2002, Barcelona) (disponible en formato *pdf* en <http://www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/45vila.pdf>).