ENSEÑAR LO COMPLEJO. DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA LA COMPETENCIA INTERCULTURAL[1]

Jorge Jiménez-Ramírez
Universidad Europea de Madrid, España

INTRODUCCIÓN

Desde que la globalización se ha hecho evidente y la interacción entre culturas, un hecho cotidiano, la competencia intercultural y el resto de competencias que podemos llamar *culturales* (como la sociolingüística o la pragmática) han sido objeto de diversos trabajos de investigación en L2/LE, particularmente en los últimos quince años. No obstante, la mayoría de estas investigaciones tienen un matiz teórico (por ejemplo, acerca de posibles contenidos, definiciones o propuestas de evaluación), por lo que existe un desequilibrio en relación con el diseño de actividades para la práctica en el aula.

Este trabajo pretende compensar modestamente dicho desequilibrio y promover el desarrollo de la competencia intercultural suministrando dos modelos de actividades: las tareas de finalización del discurso y las tareas de observación del paisaje visual. Dichos modelos, que parten de los trabajos de Byram y Morgan (1994), Roberts (2001) y de la perspectiva teórica que nos proporciona el cognitivismo (Lantolf 1999; Moreno 2012; Amenós et al., 2019), tienen como objetivo que el aprendiente pueda identificar los marcos culturales propios y de la cultura meta mediante el extrañamiento.

1 Este texto es fruto del trabajo en el seno de dos grupos de investigación: PArLAR (*Program Articulation and Language Acquisition Research*) de la Escuela de Español de Middlebury College, y Comunicación y Migraciones, de la Universidad Europea de Madrid.

1. CULTURA: ¿CONTENIDO O COMPETENCIA?

Imágenes de icebergs, cebollas o lentes son algunas de las metáforas visuales que suelen mencionarse cuando se habla de cultura en L2/LE. La función de estas imágenes es la de ejemplificar el adjetivo *complejo* al que se asocia con frecuencia la cultura. ¿De dónde procede esta idea de que la cultura es inherentemente compleja?

La cultura en L2/LE se entiende, por un lado, como un repertorio de contenidos (Espiauba 2015), pero también como una colección de competencias. En el primer caso, dicho repertorio se inspira en la antropología estructuralista estadounidense, a partir del trabajo de autores como E. Sapir (1921) o B. Whorf (1956), para recopilar con criterios burgueses una colección variopinta de elementos que después la escuela inserta en el imaginario de una comunidad nacional (Holmes, 2014). Con la irrupción de los estudios culturales, estos contenidos se enriquecen con la perspectiva que tienen sobre los hechos las clases populares, lo que algunos profesores entienden como cultura con *k*, aunque no esté en la línea que proponían Miquel y Sans (1992).

Esta visión de la cultura como recopilación de *facts*, *food*, *festivals* y *folklore* (Kramsch 1993) es, por un lado, ímproba porque los elementos culturales son virtualmente infinitos y, por otro, cosmética porque no se apoya en una teoría lingüística. En realidad, es una excusa para proveer de contextos o escenarios a las actividades, normalmente de base estructural. Al no guardar relación con los objetivos lingüísticos, dichos escenarios son prescindibles.

2. COMUNICACIÓN EFICAZ: CONOCER LO IMPLÍCITO

Otra visión entiende la lengua y la cultura como un todo inseparable, de tal forma que hablamos de *linguaycultura* (Barro et al., 1993) o *lengua-en-cultura* (Agar, 1994). Desde esta perspectiva, la lengua se caracteriza por tener una finalidad: hacer cosas con las palabras (Austin, 1992). La lengua es, por tanto, una herramienta para la interacción que siempre tiene una utilidad, y no el objeto de estudio teórico de los *hablantes-oyentes ideales* chomskianos. Por esta razón, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) propone que el

aprendizaje-enseñanza esté *orientado a la acción* y la comunicación sea un proceso formado por competencias que midan la capacidad de hacer cosas con el idioma.

A partir del mencionado trabajo de Austin y la posterior aplicación dentro de la lingüística de Hymes (1972) y Canale y Swain (1980), se generaliza el concepto de *competencia comunicativa* como el objetivo principal del aprendizaje de idiomas. El fin no es aprender la variedad normativa gramatical o léxica, sino que el aprendiente sea capaz de cumplir con su intención comunicativa incorporando como mediadores la gramática o el léxico, pero también otra serie de elementos fundamentales que intervienen en el uso. Estos otros elementos suelen ser implícitos y compartidos por una comunidad; engloban conocimientos, pero también comportamientos, perspectivas morales, actitudes o acciones bajo el nombre genérico e impreciso de *cultura*.

Cada comunidad teje sus reglas en marcos cognitivos que se deben conocer para acceder a su significado. Por esa razón, el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Atienza Cerezo et al., 2008) define la *competencia comunicativa* como "la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla". Esto encaja con la perspectiva cognitiva que ve en la lengua un sistema simbólico de comunicación que asocia de manera arbitraria signos y significados (Moreno, 1998, 2012). Por lo tanto, las lenguas solo se explican y tienen sentido dentro de una comunidad y su cultura porque, para conseguir ser comunicativamente eficaces, es imprescindible poder descodificar el sistema de convenciones del grupo humano que las habla (Amenós et al., 2019).

El concepto de competencia comunicativa (CC) resulta impreciso cuando se trata de identificar todos estos componentes implícitos. En posteriores redefiniciones, la CC se dividió en otras subcompetencias: la competencia pragmática, la sociolingüística y la intercultural, más adelante ampliadas con la *competencia comunicativa intercultural* (o la nueva actividad de *mediación* en la última versión del MCER). Todo este conglomerado teórico, sin embargo, no facilita el trabajo en el aula, sino que desconcierta al profesor medio, con independencia de las teorías que tenga sobre el lenguaje.

Por otro lado, como hemos dicho, la complejidad con la que se caracteriza a la cultura en L2/LE es consecuencia de no conocer la información implícita que interviene en la comunicación. La lengua es esencialmente creativa (Martin y Nakayma, 2010) y la sucesión de contextos es impredecible, por lo tanto, el profesor no puede conocer todos esos elementos. Sin embargo, el no respetar estas mencionadas reglas tácitas que intervienen en la comunicación puede hacer que un aprendiente sea comunicativamente ineficaz (a pesar de tener un alto conocimiento lingüístico). Como señala Witte (2008), las diferencias de comportamiento o creencias son más relevantes entre personas de culturas diferentes que las diferencias lingüísticas; la inserción en la cultura meta de un aprendiente de L2/LE que no las conozca será complicada, la interacción con los miembros de la otra comunidad dará lugar a asunciones, estereotipos, choques y, en consecuencia, estará llena de conflictos y malos entendidos. Por todo esto, el profesor que guíe un proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que hacer explícita dicha información.

Llegados a este punto, en lo que respecta al diseño de actividades para el aula, si ni los propios hablantes de una lengua son conscientes de las reglas, ritos y convenciones que intervienen en la comunicación, ¿cómo se puede enseñar o aprender?

3. A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL POR EL EXTRAÑAMIENTO

Como hemos visto, para ser competente y eficaz, el aprendiente de un idioma no debe tener solo competencias lingüísticas. También precisa de aquellas habilidades que le permitan identificar y comprender con autonomía los elementos implícitos que afectan a la comunicación para hacerlos explícitos. Por otro lado, el docente tiene que asumir que para desarrollar las *subcompetencias culturales* y acceder a esa información implícita, no basta con que el aprendiente sea expuesto a la otra cultura. Varios artículos muestran que, sin un entrenamiento previo, es muy difícil conseguirlo (Salisbury y Pascarella, 2013).

Por lo tanto, se hace imprescindible simplificar el proceso de enseñanza y el diseño de actividades, sin renunciar a la evidencia de que es necesario enseñar y aprender todos los elementos no lingüísticos que intervienen en una interacción, en pos de la eficacia comunicativa y la autonomía del aprendiente. ¿Dónde se puede recurrir en busca de modelos que puedan formar al aprendiente? La antropología es un buen punto de partida porque, como señala Barros (2009), el aprendiente de L2/LE y el antropólogo comparten habilidades y necesidades.

No se trata de que nuestros aprendientes de ELE se conviertan en etnógrafos con salacot, sino en adaptar algunas de las técnicas de investigación cualitativas que caracterizan a la antropología, para desarrollar aprendientes autónomos, capaces de evaluar las reglas de interacción y comunicarse con eficacia ante cualquier conflicto o malentendido. Lo entendemos mejor cuando Preston y Young (2000) definen la competencia intercultural como "un ajuste recíproco de las partes que intervienen en una conversación y una interpretación bidireccional de las dificultades comunicativas en las que intervienen las perspectivas de ambos interlocutores" (Preston y Young, 2000, p. 25). Esta capacidad provee al aprendiz de la capacidad para desenvolverse entre malos entendidos, choques culturales o seleccionar la información contextual relevante que conforma cualquier acto comunicativo.

Todas las subcompetencias o competencias culturales, incluida la nueva *área de mediación*, coinciden en la necesidad de que el aprendiente se vea a sí mismo como un *individuo cultural* y no *acultural* (es decir, que crea que *solo los demás tienen cultura*). En oposición a lo que sugieren algunos autores (Corbett, 2003), la adquisición de la competencia intercultural consiste en ser capaz de percibir la cultura propia y extraña desde una perspectiva crítica y verse a sí mismo *raro*, en la misma medida que los otros lo son para él. Esta habilidad de enajenarse para ver como extraños los hechos cotidianos, compartida entre los antropólogos y aprendientes de L2/LE, recibe el nombre de *extrañamiento* (a partir del funcionalismo literario ruso). En este sentido, coincidimos con otros autores (Amenós et al., 2019) en la necesidad de que el proceso de aprendizaje suponga un desarrollo de la autoconciencia. El acceso a esta conciencia de la cultura propia y de la cultura meta surge de la comparación entre lo conocido (la experiencia conocida del mundo) y lo nuevo (el hecho observable diferente). La comparación y la analogía son destrezas cognitivas innatas que forman el motor del conocimiento humano (Hofstadter y Sander, 2018). El

uso sistemático de la comparación entre culturas en actividades con diversos objetivos (gramaticales, léxico, fonéticos…) nos desplaza psicológicamente hasta un estado en el que somos conscientes de nuestras particularidades y podemos empatizar con las del otro. Es decir, el extrañamiento depende de la comparación entre los elementos de la cultura propia y la cultura meta. Pero solo si somos conscientes de los elementos que conforman nuestra cultura, podremos compararla y, por lo tanto, percibir lo nuevo (porque, si todo es conocido, no se necesita explicarlo).

Una vez que entendamos que tanto el extrañamiento como la comparación son la puerta de entrada al desarrollo de la competencia intercultural y comunicativa, el siguiente paso es preguntarse cómo desarrollar esta capacidad de extrañamiento.

4. MODELOS DE ACTIVIDADES

Como decíamos, las sutiles diferencias entre las competencias interculturales, pragmática y sociocultural o la habilidad de mediación desconciertan al profesor medio que tiene que lidiar con el día a día del aula. Tal y como destaca Garret-Rucks (2016), uno de los principales problemas para la adquisición de la competencia comunicativa es la ausencia de indicaciones concretas para el diseño de actividades que desarrollen la competencia intercultural. Por esta razón, aunque dejamos para trabajos posteriores más extensos una respuesta general y detallada, queremos en este trabajo mostrar un par de modelos que ejemplifiquen e inspiren al profesor: las actividades de *observación del paisaje visual* y las *tareas de finalización del discurso*.

No obstante, antes de entrar en la descripción de estos modelos, queremos señalar que podemos desarrollar la competencia intercultural integrada en cualquier otra actividad gramatical o léxica, con la condición de que hagamos que el aprendizaje compare el elemento trabajado (la forma y uso de los pasados, por ejemplo) con su propia *linguaycultura* y se le haga reparar en los elementos paralingüísticos (entonación, pronunciación, postura del cuerpo, gestos asociados, jerarquías de las personas implicadas, sexos, contextos y otros elementos que modifican la selección gramatical).

Como decíamos, en estas páginas, nos vamos a centrar en las actividades que específicamente diseñamos e integramos en el programa con el fin de desarrollar el extrañamiento y la competencia intercultural. A partir de trabajos anteriores (Jiménez-Ramírez, 2018, 2019) resumimos la tipología de actividades básicas en tres grupos:

1. Actividades centradas en la interacción

    1.1. Análisis basados en preguntas: entrevistas, cuestionarios, encuestas o grupos de estudio.

    1.2. Reconstrucción de guiones culturales.

2. Actividades centradas en la observación:

    2.1. Narraciones de incidentes críticos

    2.2. Análisis contextual del léxico

    2.3. Reconstrucción del contexto

    2.4. Diarios etnográficos

    2.5. Observación del paisaje visual

3. Actividades centradas en la previsión de choques

    3.1. Discurso incompleto

    3.2. Representaciones *(role play)*

Para este trabajo hemos seleccionado una actividad que clasificamos como de *observación del paisaje visual* y otra tarea de *discurso incompleto*. Ambas actividades parten de la línea metodológica iniciada por Byram (2009) o Roberts et al. (2001) y tienen como objetivo desarrollar la capacidad de extrañamiento y la eficacia comunicativa desplazando mentalmente al aprendiente de su mundo cotidiano (Jiménez-Ramírez, 2019).

4.1. TAREAS DE PAISAJE VISUAL

Los llamados *paisajes lingüísticos* son una técnica desarrollada por la sociolingüística desde finales de los años setenta y ochenta del siglo XX. Sin embargo, es a partir del trabajo de Landry y Bourhis (1997) cuando se asienta definitivamente. De una manera sucinta, consiste en investigar la función informativa y simbólica de los letreros, anuncios y carteles visibles en entornos urbanos de ciudades, pueblos o regiones. Es decir, un estudioso (antropólogo o sociolingüista) se centrará en una barrio o población para analizar qué uso y contextos se asocian a los textos accesibles en el espacio público, con el objetivo de conocer sus implicaciones sociales, económicas, identitarias, políticas o históricas. Como ejemplo pueden verse los trabajos de Franco (2008) sobre Miami, o de Castillo y Sáez (2011) sobre Madrid.

Inspirados por estas experiencias, proponemos adaptarlas para el trabajo en clase. En nuestro caso, la hemos ampliado más allá del estudio de los textos para desarrollar la capacidad de observación y el extrañamiento. Por otro lado, la tecnología nos permite que, aunque no tengamos la capacidad de viajar físicamente, podamos desplazarnos a través de aplicaciones a otra cultura y tener acceso a su paisaje callejero.

Descripción

La actividad consiste, de forma general, en proyectar una calle de otro país y comparar con sus expectativas y estereotipos para reflexionar sobre la visión que la cultura meta puede tener de la cultura de origen.

1. Se conecta al aprendiente con su conocimiento del mundo con preguntas que pretenden aflorar los estereotipos. De forma general se pregunta: ¿Cómo te imaginas una calle cualquiera en Ecuador?, ¿cómo serán los edificios o los automóviles?, ¿cómo vestirá la gente?, ¿habrá comercios en la calle?, ¿qué venderán?... Se pueden apuntar las respuestas en la pizarra o en el cuaderno de clase (incluso se puede aprovechar para presentar o practicar vocabulario específico o estructuras: *yo creo/pienso/me imagino que*…).

2. Se muestra la calle Madrid de Quito a través de aplicaciones como *Google Street View* y se compara con las respuestas anotadas en la pizarra. Se pide reflexión sobre lo visto: ¿A qué tipo de barrio crees que pertenece?, ¿por qué?...

3. Se analizan las respuestas y, por grupos, se pide que encuentren el origen de dichos estereotipos: ¿Por qué tenían esas imágenes?

4. Se les da tiempo para *explorar* y anotar lo que les llame la atención o buscar algo que el profesor considere (un tipo de objeto o vocabulario específico trabajado en clase).

5. Ahora se les pregunta por las posibles respuestas que puedan tener los mismos habitantes de la calle Madrid de Quito a las preguntas anteriores: ¿Qué imagen crees que tendrán de la calle Quito en Madrid?

6. Se expone la calle Quito de cualquier ciudad madrileña como Majadahonda (no existe en Madrid capital) y se les pide que encuentren las diferencias.

A partir de este modelo, se puede variar e incorporar elementos para jugar con las expectativas (los marcos y referencias de los aprendientes). También se puede partir de una calle del país de origen de los aprendientes. En cualquier caso, con igual mecanismo para trabajar el extrañamiento: ejercer la comparación a partir de las diferencias. En esta actividad vemos que las expectativas se comparan varias veces con las imágenes y se obliga al aprendiente a replantear sus ideas y el origen de estas, es decir, obligamos a que se vea a sí mismo como un extraño (Canto y Moral, 2005).

Sugerencias de explotación posterior

Esta actividad puede servir de excusa para enmarcar otras que tengan objetivos lingüísticos o culturales, por ejemplo, explotación de textos (anuncios, grafitos, carteles), de léxico (como expresiones o modismos que tenga que ver con la calle o los edificios o pedirles que encuentren determinada palabra, objeto o

persona) o sobre variedades diatópicas (en este caso, el habla de Ecuador) o contenidos socioculturales, medioambientales o históricos (tradicionalmente entendidos en los enfoques más tradicionales como *cultura*).

Niveles y enfoques

Si se examina el procedimiento, basado en la comparación, no existe ninguna razón por la cual esta actividad no pueda ser válida para cualquier nivel. Basta con adaptar las preguntas y las respuestas. Es importante insistir en la idea de que la cultura y sus competencias pueden ser trabajadas en cualquier nivel, no solo en los niveles altos. Debe trabajarse explícitamente para proveer de herramientas de análisis al aprendiente, sin que quede al albur de sus experiencias con personas o países de la cultura meta. De la misma forma, este tipo de actividad puede insertarse en un sílabo de inspiración estructural, formal, comunicativo o incluso enfoque por tareas. Tan solo necesitaremos una conexión a internet.

No obstante, es necesario remarcar que las competencias culturales deben trabajarse de forma sistemática y no ocasionalmente. Por lo tanto, a lo largo del sílabo iremos pensando en actividades regulares que tengan este objetivo al igual que podemos pedir a nuestros aprendientes que comparen lo aprendido con su lengua, como acto automático. Como hemos señalado, desde el punto de vista intercultural, el objetivo es despertar la autoconciencia, llamando la atención sobre los estereotipos y expectativas que tenemos de otras culturas. Es decir: trabajar el extrañamiento a través de la comparación.

4.2. TAREAS DE DISCURSO INCOMPLETO

El siguiente modelo de actividad que proponemos son las que hemos llamado *tareas de discurso incompleto* adaptando su nombre original en inglés *Discourse Completion Task* (DCT). Las DCT surgen a partir de los trabajos de Blum-Kulka y Kasper (1989) con la intención de investigar las diferencias pragmáticas entre culturas, en particular se centra en los actos de habla. En L2/LE las DCT han sido usadas singularmente para el desarrollo de la competencia pragmática (Iragui, 1996; Czerwionka y Cuza, 2017), pero es evidente que

también son válidas para trabajar la competencia intercultural, puesto que se parte de la comparación y las expectativas para generar extrañamiento entre los aprendientes.

Una *tarea de discurso incompleto* típica consiste en una introducción, en la que se provee de toda la información contextual (por ejemplo, lugar, edad, sexo o jerarquía de los intervinientes) y una descripción de los objetivos comunicativos o función que se debe trabajar. A continuación, se puede incluir un diálogo que escenifica y pone en contexto la situación que queremos practicar, tales como rechazar una invitación a una bebida, llamar a una casa en la hora de la siesta, pedir excusas por llegar tarde, señalar acuerdo o desacuerdo con una ruta de fin de semana con amigos, reclamar un plato retrasado o que te cambien de mesa, pedir un documento. A diferencia de las DCT para la investigación sociolingüística, en L2/LE el final de la situación descrita no está explicado y se pide a los intervinientes que sean ellos quienes respondan por escrito o que expliquen al profesor o sus compañeros qué y cómo lo harían. Posteriormente, con la ayuda del docente, compañeros o nativos, se analiza cuáles opciones son más apropiadas al contexto y por qué.

En cuanto a las respuestas (que no *soluciones* al no ser cerradas), es importante que el profesor o evaluador acepte como correctas solo aquellas que sean admisibles culturalmente, con mayor exigencia en la pertinencia del uso gramatical, léxico y sociocultural, según el nivel de los aprendientes. También es importante no confundir las tareas de discurso incompleto con un *role-play* (aunque las DCT también se puedan representar), ya que en estas toda la interacción está cerrada y no hay margen para la creatividad ni la improvisación. Por último, hay que tener en cuenta que en una tarea de discurso incompleto puede haber muchas respuestas *correctas* porque sean adecuadas al contexto y a los recursos del aprendiente. Veamos algunos ejemplos en tablas 1 y 2:

Despedirse en una cena con amigos

Unos amigos españoles te han invitado a cenar. Sois un grupo de unas ocho personas de edad similar. Estáis en la casa de los anfitriones. Hace una media hora que terminó la cena. Tú estás cansado/a y quieres ir a casa y lo anuncias. Lee el siguiente diálogo.

—[Tú] Bueno, muchas gracias por todo, pero me voy a marchar ya. Estoy cansado y me gustaría dormir.
—[Otro/a] No, hombre, espera, ¿dónde vas? Aún es muy pronto. Yo mañana me tengo que despertar a las 6 de la mañana y esta noche no he podido dormir nada. Tómate la penúltima.

¿Qué responderías? ¿Cómo lo dirías? ¿Por qué? ¿Hay algo en la situación que te suponga un problema o te resulte raro?

Tabla 1 - Ejemplo 1: despedirse en una casa con amigos

Atención en urgencias

Estás en un hospital porque has tenido un accidente laboral. Te has hecho daño en la pierna. En urgencias, una doctora se aproxima para saber qué ha pasado y poder curarte. Observa este diálogo:

M: Hola, ¿qué le ha pasado?
—[Tú] Hola. Estaba trabajando con unas cajas en el almacén y se me ha caído una en el pie.
M: ¿Dónde le duele?
—[Tú] En la pierna y la espalda.
M: Pase al box y desnúdese, tengo que examinarlo.

¿Qué harías? ¿Cómo lo dirías? ¿Por qué? ¿Hay algo en la situación que te suponga un problema o te resulte raro?

Tabla 2 - Ejemplo 2: atención en urgencias

Aunque en lingüística aplicada las tareas de discurso incompleto suelen utilizarse para evaluar el nivel intercultural de los aprendientes (Golato, 2003), también pueden ser diseñadas como una actividad de clase con el objetivo de integrar contenidos gramaticales y culturales en situaciones reales.

De cualquier forma, al igual que sucedía con las tareas de paisaje lingüístico, estas actividades pueden ser válidas para cualquier nivel (basta adaptar los requerimientos) y se pueden insertar en sílabos de diversas inspiraciones, desde los más estructurales a los de enfoque por tareas. Por ejemplo, las DCT pueden suponer una tarea completa, dentro del enfoque por tareas, o ser parte de otra más compleja (Kim y Taguchi, 2015) y, por lo tanto, pueden tener otros objetivos, además del extrañamiento cultural. Estas actividades encajan muy bien con metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o el Aprendizaje a partir del Caso porque plantean la reflexión a partir de casos reales o verídicos, fácilmente identificables con los intereses del aprendiente.

5. PERCEPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES ENTRE LOS APRENDIENTES

A modo de ejemplo, exponemos los resultados de dos encuestas llevadas a cabo después de que se trabajaran ambas actividades durante dos semanas. Las actividades se efectuaron con tres grupos universitarios de ELE, dos grupos de europeos (Erasmus) con una edad media de diecinueve años (niveles A2 y B1), equilibrio de sexos y una treintena de participantes y otro grupo estadounidense (nivel aproximado B1.2), con una edad media de unos veinticuatro años, unas cincuenta y tres encuestas en total.

Sabemos que, en educación, los resultados de este tipo de encuestas no son replicables porque el contexto siempre varía, sin embargo, las respuestas sí pueden orientar sobre la eficacia de un determinado proceso. Como se puede ver, la satisfacción general fue muy elevada, pero lo más importante son sus respuestas sobre el cambio de perspectiva sobre la cultura propia y la meta: ahora son capaces de percibir lo diferente y de verse como extraños.

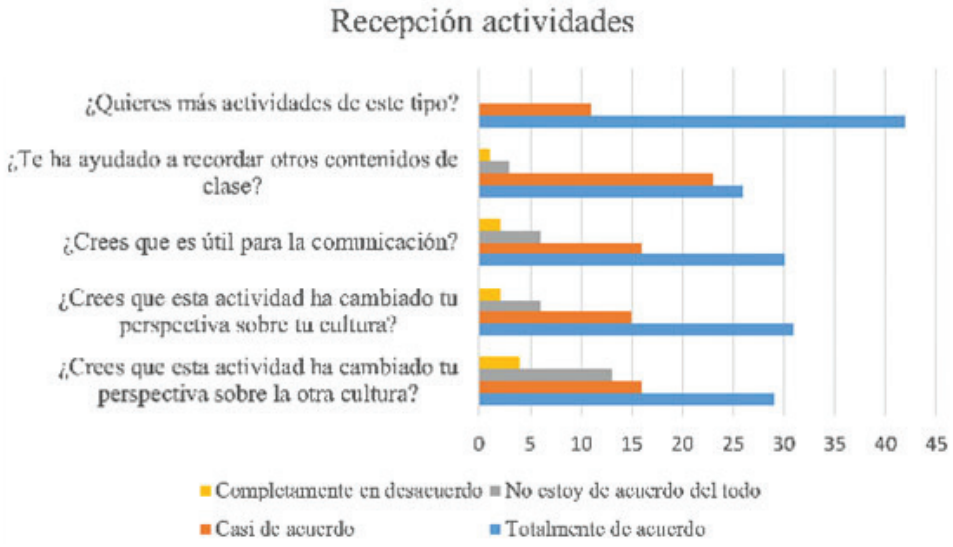

Imagen 1 - Respuestas a la encuesta de recepción o satisfacción tras las actividades de Observación del paisaje visual y Discurso incompleto. Elaboración propia

Por otro lado, los resultados de las evaluaciones objetivas muestran que cuando se comparaban los grupos europeos[2] con el grupo de control, donde no se llevaron a cabo este tipo de actividades, existía una nota significativamente más elevada (nota media ponderada sobre 10 del grupo A: 7,2; grupo B: 6,9; nota media del grupo de control: 5,9). Estos resultados están en línea con experiencias similares (Bachelor, 2018) que muestran una desviación que, aunque no es estadísticamente significativa para confirmarlo definitivamente, sí es reseñable.

CONCLUSIONES

En L2/LE hemos admitido como dogma que *saber un idioma* significa poder comunicarse con los miembros de otra cultura con arreglo a las reglas compartidas por esa comunidad. Dentro de la lingüística aplicada, esta capacidad se enuncia como *competencia comunicativa* y se subdivide en otras competencias (sociolingüística, pragmática o intercultural). Cuando muchos profesores se

2 Se ha excluido el grupo estadounidense por tener otra escala de evaluación.

ven obligados a trabajar con la *cultura*, las sutiles diferencias entre ellas y su utilidad práctica no suelen estar claras, por lo que optan por un enfoque más estructural, a partir de contenidos nacionalistas (Holmes, 2014). Urge explicar que, más allá de sutiles discusiones académicas, el desarrollo de la competencia intercultural está unida a la eficacia comunicativa y a su adquisición en el aula. En este sentido, proponemos trabajar la capacidad de *extrañamiento* (como enajenación de lo cotidiano), un elemento común a todas las competencias relacionadas con los contenidos culturales e imprescindible para su desarrollo. Para ello, hemos partido de las investigaciones cualitativas que llevan a cabo los antropólogos, con quienes los aprendientes de L2/LE comparten objetivos, para desarrollar actividades que tienen como objetivo la mejora de la competencia comunicativa.

En este trabajo hemos descrito dos modelos de actividades que pueden ayudar significativamente a la reflexión intercultural e identificación de los elementos implícitos que intervienen en una interacción a partir de la simple comparación entre culturas. El primero, que hemos llamado *actividades de discurso incompleto,* se centra en trabajar la adecuación de comportamientos y expresiones en contextos reales; el segundo, *actividades de observación visual,* busca que el aprendiente ponga en duda su percepción de la otra cultura (y de la propia). Ambos consiguen ampliar la capacidad de extrañamiento, a juzgar por los resultados de las encuestas de satisfacción y de la evaluación general. Este tipo de actividades se enmarca en la lingüística sociocognitiva (Moreno, 2012) y en la inspiración teórica de la última edición del MCER por cuanto concibe al aprendiente como un sujeto activo que construye su aprendizaje y, lo más importante, es consciente de las limitaciones de su percepción. De tal forma, también concibe la identidad cultural como una construcción y la comunicación como el resultado de la intención más el significado, inferido a partir de los marcos mentales que se adquirieren en cada cultura. En definitiva, creemos que ambos modelos de actividades son un buen ejemplo de que la antropología puede proporcionar soluciones prácticas al trabajo de la cultura en L2/LE, siempre y cuando el extrañamiento se incluya en la programación como una habilidad básica, mediante tareas sistemáticas y regulares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. Nueva York: William Morrow and Company.

Amenós, J., Ahern, A. y Escandell, M.ª V. (2019). *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Madrid: Edinumen.

Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M.ª D., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Martín Peris, E., Pueyo Villa, S. y Vañó Aymat, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Austin, J. L. (1992). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.

Bachelor, J. (2018). El desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes de español nivel principiante: un estudio sobre las peticiones. *MLS Educational Research, 1*(1), 119-140. Recuperado de https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/73/351

Barro, A., Byram, M., Grimm, H., Morgan, C. y Roberts, C. (1993). Cultural Studies for Advanced Language Learners. En D. Graddol, L. Thompson y M. Byram (Eds.), *Language and Culture* (pp. 55-70). Filadelfia: British Association for Applied Linguistics/Multilingual Matters Ltd.

Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C. (2009). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 82-102). Madrid: Edinumen.

Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989). Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. En S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp.113-136). Norwood (NJ): Ablex.

Byram, M. y Fleming, M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communication Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.

Canto Ortiz, J. M. y Moral Toranzo, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología, 7*, 59-70.

Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera, D. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y Migración, 3*(1), 73-88.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya/MECD.

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Czerwionka, L. y Cuza, A. (2017). Second Language Acquisition of Spanish Service Industry Requests in an Immersion Context. *Hispania, 100*(2), 239-260.

Dippold, D. (2011). Argumentative Discourse in L2 German: A Sociocognitive Perspective on the Development of Facework Strategies. *The Modern Language Journal, 95*(2), 171-187.

Fernández Colomer, M.ª J. y Albelda Marco, M. (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arco Libros.

Franco Rodríguez, J. M. (2008). El paisaje lingüístico del condado de Los Ángeles y del condado Miami-Dade. Propuesta metodológica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la comunicación, 35*, 3-43. Madrid: Universidad Complutense.

Garret-Rucks, P. (2016). *Intercultural Competence in Instructed Language Learning: Bridging Theory and Practice*. Estados Unidos: Information Age.

Golato, A. (2003). Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied Linguistics, 24*(1), 90-121.

Grupo CRIT (2009). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.

Hinkel, E. (Ed.) (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge UP.

Hofstadter, D. y Sander, E. (2018). *La analogía. Motor del pensamiento*. Barcelona: Tusquets.

Holmes, P. (2014). The (inter)cultural turn in foreign language teaching. En N. Pachler (Ed.), *A practical guide to teaching foreign languages in the secondary school* (pp. 76-86). Abingdon: Routledge.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Iragui, J. (1996). Requests and apologies: a comparison between native and non-native speakers of English. *Atlantis, 18*(1/2), 53-61.

Jiménez-Ramírez, J. (2018). *La enseñanza de cultura*. Madrid: Arco Libros.

Jiménez-Ramírez, J. (2019). Cultura e interculturalidad. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 243-257). Londres: Routledge.

Kim, Y. y Taguchi, N. (2015). Promoting Task-Based Pragmatics Instruction in EFL Classroom Contexts: The Role of Task Complexity. *The Modern Language Journal, 99*(4), 656-677.

Kramsch, C. (1993). *El contexto y la cultura en la enseñanza de idiomas*. Oxford: Oxford University Press.

Lacorte, M. (2015). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge.

Landry, R. y Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, *16*(1), 23-49.

Lantolf, J. P. (1999). Second culture acquisitions: Cognitive considerations. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 28-46). Cambridge: Cambridge UP.

López-Rocha, S. y Arévalo-Guerrero, E. (2015). Intercultural Communication Discourse. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Londres: Routledge.

Martin, J. N. y Nakayama, T. (2010). *Intercultural Communication in Context*. Nueva York: McGraw-Hill.

Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable, 9*, 15-21.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva. Proposiciones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

Preston, D. R. y Young, R. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros.

Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. y Street, B. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language testing, 28*(4), 463-481.

Salisbury, M. y Pascarella, E. (2013). The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students. *Journal of Student Affairs. Research and Practice, 50*(1), 1-20.

Sapir, E. (1921). *Culture, language, and personality.* Berkeley: University of California Press.

Soler-Espiauba, D. (2015). *Contenidos culturales en la enseñanza de español como segunda lengua*. Madrid: Arco Libros.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad y Educación Intercultural. En *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. La Paz, Bolivia.

Whorf, B. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writing of Benjamin Lee Whorf.* Cambridge: MIT Press.

Witte, H. (2008). *Traducción y percepción intercultural*. Granada: Editorial Comares.