Estereotipos, clichés y competencia intercultural. Propuestas para el aula de ELE/l2

Tamara Lobato Beneyto
Universidad de Reikiavik / Háskólinn í Reykjavík

RESUMEN

Este trabajo versa sobre la conveniencia de tratar el pensamiento estereotipado explícitamente en el aula de ELE, por ser un inhibidor de la adquisición de la competencia intercultural, una de las que han de desarrollar los aprendices. En primer lugar, se aportan las definiciones de estos conceptos, se hace referencia al caso concreto de los estereotipos asociados a España y se mencionan algunos factores que explican la existencia de dicho lastre. También se aborda el papel de los materiales didácticos. A continuación, se presenta una propuesta de actividades. El artículo ofrece una reflexión sobre la conveniencia de presentar la cultura meta prescindiendo de clichés, de manera factual e imparcial, para contribuir así a formar aprendices de ELE interculturalmente competentes[1].

1. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y LOS ESTEREOTIPOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

El éxito en la comunicación no depende exclusivamente del código mismo (de los signos que lo componen y sus reglas de uso), sino también de conocimientos y habilidades de muy diversa índole que en lingüística aplicada se designan con términos como *conocimientos sobre el mundo*, *guiones* y *esquemas,* cuya relevancia en la comprensión de textos tanto orales como escritos (en L1 y L2) ha quedado probada en diversos estudios[2]. Partiendo del axioma de que aprendemos lenguas para poder comunicarnos y no para quedar incomunicados o para crear y sufrir malentendidos, los contenidos y destrezas de tipo extralingüístico son relevantes y deben ser tenidos en cuenta en todo curso de lengua extranjera y segunda lengua (LE/L2).

Con ello está precisamente relacionada la competencia intercultural (en adelante CI), «un amplio conjunto de habilidades que sirven para actuar de modo efectivo y apropiado en el trato con personas de otras lenguas y culturas» (Fantini y Tirmizi, 2006). Se trata de un concepto complejo que comprende un amplio espectro de facetas[3], del cual hay diversas definiciones e incluso visiones críti-

---

1 La presentación de esta comunicación en el *II Encuentro de Profesores de ELE* del Instituto Cervantes de Bruselas fue posible gracias a una beca de viaje concedida por la Universidad de Reikiavik.

2 Véase la síntesis de Cook (2001: 89).

3 Véanse los trabajos de Jensen (1995), Byram y Fleming (1998), Byram y Morgan (1994), Byram y Zárate (1997), Oliveras, (2000), entre otros.

cas, y que es objeto de estudio en varias disciplinas (ciencias sociales, pedagogía, lingüística aplicada y ciencias empresariales, entre otras). En el ámbito concreto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, el *Diccionario de t*érminos *clave de ELE* la define como «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural» que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Si bien las definiciones aportadas pueden dar la impresión de un concepto vago o impreciso, y aunque el estudio de la CI está aún relativamente en ciernes, sí se han formulado especificaciones sobre los conocimientos y destrezas concretas que la integran[4]. Las definiciones también dan cuenta de la complejidad de ese «conjunto de habilidades» que abarcan muy diversos conocimientos, actitudes y procedimientos. Realizar una exposición detallada de esta cuestión no es el propósito de este trabajo y, para profundizar, nos remitimos a los trabajos de Byram (1997, 2008), Hall (1999), Deardorff (2009), Dervin (2010) y Lahire (2012).

La CI es relevante para sortear con éxito los potenciales riesgos de incomunicación que son susceptibles de surgir durante interacciones lingüísticas entre usuarios que tienen primeras lenguas y culturas distintas. Actualmente está contemplada como uno de los varios objetivos fijados para todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE/L2 (estudiantes, profesores, autores de materiales y diseñadores de programas de cursos), en los planes curriculares de la mayoría de las instituciones y organismos oficiales. Por ejemplo, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* la recoge en la sección «Habilidades y actitudes interculturales» y también la contempla el *Marco común europeo de referencia (MCER)*, con el término *consciencia intercultural* (*MCER*: 101).

Evidentemente, el desarrollo de una competencia compleja como la CI no está garantizado mediante un número determinado de horas lectivas, una lista concreta de lecturas o la exposición a un determinado volumen de *input* lingüístico[5], sino que implica un proceso continuo (es ciertamente un contenido transversal) de formación en frentes muy diversos y de cuestionamiento de las propias creencias e ideas. Tal y como concluyen las obras de los ya citados Deardorff (2009) y Dervin (2010), el aprendizaje y el ejercicio de competencias interculturales es una tarea de por vida, que se desarrolla a lo largo del tiempo mediante la experiencia, la formación y la reflexión. En dicho proceso, los estereotipos y clichés son dos poderosos obstáculos. Veamos con más detalle los motivos de esta incompatibilidad entre CI y estereotipos.

El término e*stereotipo* pertenece tanto al lenguaje común como al de especialidad. Como término común, el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia (en adelante, *DRAE*) lo define como «imagen o idea aceptada comúnmente

4 Véase, por ejemplo, la obra de Denis y Matas (2002).

5 Para la cuestión de la CI en la enseñanza de LE/L2, véase el capítulo de Kramsch (2001).

por un grupo o sociedad con carácter inmutable». Como término de especialidad, es propio del ámbito de las ciencias sociales y la antropología. Existe unanimidad en atribuir su acuñación a W. Lippmann, en su obra *Public Opinion* (1922). A partir de entonces, se sucedieron las definiciones, que varían en función de los diversos autores y escuelas. Aquí se han seleccionado algunas de ellas. Henri Tajfel (1975) lo definió como una simplificación en la percepción del entorno tanto físico como social. De acuerdo con la definición de Perrot y Preiswerk, es un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo, pero que se apartan de la realidad, restringiéndola, mutilándola y deformándola y dichos rasgos se aplican a cada uno de los miembros del grupo caracterizado (1975: 259). Por su parte, Lamo de Espinosa lo define como «un mapa cognitivo que simplifica una realidad poco conocida para hacerla manejable y comprensible» (1993:13).

Las etiquetas verbales que van unidas a los estereotipos son los clichés, que el DRAE define como «lugar común, idea o expresión demasiado repetida o formularia». Suelen presentar las siguientes estructuras: *los + nacionalidad x + son + adjetivo X*; *la comida en + país x + es + adjetivo x; el tiempo en país x + es + adjetivo x; los + nacionalidad X + verbo* (*para denotar acciones, comportamientos, hábitos)*. Pueden tener connotaciones positivas, negativas o ambivalentes (dependiendo del punto de vista), pero, al margen de la naturaleza concreta de esas connotaciones, lo relevante, a efectos de su interrelación con la CI, es que distorsionan y tergiversan la realidad.

Como puede apreciarse, los elementos comunes a todas las deficiones aportadas son *información incompleta*, *simplificación* y *distorsión*. Tal y como unas gafas mal graduadas o unos espejos distorsionadores impiden ver un objeto dado tal y como es, ofreciéndonos una imagen distorsionada del mismo, así los estereotipos nos impiden ver la cultura meta objetivamente, mostrando solamente una burda deformación de la misma[6]. La CI y el pensamiento estereotipado son incompatibles, puesto que no es posible desenvolverse adecuadamente en una cultura meta o con interlocutores de una cultura meta de la que únicamente se tiene una visión distorsionada, formada a partir de simplificaciones, información incompleta y generalizaciones. El pensamiento estereotipado suele acabar manifestándose verbalmente, creando bien sorpresa o bien incluso rechazo en los interlocutores.

En suma, uno de los requisitos para desarrollar la CI es superar el estadio de pensamiento estereotipado, desprenderse de esas gafas mal graduadas y de esos espejos distorsionadores para estar así en disposición de conocer la cultura meta tal y como es, algo imprescincible para ser un usuario interculturalmente competente.

2. LOS ESTEREOTIPOS Y LA ENSEÑANZA DE ELE

Los profesores de ELE están familiarizados con el fenómeno de los estereotipos, puesto que en la práctica docente es frecuente detectar entre los estudiantes,

---

6 Para un tratamiento de los estereotipos en el aprendizaje de LE/L2, véase el capítulo de Jin y Cortazzi (2001).

ocasional o regularmente, manifestaciones de confusiones entre clichés y datos reales. Se presta aquí atención al caso concreto de España, no por etnocentrismo, sino porque tradicionalmente se le ha venido atribuyendo un considerable lastre estereotípico y porque es la cultura meta hispanohablante mejor conocida por la autora. La relación específica entre el pensamiento estereotipado y el ámbito de ELE ha sido objeto de estudios anteriores, como por ejemplo Romero (2010) y Djandue (2012). El primero de estos dos autores menciona las visiones de España que manifestaron grupos de estudiantes de ELE de países de Centroeuropa al ser preguntados por elementos que ellos asociaran con España. Los más mencionados fueron los siguientes: el sol, la siesta, los toros, la fiesta, el flamenco, la paella y el fútbol (Romero, 2010: 22). El segundo autor, por su parte, concluye que los estudiantes de ELE de Costa de Marfil «tienen una imagen de lo español plasmada en diversos estereotipos» (Djandue, 2012: 10).

Cabe también mencionar las respuestas recurrentes que obtuvo la autora de este trabajo a lo largo de cuatro semestres, en las respuestas por escrito a la pregunta ¿Qué sabes de España?, por parte de nueve grupos de estudiantes universitarios de ELE (niveles A.1.1-B.2), de nacionalidades distintas (países de Europa, Norteamérica y Asia) y de edades comprendidas entre 20 y 38 años. Las líneas temáticas invariables en las respuestas fueron las siguientes: *la siesta, los toreros, el flamenco, la sangría, la playa, los españoles tienen un modo de vida relajado, los españoles tienen un comportamiento extraño*.

Algunos de los principales factores que explican este lastre se remontan a las visiones románticas (en el sentido estrictamente estético del término) de autores del siglo XIX, tales como Washington Irving o Prosper Mérimée y un producto de las cuales fue, por ejemplo, la obra *Carmen,* del último de los autores citados (con posterior versión operática de Bizet), que presenta una España exótica y a unos habitantes viscerales que protagonizan historias dramáticas. En el siglo XX, destaca el papel que tuvo la obra periodística y literaria de Hemingway en la conformación de la asociación entre España y las corridas de toros, especialmente en obras como *The Sun Also Rises,* traducida al español como *Fiesta*.

Ahora bien, el factor de más peso en la forja del mencionado lastre fueron sin duda las campañas publicitarias del sector turístico en los 50, 60 y 70. En esos años, las zonas costeras de España se consolidaron como destino estrella para un turista sedentario, con un bajo nivel de formación y con escasa o nula curiosidad por la cultura. Las agencias y compañías turísticas, tanto españolas como extranjeras, difundieron la imagen de una España soleada, costera y de habitantes humildes. Precisamente el conocido *Spain is different* se acuñó en 1948 (Fernández, 1991: 514). La publicidad de entonces explotó estereotipos relacionados con el exotismo y el folclore popular. Por ejemplo, los folletos editados en los años cincuenta y sesenta por el operador turístico francés *Club Méditerranée* presentaban España en estos términos: «flamenco, soleil, corrida (…); terre âpre et violente, généreuse et passionnée (…); grandeur chevaleresque (…); choc de contrastes; un pays si proche de nous et si lointain pourtant, si différent» (*Le nouveau Trident*.

Revue du Club Méditerranée, 1963: 28-31). España quedaba, en suma, presentada de un modo «barato y absurdo» (Gaviria et ál., 1974: 254).

Curiosamente, muchos de estos estereotipos se siguen asumiendo actualmente en todo el mundo y en diversos medios, incluidos algunos recursos didácticos de ELE, cuya influencia en los aprendices no debe desestimarse. Si tenemos en cuenta que, para muchos estudiantes dichos materiales son el primer contacto (y puede que el único) con la cultura meta, se llega a la conclusión de la necesidad de seleccionar aquellos que realicen un tratamiento adecuado. En este sentido, es absolutamente crucial la actitud crítica de profesores y coordinadores de departamentos y centros.

Algunos de los materiales examinados para este trabajo manifiestan una confusión entre estereotipos y hechos reales. Tómese, por ejemplo, el caso del curso de español audiovisual en línea de la BBC que (de entrada) lleva el título de «La vida loca». En uno de los videoclips, uno de los personajes, una chica española de Madrid, aparece diciendo que, en ese mismo momento y siguiendo su costumbre diaria, ella se va a dormir la siesta. El clip parece querer transmitir la idea de que los ciudadanos españoles interrumpen a mediodía su actividad para cumplir con el hábito de dormir. De este modo, los creadores del curso presentan un estereotipo infundado como si fuera un hecho. Contrariamente a la todavía extendida visión en muchos países, la siesta no forma parte de los hábitos diarios de los españoles durante los períodos laborables (y tampoco necesariamente durante los vacacionales). Este es solo un ejemplo de confusión entre estereotipos y hechos reales.

También se observa en algunos materiales una especie de reducción al absurdo de lo folclórico, puesto que se enfatiza lo trivial, lo exótico, lo llamativo, lo marginal (en el sentido literal del término, es decir, aquello que no forma parte de lo mayoritario). De este modo, las visiones de la cultura meta a veces están empobrecidas, porque se limitan a lo chocante, pero ignoran facetas mucho más relevantes y prominentes como el patrimonio cultural y artístico o las marcas y empresas, por ejemplo.

Los estereotipos y clichés se explotan tanto en textos y ejercicios como en el tipo de imágenes que incluyen. Por ejemplo, la Universidad de Beijing edita en la actualidad un libro de texto de ELE (*Curso Intensivo de Español*, Beijing Language and Culture University Press) en cuya portada figura la fotografía de un torero. Por su parte, la editorial Klett edita un libro titulado *Con gusto,* en cuya portada vemos una fotografía con el motivo de los volantes del vestido y los zapatos de una bailadora de flamenco. Estas asociaciones resultan tan simplistas, tan empobrecidas, tan grotescas en suma, que estos libros suscitan a la vez comicidad y estupor e inevitablemente llevan a preguntarse cuál será el nivel cultural (y, en general, el nivel de sofisticación cognitiva) de sus editores. Además, ponen seriamente en duda el rigor de sus páginas interiores. Materiales con semejantes portadas no invitan más que al escepticismo con respecto a la calidad del curso, del mismo

modo que dudaríamos de la calidad de un libro de chino mandarín LE en cuya portada figurase una persona practicando Kung Fu; o de un libro de inglés LE en cuya portada hubiese una escena de la caza del zorro o un señor con bombín y paraguas; o del mismo modo que dudaríamos de la calidad de un libro de texto de alemán LE en cuya portada apareciesen salchichas o una señora alemana vistiendo un traje tradicional y con semblante ebrio en un entorno de fiesta de la cerveza. Si el conocimiento que se tiene de la cultura meta es tan sumamente deficiente, por limitarse a semejantes visiones simplistas, empobrecidas y distorsionadas, ¿qué hemos de esperar del planteamiento metodológico, de las explicaciones sobre gramática, etc.?

Afortunadamente, las voces críticas acerca de esta situación van proliferando en el ámbito de ELE, a ambos lados del Atlántico. Por ejemplo, García llama la atención sobre la necesidad de evitar esos enfoques simplistas y empobrecidos:

> En el análisis de materiales didácticos se han observado aspectos que ofrecen una imagen inadecuada en cuanto al tratamiento de la cultura tales como: actividades con un enfoque superficial y a veces desfasado; ejemplos que resultan caracterizaciones estereotípicas y generalizaciones de la cultura; inclusiones marginales de la Cultura, en añadidos o al final de una unidad didáctica. (García, 2000: 2)

Además, existen recursos de ELE que no tipifican la cultura meta según la serie folclore-fiestas patronales-gastronomía-pop latino, sino que apuestan por presentar las culturas meta hispanohablantes de un modo completo, incluyendo ámbitos como la ciencia, la literatura, biografías de personas que hayan realizado contribuciones en diversos ámbitos, los negocios, etc. Destaca, en este sentido, el manual de Gutiérrez Chávez y Noriega Fernández (2012), que sí presta atención a dichos temas.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Partiendo de las premisas expuestas en los apartados anteriores, a saber, que la CI forma parte de los planes curriculares del aprendizaje de lenguas, que los estereotipos y clichés impiden el desarrollo de la misma y que existe un considerable lastre de estereotipos asociados a España, queda ampliamente justificada la conveniencia de tratar estos últimos explícitamente en el aula de ELE. La propuesta didáctica que aquí se presenta va dirigida a todos aquellos grupos en los que se aprecie incidencia de estereotipos acerca de España y de la sociedad española. Consta de tres fases. La primera consiste en un cuestionario, una discusión en grupos y una puesta en común de conclusiones. La segunda corresponde a una exposición en clase, a modo de lección magistral. La tercera, fuera del aula, consiste en actividades de seguimiento en las que los estudiantes han de recabar, reformular y exponer información sobre los temas tratados, así como reflexionar y aplicar el pensamiento crítico en dos preguntas tipo ensayo.

3.1 Primera fase

Se distribuye un cuestionario que contiene las siguientes preguntas:

1. *¿Qué sabes de España?*
2. *Indica si las siguientes afirmaciones sobre España son verdaderas o falsas:*

    2.1 *En general, hace buen tiempo.*
    2.2 *Nunca o casi nunca nieva.*
    2.3 *Es un buen destino de vacaciones por sus playas.*
    2.4 *Las actividades económicas son el turismo y la exportación de vino y naranjas.*
    2.5 *Es habitual dormir entre las 14:00 y las 17:00. Por eso las tiendas están cerradas a esas horas.*
    2.6 *El flamenco es muy popular.*
    2.7 *Las corridas de toros son también muy populares.*

3. *Nombra a españoles conocidos en el mundo (por sus contribuciones en algún campo o disciplina).*

Los estudiantes responden anónimamente y entregan sus respuestas (que el profesor leerá fuera del tiempo de clase). A continuación, vuelven a tratar las mismas preguntas, pero en esta ocasión en una discusión en grupos. Al final, hay una puesta en común en la que un portavoz de cada uno de ellos expone las conclusiones. El profesor actúa de moderador y toma nota, pero no interviene ni hace comentarios. En función de las respuestas obtenidas en el cuestionario y en la discusión en grupos, decidirá ejecutar o no las fases 2 y 3 a partir de la clase siguiente. Obviamente, no será necesario proseguir con dichas fases si las respuestas en el cuestionario y en la discusión muestran que los aprendices ya disponen de un conocimiento de la cultura española basado en hechos.

En el caso de los grupos estudiados por la autora (compuestos por estudiantes universitarios de diversas edades y nacionalidades), las líneas temáticas recurrentes en las respuestas a la primera pregunta *(¿Qué sabes de España?)* fueron las anteriormente mencionadas (*la siesta, los toreros, el flamenco, la sangría, la playa, los españoles tienen un modo de vida relajado, los españoles tienen un comportamiento extraño*). Las respuestas y comentarios a la segunda pregunta del cuestionario evidenciaron una incidencia de pensamiento estereotipado y las respuestas a la pregunta 3 manifestaron que los personajes conocidos por los estudiantes pertenecen, en general, a los ámbitos de la música popular, el cine y el fútbol. Ninguna respuesta mencionaba marcas españolas de presencia internacional, a excepción de las marcas comerciales de clubes de fútbol, unos resultados que vienen a coincidir con los de otros estudios, como el informe realizado por la compañía Taylor Nelson Sofres (TNS), entre encuestados chinos (Reinoso, 2008).

3.2 Segunda fase

Consiste en una exposición con un formato de clase magistral acompañada de diapositivas en una proyección de *powerpoint* (véase el anexo, que contiene ejemplos de algunas de ellas) y que está estructurada en torno a las siguientes secciones temáticas: «Geografía y geopolítica», «Clima», «Nociones generales de historia», «Estereotipos más frecuentes acerca de España», «Contribuciones de españoles en diversos campos», «Marcas españolas». El objetivo de la exposición es proporcionar a los estudiantes hechos fundados y extraídos de fuentes fiables para que vayan paulatinamente constatando que las afirmaciones recogidas en el apartado 2 del cuestionario (fase 1) son o bien falsas o bien burdas simplificaciones.

Se comienza haciendo un recordatorio de la ubicación geográfica de España, para llamar la atención sobre la interrelación entre dicha localización y el panorama climático. Se aportan datos concretos acerca de temperaturas y precipitaciones, todos ellos obtenidos y citados directamente del *Atlas Climático Ibérico*, editado por la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET) (en edición trilingüe: español, portugués e inglés). El objetivo de dicha muestra es que los estudiantes constaten que algunas ideas preconcebidas acerca del clima (el trillado cliché de «siempre hace sol y calor») corresponden a una visión parcial, emanada de una asociación entre España y los lugares costeros en los meses de verano, sin tener en cuenta la variedad estacional y geográfica (zonas interiores y costeras, zona mediterránea, atlántica, continental…). Se expone también en este apartado una lista de las estaciones de esquí que hay por todo el Estado y que los estudiantes pueden consultar en la red (por ejemplo, http://www.nevasport.com/estaciones/Espana/). La finalidad de aportar este último dato, en apariencia banal, es desmentir las afirmaciones número 2.2 y 2.3 del cuestionario inicial (fase 1).

Seguidamente, se muestra una sucinta cronología de forma esquemática de los principales hitos históricos desde la Antigüedad hasta la actualidad. En el caso particular de los períodos de la Historia Antigua y la Edad Media, conviene hacer hincapié en un hecho concreto: la diversidad de pueblos que habitaron la Península y que dio lugar al variado patrimonio cultural y monumental que puede apreciarse hoy día. Con ello, los estudiantes mismos pueden constatar que la afirmación 2.3 no se corresponde con los hechos, ya que el interés de España como destino turístico no radica únicamente en sus playas, sino también (y muy especialmente) en su patrimonio cultural. En otra sección, se hace referencia a las lenguas oficiales así como a la organización actual del Estado en comunidades autónomas, para dar cuenta de la diversidad.

La exposición continúa con una discusión de la «tríada de estereotipos» más difundida en el exterior, es decir, siesta-flamenco-corridas de toros. Se indica claramente que la pausa entre las 14:00 y las 17:00 no está destinada a dormir, sino a almorzar y a realizar tareas y gestiones diversas. Además, quienes tienen un horario laboral ininterrumpido no disponen de esa pausa. Aunque en principio esta aclaración podría parecer innecesaria, lo cierto es que en muchos lugares del mundo toda-

vía se asume que los españoles duermen en mitad del día. Los estudiantes pueden así contrastar este dato con la afirmación 2.5 del cuestionario y desmentirla. A continuación, se explica que el flamenco es producto de la amalgama de varias tradiciones de música y baile y que está asociado tanto a una zona geográfica concreta (la España meridional, Andalucía), como a un grupo étnico concreto (el pueblo gitano). Fuera de estos ámbitos, el flamenco no es una tradición ni arraigada ni necesariamente popular. Con esta información, los estudiantes pueden comprobar por sí mismos por qué la afirmación 2.6 del cuestionario es falsa. Finalmente, en este apartado sobre estereotipos se mencionan las corridas de toros. Se explica que, si bien España es uno de los países en los que se lleva a cabo esta práctica (junto con Portugal, Francia y países de Latinoamérica), conviene tener en cuenta lo siguiente: en primer lugar, no son legales en todo el territorio, ya que están prohibidas en las Islas Canarias y en Cataluña. Además, una encuesta del Instituto Gallup mostró que buena parte de la ciudadanía española es indiferente o está en contra de ellas. Se les proporciona a los estudiantes el enlace a la página web que contiene los resultados de dicha encuesta, para que puedan desmentir la afirmación 2.7 del cuestionario inicial.

Otra sección de la exposición versa sobre contribuciones de españoles en diversos campos, como la medicina, la ingeniería, la arquitectura, la filantropía, los negocios, etc. Por ejemplo, se puede hacer mención a personas como Severo Ochoa, Pedro Yuste, Margarita Salas, Luis Rojas Marcos, los arquitectos Cruz y Ortiz, María Garaña Corcés, Rosalía Mera, Amancio Ortega, Vicente Ferrer y Pedro Duque, entre otros. Como puede observarse, se trata de una nómina ecléctica. De este modo, los estudiantes pueden constatar que no solamente hay figuras destacadas en el mundo del cine y el deporte, sino también en muchos otros ámbitos. Esta parte de la exposición guarda relación con la pregunta 3 del cuestionario.

En otra sección de la presentación, se enumeran firmas y productos españoles con presencia internacional. Algunos ejemplos podrían ser Camper, Custo Barcelona, Endesa, Ferrovial, Gas Natural, Indo, Indra, Inditex, Repsol, Zeltia, entre otros. Huelga decir que el propósito no es hacer elogio o publicidad de estas empresas, sino únicamente ilustrar que la exportación de cítricos y el turismo no son las únicas actividades económicas y que existen firmas con proyección internacional. De este modo, queda desmentida la afirmación 2.4. del cuestionario. La propuesta también puede incluir un apartado en el que se mencionen los retos de la sociedad española actual, tales como el desempleo, la crisis, los desacuerdos acerca del modelo de Estado, etc., presentando los hechos del modo más ecuánime posible.

3.3 Tercera fase

Tras la exposición, se entrega a los estudiantes la relación de actividades que han de realizar autónomamente fuera del aula. Esta fase está estructurada en dos bloques. El primero contiene preguntas para que los estudiantes recaben y reformulen información general relacionada con los temas expuestos en la presenta-

ción en clase, en tanto que el segundo contiene preguntas de tipo ensayo para que los estudiantes apliquen el pensamiento crítico. Las preguntas de ambos bloques son las siguientes:

Bloque 1. Preguntas generales

1) Geografía y geopolítica

   1.1 Describe la ubicación geográfica de España.
   1.2 ¿Con qué países limita geopolíticamente?
   1.3 La España insular: nombra las islas.

2) Clima

   2.1 Teniendo en cuenta esta ubicación geográfica, ¿qué tipos de clima se distinguen?
   2.2 ¿En qué zonas se localizan?
   2.3 Consulta el informe de AEMET. ¿Cuántos días de lluvia al año puede haber en la mitad norte de España? Y, ¿cuáles han sido las temperaturas más bajas registradas en ciudades como Valladolid, Zamora, Girona y Zaragoza?

3) Historia

   3.1 Indica qué pueblos han habitado la península ibérica a lo largo de la Historia Antigua y menciona una obra (puede ser una escultura, un edificio, etc.) que sea producto de cada uno de ellos.
   3.2 Nombra cuatro museos españoles de reconocido prestigio internacional y algunas de sus obras más conocidas.
   3.3 ¿Qué era la Escuela de Traductores de Toledo?
   3.4 ¿Qué es el Camino de Santiago?

4) Diversidad

   4.1 ¿Qué es una comunidad autónoma?
   4.2. Nombra cuatro e indica dónde están situadas.
   4.3 ¿Cuántas lenguas oficiales hay en España? ¿Dónde se hablan?

5) ***Empresas y marcas.*** Escoge dos empresas de esta lista y escribe una breve descripción de cada una de ellas: Camper, Endesa, Ferrovial, Inditex, Indo, Indra, Repsol.
6) ***Personas.*** Escoge a dos personas de esta lista y escribe una breve biografía de cada una de ellas: Imma Shara, Luis Rojas Marcos, Margarita Salas, María Garaña Corcés, Pedro Duque, Pedro Yuste, Rosalía Mera, Severo Ochoa, Vicente Ferrer.

7) ***Temas sociales*** ¿Cuáles son algunos de los principales retos y problemas en la sociedad española actual?

Bloque 2. Actividades destinadas a fomentar el pensamiento crítico

Actividad 1

En esta actividad se incluyen fotografías que muestran lo siguiente: una persona durmiendo, paisajes de playas y motivos relacionados con el flamenco y con las corridas de toros. La pregunta que se les plantea a los estudiantes es la siguiente:

Estas imágenes evocan ciertos estereotipos sobre España. Explica cuáles son, por qué son distorsiones de la realidad y, finalmente, argumenta cómo surgieron.

Actividad 2

Las siguientes declaraciones son de Richard A. Boucher, secretario general adjunto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): «España solo vale para el flamenco y el vino tinto» [Fuente: *El País*. 14-abril-2012]. ¿Qué opinas de las palabras del Sr. Boucher? Argumenta por qué se basan en estereotipos y no en un conocimiento del país basado en hechos y datos reales. (Las respuestas a las preguntas 5 y 6 del bloque anterior son útiles para contestar esta pregunta). ¿Crees que *el Sr. Boucher demuestra tener las habilidades interculturales necesarias para trabajar en un organismo internacional? ¿Por qué?*

4. ALGUNAS OBSERVACIONES

Las actividades aquí presentadas están orientadas a que los estudiantes de ELE superen el estadio de pensamiento estereotipado y adquieran un conocimiento ajustado de la cultura meta. Como se ha señalado al inicio, la propuesta versa sobre España por ser un caso especialmente lastrado por clichés (por las razones expuestas) y por ser la cultura meta hispanohablante mejor conocida por la autora, pero este tipo de tratamiento puede aplicarse a todo país hispanohablante, si se estima oportuno y dependiendo del grado de estereotipos asociado a cada uno. Puede que en algunos casos no sea necesario, si no existe un volumen considerable de distorsiones en el insconciente colectivo.

La propuesta se presta a modificaciones, puesto que grupos diferentes requerirán tratamientos igualmente diferentes. En función de las respuestas que proporcionen los estudiantes en el cuestionario inicial (fase 1), el profesor decidirá si prosigue con las fases 2 y 3. En caso de que estime necesario realizarlas, se seleccionarán aquellos contenidos que estén orientados a desmentir las concepciones erróneas que hayan mostrado las respuestas al cuestionario. Por ejemplo, puede que no sea menester tratar algunos casos de pensamiento esterotipado que están incluidos en esta propuesta. O puede que haga falta tratar temas que no se han abordado aquí.

Este conjunto de actividades está diseñado para realizarlo en las primeras clases del curso. Las fases 1 y 2 se pueden llevar a cabo en un período de tiempo total de entre dos y tres sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una. La fase 3 la realizan los estudiantes fuera del horario lectivo y es recomendable que puedan disponer de entre una y dos semanas. No obstante, esta secuenciación se puede alterar y los contenidos de la exposición se pueden espaciar, presentándolos en sesiones diferentes a lo largo del curso para así profundizar en todos y cada uno de ellos. También se puede dotar a la propuesta de un formato lúdico (por ejemplo, se puede simular un concurso de preguntas, los estudiantes pueden elaborar un blog de clase, etc.).

Con respecto a los niveles, es posible realizar la actividad en la lengua meta (es decir, español) a partir de A.2., realizando las adaptaciones lingüísticas necesarias en cada nivel. Con grupos de principiantes totales (A.1.1.), cabe la posibilidad de ejecutar las tres fases en la lengua vehicular del grupo. Ello no va en detrimento del aprendizaje, ya que el objeto de esta propuesta son los contenidos.

En general, las valoraciones que los estudiantes realizaron de este conjunto de actividades (las tres fases) muestran unanimidad acerca del interés y utilidad de las mismas para obtener un conocimiento real de la cultura meta y desprenderse de visiones erróneas preconcebidas.

5. CONCLUSIONES

La estereotipia consituye un obstáculo para formar estudiantes interculturalmente competentes. O, en otras palabras, la preservación de la misma solo garantiza usuarios culturalmente *in*competentes. Teniendo en cuenta el pesado lastre de estereotipos asociados a España, queda ampliamente justificada la necesidad de tratar esta cuestión explícitamente en el aula, para desmentir falsas asunciones apriorísticas que los estudiantes puedan tener. Consentir que estos últimos completen y finalicen un curso de ELE/L2 (de cualquier nivel) con una serie de falsas asunciones acerca de la cultura meta que se trata en clase constituiría un déficit de buenas prácticas. Conviene que el factor de los estereotipos se reconozca como un serio impedimento para el fomento de la competencia intercultural y se presente la cultura meta de una manera factual, de la forma más completa posible y evitando visiones parciales y ridículas distorsiones.

ANEXO

Ejemplos de algunas de las diapositivas que acompañan a la exposición en clase:

Clima.
Datos reales:

Informe AEMET

http://www.aemet.es/es/serviciosclimaticos/datosclimatologicos/atlas_climatico

- **Temperaturas.** En provincias como León, Palencia, Lleida, Ávila, Soria, Guadalajara y Teruel, ser registran temperaturas bajo cero durante una media de 100 días al año. En la provincia de Valladolid (clima continental) se han llegado a registrar -18 ºC en enero.

- **Precipitaciones. Lluvia.** En la mitad norte de la España peninsular, se registra lluvia durante una media de 150 días al año.

- **Precipitaciones. Nieve.** Estaciones de esquí en España.
  http://www.nevasport.com/estaciones/Espana/

Clichés sobre España.
El cliché frente al hecho real.

- **Cliché:** La «hora de la siesta». Los españoles duermen entre las 14 h y las 17 h.
  Hecho: La pausa entre las 14 h y las 17 h se emplea para comer, y realizar gestiones u otras actividades, pero no para dormir. Además hay lugares de trabajo con horario ininterrumpido donde la pausa es mucho más breve.

- **Cliché:** El flamenco es muy popular en todo el país.
  Hecho: Es originario de Andalucía, pero en otras CC.AA. no es ni tradicional ni necesariamente popular.

- **Cliché:** Las corridas de toros son muy populares en todo el país.
  Hecho: Se practican en algunos lugares, pero...
  - Están prohibidas en Canarias y Cataluña.
  - Según la encuesta Gallup (2002), la mayoría de la población muestra indiferencia y un alto porcentaje de la población se declara en contra.

Fuente de información: http://www.columbia.edu/itc/spanish/cultura/texts/Gallup_CorridasToros_0702.htm

Orígenes de estos estereotipos

- **Factor principal:**

Las campañas turísticas de los años 50, 60 y 70 distorsionaron la realidad para presentar a España como un destino exótico y «diferente».

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Estatal de Meteorología, VV.AA. (2011): *Atlas climático ibérico*. http://www.aemet.es/documentos/es/conocermas/publicaciones/Atlas-climatologico/Atlas.pdf., Madrid: Ministerio de Medio Ambiente. [Último acceso: 18-08-2013].

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections,* Clevendon: Multilingual Matters.

Byram, M., Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas,* Cambridge: CUP.

Byram, M., Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture,* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Zarate, G. (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario [Último acceso: 21-09-2013].

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching,* London: Arnold.

Deardorff, D. (ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Denis, M., Matas, M. (2002). *Entrecruzar culturas: competencia intercultural y estrategias didácticas,* Bruselas: De Boek & Larcier.

Dervin, F. (2010). «Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: a Critical Review of Current Efforts», en Dervin, F., Suomela-Salmi, E. (eds.), *New Approaches to Assessing Language and (Inter)cultural Competences in Higher Education,* Berna: Peter Lang, pp. 157-174.

Djandue, Bi D. (2012). «La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del español como lengua extranjera en Costa de Marfil», *RedELE*, 24.

Fantini, A., Tirmizi, A. (2006). «Exploring and Assessing Intercultural Competence», World Learning Publications. Paper 1. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1.

Fernández, L. (1991). *Historia general del turismo de masas*, Madrid: Alianza.

García García, P. (2002). «Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua», www.ub.edu/filhis/culturele/pgarcia.html [Último acceso: 21-09-2013].

Gaviria, M., et alii, (1974). *España a go-go. Turismo charter y neocolonialismo del espacio,* Madrid: Turner.
González, M. (2012, 14 de abril). «España solo vale para flamenco y vino», *El País*. [Último acceso: 20-09-2013].
Gutiérrez Chávez, T., Noriega Fernández, A. (2012). *Latitud 0.º* Madrid: SGEL.
Hall, J. K. (1999). «A Prosaics of Interaction: the Development of Interactional Competence in Another Language» en Hinkel, E. (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
Instituto Cervantes, *Plan curricular*,
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm [Último acceso: 29-09-2013].
Instituto Gallup (2002). *Encuesta sobre el interés por las corridas de toros*. http://www.columbia.edu/itc/spanish/cultura/texts/Gallup_CorridasToros_0702.htm [Último acceso: 09-10-2013].
Jensen, A. (1995). «Defining Intercultural Competence for the Adult Learner Intercultural Competence», Aalborg UP.
Jin, L., Cortazzi, M. (2001). «La cultura que aporta el alumno: puente u obstáculo», en Byram, M., Fleming, M. (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 104-126.
Kramsch, C. (2001). «El privilegio del hablante intercultural», en Byram, M., Fleming, M. (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 23-38.
Lahire, B. (2012). *Monde pluriel: penser l´unité des sciences sociales*, Paris: Le Seuil.
Lamo De Espinosa, E. (1993). *Apuntes cátedra de Sociología,* Madrid, Instituto Ortega y Gasset, Universidad Complutense.
Lippmann, W. (1922). *Public Opinion,* New York: Harcourt, Brace and Co.
CONSEJO DE EUROPA, (2002). *Marco común europeo para las lenguas: apendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.
Perrot, D., Preiswerk, R. (1978). *Ethnocentrism and History: Africa, Asia, and Indian America in Western Textbooks*, London: NOK Publishers.
Reinoso, J. (2008, 14 de diciembre). «Toros, fútbol y ¿empresas?», *El País*. [Último acceso: 14-septiembre-2013].
Romero Dolz, B. (2010). «La imagen comercial de España en el extranjero». *Mosaico,* núm. 12.
Tajfel, H. (1975). «La categorización social», en S. Moscovici (ed.), *Introducción a la Psicología Social*, vol. 8, Barcelona: Planeta, pp. 349-387.