

CUADERNOS de RABAT

CUADERNOS DE RABAT N°19

Diciembre 2007

CONSEJERO DE EDUCACIÓN

José Amador Crespo Redondo

EDITA

Ministerio de Educación y Ciencia
© Secretaria General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Consejería de Educación
Embajada de España en Marruecos
9, Av. Marrakech
10.000 Rabat (Marruecos)
Telf.: +212 (0) 37767558 / 59 - Fax: +212 (0) 37767557
<http://www.mec.es/sgci/ma/es/home/index.shtml>
e-mail: consejeria.ma@mec.es

DIRECCIÓN

Magdalena Roldán Romero
Asesora Técnica de la Consejería de Educación

COORDINACIÓN

Irene Revilla Castaño
Asesora Técnica de la Consejería de Educación

EQUIPO DE REDACCIÓN

Asesores Técnicos de la Consejería de Educación
Francisco Arroyo García-Cervigón
Samuel Begué Bayona
Isabel García Uría
Elvira González Comesaña
M^a Socorro Pérez González
María Pérez Sedeño
Ángel Sánchez Máiquez

DISEÑO DE LA PORTADA

Magdalena Roldán

MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN

Scriptura - Rabat

N.I.P.O. 651-07-146-6
I.S.S.N. 1113-4690
Depósito Legal N° 27/1995

Cuadernos de Rabat abre con este número una línea complementaria a la de « Tareas para la clase de ELE », en donde se incluyen no solo materiales para la clase, sino también reflexiones teóricas y bibliografía sobre un tema monográfico, incorporando las aportaciones más recientes sobre el mismo, con propuestas adaptadas al contexto marroquí.

El presente ejemplar es, además, el fruto de una nueva fórmula de trabajo, puesta en marcha el pasado curso a instancias de la coordinadora de la Asesoría Técnica, Magdalena Roldán, en el que se planteó un proyecto interno de formación continua del equipo de asesores, en torno a un tema de interés, que sirviera para actualizar conocimientos sobre el mismo y permitiera « alimentar » las diversas actividades de formación de profesores y elaboración de materiales en las que el equipo participa.

Los asesores de las diferentes sedes de Marruecos han trabajado, pues, a lo largo del curso sobre el tema elegido, la interculturalidad en español lengua extranjera, bajo las directrices de la asesora Irene Revilla, que ha actuado como coordinadora del grupo de trabajo, seleccionando la bibliografía a utilizar, trazando el plan a seguir y pilotando todo el proceso.

Dentro del proyecto propuesto, se contemplaba la colaboración de profesores especialistas en este plan de formación de formadores. La presencia de Concha Moreno, de la Universidad Antonio de Nebrija y de Martina Tuts, asesora externa del CREADE (MEC), que impartieron un cursillo de formación a los asesores sobre el tema elegido y han tutorizado al grupo, constituyó todo un acierto. La calidad profesional y personal de ambas formadoras ha contribuido de manera importante al logro de los objetivos previstos. Desde aquí, queremos hacerles llegar nuestro reconocimiento y agradecimiento por su colaboración, de la que el presente trabajo es en gran parte deudor.

La interculturalidad en clase de español lengua extranjera, fue, pues el tema sobre el que giraron en 2007 las diversas actividades que se presentaron en los cursos de actualización didáctica para profesores de ELE que anualmente realiza la Consejería en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional marroquí. En dichos cursos, participaron por primera vez como formadores, de manera significativa, profesores del Instituto Cervantes, en un programa coordinado igualmente por Irene Revilla, lo que permitía asegurar una coherencia con el proyecto marco general, anteriormente mencionado.

El tercer paso del proyecto consistía en seleccionar los trabajos más interesantes entre los presentados, y reelaborarlos adecuadamente para preparar una publicación en donde se uniera teoría y práctica. Y este es el resultado de todo ese proceso.

Este número se articula, pues, en dos apartados: uno primero, de carácter más teórico, que sirve para definir el marco conceptual, y un segundo apartado, de índole más práctica, donde se presentan propuestas que tratan distintos aspectos, propiciando una nueva mirada sobre los hechos culturales. Tres de ellas son más amplias, abordando temas diversos que suscitan el debate intercultural, mientras que las restantes, se centran en temas concretos como son el noviazgo y el ritual de las bodas, la literatura o las fiestas religiosas populares.

El número se cierra con un apartado de referencias bibliográficas, donde se han recogido unitariamente todas las que se citan en los diferentes trabajos.

En suma, creemos que se trata de un número de Cuadernos de Rabat importante, que cuenta detrás con un esfuerzo notable que responde a un proyecto de trabajo laboriosamente construido, en torno a un tema de candente actualidad, en el que apenas si hemos empezado a adentrarnos.

Confiados en que pueda ser del interés de los profesores, tanto para su formación profesional como para su práctica docente, ofrecemos aquí este trabajo que deseamos sirva para abrir un nuevo espacio de reflexión sobre una cuestión tan novedosa como imprescindible, en donde la enseñanza de la lengua adquiere un valor educativo mayor.

Esperamos con interés recibir los comentarios que este trabajo suscite, al tiempo que invitamos a todos los profesores de español a hacernos llegar sus experiencias y sugerencias sobre este tema o cualquier otro que consideren interesante, reiterando nuestra mejor disposición para el apoyo al español en este país.

José Crespo Redondo

Consejero de Educación

CUADERNOS DE RABAT

Nº19

Diciembre 2007

S U M A R I O

Presentación	3
I. REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS	7
1. Magdalena Roldán Romero: <i>Conceptos fundamentales sobre competencia cultural e interculturalidad en lengua extranjera.</i>	9
2. Driss Chnakib y Lahcen Belkacim: <i>Hacia un enfoque integral de la competencia intercultural en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español LE.</i>	19
3. Lahouari Qarmoudi: <i>¿Cómo enseñar cultura para evitar los malentendidos y fomentar la interculturalidad?</i>	23
II. PROPUESTAS PARA LA CLASE	27
1. Mónica García-Viñó y Amparo Massó: <i>Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos.</i>	29
2. María Socorro Pérez: <i>Aprender a vivir juntos: actividades interculturales.</i>	37
3. Teresa Vacas: <i>Trabajando estereotipos.</i>	45
4. Irene Revilla: <i>Contextualización de los contenidos socioculturales de los materiales de ELE.</i>	53
5. María Pérez Sedeño: <i>Sobre ritos: una boda.</i>	59
6. Marta González Cuadrado: <i>La interculturalidad a través de las fiestas religiosas populares.</i>	65
7. Sonia Ortega: <i>Literatura e interculturalidad: una propuesta para el aula de ELE en Marruecos.</i>	69
III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

- I -

REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS

CONCEPTOS FUNDAMENTALES SOBRE COMPETENCIA CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN LENGUA EXTRANJERA

Magdalena Roldán Romero

Asesora Técnica de la Consejería de Educación

A sistimos en los últimos años, desde distintos ámbitos, a la emergencia de un concepto, la *interculturalidad*, que sin ser nuevo, adquiere cada vez más un mayor protagonismo en el panorama social.

Y ello es así porque en un mundo marcado por grandes movimientos de población, donde las



sociedades son cada vez más multiculturales y multilingües, poder comunicarse y comprenderse no es fácil. La falta de conocimiento de la cultura del Otro puede dar lugar a malentendidos, frustraciones de expectativas y choques culturales diversos que generan situaciones de conflicto y rechazo entre comunidades en contacto. Aprender a gestionar la comunicación intercultural, se convierte, pues, en un asunto vital para la integración y vertebración de las nuevas sociedades en este siglo XXI, en un mundo condicionado por la globalización y sus efectos.

Se habla de « comunicación intercultural », de « diálogo de civilizaciones », de « pedagogía intercultural », de « mediación cultural », entre otros términos, que apuntan a diferentes aspectos del mismo fenómeno y que dejan ver la preocupación por dar respuestas desde diferentes ámbitos.

Y, como no podía ser menos, una vez más, la didáctica de las lenguas extranjeras se ha visto directamente implicada y concernida por la ola intercultural y su vinculación con la dimensión educativa de las lenguas, cuando ya había recorrido un largo camino que le ha permitido estar en una situación de primera línea, en este tema, como resultado de una evolución muy avanzada del concepto de *competencia comunicativa*, a partir de las primeras formulaciones en los años 70.

En este sentido, el desarrollo de la *competencia comunicativa*, ha desembocado en el desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural* (E. Areizaga, 2003), que supone la capacidad de convertirse en « mediador » entre culturas (Buttjes y Byram, 1991)¹, como resultado de una formación humanística más amplia que trasciende el puro aprendizaje lingüístico.

Y es que la introducción del concepto de *competencia comunicativa* ha propiciado un replanteamiento en el papel de lo que son los contenidos culturales y su tratamiento en la didáctica de las lenguas extranjeras (M. Roldán, 1998b). Los elementos culturales son básicos para tratar la interculturalidad.

Si examinamos el lugar ocupado por los elementos culturales en los enfoques didácticos tradicionales, nos encontramos con un concepto decimonónico de la cultura, vinculado con las manifestaciones consideradas prestigiosas, con el estudio de textos literarios de grandes autores, y ciertos toques y referencias a elementos fragmentarios diferenciadores de la cultura meta (monumentos, fiestas, gastronomía) que servían para condimentar y adornar el objeto fundamental de estudio: la gramática y el léxico de la lengua extranjera, siguiendo los pasos de la didáctica de las lenguas clásicas (método de gramática-traducción).

Con la llegada del estructuralismo y los métodos audiovisuales, la casi total ausencia de referencia contextual en los diálogos y los ejercicios, siguió reservando un espacio subsidiario

a los contenidos culturales, salvando algunos intentos de la metodología situacional por conceder una mayor importancia a las circunstancias de la comunicación. Eran los años del monopolio de la Lingüística en la definición del concepto de lenguaje y de su aprendizaje.

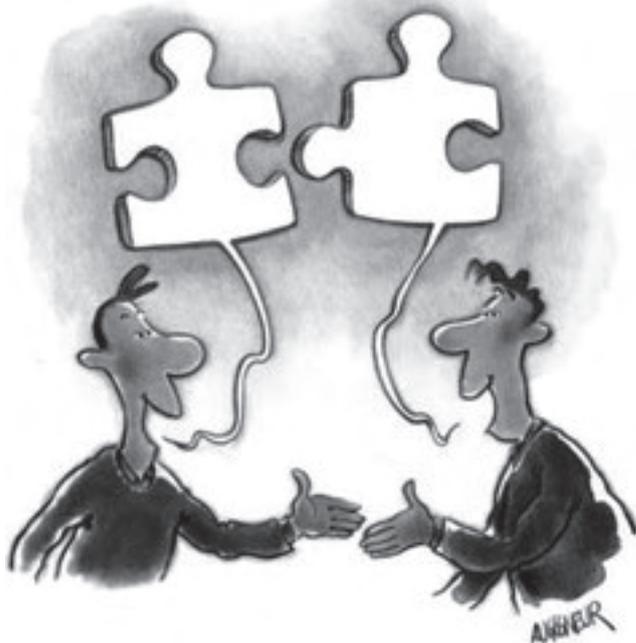
Tuvo que ser desde una nueva disciplina transgresora, la *Etnografía de la Comunicación*, creada por investigadores procedentes de campos muy diversos, no solo lingüistas, encabezados por el antropólogo Dell Hymes en la década de los 60, desde la que se propondrá un nuevo enfoque del lenguaje y de la comunicación, que pretendía terminar con la visión

reduccionista a la que la lingüística de Chomsky había conducido, con su exclusiva focalización sobre la *competencia lingüística*.

Para los etnógrafos de la comunicación, la lengua solo existía en contexto, entre interlocutores concretos y en una situación concreta y obedecía no solo a reglas lingüísticas sino a normas comportamentales propias del grupo que la hablaba. Por lo tanto, era necesario tener en cuenta diferentes aspectos, distintos de los lingüísticos, para describir correctamente una lengua. Los *factores sociales, culturales* y sobre todo el *contexto*, eran determinantes.

Esta nueva disciplina junto con otras, tales como la pragmática o la sociolingüística, darán lugar a la creación del *enfoque comunicativo*, que sostiene que para comunicar hay que conocer no solo la lengua, sino sobre todo, saber utilizarla adecuadamente en contextos

¹ Citado por E. Areizaga (2003).



socioculturales diversos. El nuevo enfoque pone el acento sobre dos conceptos (L. Miquel, 2004): el de *actuación* (el análisis de todos los elementos que están presentes en la comunicación en un contexto social determinado), y el de *adecuación* (el conocimiento de los recursos y convenciones que rigen la comunicación en una sociedad).

Se trata, por lo tanto, de un giro copernicano que va a afectar tanto a la visión de la lengua como a la manera de enseñarla: el concepto de *competencia lingüística*, basada en la *unidad frase* y en el conocimiento formal de reglas, con su ideal de corrección, daba paso al de *competencia comunicativa*, con la *unidad discurso*, y que incluye la competencia lingüística como un componente más de la comunicación, al lado de otras tres subcompetencias, según la formulación de Canale y Swain (1983): la competencia discursiva, la estratégica y la sociocultural.

Tal como señala L. Miquel (*ib.*), desde el momento en el que nuestro objetivo es la competencia comunicativa, estamos obligados a realizar un análisis de las condiciones de uso de cada elemento lingüístico de la comunicación centrado en dos aspectos vinculados al componente sociocultural: la *intención del hablante* y el *contexto*. Por lo tanto, el análisis comunicativo de la lengua descubre un nuevo enfoque de la idea de cultura que ahora aparece y que se identifica como una cultura de lo cotidiano (frente a la idea de la cultura de prestigio), formando parte de la competencia comunicativa y estrechamente unida a la lengua.

Se trata, pues, de otro concepto de cultura, por lo que parece oportuno, vista la importancia que revisten los aspectos socioculturales en el nuevo enfoque de la comunicación, analizar qué entendemos por « cultura ».

I. Iglesias (2003) revisa el concepto a partir de las definiciones de varios autores, agrupándolas en dos tipos: la perspectiva antropológica tradicional o totalista, por la que Vélou (1978) entiende « la cultura como un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos, instituciones por medio de las cuales una población se mantiene », y la mentalista, que define la cultura como un sistema conceptual, « es decir, un sistema de conocimientos y de creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan ». Dentro de este grupo, Hofstede (1991) lo entiende como « la programación colectiva de la mente que distingue un grupo humano de otro, se transmite de una generación a otra; cambia de forma gradual y continuamente e incluye un sistema de valores que constituye la base en la que se construye ». De todas formas, según este autor, la mayoría de la gente pertenece a grupos diferentes y es portador de varios niveles de programación mental, correspondiendo a diferentes niveles de cultura.

Las teorías de G. Bateson (1951) pueden complementar estos conceptos: todas las conductas de un grupo social están enmarcadas, por un lado, por el *Ethos* de la comunidad (conjunto de valores, creencias, actitudes aceptadas en una comunidad dada) y, por otro, por el *Eidos*, que representa los aspectos cognitivos, el modelo cultural del grupo. Existe un dinamismo entre estos dos marcos, cuya circularidad equilibra la relación sociológica del grupo, a pesar de que entre ambos existe una « relación paradójica » que, lejos de ser negativa, tiene un efecto sinérgico sobre la sociedad. Es autocorrectiva y reguladora para que se mantenga la solidaridad. Un ejemplo es la « Ceremonia del Navén », una escenificación de una tribu primitiva en donde se invierten los roles habituales de los individuos, con un tono bufonesco, cuya observación le lleva a crear el concepto de *esquismogénesis*, como mecanismo de ósmosis que permite restablecer ciertos equilibrios perdidos por otras prácticas habituales del grupo.

² Citado por L. Miquel (2004).

L. Miquel y N. Sans (1999)² aportan una escala para la clasificación de los diferentes fenómenos culturales, que es matizada posteriormente por L. Miquel (2004) con el símbolo de la sección de un tronco de un árbol, que resulta muy útil y clarificadora, y que por ello, recogemos de manera casi íntegra:

- la *cultura esencial* o (« cultura con minúscula »), que estaría en la parte central del árbol, alimentada por la savia nutricia, y es « la que constituye el componente sociocultural, la parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo, y que debe ser objeto prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En esa cultura esencial se encuentra todo el conocimiento que permite hacer uso efectivo y adecuado del lenguaje.



Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas ». Se trata de una cultura compartida por todos los hablantes de una sociedad determinada, y es la que hace que actuemos como españoles, suecos o marroquíes.

- la *cultura legitimada* (« Cultura con mayúscula ») que corresponde a « un anillo más alejado, ya no es esencial y está sujeta a un mayor número de modificaciones (...). La sociedad sanciona, en un determinado momento, qué producto es cultura y cuál no lo es. El factor tiempo resulta aquí muy importante: debemos ser conscientes de que una buena parte de los elementos sancionados dejan de serlo en un momento posterior (...). Además, esa cultura con mayúsculas no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías, que por razones varias, han tenido y tienen acceso a ella. El tratamiento que de ella hagamos en clase no puede ser el mismo que el que hagamos con la *cultura esencial*. (...). Sin embargo, sí es importante reflexionar sobre los productos de esa cultura legitimada que han traspasado

la línea de división entre las dos y pertenecen a la cultura esencial. No es Cervantes, ni su biografía, ni su maravillosa producción literaria, sino algunos datos relacionados con él: su nombre, su apelativo, el primer párrafo y el nombre de los personajes principales de El Quijote (...). Son productos que se han convertido en emblemas, en partes de la simbología cultural, del imaginario del pueblo que, lógicamente, tendrán que transmitirse también en nuestras clases, pero no más allá de su valor simbólico ».

- la *cultura epidérmica* (la *cultura con k*), « se refiere a usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la cultura esencial, que no son compartidos por todos los hablantes, y que solo deberán formar parte de la programación en casos muy específicos. Por ejemplo, si nuestros alumnos estudian en Barcelona, habrá que incluir en la programación una serie de objetivos e informaciones culturales muy distinta a la que se trabaje en Sevilla, ya que las referencias, tradiciones, hábitos, etc. son notoriamente distintos ».

Añade también la autora que « cuando hablamos de *cultura esencial*, hay una parte compartida por todos los hablantes (el estándar cultural) y otras, que no lo son ». Habrá pues un estándar y una *dialectología cultural* (concepto propuesto por la autora): « muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un período, una comunidad, una familia,

un territorio, pero otros son sustrato común de todos. Ese sustrato es el objetivo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ».

No existe una descripción global estándar de cultura, lo mismo que sí la hay de la lengua. Existen análisis de rutinas, y descripciones fragmentarias, pero aún no contamos con un modelo que lo abarque todo, un *corpus* completo, lo cual, según la autora, no debe desalentar al profesor, ya que la clase de lengua extranjera es un lugar privilegiado para el desarrollo de la sensibilidad sociocultural, de manera que permite al estudiante volverse cada vez más autónomo y encontrar sus propias estrategias de descubrimiento.

Pero ¿cómo analizar entonces los elementos que integran una determinada cultura? En todo caso se trata de componentes interrelacionados entre sí, insertos en macrosistemas y microsistemas de relaciones cuya última manifestación estará constituida por la comunicación verbal. Estos componentes, según las diferentes definiciones de cultura propuestas por antropólogos, sociolingüistas o etnógrafos, se podrían considerar bajo diferentes unidades de análisis (L. Miquel, *ib.*): *los símbolos, las creencias, los modos de clasificación, las presuposiciones y las actuaciones.*

- Los SÍMBOLOS: son muy importantes porque forman parte del contexto y proporcionan una información previa a la actuación lingüística: el color negro como color de luto, un aro de oro en el anular de una mano, los crisantemos como flores para los difuntos... forman parte de esos símbolos en la cultura española. Estos símbolos no son « visibles » para los integrantes de otras culturas, por lo que si no tienen capacidad de interpretarlos, y no se tienen en cuenta, puede dar lugar a malentendidos e inadecuaciones de todo tipo.



- Las CREENCIAS: son representaciones que se presentan con fuerza de verdad incuestionable para los miembros de una comunidad. L. Miquel (*ib.*) cita algunas de estas creencias para los españoles: la manzanilla cura los problemas digestivos, el martes y 13 es un día nefasto, la Nochebuena sin un ser querido es muy triste, la pasta engorda y la siesta es reparadora, entre otras. Y todas estas creencias tienen su influencia en la interacción.

- Los MODOS DE CLASIFICACIÓN: este es un elemento fácil de observar en las diferentes culturas, ya que se trata del análisis de las categorías y taxonomías

con las que cada cultura ha organizado la realidad, y que afectan a muchos elementos culturales, que puede ser muy revelador descubrir (L. Miquel, *ib.*): los apellidos (el primero del padre, el segundo, de la madre, en España), las relaciones familiares (en España, llegan hasta tíos y primos segundos), las cantidades normales en nuestra cultura (los huevos empaquetados en docenas, no menos de 100 gramos de queso o chorizo...), dónde se venden los diferentes productos y cómo se colocan en las tiendas (el aceite junto al vinagre), la forma de organizar la ciudad, las calles, los pisos, los alimentos (cuáles son primeros o segundos platos, cuándo se come un alimento y cuándo no), las partes del día y los saludos asociados, las edades más importantes de la vida o la forma de escribir una carta, entre otros muchos.

La cultura es « una organización del caos, del marasmo, del *continuum* que es la realidad: la manera que hemos encontrado los humanos de hacer frente al caos es ordenarlo (...). El descubrimiento de los modos de clasificación será, pues, un objetivo muy relevante al trabajar el componente sociocultural en las clases de lengua extranjera » (L. Miquel, ib.).

- Las ACTUACIONES: son propias de cada cultura y tienen su peso en las interacciones comunicativas. Abarcan una amplia gama, que todos los miembros de la comunidad conocen y comparten: sabemos qué llevar a una cena a la que nos han invitado o a alguien que está en un hospital, sabemos cuándo hablar y cuándo callar, o mantener la distancia comunicativa pautada por nuestro código comportamental. Por eso, cuando alguna actuación no cumple con lo esperado, según las pautas « invisibles », tiene lugar un desajuste que se hace evidente, creando malestar.

- Las PRESUPOSICIONES: son « pautas inconscientes, creadas y compartidas por los miembros de una determinada cultura, cuyo cumplimiento es esperado por todos » (L. Miquel, ib.). Están muy interiorizadas y apenas si somos conscientes de ellas, pero rápidamente se nota su falta de cumplimiento cuando no aparecen en un intercambio comunicativo. Así, por ejemplo, los españoles suponemos que si rechazamos un ofrecimiento, insistirán en él; que se comentará el parecido de un bebé con alguien de su familia; que si hablamos de nuestros problemas de salud, los demás se interesarán por ellos o que mientras contamos algo, nuestro interlocutor irá haciendo comentarios, y no permanecerá en silencio, por ejemplo.

Señala L. Miquel que las presuposiciones están directamente relacionadas con las creencias, como por ejemplo: despedirse es triste y doloroso, el interés se demuestra hablando y no callando, etc. Todas estas presuposiciones y creencias se proyectan en cada interacción comunicativa.

Y como todos los elementos que hemos visto están íntimamente interrelacionados entre sí, estos crean microsistemas que constituyen, a su vez, el sistema cultural. Tomamos un ejemplo del artículo de L. Miquel (ib.) que sirve para ilustrarlo:

(Las 12 uvas y las campanadas de fin de año)					
SÍMBOLOS	CREENCIAS Y SABERES	MODOS DE CLASIFICACIÓN	PRESUPOSICIONES	ACTUACIÓN	INTERACCIÓN COMUNICATIVA
Uvas= abundancia, prosperidad, dinero... 	Uva con campanada en Año Nuevo= buena suerte	Solo en Nochevieja (a nadie se le ocurriría tomarlas así en otro momento del año)	Que los interlocutores conocen y comparten el ritual 	Tomarlas <i>en silencio</i> , pendientes de las campanadas	Temas de conversación: <i>Habrás comprado las uvas, ¿no? ¿Te comiste todas las uvas? ¡Qué rápidas las campanadas este año! No me las pude terminar todas.</i>

Todas estas interrelaciones tienen su máxima expresión en la *interacción comunicativa*, por lo que el componente sociocultural solo puede ser observado en la comunicación, es decir en enunciados o actos de habla contextualizados. Y el contexto está determinado culturalmente, por lo que para entender el significado de un mensaje necesitaremos tener en cuenta que la cultura, tal como la hemos venido entendiendo, será la que provea el significado total del mismo.

Cuando iniciamos una interacción con alguien de nuestra cultura, movilizamos todos estos

elementos que conocemos y compartimos de una manera tácita, pero al hacerlo con un miembro de otra cultura, estamos en un universo comunicacional ajeno, y desconocido, al que solo podemos acceder si hemos realizado un trabajo importante del aspecto sociocultural, que dote de sentido a la lengua, ya que « la ausencia de cultura banaliza la lengua » (L. Miquel, ib.).

La didáctica de la lengua extranjera, bajo esta nueva luz, debe replantearse, pues, la relación lengua/cultura tradicionalmente habitual en el ámbito escolar, pero también debe ser capaz de ir más allá, añadiendo una dimensión educativa nueva a la competencia cultural: la dimensión intercultural. En este proceso el alumno se encuentra directamente involucrado, ya que al entrar en contacto con otra lengua y otra cultura, entran en juego los referentes propios y la representación de la propia cultura (C. Guillén, 2004), produciéndose un *hecho intercultural*.

Se ha visto la necesidad de pasar de lo que E. Areizaga (2003) considera como *enfoque informativo*, caracterizado, como vimos al principio de este artículo, por una visión de la cultura fragmentaria y donde prima una idea de *tesaurización* de la misma (Debyser, 1981), no integrada en el aprendizaje de la lengua para pasar a un *enfoque formativo*, un nuevo concepto que considera la adquisición de la competencia intercultural como parte de una formación integral de los estudiantes.

Y es que en un primer momento (E. Areizaga, ib.), las propuestas realizadas desde el enfoque comunicativo para adquirir la competencia cultural, resultaban insatisfactorias desde la triple perspectiva *conceptual* (no se pueden hacer solo descripciones etnocéntricas de una cultura, que no contemplen la mirada ajena), *procedimental* (no se puede pretender que el aprendiz asuma solo una identidad prestada, en un proceso de aculturación, mediante la adquisición de comportamientos supuestamente adecuados en la cultura meta) y *actitudinal* (no es suficiente solo con promover actitudes de empatía y tolerancia, para comprender la cultura meta, si se sigue viendo a la otra cultura como la excepción a la norma, tomando como punto de referencia la visión etnocéntrica del aprendiz, sin modificar su percepción sobre el otro y sobre sí mismo).

Por todo ello, se trataría más de desarrollar una sensibilización a la percepción intercultural, potenciando un proceso de búsqueda y descubrimiento para desvelar claves, representaciones y sentido, en una actividad didáctica que tiene más que ver con un « saber hacer » que con un « saber » (G. Zarate, 1983). M. Byram, por su parte (1997)³, habla de desarrollar una « sensibilización cultural », y propone un *modelo de competencia comunicativa intercultural* (ib.), integrado por una serie de saberes, que recogemos siguiendo la cita de E. Areizaga (2003):

- CONOCIMIENTOS/SABERES: conocimientos de los grupos sociales y sus productos y prácticas en el propio país y en el del interlocutor, y conocimiento de los procesos generales de interacción individual y grupal.
- HABILIDADES/SABER COMPRENDER: habilidades para interpretar y relacionar. Interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia.
- HABILIDADES/SABER IMPLICARSE: educación política y conciencia cultural crítica. La habilidad de poder evaluar, críticamente y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, las prácticas y los productos de la propia cultura y de otros países y culturas.

- HABILIDADES/SABER APRENDER Y HACER: habilidades para descubrir e interactuar. La habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales, y la habilidad para aplicar el conocimiento, las actitudes y las habilidades en el marco de la comunicación y la interacción real.
- HABILIDADES/SABER SER: relativizar lo propio y valorar lo ajeno; curiosidad, mente abierta y disposición para cuestionar la desconfianza en otras culturas y la confianza en la propia.

Estas propuestas suponen un giro definitivo hacia un enfoque formativo (E. Areizaga, ib.), ya que formulan objetivos educativos generales y asumen, entre otros presupuestos, que no es posible comprender otra cultura sin tomar conciencia de la propia y de la relatividad de ambas, o que la sensibilización cultural demanda tanto una visión interna como externa de la cultura de origen y de la cultura meta, así como de sus relaciones.

La dimensión intercultural necesitaría, así, según E. Areizaga (ib.), el desarrollo de una *tercera perspectiva*, alejada de actitudes etnocéntricas como también de la aculturación mediante la asunción de identidades estereotipadas, permitiendo la construcción de una identidad intercultural (Rusell, 1999). Se favorece, por otro lado, la capacidad de transferencia: aprender sobre la cultura meta debe suponer aprender sobre cualquier cultura, sobre los modos de funcionamiento de la propia y de la de los demás.

El desarrollo de la competencia intercultural permite « la formación de ciudadanos capacitados para vivir dentro de su propia comunidad, en sociedades complejas y multiculturales, y al mismo tiempo, preparados para la movilidad y las nuevas identidades culturales » (E. Areizaga, ib.).



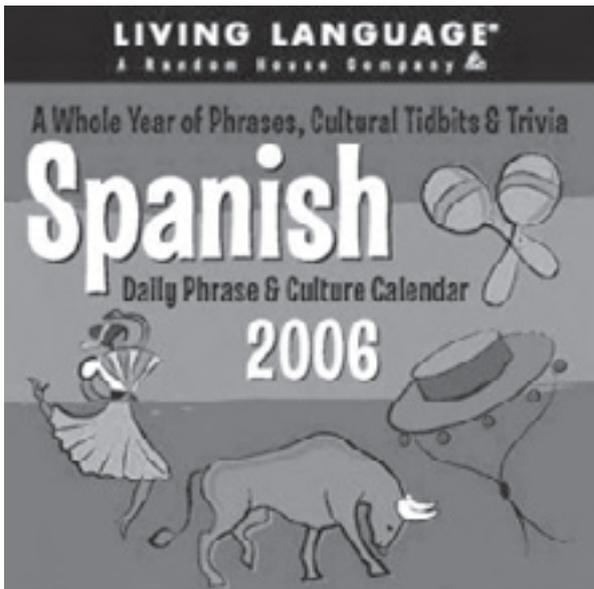
Yendo más lejos en esta misma línea, Byram y Zarate (1994)⁴ hablan de formar « hablantes interculturales », en un nuevo concepto donde se pone en cuestión el modelo de emulación del hablante nativo. Se trata de una visión emergente que despierta mucho interés entre los investigadores (C. Kramsch, 2001), según la cual « los estudiantes deberán desarrollar la competencia pragmalingüística propia de los hablantes nativos, esto es, asignar a las estructuras lingüísticas la misma fuerza pragmática que los

hablantes nativos, pero deberán tener la libertad de adoptar la competencia sociopragmática del hablante nativo, esto es, compartir los juicios de valor de un hablante nativo (...) » (Thomas, 1983)⁵.

El desarrollo de Internet y de las nuevas comunicaciones que permiten interactuar en tiempo real, está alterando radicalmente los habituales planteamientos lingüísticos, que privilegiaban el mito del nativo. Por otro lado, se está dando un fenómeno que también está contribuyendo al cuestionamiento de la norma del hablante nativo: los inmigrantes en situación de inmersión lingüística, necesitan aprender la lengua, pero no desean adherirse a los valores y creencias implícitos en el uso del lenguaje de los nativos en sus respectivas comunidades lingüísticas (Phillipson, 1992)⁶. Según C. Kramsch⁷, este deseo de afirmación

de su diferencia lingüística, estaría en sintonía con las tendencias generales postmodernas de la teoría cultural reciente, de las que la obra de Kristeva sería su mejor exponente: « *La absorción de lo extranjero propuesta por nuestras sociedades resulta ser inaceptable para los individuos modernos de hoy, que aprecian su identidad nacional y étnica, y su diferencia intrínsecamente subjetiva e irreductible* », dice Kristeva (1998)⁸ en relación al inmigrante que aprende idiomas.

Una vez caracterizado este nuevo enfoque, trataremos de revisar las posibles propuestas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la didáctica de lenguas/culturas.



Plantea E. Areizaga (ib.) que debemos ser conscientes de que los objetivos de este enfoque son muy ambiciosos porque superan los meros objetivos de aprendizaje lingüístico y se encuadran en una formación humanística más amplia, que puede resultar inabordable si se limita a la mera clase de lengua extranjera. Hace falta partir de un proyecto global que incluya a todas las áreas curriculares y que contemple todos los niveles educativos.

Y un aspecto que no podemos olvidar es la necesidad de formar al profesorado para que pueda contar con los conocimientos y los recursos necesarios para desarrollar

su trabajo con estos nuevos enfoques (M. Roldán, 1998a). Es vital cuidar este aspecto para que se pueda superar el enfoque informativo, más cómodo para el profesor, por su propia formación y por la visión instrumental del aprendizaje: « el docente siente que la información es algo a lo que puede asirse y controlar (...) el enfoque formativo no da respuestas, sino que ayuda a formularse preguntas y guía al aprendiz en sus propios descubrimientos, y esto incomoda a quien sigue buscando recetas para llevar a clase » (E. Areizaga, ib.).

El enfoque formativo coincide con el enfoque comunicativo en su visión constructivista del aprendizaje, y existen una serie de principios generales que en opinión de E. Areizaga (ib.) promueven la competencia comunicativa intercultural:

- Hay que realizar un análisis de necesidades para la instrucción cultural: ¿cuál es el perfil de los aprendices? (características, motivaciones, su contacto con la lengua/cultura meta); ¿cuál es el marco educativo? Hay que definir objetivos realistas adecuados a cada situación de aprendizaje.

- El desarrollo de una tercera perspectiva intercultural debe apoyarse sobre dos ejes: la comprensión de la « normalidad » de los otros, y simultáneamente, la complejidad, la diversidad, y el cambio en cada comunidad cultural, sea la propia o la ajena. Para ello habría que realizar un trabajo para desmontar los prejuicios y valoraciones estereotipadas sobre el otro. La autora propone una serie de actividades para llevar a cabo estos objetivos:

- Actividades centradas en la exploración de autoestereotipos y heteroestereotipos, investigando sus orígenes, analizando sus contradicciones y contrastándolos con otras voces.

- Actividades centradas en malentendidos culturales que exploren situaciones de choque cultural orientadas a la reelaboración de hipótesis del aprendiz.
- Aplicar técnicas de contraste y comparación, no para mantener las culturas en compartimentos separados, sino para construir una tercera perspectiva.
- Aplicar estrategias de relativización y matización continua de las actividades de clase, incluidos los comentarios y preguntas de los aprendices, que cuestionen la visión monolítica y cerrada sobre las culturas (por ejemplo, con respuestas « espejo », devolviendo una pregunta o una valoración sobre la cultura meta basada en una generalización con otra igual referida al propio país).

Solo un aprendizaje significativo puede permitir al aprendiz la construcción de nuevos « saberes », a través de actividades de exploración, investigación y descubrimiento (muchas de ellas basadas en técnicas etnográficas para la observación de una comunidad) o de exposición a situaciones de contacto con la cultura meta, auténticas o simuladas, que pueden ayudar a modificar las percepciones del aprendiz. Se trataría de vincular constantemente el aprendizaje lingüístico y el cultural, con la perspectiva de que las prácticas lingüísticas son productos culturales, incorporando la utilización de materiales auténticos y de actividades que relacionan lo que se hace en el aula con la realidad exterior, propiciando así, observar el contexto en el que se construye el sentido (E. Areizaga, ib.).

Adoptar la perspectiva intercultural en las clases de lengua extranjera supone, por lo tanto, incorporar un concepto avanzado de la competencia comunicativa, al mismo tiempo que dotamos al proceso de una dimensión educativa más amplia, que puede permitirnos, como docentes, vislumbrar nuevos caminos, menos trillados y previsibles, ciertamente, pero mucho más estimulantes y sugestivos.

HACIA UN ENFOQUE INTEGRAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Driss CHNAKIB

Inspector de Español del Ministerio de Educación Nacional

Lahcen BELKACIM

Inspector Coordinador General de Español del Ministerio de Educación Nacional

1- LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA

Es manifiesto que el desarrollo de la competencia intercultural no se mide por la cantidad de conocimientos socioculturales que acumula el educando, sino, más bien, por la calidad de destrezas interculturales que maneja para evitar y/o resolver malentendidos culturales derivados de interpretaciones erróneas de situaciones conflictivas.

En esta línea, la incorporación de la dimensión intercultural a la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas ha generado un nuevo reto para los enseñantes.

De acuerdo con estas consideraciones, el currículo de Español LE procura participar de esta inquietud didáctica de forma que la consecución de esta competencia capacite al alumno para comprender otra cultura, aceptarla y empatizar con ella, a través de la comunicación y a partir de su propia identidad cultural.

La competencia intercultural adquiere una importancia fundamental en el aula, de ahí la necesidad de otorgarle la atención que se merece a través de un tratamiento sistemático que pretende dar cabida a un mayor abanico de tareas interactivas y comunicativas susceptibles de transmitir valores y actitudes interculturales más comprensivas y más tolerantes.

2- LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES

Los contenidos socioculturales de la lengua meta que el alumno precisa conocer engloban los aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones personales, las convenciones sociales, el comportamiento ritual, los valores, las creencias y actitudes...

Al mismo tiempo, es necesario introducir en el aula la propia cultura del alumno para que se produzca un intercambio intercultural. Además, el componente afectivo desempeña un papel importante en el contacto con ambas culturas.

La competencia intercultural se lleva a cabo en la práctica docente a través de la ejercitación de habilidades y destrezas interculturales que podemos sintetizar en la capacidad de observación y reconocimiento de las diferencias y similitudes culturales y la capacidad de abordar malentendidos culturales, de destruir estereotipos.

3- LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL CURRÍCULO DE ESPAÑOL LE

El *Diseño Curricular de Español*¹ (Abril 1997) dedica un breve apartado titulado « Los temas transversales », además de optar por repartir los contenidos curriculares en términos de conceptos, procedimientos y actitudes.

Cabe resaltar la referencia que se hace en el currículo de Español LE a la idea de transversalidad como eje vertebrador de algunos temas o contenidos cuya finalidad es el desarrollo de competencias actitudinales que atañen a una problemática socioeconómica ligada a la educación intercultural.

Ahora bien, en el apéndice del documento arriba citado, se hace una clara alusión a conceptos que remiten a un enfoque intercultural de la competencia comunicativa, tales como el *Hablante Intercultural*, *Destrezas y Habilidades Interculturales*.

4- LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES

Dado el interés manifestado por el currículo de ELE por la promoción y consolidación de la competencia intercultural y los valores vinculados con ella, consideramos oportuno hacer una lectura de cómo está enfocada la competencia en cuestión a través de una muestra de libros de texto destinados a la enseñanza y el aprendizaje del Español LE en la Secundaria pública marroquí.

Sólo por poner un ejemplo, en lo que respecta al manual *Español para dialogar*, podemos leer en la introducción del libro « aprender una lengua extranjera es aprender a respetar al otro en su diferencia y adquirir el espíritu de tolerancia »².

No cabe duda de que esta declaración de intenciones se traduce en una toma de conciencia del papel que desempeñan los contenidos y actividades socioculturales en este nivel de aprendizaje. Los alumnos están expuestos a unos contenidos que tienen que asimilar sin prejuicios, asumiendo la idea de diversidad con el fin de fomentar y potenciar la convivencia tanto en el aula como fuera de ella, tanto a corto como a largo plazo.

El enfoque que se intenta dar a la competencia intercultural es un enfoque, a veces implícito, otras explícito, a través de actividades lingüísticas y tareas comunicativas, orientadas, sobre todo, a enfatizar la competencia comunicativa de los alumnos.

En cuanto al manual *Español para progresar* resaltamos un cambio de perspectiva ya que los contenidos socioculturales están introducidos a través de actividades didácticas susceptibles de ayudar a los alumnos a desenvolverse en situaciones de resolución de problemas.

La explicitación del contenido sociocultural se deja ver también a través del apartado consagrado a potenciar el desarrollo de la competencia sociocultural titulado « ¿Lo sabías? », cuya finalidad es implicar a los alumnos en la toma de conciencia y la valoración de la problemática tratada (Unidades Didácticas N° 4 y 5)³.

Ahora bien, respecto al manual *Español para profundizar*, asistimos a una percepción distinta del tema en cuestión. El tratamiento de la competencia intercultural pretende ser más ambicioso y hace referencia a conceptos teóricos, que subyacen a dicho enfoque tal como la creación de UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL en los alumnos.

Al mismo tiempo, se dedica un espacio en cada unidad didáctica como complemento de información cultural al tema tratado titulado « Saber cultura ». Además no hay que olvidar la idea de transversalidad en la que se apoya la competencia intercultural y que está presente

¹ MEN: Diseño curricular base del español, abril 1997 (documento de trabajo de la comisión que se ocupó del diseño del programa de la OLE).

² VV. AA.: *Español para dialogar*, Libro del alumno, Ed. El Maarif Al Jadida, 2005, pág. 3.

³ VV. AA.: *Español para progresar*, Ed. El Maarif Al Jadida, 2006.

en las unidades didácticas 1, 2, 3 y 4⁴. Éstas tratan contenidos transversales que giran en torno a la educación, la protección del medio ambiente, la educación para la paz...

5- PROPUESTAS DIDÁCTICAS

El tratamiento de los contenidos socioculturales susceptibles de potenciar la dimensión intercultural propia de la competencia comunicativa requiere un enfoque recurrente que tome en cuenta la complejidad de los contenidos socioculturales.

El objetivo que se persigue es favorecer un proceso de representación, asimilación y acomodación de los nuevos conocimientos socioculturales; asimismo, fomentar una dinámica que impulse a los alumnos a una reflexión libre y personal con el objetivo de resolver problemas y evitar situaciones conflictivas dentro de una perspectiva intercultural que promueva los valores de convivencia y respeto al otro.

Por lo tanto, en el enfoque de la competencia intercultural, conviene tomar en consideración los parámetros siguientes:

- Delimitar los objetivos didácticos necesarios para desarrollar la competencia intercultural;
- Determinar las destrezas y habilidades interculturales;
- Optar por una metodología formativa e interactiva cuyo objetivo es construir una competencia intercultural a través de la destrucción de prejuicios y estereotipos;
- Elaborar material didáctico que responda a las necesidades y expectativas interculturales de los alumnos y que tenga en cuenta sus conocimientos previos del mundo;
- Dar cabida en la Unidad Didáctica diseñada, a un elenco variado de tareas y actividades interculturales susceptibles de poner en juego estrategias, argumentaciones, valoraciones, deducciones, contraste de opiniones...
- Evaluar las actuaciones tanto del profesor como del alumno y autoevaluarse en la puesta en marcha de valores y actitudes dentro del aula;
- El profesor, en su papel de mediador cultural, ha de conocer las diferencias y las semejanzas entre la cultura extranjera y la del alumno para evitar malentendidos y situaciones conflictivas en el aula, mostrando en todo momento su respeto tanto por la cultura extranjera como la de sus alumnos;
- Reflexionar sobre el tratamiento de la conciencia intercultural en el aula y el papel que desempeña la imagen que da el profesor de la cultura que enseña;
- Los alumnos pueden compartir una serie de características: nivel de estudios, edad, conocimiento del mundo, entre otras, pero puede que no compartan el género, la clase social, su ideología, intereses, etc., pero también pueden ser diferentes según su procedencia regional o lingüística y, dado esto, ninguno debería considerarse o ser considerado como representante de un modelo cerrado de cultura;
- Muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un periodo, una comunidad, una familia, un territorio. De este modo, es conveniente matizar nuestras opiniones y valoraciones con expresiones del tipo « normalmente », « en general », etc., e intentar llevar al aula muestras que representen la pluralidad cultural tanto del mismo país como del mundo hispano;
- En su calidad de mediador entre los alumnos, la lengua y la cultura que enseña y en tanto que autoridad educativa, el profesor ha de fomentar entre sus alumnos una

⁴ VV. AA.: *Español para profundizar*, Ed. El Maarif Al Jadida, 2007.

conciencia intercultural tolerante y una actitud respetuosa con las culturas hispánicas, intentando al mismo tiempo entender y respetar las diferencias que puedan surgir en el aula;

- El profesor nunca debería abusar de su situación como autoridad educativa para inhibir a sus alumnos o imponerles sus ideas;
- En nuestra opinión, tanto profesor como alumnos deberían desarrollar destrezas y habilidades interculturales que ayuden a superar estereotipos;
- Dado el reducido contacto con la cultura meta, los alumnos de español deben tener, en la medida de lo posible, la oportunidad de interactuar con hablantes nativos de esta cultura de manera que reflexionen sobre sus valoraciones y comentarios respecto a la cultura meta y la propia;
- El profesor ha de reflexionar sobre los temas que lleva al aula o los que aparecen en los libros de texto para adaptarlos a las necesidades, expectativas e intereses de los alumnos.

¿CÓMO ENSEÑAR CULTURA PARA EVITAR LOS MALENTENDIDOS Y FOMENTAR LA INTERCULTURALIDAD?

Lahouari Qarmoudi

Inspector de Español del Ministerio de Educación Nacional

1. INTRODUCCIÓN

Es una obviedad decir que la lengua está estrechamente unida a la cultura; que ambas son indisolubles; que es imposible enseñar lengua sin enseñar cultura.

Prueba de ello es que cuando alguien intenta aprender un idioma extranjero (en nuestro caso el español), se encuentra con una serie de barreras de índole cultural.

Aprender lenguas no es sólo apropiarse de un código lingüístico diferente del propio, sino también acercarse a una cultura diferente.

Por lo tanto, la función del profesor de lengua extranjera no se reduce a la transmisión de conocimientos semánticos, gramaticales o sintácticos sino que abarca la tarea de introducir al alumnado en el mundo cultural vehiculado por la lengua meta.

En muchos casos, el alumno no consigue utilizar adecuadamente una lengua por carecer de estos conocimientos culturales.

Otro factor que dificulta el aprendizaje de un idioma extranjero, es la falta de interacción con el contexto cultural del idioma: el profesor y el alumno, por enseñar el primero y estudiar el segundo en un contexto cultural diferente del español, no se hayan en situación de inmersión total en un país hispanohablante.

Pero esta falta de interacción directa con el entorno pone al profesor en una situación privilegiada de mediador cultural. Por eso, creo que el profesor ha de conocer las características culturales que dominan en la lengua que enseña y, a la vez, las que habitualmente utilizan sus alumnos.

Si el profesor de español domina o tiene por lengua materna la del alumno, podrá comprender inmediatamente sus dificultades y ganar tiempo venciendo así sus resistencias y facilitándole la asimilación de los códigos de la lengua meta.

El hecho de asumir el papel de mediador cultural, exige del profesor profundizar en los aspectos culturales y requiere por su parte un buen dominio de los mismos a la hora de seleccionar materiales y contenidos.

La selección de material y contenidos cobra una gran importancia para rectificar imágenes falsas y estereotipos.

Estos estereotipos pueden obstaculizar el aprendizaje de la lengua extranjera y convertirse en una traba en la comprensión de puntos de vista y mentalidades diferentes.

Es, por tanto, tarea del profesor de idiomas procurar un acercamiento entre las dos culturas, romper con los tópicos para poder observar a otras personas con cierta objetividad, y aceptar su alteridad.

2. ¿QUÉ ES CULTURA?

No existe sólo una cultura con C mayúscula entendida como creación de obras maestras por ilustres autores, pintores, músicos...; existe también la cultura con c minúscula que abarca aquello que todos los individuos pertenecientes a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido (L. Miquel y N. Sans, 1992).

La cultura de un país, entendida de esta manera, no es sólo su manera de actuar, de reaccionar y de pensar sino también su manera de vivir y su mentalidad.

¿Cómo se concretan sus manifestaciones?

- a) En actitudes frente a la vida, a la tradición, a la modernidad...
- b) En comportamientos en la familia, el trabajo...

En España, por ejemplo, los extranjeros necesitarán una serie de explicaciones para entender las cosas que suceden a su alrededor (que el luto se simboliza a través del negro, que en las ciudades se suele comer entre las dos y las tres, que cuando se recibe un elogio hay que reaccionar quitándole importancia...)

Por cultura entendemos aquí, por tanto, « el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social, etc.» (DRAE)

Junto a la lengua misma, y los componentes artísticos, científicos, etc., los modos de vida y costumbres constituyen un aspecto fundamental de la cultura de una comunidad cuyo conocimiento resulta indispensable para que el acto comunicativo (objetivo primordial de la lengua) adquiera su verdadera dimensión.

El profesor deberá por tanto, prestar atención suficiente a los patrones culturales propios de aquella comunidad cuya lengua enseña.

Construir una competencia comunicativa en lengua extranjera supone dominar un cierto número de fenómenos extralingüísticos que son de naturaleza cultural (los gestos, la mímica, etc.).

En la actualidad existe esta tendencia a colocar la dimensión cultural o intercultural cada vez más en el primer plano, e integrar desde la primera clase la enseñanza de la cultura y civilización en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, la capacidad para percibir las diferencias culturales y para comprender lo ajeno, se convierte en un objetivo de aprendizaje del mismo rango que la competencia lingüística en la lengua extranjera porque en la interacción cultural entran en juego mecanismos particulares que pueden generar malentendidos en la comunicación. Es decir, cada uno, percibe al otro a través de sus propias referencias, valores y hábitos. Por eso hay que enseñar al alumno a interpretar los comportamientos culturales de una sociedad (la española en nuestro caso) introduciendo cierto distanciamiento en relación con la propia cultura.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, la relación de aspectos culturales que se pueden enseñar desde la clase va desde el conocimiento del entorno, de las rutinas de la vida diaria, hasta la comprensión de la prensa, del estado de la economía, de la política, del deporte, de la historia, del pensamiento...

Es lógico preguntarse, cuando el alumno entra en una nueva realidad, en la del país cuya lengua aprende, ¿cuáles son los elementos que necesita captar o desea hacer suyos para conseguir la competencia comunicativa a la que aspira?

Una de las maneras más corrientes sería insistir en los aspectos diferenciadores en relación al propio país para posibilitar una mejor comprensión y evitar los malentendidos.

3. METODOLOGÍA

Las preguntas que uno se hace con respecto a la metodología son las siguientes:

- 1) ¿Cómo enseñar la cultura en el aula? ¿explícitamente? ¿implícitamente?
- 2) ¿Con qué tipo de recursos?

Hay que reconocer que enseñar cultura extranjera no es tarea fácil y, sobre todo, en un contexto de no inmersión.

Como en nuestro caso la enseñanza de la cultura no se hace por un contacto directo con la cultura meta, la dificultad radica en la recreación en el aula de las condiciones de comunicación con todos sus componentes.

Por eso, me parece imprescindible, para compensar la ausencia del entorno de la LE, usar en clase los medios audiovisuales: la grabación de algunas escenas de una telenovela, un telediario, un documental. Con estos documentos visuales y sonoros, vamos a tener en clase gentes, objetos, situaciones y, sobre todo, comportamientos que los alumnos van a poder descodificar y luego compararlos con los de su propia cultura y aprender simultáneamente el lenguaje corporal.

El uso de la canción es muy interesante para enseñar cultura porque, a través de ella, se expresan los sentimientos, las inquietudes, los problemas de un colectivo o de toda la sociedad.

El cine puede ser un vehículo de información lingüística y cultural: la proyección de una película seguida de un debate sobre los aspectos lingüísticos, culturales, etc. sería muy provechosa para el alumnado.

Pero, para que esta tarea se lleve a cabo, es esencial que el profesor tenga contacto con la realidad hispana para dar a sus alumnos una visión correcta y evitar dar una imagen estereotipada y, algunas veces falseada, de este mundo que, a su vez, podría generar malentendidos.

La existencia de los Institutos Cervantes en las grandes ciudades, y los cursos de formación en España, permiten al profesorado mantenerse al día de la evolución del país y de su idioma.

En la enseñanza intercultural se debe fomentar un aprender a aprender de los alumnos siguiendo los pasos siguientes:

- Partir de la cultura del alumno como paso previo, analizando y tomando conciencia de lo relativo y lo particular de nuestras apreciaciones y realidades.
- Adoptar una actitud positiva y no crítica, observar la nueva realidad que nos presenta el español con sus connotaciones.

- Establecer una comparación entre la cultura materna y la cultura extranjera, tanto en sus puntos comunes, como en sus diferencias.
- Comprobar las hipótesis elaboradas con el fin de evitar falsas interpretaciones de la realidad estudiada.

- II -

PROPUESTAS PARA LA CLASE

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE E/LE EN MARRUECOS

Mónica García-Viñó

Profesora del Instituto Cervantes de Rabat

Amparo Massó Porcar

Profesora del Instituto Cervantes de Casablanca



1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el componente cultural en la enseñanza de idiomas y aportar propuestas de trabajo para el aula en las que, al mismo tiempo que se trabajan contenidos gramaticales o de otro tipo, se trabajan actitudes y habilidades interculturales. En este caso hemos propuesto actividades para la enseñanza de español como lengua extranjera en Marruecos.

Actualmente en la enseñanza de idiomas se tiene en cuenta la *dimensión del hablante intercultural* que, « ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua, y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva ». Nosotras consideramos necesaria una labor de reflexión tanto por parte del alumno como del docente. Asimismo pensamos que es necesario priorizar el trabajo sobre las actitudes y no limitarse a una simple acumulación de conocimientos de los referentes culturales de la nueva cultura.

El profesor debe actuar como *mediador* entre los estudiantes, las lenguas y las culturas, no como representante de una cultura única y cerrada. En nuestra opinión tanto profesor como alumnos deberían desarrollar destrezas y habilidades interculturales que ayuden a superar relaciones estereotipadas y a tomar conciencia de la diversidad cultural. Es la idea del alumno o docente etnógrafo de M. Byram (2001), que observa, analiza y reflexiona sobre la cultura propia y la nueva.

Por otro lado, consideramos que existe una gran diferencia entre aquellos alumnos que aprenden la lengua en situación de inmersión, español como segunda lengua, y aquellos que lo aprenden como lengua extranjera, es decir sin la oportunidad de interactuar con muchos hablantes y representantes de la cultura objeto de estudio. Una persona que aprende una segunda lengua en situación de inmersión lingüística puede desarrollar un aprendizaje « informal » de la lengua y la cultura meta. El desarrollo de sus habilidades interculturales no dependerá únicamente de lo que su profesor o profesora le diga que es correcto o lo que el alumno deduzca a partir de las actuaciones y comentarios del profesor. Podrá, por su experiencia diaria y sus oportunidades de contacto con la lengua y cultura meta, llegar a sus propias conclusiones. Por el contrario, cuando el alumno aprende la lengua como lengua extranjera y su contacto con la cultura meta, por tanto, es muy limitado, el profesor

asume el rol de representante cultural, asumiendo una responsabilidad que le debería hacer reflexionar seriamente sobre sus valoraciones y comentarios, tanto sobre su propia cultura como sobre la del alumno. El profesor se convierte en un modelo, siendo a veces la única persona de la cultura meta con la que el alumno puede interactuar.

2. ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

La interculturalidad no hay que enseñarla en clase, es un fenómeno que ocurre de forma natural, cuando dos personas que se perciben como pertenecientes a culturas diferentes interactúan. Lo que quizás sí que deberían desarrollar tanto profesores como alumnos es una consciencia intercultural « respetuosa ». De ahí la necesidad de llevar al aula actividades orientadas a desarrollar dicha consciencia y aprovechar las oportunidades que surjan para fomentar el diálogo.

A continuación ofrecemos una serie de actividades orientadas a desarrollar la competencia intercultural. En algunos casos, aunque el objetivo último es tratar un tema intercultural, se trabajan a la vez contenidos gramaticales.

① ¿SOMOS TAN DISTINTOS?

Entre todos y todas vamos a completar este test: (Tenéis que rellenar lo que hacéis y añadir nuevas situaciones en las que pensáis que se actúa de modo diferente en las dos culturas)

Cuando...	¿Qué haces?	En Marruecos	En España
Te ofrecen un regalo	Lo agradeces y lo abres inmediatamente		
	Lo agradeces y no lo abres		
Un amigo te presenta a alguien de tu mismo sexo	Le das un beso		
	Le das la mano		
Un amigo te presenta a alguien del sexo opuesto	Le das un beso		
	Le das la mano		
Hablas con alguien y no te permite acabar tus frases porque te interrumpe constantemente	Lo ves como algo normal, prueba de que le interesa la conversación		
	Te ofendes y piensas que es maleducado		

② TÓPICOS

¿Qué es un tópico? ¿Crees que los tópicos son verdad? ¿Qué piensan en tu país de los...?
¿Qué adjetivos elegirías para definir las siguientes nacionalidades?

¿Cómo son los...?

franceses	españoles	egipcios	chinos	estadounidenses	marroquíes

En grupos de tres hablad de los tópicos que habéis atribuido a cada nacionalidad. ¿Coincidís o son diferentes?

(Adaptado de « Acento español » Ed. Acento español)

③ EL AUTORRETRATO CULTURAL

Objetivos:

- Tomar conciencia del carácter dinámico de la cultura (una cultura cambia, evoluciona, se transforma de generación en generación).
- Identificar algunos elementos que constituyen la identidad.

Desarrollo:

- Consultar una lista de temas (relaciones padres/hijos, la casa, las fiestas, el matrimonio...).
- Interrogar a personas de diferentes generaciones en torno a un mismo tema, con el fin de captar las similitudes y las diferencias que se sitúan en el transcurso del tiempo.
- Redactar un informe de la encuesta.
- Presentar oralmente este trabajo en clase en grupos.
- Debate en subgrupo sobre lo que surge de las presentaciones, ya sea:
 - Las características de cada generación en relación con dos o tres temas escogidos.
 - Los valores que se extraen del contenido de cada tema.
 - Las diferencias o las similitudes de una generación a otra.

(Actividad inspirada en Janini Hohl, recogida en Red Acoge 2002: 26)

④ ¿QUÉ SABES DE LA FAMILIA ESPAÑOLA?

- **Objetivos comunicativos:** Expresión de la opinión; Expresión del acuerdo y el desacuerdo.
- **Objetivos gramaticales:** Creo que + indicativo; No creo que + subjuntivo.
Vocabulario: relacionado con la familia.
- **Objetivo intercultural:** Hablar de la familia española y compararla con la marroquí.

¿Cómo crees que es la familia española? ¿Piensas que es muy diferente de la marroquí?

A. Marca en el siguiente cuestionario las respuestas que creas correctas:

- | | |
|--|---|
| 1.- La edad media de casarse es:
a) Antes de los 25.
b) Entre los 25 y los 30.
c) Después de los 30. | 6.- El porcentaje de mujeres que trabaja fuera de casa es:
a) Menos del 40%.
b) Entre 40% y 60%.
c) Más de 60%. |
| 2.- El número de hijos ideal (que a la gente le gustaría tener) es:
a) Uno.
b) Dos.
c) Más de dos. | 7.- El porcentaje de divorcios es:
a) Menos de 20%.
b) Entre 20% y 50%.
c) Más de 50%. |
| 3.- El número de hijos real (que la gente tiene) es:
a) Uno.
b) Dos.
c) Más de dos. | 8.- El tipo más habitual de pareja es:
a) Pareja casada por la iglesia.
b) Pareja casada por lo civil.
c) Pareja que convive sin estar casada. |
| 4.- La edad a la que se suele empezar a tener hijas/os es:
a) Antes de los 25.
b) Entre los 25 y los 30.
c) Después de los 30. | 9.- La casa:
a) La suele comprar el novio o su familia.
b) La suele comprar la novia o su familia.
c) La suelen comprar entre los dos novios.
d) Depende. |
| 5.- La edad de emancipación de los hijos/as es:
a) Al alcanzar la mayoría de edad (18 años).
b) Al terminar sus estudios (23 aprox.).
c) Más tarde. | 10.- Los abuelos cuando son mayores:
a) Suelen vivir solos.
b) Suelen vivir con los hijos.
c) Suelen ir a una residencia de ancianos. |

B. Ahora discute con tu compañero, pero antes, recuerda la forma de expresar la opinión en español y el acuerdo/desacuerdo:

- « Creo que los españoles se casan después de los 30 años. No creo que se casen a los 25 ».
- Estoy de acuerdo contigo.

C. Preguntad a vuestro profesor/a cuáles son las respuestas correctas. ¿Hay algo que os sorprenda?

D. Y en cuanto a la sociedad de tu país, ¿qué cosas son similares a España? ¿Cuáles son diferentes?

5 LA SITUACIÓN DE LA MUJER

Objetivos:

- **Funcionales:** Expresión de sentimientos.
- **Gramaticales:** Verbos de sentimiento con presente de subjuntivo.
- **Socioculturales:** Hablar de la situación de la mujer en España y Marruecos.

Para tener una visión más clara y actual de la situación de la mujer lo mejor es preguntarles a ellas mismas. Aquí tenéis la opinión de diversas mujeres:

Isabel Prieto, 57 años, en paro: « En el trabajo que tiene que compartir una pareja en casa es dónde mayor discriminación hay, como si la mujer fuese la responsable de la casa y el hombre un colaborador. »

Marta, 34 años, profesora de secundaria: « Hay un vacío importante en el campo de las instituciones: nadie hace que se respeten suficientemente los derechos laborales, o la igualdad que permite que una mujer pueda tener una familia y dedicarse por igual a su carrera profesional ».

Alicia, 31 años, abogada: « En un mismo puesto de trabajo estamos cobrando hasta un 20% menos de lo que está cobrando un hombre ».

Carolina, 19 años, estudiante de Publicidad: « Muchos anuncios usan el cuerpo femenino para atraer y dan una imagen de la mujer como objeto. Se le da un mensaje equivocado a las niñas de que lo único importante es el físico ».

Dolores, 47 años, funcionaria: « Cada día encontramos noticias de mujeres maltratadas o incluso muertas a manos de sus parejas. ¿Es posible que hayamos llegado al siglo XXI con este problema? ».

Montse, 39 años, ingeniera: « A una mujer, aunque esté muy cualificada, le cuesta alcanzar los mismos puestos que a un hombre. »

Alba, 28 años, ama de casa: « Mucha gente responsabiliza a la mujer y al hecho de que trabaje fuera de casa de los problemas de los hijos. »

A. Une cada persona con su opinión:

Isabel	El gobierno y la sociedad no ayudan suficientemente a las mujeres.
Marta	La mujer no puede ascender fácilmente en algunos trabajos.
Alicia	La sociedad culpabiliza a la mujer por los problemas familiares.
Carolina	La mujer tiene que hacer más trabajo en la casa que el hombre.
Dolores	Los salarios de las mujeres son más bajos.
Montse	Existen muchos casos de violencia doméstica.
Alba	Se utiliza el cuerpo femenino como reclamo publicitario.

B. ¿Crees que existen estos problemas en tu país? ¿Existen otros problemas que no aparecen entre estas opiniones?

C. Habla con tu compañero y exprésale tus sentimientos sobre el tema:

Me parece fatal	Me molesta	Me parece horrible
Me da rabia	Me fastidia	No me gusta...

⑥ CHOQUE CULTURAL

Objetivos:

- **Funcionales:** Expresar sorpresa y extrañeza. Dar explicaciones y justificarlas.
- **Gramaticales:** Verbos de sentimiento con presente de subjuntivo. Oraciones causales.
- **Socioculturales:** Comparar algunas costumbres de España y Marruecos.

Teresa es una española que ha venido a Marruecos. Es su primera vez en este país y encuentra muchas cosas raras y sorprendentes. Lee esta carta que ha escrito a su familia:

Querida familia:

Ya llevo casi un mes en Marruecos y no dejo de sorprenderme de las cosas que veo por aquí. Por ejemplo, me extraña mucho la forma como se saludan. Imagínate que el otro día fui a una reunión con mis amigos Fatima y Mohamed y cuando llegamos a la casa... ¡¡ resulta que los chicos se besan para saludarse!!! En cambio, cuando Fatima me presentó a un amigo y yo le di un beso, todo el mundo se quedó helado.

También tengo problemas con el tema de la ropa: el otro día fuimos al pueblo de Fatima y, como hacía mucho calor, me puse un pantalón corto y una camiseta, pero Fatima me dijo que no podía ir así. Y la verdad es que aquí la mayoría de las chicas llevan falda o pantalones largos y nunca llevan tirantes. ¡Qué raro que vistan así con el calor que hace aquí! Cuando llegamos al pueblo de Fatima y salió su abuela a recibirnos, Fatima le besó la mano para saludarla. ¡Qué extraño!

Y luego, cuando nos sentamos a comer, resulta que no hay un plato para cada uno, sino que todo el mundo come de la misma fuente que ponen en medio de la mesa y además, no usan cubiertos. Pero qué importa, porque la comida aquí es deliciosa.

También el otro día, cuando volvíamos a casa, como tenía mucha sed le sugerí a Fatima sentarnos en un café para beber algo. Parecía un lugar muy agradable, pero Fatima me dijo que no era un sitio para mujeres y la verdad es que sólo había hombres sentados. Por otra parte, las chicas no suelen salir de noche. Me parece muy raro.

Bueno, en cualquier caso, también hay muchas cosas aquí que me recuerdan a España y, a pesar de las cosas que me chocan, Marruecos es un país maravilloso y la gente es encantadora.

Muchos besos y hasta pronto,

Teresa

1. Busca todas las expresiones del texto que indiquen sorpresa. Comenta con tu compañero qué edad creéis que tiene Teresa, a qué se dedica, por qué ha venido a Marruecos.
2. ¿Qué explicaciones le darías a Teresa sobre esas costumbres marroquíes que le chocan?
3. ¿Qué sabes tú de las costumbres españolas? Habla con tu profesor.
4. ¿Crees que la edad, profesión, etc. afectan su visión de Marruecos?
5. ¿Qué otras cosas podría encontrar una española sorprendentes en Marruecos?
6. Imagina que viajas a España. Escribe una carta a tu familia explicándoles qué cosas te sorprenden. Utiliza las expresiones de la actividad 1.

Objetivos comunicativos: Hablar de las prioridades; relacionar dos sucesos que sucederán en el futuro.

Objetivos gramaticales: Cuando + subjuntivo.

Objetivo intercultural: Hablar de la juventud española y compararla con la marroquí.

INTERESES Y PREOCUPACIONES DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES

Lo que más valoran los jóvenes españoles es la familia, los amigos y el amor. Les siguen el ocio y el dinero.

Los estudios ponen de relieve que la familia es la institución más valorada por la juventud española. Los jóvenes españoles la consideran como un valor en sí misma. En ella reciben el apoyo material y afectivo que necesitan. En el resto de Europa la familia alcanza una menor valoración. Esto puede explicarse en parte por la dependencia económica de los jóvenes españoles respecto a sus padres, ya que en su mayoría no trabajan porque no encuentran empleo o, como mucho, empleo precario, de carácter eventual, generalmente mal remunerado, que no posibilita establecer planes para el futuro. Esto hace que los jóvenes no tengan prisa en emanciparse.

Para los jóvenes españoles, el futuro está supeditado a un trabajo al que se llega a través de la propia formación. Así, el trabajo y el estudio son sus máximas preocupaciones y les conceden, además, un valor prioritario. De todos los datos que arroja la investigación, la preocupación fundamental es el estudio orientado a obtener un mejor empleo en el futuro. Sin embargo, se encuentran desmotivados, porque no tienen claro qué van a hacer cuando terminen sus estudios. Nos encontramos ante la paradoja de contar con la juventud más preparada, la que ha dedicado más años de su vida al estudio. Por tanto, la juventud mejor formada y, sin embargo, quizás la más pesimista en relación a las posibilidades que le puede ofrecer el mercado de trabajo.

Fuente: VALORES Y JUVENTUD. Pautas educativas
Gloria Pérez Serrano y M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya (UNED)

1. Habla con tus compañeros:

- ¿Qué te parece la información del texto? ¿Te ha sorprendido algo? ¿Coincide con la idea que tenías de los jóvenes españoles?
- ¿Crees que la situación y sentimientos de los jóvenes españoles son similares a los de los marroquíes?

2. Numera por orden de importancia para ti las siguientes cosas:

- Comprar una casa
- Viajar al extranjero
- Casarme
- Terminar mis estudios universitarios
- Tener hijos
- Ganar mucho dinero
- Ir a la universidad

- Comprarme un coche
- Emanciparme
- Conseguir un trabajo
- Decidir qué carrera quiero seguir

3. Lee la siguiente frase sacada del texto: « No tienen claro qué van a hacer cuando terminen ». ¿Sabes por qué se usa el subjuntivo después de « cuando »?

4. Explícale a tu compañero en qué orden planeas hacer las cosas de la actividad 2:

Ejemplo: « Primero decidiré qué carrera quiero seguir. Cuando decida mi carrera, iré a la universidad. Cuando termine la universidad... »

APRENDER A VIVIR JUNTOS: ACTIVIDADES INTERCULTURALES

María Socorro Pérez González
Asesora Técnica de la Consejería de Educación



Hay muchas maneras de hacer y entender el mundo. Todas las culturas son identidades elaboradas de múltiples facetas y tienen una multiplicidad de significados. Todas son transitorias y todas se desarrollan a través de la interacción, se producen y se reproducen constantemente. Y continuamente se enfrentan a retos nuevos y a nuevas posibilidades.

Para afrontar el mundo actual de la globalización, la educación tiene que enfrentarse a transformaciones muy profundas entre las cuales el enseñar a « aprender a aprender » y « aprender a vivir juntos » constituyen dos finalidades fundamentales.

La interculturalidad se plantea en el marco de unos objetivos educativos amplios que permiten desarrollar las capacidades humanas e intelectuales del alumnado haciendo evolucionar su espíritu crítico y su imaginación, capacitándole, a la vez, para abordar el diálogo con otras culturas.

En este contexto intercultural, el profesor se convierte en una figura clave en la medida en que es competente desde el punto de vista didáctico, para abordar contextos plurales ayudando al alumnado a comprender el mundo en que vive, en el que todos estamos inmersos; a conocer su propia cultura y a comprender otras realidades diferentes de la propia. El profesorado tiene que ser capaz de colaborar en el desarrollo de actitudes positivas respecto a la diversidad, a la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuos, rechazando las actitudes hostiles o preventivas frente a otras personas y otras culturas.

Los profesores son intelectuales y trabajadores de la cultura. Su trabajo debe promover prácticas culturales bien informadas, reflexivas y críticas de modo que puedan facilitar a los alumnos la articulación de su propia experiencia y cultura para poder confrontarla en diálogo reflexivo con otras culturas posibles tan naturales como la propia. Solo de esa manera se facilita al alumnado la apertura a diferentes marcos de referencia ética.

Por otra parte, ante la variedad que presentan hoy las aulas, es cada vez más necesario contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de manera que a partir del conocimiento de sí mismo, de sus capacidades y de su cultura, pueda reconocer a los demás y establecer relaciones con ellos respetando reglas, siendo responsable, constructivo, fiable, dando y recibiendo afecto, etc. Controlando sus impulsos y reconociendo las emociones de los demás.

En este sentido la cultura tiene que ir integrada desde el principio y a lo largo de todo el proceso de adquisición de una lengua, dando importancia a todos los factores de la vida cotidiana de manera que el alumno pueda reflexionar, analizar, comparar y crear actitudes adecuadas que le permitan afrontar la diversidad. No se trata tanto de plantear nuevos contenidos cuanto de fomentar nuevas actitudes. Por eso, las actividades que se les propongan a los alumnos deben facilitar el análisis de contenidos culturales, creencias sobre el mundo y valores. Las actividades deben ayudar al alumnado a organizar la información cultural con criterios claros. A desarrollar las estrategias de inferencia y deducción de significados culturales, dándole contextos adecuados, que le permitan desarrollar los reflejos consiguientes.

Las actividades que proponemos son un pequeño ejemplo de actividades que facilitan la adopción de un punto de vista intercultural y el desarrollo de lo que hoy se considera como competencias básicas que debe adquirir el alumno en su trayecto escolar.

La 1ª actividad, *La jornada escolar de Carmen*, aborda el tratamiento de la persona como ser social que realiza actividades, que se relaciona, que se incorpora a actividades sociales. Contribuye al desarrollo de la **competencia social**, participa activamente en la convivencia del centro escolar, y desarrolla la **autonomía e iniciativa personal** fomentando una actitud abierta al cambio y a la toma de decisiones.

La 2ª actividad, *Lugares patrimonio de la humanidad*, desarrolla la **competencia en el conocimiento del mundo y la competencia cultural y artística** ayudando a comprender y valorar el patrimonio cultural de su país y el de otros países y aprendiendo a respetarlo. Contribuye asimismo al desarrollo de la **competencia de aprender a aprender** identificando causas de una situación, deberes ante la misma, etc.

La 3ª actividad, *Familias hoy*, se refiere a la diversidad social y desarrolla la **competencia social** y ciudadana aceptando diferentes situaciones posibles, respetando historias personales, tratando de conocerlas y considerándolas fuente de riqueza cultural.

Finalmente, la 4ª actividad, *En el restaurante universitario*, desarrolla la **comunicación lingüística** produciendo ideas propias y dialogando sobre las vivencias del alumno y sus opiniones. Y la **competencia de autonomía e iniciativa personal** expresando sus ideas y escuchando las de los otros, cooperando y trabajando con sus colegas.

ACTIVIDADES

1. LA JORNADA ESCOLAR DE CARMEN

Suena el despertador. Son las 7.00 de la mañana, hora de levantarse. A Carmen, de 6 años, le espera un largo día de colegio, desde las 8 de la mañana hasta las ocho de la tarde. Y no es que vaya a estudiar 11 horas seguidas. Sus clases concluyen a las 5 de la tarde, lo que ocurre es que ahora el colegio se queda abierto todas las tardes y Carmen se junta con sus amigos para hacer teatro, aprender a manejar ordenadores, estudiar inglés o jugar al baloncesto. Y todo ello sin coste adicional para los padres. A las 8.00 de la mañana comienza su jornada escolar. Entonces vienen las clases de matemáticas, lenguaje, conocimiento del medio, con media hora de recreo para descansar, tomarse el « bocata » y jugar un rato.

A la una del mediodía, aproximadamente, terminan las clases matinales y llega la hora de comer. Más tarde, de 3 a 5, todavía le quedan dos clases más - que suelen ser las asignaturas más « flojas » - y así acaba su jornada.

La novedad del centro de Carmen es que está abierto 12 horas al día y que, por las tardes, deja de ser un lugar exclusivamente de estudio para convertirse en una institución de ocio para los niños. Hay talleres de teatro, música, dibujo, deportes, informática, sala de lectura y hasta clases de refuerzo para las asignaturas más duras; y lo más importante: todo gratuito.

Marisa CASADO, Adaptado de Cambio 16, 08/11/1999.

1. Vamos a comprender el texto. Señala verdadero o falso:

	Verdadero	Falso
Carmen tiene clase 11 horas al día		
La jornada de carmen acaba a las 8 de la tarde		
Carmen aprende informática en el colegio		
El colegio de Carmen es muy caro		

2. Compara tu jornada escolar con la de Carmen:
¿A qué hora entras al colegio?
¿Cuál es tu jornada escolar?
¿Cuánto dura el recreo en tu colegio?
¿Cuántas horas de clase tienes al día?
3. ¿Por qué crees que el colegio de Carmen abre hasta las ocho de la tarde?
4. ¿Hay actividades extraescolares en tu colegio? ¿Cuáles?
5. ¿Qué actividades te gustaría hacer fuera del horario escolar?

2. LUGARES PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD

a) MARRUECOS



MEDINA DE FEZ



MARRAQUECH



MEQUÍNEZ



EL JADIDA



AÏT BENHADDOU



VOLÚBILIS



ESSAOUIRA



TETUÁN

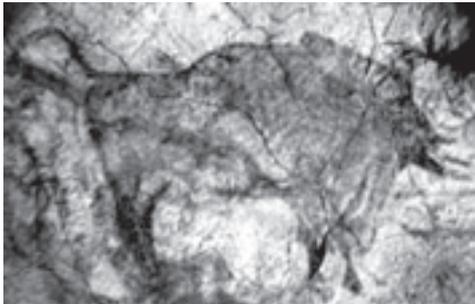
b) ESPAÑA



PLAZA MAYOR DE SALAMANCA



TEATRO ROMANO DE MÉRIDA (BADAJOZ)

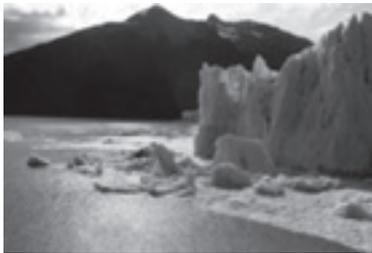


CUEVAS DE ALTAMIRA (SANTANDER)

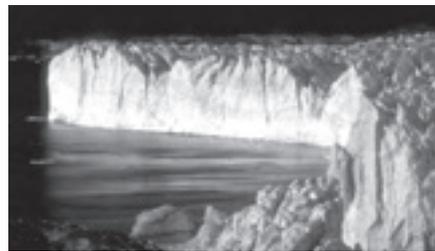


LAS MÉDULAS (LEÓN)

c) HISPANOAMÉRICA



VALLE DE GLACIARES (ARGENTINA)



PARQUE NACIONAL DE CANAIMA (VENEZUELA)



QUITO (ECUADOR)



ANTIGUA
(GUATEMALA)



OAXACA (MÉXICO)

1. Realiza un mapa de Marruecos con la localización de las ciudades que son patrimonio de la humanidad¹.
2. ¿Por qué crees que se han elegido estas ciudades?
3. ¿Qué otros lugares de Marruecos propones para ampliar la lista de Patrimonio Mundial? Explica las razones.
4. Aquí tienes ejemplos famosos del patrimonio español. ¿Cuál es su mérito y por qué crees que están en la lista?
5. Tienes también ejemplos del patrimonio hispanoamericano. Describe las fotos y di qué sensaciones te producen.
6. ¿Cuál de estos lugares conoces? ¿Cuáles desearías conocer? De entre todos los lugares presentados, elige tres por orden de preferencia y explica las razones de tu elección.

3. FAMILIAS HOY



¹ El Programa Patrimonio de la Humanidad fue fundado por la Convención para la protección de la herencia cultural y natural de la humanidad. Fue adoptado por la conferencia general de la UNESCO el 16 de noviembre de 1972. Su objetivo es catalogar, preservar y dar a conocer sitios de importancia cultural o natural excepcional para la herencia común de la humanidad. En el 2007, el catálogo consta de un total de 851 sitios, de los cuales 660 son culturales, 166 naturales y 25 mixtos, distribuidos en 142 países.



(Suplemento de *El País Semanal*)

1. Pon el pie de foto al tipo de familia que corresponda:
 - Familia sin hijos.
 - Familia con tres hijos.
 - Familia monoparental con un hijo en adopción.
 - Familia numerosa.
 - Familia con hijo único y abuelo.
 - Familia con hija adoptada.
 - Familia clásica con la parejita, niño y niña.
2. Ahora describe a tu familia. ¿En qué modelo de familia vives?
3. ¿Con qué identificas a tu familia?
 - Apoyo afectivo.
 - Puerta al mundo.
 - Protección.
 - Exigencias y normas.
 - Apoyo a mis problemas escolares.

4. ¿Qué trabajos exige una familia a cada uno de sus miembros? Elabora una lista de tareas con la persona que las realiza.
5. Las causas de familias monoparentales son muy diversas: divorcios y separaciones, madres solteras, fallecimiento de un cónyuge. ¿Cómo es la situación de las familias monoparentales marroquíes?
6. En España la tasa de divorcios es de un 40%. ¿Cuál es la situación de tu país? ¿Hay muchos divorcios? ¿Cómo viven los divorciados y las divorciadas?

4. EN EL RESTAURANTE UNIVERSITARIO

Estamos en el comedor estudiantil de una universidad alemana. Una alumna rubia e inequívocamente germana adquiere su bandeja con el menú en el mostrador del autoservicio y luego se sienta en una mesa. Entonces advierte que ha olvidado los cubiertos y vuelve a levantarse para cogerlos. Al regresar, descubre con estupor que un chico negro, probablemente subsahariano por su aspecto, se ha sentado en su lugar y está comiendo en su bandeja. De entrada, la muchacha se siente desconcertada y agredida; pero enseguida corrige su pensamiento y supone que el africano no está acostumbrado al sentido de la propiedad privada y de la intimidad del europeo, o incluso que quizá no disponga de dinero suficiente para pagarse la comida, aun siendo esta barata para el elevado estándar de nuestros ricos países. De modo que la chica decide sentarse frente al tipo y sonreírle amistosamente. A lo cual el africano contesta con otra blanca sonrisa. A continuación la alemana comienza a comer de la bandeja intentando aparentar la mayor normalidad y compartiéndola con exquisita generosidad y cortesía con el chico negro. Y así, él se toma la ensalada, ella apura la sopa, ambos pinchan paritariamente del mismo plato de estofado hasta acabarlo y uno da cuenta del yogur y la otra de la pieza de fruta. Todo ello trufado de múltiples sonrisas educadas, tímidas por parte del muchacho, suavemente alentadoras y comprensivas por parte de ella. Acabado el almuerzo, la alemana se levanta en busca de un café. Y entonces descubre, en la mesa vecina detrás de ella, su propio abrigo colocado sobre el respaldo de una silla y una bandeja de comida intacta.

Dedico esta historia deliciosa, que además es auténtica, a todos aquellos españoles que, en el fondo, recelan de los inmigrantes y les consideran individuos inferiores. A todas esas personas que, aun bienintencionadas, les observan con condescendencia y paternalismo. Será mejor que nos libremos de los prejuicios o corremos el riesgo de hacer el mismo ridículo que la pobre alemana, que creía ser el colmo de la civilización mientras el africano, él sí inmensamente educado, la dejaba comer de su bandeja y tal vez pensaba: « Pero qué chiflados están los europeos ».

Rosa MONTERO, *El País*, mayo 2005.

1. Describe a los protagonistas. ¿Cómo te los imaginas?
2. Comenta las reacciones de los personajes: ¿Qué te parece el comportamiento de la chica?, ¿y el del chico?
3. Al cabo de un par de días vuelven a encontrarse y comen juntos; imagínate la conversación entre ellos dos.

TRABAJANDO ESTEREOTIPOS

Teresa Vacas Lobato

Asesora Técnica de la Consejería de Educación



La identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni en tercios, ni en zonas estancas. Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una, producto de todos los elementos que la han configurado mediante una « dosificación » singular que nunca es la misma en dos personas.

Amin Maalouf.

Entre los múltiples aspectos que rondan en torno al concepto de interculturalidad, nos interesa especialmente trabajar con los estereotipos. Estamos convencidos de que son el primer peldaño en la formación de los prejuicios, que a su vez, constituyen el arma más fácil para provocar el alejamiento y el rechazo de las culturas ajenas. Para ello, recogemos en este artículo varias actividades diseñadas para un taller de actualización didáctica de profesores de ELE, y que van encaminadas a la reflexión sobre los términos anteriormente citados, y sobre nuestras propias actitudes hacia las otras culturas.

Cuando empecé a interesarme por la interculturalidad, me llamaban enormemente la atención todos los aspectos relacionados con los estereotipos. Y me cuestionaba si los estereotipos eran el primer peldaño para confeccionar un prejuicio, habría que empezar por trabajar, en el aprendizaje intercultural, ciertas actitudes positivas encaminadas a la superación de los estereotipos y, en consecuencia, a la erradicación de los prejuicios.

Por ello, a modo de reflexión y antes de presentar las actividades con las que vamos a trabajar, haremos un somero repaso por las definiciones de estos términos, expondremos algunas opiniones sobre la gestación de los estereotipos, así como diferentes perspectivas y actitudes desde las que acercarnos a ellos y poder desterrarlos.

- Para tratar de hacernos una idea clara sobre estos términos, y como curiosidad, diremos que la palabra **interculturalidad** no presenta ninguna entrada en el *DRAE*, ni tampoco en el *Diccionario de aprendizaje Salamanca*¹. Ello podría ser indicio de su uso reciente y aún poco extendido. No obstante, nosotros entendemos la interculturalidad como un proceso en el que cada uno, sin renunciar a su propia identidad cultural, se distancia de su entorno, para poder entender los puntos de vista ajenos. Esto no implica, de ninguna manera, la pérdida de identidad.

Para continuar, veamos la definición de *estereotipo*:

- a) Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. (*DRAE*).

¹ Elegimos dos diccionarios como botón de muestra: el *DRAE* por representar un diccionario de autoridad en el ámbito hispano, y un diccionario de aprendizaje como es el *Diccionario Salamanca*, ya que estamos en ámbito ELE.

b) Área: sociología. Idea simplificada y normalmente admitida que se tiene de una persona o de una cosa: *Cada comunidad tiene sus estereotipos que, una vez fijados, son muy difíciles de cambiar.* (Diccionario Salamanca).

Y también de *prejuicio*:

a) Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal. (DRAE).

b) El *Diccionario Salamanca* no presenta ninguna entrada para *prejuicio*.

Por lo tanto, el estereotipo es una imagen simplificada y admitida socialmente, es decir, no es fruto de la experiencia directa. Además, en ambas definiciones se coincide en su dificultad para modificarlo: «carácter inmutable» «son muy difíciles de cambiar». Y aunque los estereotipos pueden ser neutros, positivos o negativos, sin embargo, predominan estos últimos. Asimismo, en la definición de prejuicio ya se constatan de manera explícita características negativas: Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.

No obstante, todas las culturas tienen estereotipos sobre las diferentes etnias, pueblos o grupos sociales de su propia cultura y también estereotipos sobre culturas foráneas, son los estereotipos sociales.

- A propósito de la **formación** del estereotipo, insiste Susana Lorenzo-Zamorano² en que para abordar el tema de los estereotipos, es importante saber que «intervienen dos componentes en su formación: el *cognitivo*, por el que tendemos a simplificar los conceptos para así facilitar el aprendizaje, y el *social*, transmitido a través de los agentes de socialización y curiosamente compartido por todos los que comparten un mismo bagaje cultural. Se ha de considerar igualmente que los estereotipos conducen irrevocablemente a los prejuicios, los cuales predisponen ya a la *acción*».

- En cuanto a la manera de abordarlos, comenta Isabel Iglesias³ que cuando nos acercamos a otras culturas podemos adoptar distintos **tipos de actitudes**,

- 1) *Etnocentrismo*: mi propia cultura será la medida de todas las demás culturas.

- 2) *El relativismo cultural*: actitud en apariencia respetuosa y tolerante con las otras culturas, sin embargo le falta la búsqueda del encuentro entre culturas y por lo tanto se corre un alto riesgo de acercamiento a la guetización.

- 3) *El interculturalismo* es la actitud que partiendo del respeto a otras culturas, busca un encuentro en igualdad, pero, además, permite una visión crítica.

- Por último y para **contextualizar nuestro trabajo**, debemos saber que en el Anexo que acompaña al Currículo de ELE en Marruecos se menciona *la Dimensión Intercultural en ELE* y se apuesta por el hablante intercultural; y entre las destrezas y habilidades interculturales, que deben potenciarse entre el alumnado, se destaca la capacidad para superar estereotipos.

Así pues, el profesor de ELE debe intentar que los estudiantes consigan tener una comunicación intercultural, guiándoles en la superación de estos estereotipos y en la eliminación de los prejuicios sociales y culturales, (es lo que se conoce como el *nivel transcultural*).

Por ello, uno de los ejes de la educación intercultural debe girar en torno al planteamiento de estrategias didácticas con las que dismantelar los estereotipos. De ahí nuestra insistencia en trabajar con ellos.

² LORENZO-ZAMORANO, Susana (2004) «Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de e/le: superando estereotipos» *Aula intercultural*, http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=163

³ IGLESIAS CASAL, Isabel (2003): «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas», *Carabela* 54, pp.5-28. Madrid: SGEL.

LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE: ALGUNAS PROPUESTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE LOS ESTEREOTIPOS CON LOS PROFESORES

Las propuestas que presentamos a continuación, están pensadas para trabajarlas con los profesores marroquíes de español y van dirigidas a hacerles reflexionar sobre los estereotipos, pues partimos de que el profesor de ELE no posee un compendio de saberes inamovibles, sino que está en proceso constante de formación delante de la materia y de los alumnos y alumnas. Así proponemos cinco bloques de actividades que han sido diseñadas para trabajarlas en grupo y de manera oral, a modo de lluvia de ideas, para unas jornadas de formación sobre interculturalidad en el contexto marroquí:

- La duda como base metodológica.
- Cultura en movimiento.
- ¿Cómo se crean los estereotipos?
- Para reflexionar sobre los estereotipos.
- Desmontando estereotipos.

1. LA DUDA COMO BASE METODOLÓGICA

Debemos saber que la cultura se comparte diferencialmente, es decir, las personas que constituyen una cultura no la viven todas de la misma forma, sino que existen diferencias que vienen dadas por la edad, la clase social, el nivel económico, etc.; y ello marca identidades diferentes dentro de una misma cultura.

- Escribid cinco cosas que puedan definirlos como marroquíes. Después se debate en grupo:

--	--	--	--	--

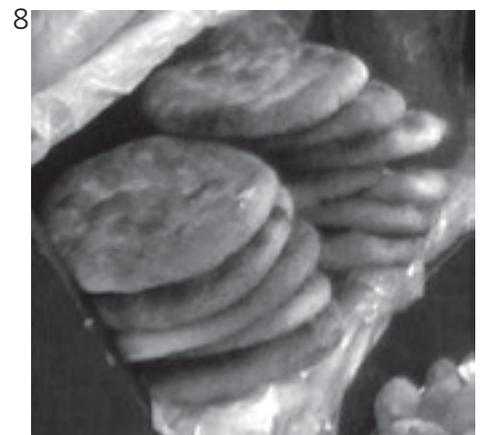
2. CULTURA EN MOVIMIENTO

Dice un proverbio árabe que « En el cambio reside el bienestar », y efectivamente la cultura que caracteriza a cada pueblo también está en continuo movimiento y evolución.

Así, para evitar una visión cultural excesivamente uniforme, se pueden diseñar tareas de exploración para comprobar la generalización de las hipótesis que pueden establecer los aprendices sobre distintos temas de la cultura objeto: ocio, estructura familiar, situación de determinados grupos sociales (mujeres, jóvenes, ancianos), hábitos de vida diarios, tradiciones... y analizar los prejuicios que existen, por ejemplo, sobre rasgos de carácter, entre otros.

- Aquí os presentamos una galería de fotos de diferentes lugares de España y de Marruecos para mostrar las semejanzas dentro de la diversidad. Para ello, vamos a intentar entre todos localizar lugares, identificar nacionalidades o aproximarnos al momento en que fue tomada la foto, respondiendo a preguntas del tipo:

¿Dónde estamos? ¿Quiénes son? ¿En qué momento?





3. ¿CÓMO SE CREAN LOS ESTEREOTIPOS?

Laura Vázquez en su artículo, *El choque cultural, los malentendidos, los estereotipos y los tópicos* (2006), habla de estereotipo dinámico, « flexible al cambio ya que normalmente se produce en los primeros contactos con personas de otras culturas ». Así una persona recién asomada a otra cultura no sabe qué ver, ni cómo interpretar lo que ve. « Está a la deriva en un mar de datos y generalmente tratará de interpretar dichos datos proyectando sobre ellos sus propias experiencias ».

- Como muestra de ello leamos esta conversación que mantienen dos conocidos en un bar de Cádiz, a partir del viaje de uno de ellos a Marruecos.

- *Hombre, Manolo; ¡cuánto tiempo! ¿Cómo estamos?*
- *Bien, bien. Luchando, como siempre. ¿Y tú?*
- *Pues, mira, acabamos de llegar, la Pepa y yo, de Marruecos de ver a la chica, la Mari Carmen, que está allí trabajando ahora.*
- *Anda, ¡No me digas! Y qué lejos se ha ido, ¿no?*
- *No, no creas, coger el barco y está ahí mismo, ¿eh?*
- *¿Y qué te ha parecido todo aquello, te ha gustado?*
- *Pues, mira, vengo muy contento porque, mi hija está allí muy bien colocada y luego, porque los marroquíes se han portado con nosotros del 10¹. Lo primero de todo es lo cariñosos que son, pues el primer día fuimos a la oficina en la que trabaja mi hija y el conserje me besó como si fuera mi hermano; aunque la Pepa dice que con ella fue frío y sólo le dio la mano; y para remate me preguntó por toda la familia como si me conociera de toda la vida. Sí señor, muy atento, la verdad.*
- *Y para entenderos, ¿cómo hacíais?*
- *Uf, hablar, hablar, lo que se dice hablar, poco la verdad. Más que nada, gestos arriba, gestos abajo, y así íbamos entendiéndonos. Aunque había veces que el lío era bien gordo. Mira, el segundo día de estar allí le dije yo a la Pepa, « Ahora nos vamos a ir tú y yo solos a tomar algo »; así es que nos metimos en el primer bar que encontramos, y le pedí al camarero dos cafés y yo creo que me dijo que allí café nanay², o a lo mejor no lo entendí; el caso es que nos fuimos sin haber podido meternos algo calentito para el cuerpo³. Y luego, como a la una, nos queríamos tomar unas cañitas y nos fuimos a un café y nos dijo el camarero (ese sí hablaba un poco de español, menos mal) que alcohol allí no se servía.*

¹ Se han portado muy bien.

² Dijo que no había café.

³ Sin poder tomar ninguna bebida caliente.

Total que esa mañana no acertamos. Y es que la lengua de allí es muy difícil y te cuesta la misma vida entender lo que dicen. Con lo que sí me quedé fue con el « sucran », que vale para decir gracias, y se ponen muy contentos cuando usas sus palabras en vez de las nuestras.

- *Y, las comidas, ¿qué tal son? Dicen que en Marruecos se come muy bien, ¿eso es verdad?*
- *Uy, probamos el famoso cuscús, que viene a ser como antes nuestro cocido, vamos que en cualquier casa hay un plato de cuscús. Bueno, y un día que nos fuimos a la playa, como si estuviéramos en Cádiz, nos comimos nuestro plato de pescaíto frito, ese sí que estaba fresco y además, todo el mundo se lo comía con las manos y nosotros hicimos lo mismo (como antiguamente, vamos, que es que ya nos hemos vuelto muy finos); si es lo que yo digo que con las manos sabe todo mucho mejor.*
- *Y las playas, ¿son como las nuestras?*
- *Pues sí, más o menos como aquí; sólo que, las mujeres al revés que en Cádiz, en España locas por ponerse todo el cuerpo moreno, y en Marruecos, locas por taparse hasta los tobillos para que el sol no les dé. Es que allí la gente ya está morena, bueno aunque algunos son bien blancos, ¿eh? que yo eso tampoco me lo imaginaba. Ahora, te diré, a quien miró toda la playa fue a la Pepa; ya le decía yo: « si es que estás muy blanca y sobre todo muy gorda, cómo no te van a mirar; y, vamos que no tienes 15 años, eh?, que vas ya para 74 »... Ya te digo, Manolo, que aunque tengamos cosas diferentes, pero también tienen muchas costumbres como las nuestras; son muy sociables y de momento se ponen a charlar contigo, y para explicarte las cosas usan mucho los gestos; vamos, como nosotros, que no dejamos las manos quietas. En fin, quizá lo mejor es que los marroquíes se desviven porque estés a gusto en su país o en su casa.*
- *Pues, con lo que me cuentas, me están entrando ganas de ir. Avísame cuando vuelvas, a ver si puedo acompañarte.*

(Transcripción libre)

4. PARA REFLEXIONAR SOBRE LOS ESTEREOTIPOS

Vamos a contestar a las siguientes propuestas (adaptación a partir de Concha Moreno⁵):

- Señala cinco aspectos que le hayan sorprendido a este español sobre Marruecos.

⁵ MORENO GARCÍA, Concha (2000): « Conocerse para respetarse. Lengua y Cultura, ¿elementos integradores? », Espéculo, <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

- Señala cinco aspectos que te hayan sorprendido a ti de la visión de este español sobre Marruecos.

- ¿Podrías enumerar qué aspectos te llamaron la atención o te sorprendieron la primera vez que viajaste a España?

Manera de comportarse/normas sociales
Gente en los lugares públicos
La ciudad, el barrio, las calles, el tráfico
Lo cotidiano: horarios, trabajo, comidas...
Formas y lugares para divertirse, tiempo de ocio ...
Otros aspectos

- Al volver a Marruecos después de esa estancia en España, ¿qué te ha parecido diferente? ¿Sabrías decir por qué?

Manera de comportarse/normas sociales
Gente en los lugares públicos
La ciudad, el barrio, las calles, el tráfico
Lo cotidiano: horarios, trabajo, comidas...
Formas y lugares para divertirse, tiempo de ocio ...
Otros aspectos

- ¿Te traerías a tu tierra alguna de las costumbres de España? ¿Cuál? ¿Por qué?

--

- ¿Exportarías algo de tu país a España o a otros países europeos? ¿Qué? ¿Por qué?

--

5. DESMONTANDO ESTEREOTIPOS

Como última actividad de reflexión, proponemos iniciar un debate sobre las siguientes cuestiones:

¿De dónde recibimos la información estereotipada? ¿Cuántos españoles conocéis? ¿Se corresponden al estereotipo? ¿Qué sabes sobre la cultura española? ¿Te identificas con la imagen de los marroquíes que tienen los españoles? ¿Por qué crees que os ven ellos así? ¿Cómo te ves tú con relación al resto de los individuos del Magreb? ¿Qué consecuencias pueden tener esos estereotipos en las relaciones laborales entre marroquíes y españoles? ¿Cómo se pueden evitar los estereotipos y los prejuicios? ¿Podrías enumerar los tipos de prejuicios que conozcas y poner ejemplos de cada uno de ellos (estereotipos de clase social, de raza, de sexo, etc.).

Hemos pretendido, pues, con estas propuestas de reflexión sobre los estereotipos dar algunas puntadas más para tejer este tapiz que es la interculturalidad.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES DE LOS MATERIALES DE ELE

Irene Revilla

Asesora Técnica de la Consejería de Educación



En la práctica habitual del profesorado de lenguas extranjeras está el trabajar los contenidos socioculturales de los materiales didácticos para que los aprendices puedan captar el sentido del mensaje. Sabemos, sin embargo, que es el aprendiz quien, en última instancia, construye el significado a partir de los datos que él posee: conocimientos lingüísticos y culturales de la lengua meta y de otras lenguas, sus conocimientos enciclopédicos y sus experiencias personales.

Los conocimientos previos del aprendiz no siempre se ponen en funcionamiento de forma espontánea, sino que, en la mayoría de los casos, necesitan activarse mediante tareas didácticas, realizadas individualmente, o en grupo. Así pues, para trabajar los contenidos socioculturales de los materiales, es necesario movilizar los conocimientos previos, remitiendo al aprendiz a su propia experiencia o al análisis de hechos similares o equivalentes en el contexto social en que está inmerso.

Al referirnos a las nociones de « contextualización » y « contexto social », adoptamos la perspectiva de Halliday (1978), entendiendo por contexto el medio en que se intercambian significados. Según Halliday¹, se puede analizar el contexto social de la lengua de acuerdo con tres factores: el campo del discurso (de lo que se está hablando), el tenor del discurso (las personas que toman parte en el intercambio) y el modo del discurso (la manera cómo se organiza la lengua para expresar el significado, y el canal que se emplea: escrito u oral).

En la presente propuesta, tomamos la contextualización de los contenidos socioculturales de los materiales, como punto de partida para trabajar el desarrollo de la competencia intercultural del aprendiz². Para ello, hemos buscado un tema próximo a los intereses de los jóvenes, y hemos diseñado una serie de tareas a partir de documentos procedentes de la cultura de origen y de la cultura meta.

El tema gira en torno a las relaciones afectivas de los jóvenes, en concreto, los novios y novias. Las formas cómo se manifiestan las relaciones afectivas contienen una fuerte carga cultural, entendiendo como « cultura », el conjunto de valores, hábitos y creencias compartidos por un pueblo, pero que se manifiesta, a la vez, como una realidad compleja, diversa y cambiante (Areizaga, 2003).

Los materiales seleccionados son de diversa procedencia: materiales auténticos (fragmentos de relatos, fotos y una secuencia cinematográfica) y materiales adaptados.

¹ « Contexto social » en Jack C. Richards, John Platt y Heidi Platt: Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas, Ed. Ariel, Barcelona, 1997, pág. 84.

² Utilizamos el concepto de « Competencia intercultural » acuñado por Byram y Fleming (1998).

ACTIVIDADES

1. SENSIBILIZACIÓN AL TEMA



Objetivo: Contextualizar el término « novio » / « novia », observando la polisemia léxica y diversidad de significados dependiendo del contexto de uso³.

Procedimiento: A partir de una serie de fotos de parejas, se solicita de los alumnos y alumnas que elaboren hipótesis sobre las mismas: quiénes son, dónde están, qué hacen, etc.:



En un segundo momento, los alumnos buscan el léxico equivalente en su lengua. La dificultad de la traducción del léxico de relaciones afectivas a la lengua propia ayuda a comprender el concepto de cultura como algo complejo, diverso y cambiante, al que nos hemos referido en la introducción.

³ Hasta los años 70, en España, el término novio/a hacía referencia a una relación de pareja con intención de casarse, o a la pareja el día de la boda. Actualmente, puede referirse también a una pareja que tiene una relación amorosa íntima, sin proyecto de boda.

2. RELATOS DE NOVIOS EN EL CONTEXTO MARROQUÍ

Explotación didáctica de dos textos escritos que remiten a una situación real y a otra de ficción, en la cultura de los aprendices.

Objetivo: Observar los cambios operados en las costumbres sociales.

Procedimiento: Comprensión lectora de los textos seleccionados:

- actividades de prelectura con formulación de hipótesis, lectura y poslectura;
- comparación entre los dos textos; hablar de los cambios operados en las costumbres familiares y las relaciones personales descritas en los textos;
- interacción por grupos: « El contexto real de los aprendices, ¿de cuál de las dos realidades estaría más próximo? ».

MI SOBRINO TIENE NOVIA

Ayer me dijo mi hermana que habían ido a conocer a la familia de la novia de su hijo.

Hace unos meses, mi sobrino le contó a su madre que tenía novia y que se quería casar. Mi sobrino, después de ponerse de acuerdo con Turía, su novia, le pidió a mi hermana que preparasen la pedida de mano.

Naturalmente, Turía también habló con sus padres, que expresaron su deseo de conocer lo antes posible al futuro novio y a sus padres.

El día de la pedida, mi sobrino y sus padres se arreglaron bien y se presentaron con regalos en casa de la novia. Recibidos calurosamente por Turía y sus padres, se sentaron en el salón y estuvieron hablando un buen rato de la guerra de Iraq, de la corrupción en Marruecos y de otros asuntos, mientras tomaban té y pastas.

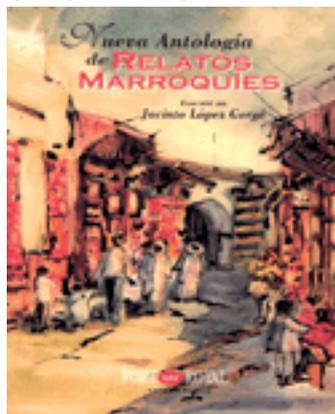
Al final, se dieron cuenta de que las dos familias tenían mucho en común; las madres de los jóvenes habían ido a la misma universidad, eran unas excelentes internautas y los padres compartían la afición a la pesca y al fútbol.

Total, que parece que pronto tendremos boda en la familia.

Texto adaptado de un correo electrónico.

ME CASARON CON UNA DE LAS HIJAS DEL CHEIJ DE LA CABILA

*Recuerdo que acababa de cumplir dieciocho años cuando mis padres me casaron con una de las hijas del Cheij de la Cabila. Y como jamás la había visto, hice lo que todos: recurrir a las viejas del lugar, que todo lo sabían... Me dijeron que era tostada como el pan, que sus piernas no eran flacas... que no roncaba y que su aliento era perfumado como la rosa... En fin, me dijeron que era bella y que cocinaba bien el **cous cous**. Después me explicaron lo que debía hacer con ella aquellas primeras noches en que estaríamos*



solos... Y llegó la mañana en la que me bañaron y me vistieron con la yilaba blanca y el sulham de terciopelo negro. ¡Qué contento estaba yo aquel día! A nuestra casa no paraban de llegar personas que nunca había visto. Unos eran familiares que venían de sabe Dios dónde. Los otros eran invitados, amigos de mis padres. Todos traían corderos, miel y algún que otro toro de regalo. Amar, el hermano de mi novia, me hizo ofrenda de un potro castaño. Mis amigos me envidiaban cuando veían mis dedos coloreados por la henna, y también la noche de los cantos, cuando cubrieron mi cabeza con la capucha entonando el « sebhain arrasek ». Al tercer día me vi en una habitación al lado de una forma humana. Era la novia, mi novia. Parecía una estatua cubierta de sedas y adornada de abalorios y monedas de plata. Me acerqué con cautela sin saber qué hacer, pero recordando los consejos de las viejas de la aldea, me senté a su lado. Oía a azahar y a extraños perfumes. Le quité el velo que cubría su cabeza y vi por primera vez su rostro. Yo entonces no entendía... Me pareció bien... Se me antojaba otro regalo más, como los corderos, los toros y el potro castaño. Y la estimé dándole mi afecto.

Mohamed Tamsamani: *Zulejja o la historia del loco del cabo* (1999)⁵.

3. RELATOS DE NOVIOS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Explotación didáctica de dos documentos. El primero procede de la película *Familia* de Fernando León de Aranoa (1996), y el segundo, es un fragmento de un relato infantil.

¿TIENES NOVIO?

Objetivo: Acercarse al tema desde una situación de comunicación en una familia española.

Procedimiento:

- Previo a la lectura del diálogo « ¿Tienes novio? » de la secuencia del desayuno de *Familia*, se formulan hipótesis sobre el contexto de la pregunta: a) en el tren, un desconocido; b) en una entrevista de trabajo; c) los padres y/o hermanos, en casa; d) los colegas y amigos/as; e) el profesor/a en una entrevista personal; f) invitados/as en casa.
- Lectura del diálogo: Es el momento del desayuno en familia. En el fragmento del diálogo que presentamos, intervienen Luna, una joven de dieciséis años, sus padres y un hermano; hay que adivinar quién de los personajes –A, B o C–, hace la pregunta.
- Dramatización del diálogo recreando la expresión y el tono de los personajes, según la interpretación que los aprendices hacen del contexto.
- Visualización de la secuencia de la película⁶ y comprobación de hipótesis.

A: *Y tú, ¿a qué hora llegaste anoche? No te oí entrar.*

Luna: *No sé, pronto. A las tres, o a las tres y media.*

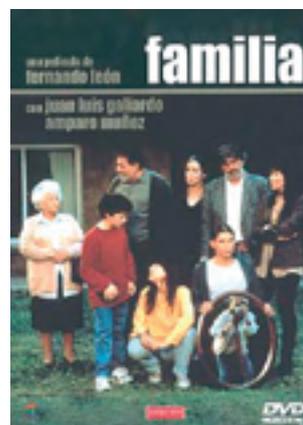
B: *¿Te trajo Rafa?*

A: *¿Quién es Rafa?*

Luna: *Uno de clase.*

C: *Su novio.*

Luna: *De eso nada.*



⁵ Mohamed Tamsamani: *Zulejja o la historia del loco del Cabo*, Port Royal Ediciones, Granada, 1999, págs. 110-111.

⁶ Isabel Santos y Alfonso Santos: *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de E/LE*, Madrid, SGEL, 2001, pág. 69.

- A: ¿Tienes novio?
- Luna: ¡Que no, que es solo un amigo!
- C: Si te trae a casa, será por algo, ¿no?
- Luna: Porque tiene coche.
- A: Tráetelo un día a casa y así lo conocemos.
- Luna: ¡Pero si no hay nada que conocer!
- A: ¿Cómo que no? Lo normal cuando uno se echa novia, es ir a conocer a los padres, ¿no?
- B: Tenías que haber visto a papá el primer día que vino a casa a buscarme, con regalo para los abuelos y todo.
- A: ¡Como tiene que ser!
- B: Se puso tan nervioso que le dio la caja de puros a mi madre, y los bombones al abuelo.
- A: No sé de qué os reís, desde entonces, la abuela fuma puros...

¿QUIERES SER EL NOVIO DE MI HERMANA?



Objetivo: Contextualizar un relato para una comprensión significativa.

Procedimiento:

- Comprensión lectora del fragmento seleccionado.
- Expresión oral: contar la historia desde un ángulo diferente.

Alicia, una niña de once años, pasa las vacaciones con su familia en un pueblo de la costa catalana. Su hermana Sonia está en plena crisis de adolescencia y reclama la atención de todo el mundo a su alrededor. Alicia decide buscar novio a su hermana para librarse de ella, ayudada por su amigo el Zanahoria.

El Zanahoria, como ha podido dormir noche y día, tiene el cerebro muy fresco y le funcionan todas las neuronas.

Me ha dicho que si la montaña no iba a Mahoma, Mahoma iba a la montaña -¿o era al revés?- y que si Sonia no quería salir de casa lo que teníamos que hacer era repartir una foto de Sonia entre los chicos del pueblo y decirles dónde vivía.

- *¿Y el alemán? Tenemos que quitarle a Hans de la cabeza -le he recordado.*
- *Dile que tiene novia.*

Me he quedado superimpresionada. El Zanahoria es un coco. Me he rascado el bolsillo y le he invitado a otro helado.

Hemos ido a casa y, a escondidas, hemos cogido el bolso de Sonia. Nos hemos encerrado en el baño y después de registrarlo -¡cuánta mierda!- hemos encontrado tres fotografías tuyas. Las tres son horribles. No creo que ningún chico que vea una foto de Sonia tenga el valor de atreverse a conocerla, pero el Zanahoria me ha dicho que no estaban

mal y ha escogido la foto en que enseña las piernas y está riendo. Ha dicho que parecía un poco simpática y un poco fresca. De camino hacia su casa hará fotocopias en la librería y dirá que carguen la factura a los periódicos de su padre.

(...)

En los chiringuitos de la playa, hemos puesto manos a la obra.

- Hola, ¿quieres ser el novio de mi hermana?

El tío ha puesto cara de alucinado. Yo he aprovechado y le he dejado la fotocopia de la fotografía de Sonia en la mano.

- Se llama Sonia, es muy simpática y detrás de la foto está la dirección.

He dado media vuelta y lo he dejado mirando la foto y leyendo la dirección.

Todos han picado, todos han acabado mirando la foto. Ha estado chupado, como repartir propaganda, o más, porque nadie me ha devuelto la foto ni he encontrado ninguna foto en la papelería. No sé, quizá mañana envuelvan el bocadillo con ella, pero ya la habrán visto.

Lo he hecho un billón de veces. Al principio he elegido los chicos que le podían gustar a Sonia. He preferido los que tenían flequillo y algún tatuaje. Pero luego, he ido a saco. Todo el pueblo tiene la foto de Sonia.

He vuelto a casa bastante tarde.

(...)

- ¿Y Sonia?

Mi madre, sin darle importancia, me ha explicado que había pasado a buscarla un chico y que Sonia había salido a pasear con él, pero como ya tiene llaves y es mayorcita, le ha dejado una nota diciendo que se apañe.

No me lo podía creer. ¡¡¡Un chico!!! Lo hemos conseguido. ¡Ha funcionado!

Maitte Carranza: ¿Quieres ser el novio de mi hermana? (2002)⁷.

4. INTERACCIÓN ORAL: LAS RELACIONES AFECTIVAS DE LOS JÓVENES

Objetivo: Hablar de los sentimientos de los jóvenes en familia.

Procedimiento: En pequeños grupos, debate sobre las relaciones afectivas de la juventud en su entorno:

- diferentes situaciones dentro del propio país, teniendo en cuenta factores determinantes como la clase social, el sexo, el lugar de residencia (campo o ciudad), etc.
- posibilidad de recrear en el contexto del aprendizaje las situaciones de la secuencia de *Familia* y la del relato infantil.

⁷ Maitte Carranza: ¿Quieres ser el novio de mi hermana?, Edebé, Barcelona, 2002, págs. 91-92, 94-96 y 98-99.

SOBRE RITOS: UNA BODA

María Pérez Sedeño

Asesora Técnica de la Consejería de Educación



1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de lenguas extranjeras el término *interculturalidad* se usa para hacer referencia al desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural*. Este adjetivo *intercultural* alude a la preparación para relacionarse y comunicarse con « el otro » pero desde la construcción de *una nueva perspectiva* que haga tomar conciencia tanto de la cultura de origen como de la cultura meta, por encima de estereotipos y tópicos.

A continuación presentamos una serie de actividades para desarrollar la competencia intercultural a partir de la celebración de una boda. Entendemos por cultura el conjunto de valores, productos y comportamientos de un grupo social. En el caso de las actividades propuestas el valor radica en la institución del matrimonio, el producto es el contrato civil o religioso, y el comportamiento se manifiesta a través del rito y las prácticas sociales.

Para la confección de las actividades hemos tenido en cuenta los conocimientos y habilidades de los alumnos -en este caso, alumnos de 2º de bachillerato-. Los factores que configuran sus conocimientos y habilidades son:

- Su saber sociocultural es decir, por lo que saben de « los otros » a través de su experiencia y de lo que han aprendido.
- Los conocimientos, afectos y emociones que tienen como individuos respecto de la lengua y cultura meta. Esto es, qué sienten ante los otros.
- Finalmente, el saber ser y estar en los intercambios comunicativos con « los otros » de la cultura y lengua meta.

Además, sabemos que lo fundamental es que se les muestre la forma de acceder a estos contenidos culturales a través de dos procedimientos fundamentales:

- La búsqueda y descubrimiento a través de la observación, el aporte de datos, y el reconocimiento de semejanzas y diferencias.
- El análisis propiamente dicho: contrastando, relacionando, opinando, argumentando y deduciendo.

Hemos procurado dar a las actividades, no un enfoque informativo, sino formativo y comunicativo. Los alumnos, al hacerse las preguntas, construyen su aprendizaje (enseñanza formativa, aprendizaje constructivo). Además con las actividades revisamos los posibles prejuicios y las valoraciones estereotipadas a través, por ejemplo, de respuestas « espejo ».

2. OBJETIVOS

- Favorecer la construcción de la competencia intercultural de los alumnos.
- Aumentar la capacidad para comunicarse e interactuar en la lengua meta.
- Desarrollar el sentido de la observación y los contrastes para llegar así a las semejanzas.
- Poder analizar y comentar las tradiciones de la ceremonia de las bodas.

3. ACTIVIDADES

3.1 CONOCIMIENTO PREVIO: OBSERVA ESTAS FOTOS Y CONTESTA A LAS PREGUNTAS



1



2



3



4



5



6



7



8



9

- ¿Qué diferencias encuentras entre la foto 1 y 2?
- Describe lo que ves en la foto 3. ¿Qué crees que llevan los niños? ¿Crees que la novia se ha casado ya?
- ¿Por qué afirmarías que es una novia la joven de la foto 4?
- ¿Por qué son hombres los que llevan a la joven? ¿Dónde la llevan?
- ¿Qué diferencias ves entre las fotos 1 y 6?
- ¿Crees que las fotos 6 y 7 pertenecen a la misma boda?
- Comenta lo que hacen los chicos en las fotos 8 y 9. ¿Estas situaciones podrían ser intercambiables entre España y Marruecos?
- ¿Qué fotos añadirías? ¿Por qué?

3.2. NOS INFORMAMOS SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DE LAS BODAS Y COMPLETAMOS EL SIGUIENTE CUADRO

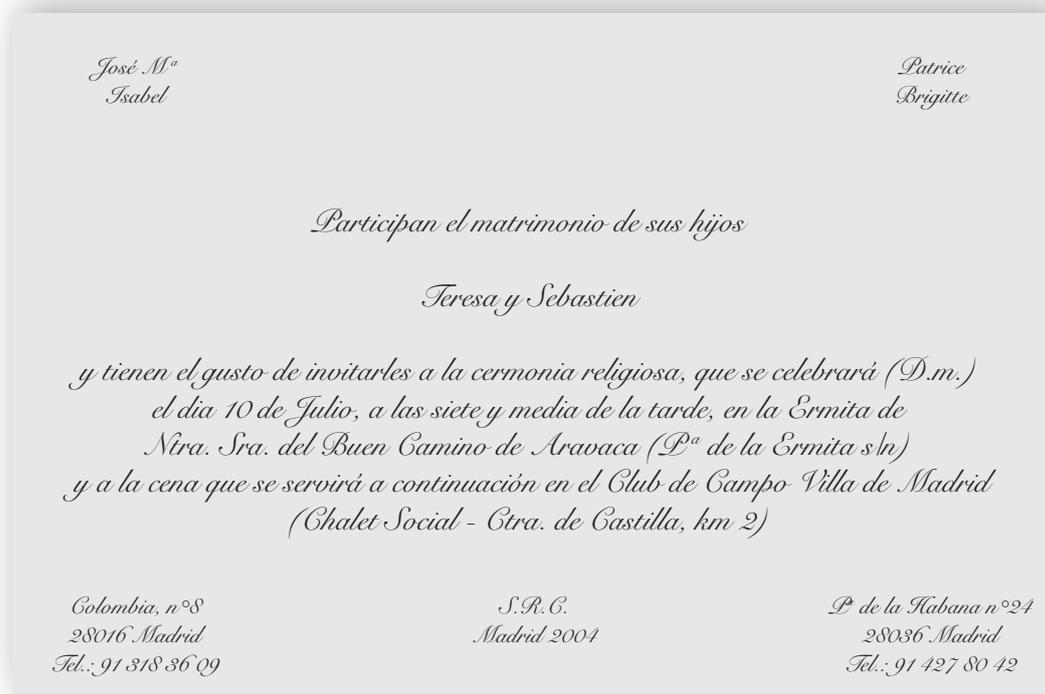
¿Qué sabes sobre...?	ESPAÑA	MARRUECOS
Pedida de mano		
Las arras y las alianzas		
Despedida de solteros		
Invitaciones		
Lista de bodas		
Las amonestaciones		
Lugar de celebración de la ceremonia		
El vestido de los novios, padrinos y testigos		

3.3. COSTUMBRES. ¿QUÉ SE HACE EN LAS BODAS ESPAÑOLAS Y QUÉ NO SE HACE EN TU PAÍS?

EN ESPAÑA	EN MARRUECOS
En la pedida de mano se hacen regalos mutuamente los novios (generalmente, él regala un anillo y ella un reloj).	
Se envían las invitaciones por correo o personalmente.	
Se hacen listas de boda.	
Los novios van por separado a la ceremonia.	
La novia entrega su ramo a una amiga, hermana, etc., solteras.	
El padre de la novia, el padrino acompaña a la novia en la ceremonia; la madre del novio, la madrina, acompaña al novio.	
Los novios anuncian el enlace en la Iglesia o en el Juzgado (amonestaciones).	
Después de la ceremonia los testigos, firman en el libro de registro de matrimonios.	
Se celebra un banquete para la comida o cena.	
Se suele hacer un viaje de novios para la luna de miel.	

3.4. UNA INVITACIÓN DE BODA

Lee esta tarjeta y señala cuáles son las informaciones que contiene:



3.5. ¿QUÉ SIGNIFICAN LOS SIGUIENTES REFRANES ESPAÑOLES?

Boda y mortaja del cielo baja.

Quien mal casa tarde enviuda.

¿Crees que estas frases hechas siempre son acertadas? ¿Existen refranes así en tu lengua?

3.6. UNA AGENCIA DE BODAS

Preparamos una boda

En España cada vez hay más empresas que se dedican a ofrecer servicios de todo tipo. Imaginad que trabajáis para la empresa « Flor de Azahar », y que unos clientes os han encargado la preparación de su boda. Se trata del enlace de *Fernando Martínez Castaño* y de *Irene Rodríguez Márquez*. Podéis buscar otros nombres, y también elegir el lugar donde se celebrará el mismo.

(El profesor puede guiar a sus alumnos en la introducción de aspectos lingüísticos y culturales a través del visionado de una boda española y de otra marroquí).

Hay que dividir la clase en grupos de cinco alumnos, que deberán repartirse las siguientes tareas a realizar:

- Pedir fecha en la Iglesia, y en el Juzgado o Ayuntamiento: llamar por teléfono o ir personalmente. Pequeña simulación.
- Preparar el programa de la boda, con el correspondiente presupuesto: vestido, restaurante, músicos de la ceremonia, músicos de la celebración, vehículo especial (limusina, carruaje...), reportaje fotográfico y video...

- Elegir lugar de celebración: ciudad o pueblo; hoteles disponibles para los invitados.
- Elegir hotel/restaurante: visita a las instalaciones, quién corre con los gastos. Elección del menú después de la prueba de varios de ellos: Hay que confeccionar un menú. Distribución de los invitados en las mesas: mesa principal novios, padrinos, padres y abuelos.
- Elegir las invitaciones de boda y encargárselas: llamar por teléfono a la imprenta o presentarte allí. Diseño de la invitación (podéis ayudaros del modelo anterior).
- Decidir lugar de viaje de novios y contratarlo. Negociación con la novia/o y visita a la agencia de viajes. Pequeña simulación y diseño del folleto publicitario.
- Lista de invitados. Envío de las invitaciones. Negociación con los padres para fijar cuántos y quiénes. Pequeña simulación.
- Lista de bodas: ¿qué se puede regalar?

Una vez realizadas estas tareas, se procederá a la confección de un dossier, con el logo y el membrete de la empresa que también podéis crear, en donde se recojan todas las informaciones, para presentárselo al cliente. También podéis nombrar a un coordinador o coordinadores del trabajo.

Aquí tenéis unos enlaces para conocer cómo se prepara una boda española:

http://www.publiboda.com/mapa_web/index.html

http://www.guiaservicios.com/bodas_tramites.asp

4. MARTA Y KARIM SE VAN A CASAR

Marta Rosales es una española de Santander que va a contraer matrimonio con Karim El Alaoui, natural de Kenitra. La boda se celebrará en Marruecos, y Marta ha escrito una carta a Amal, la hermana de Karim, que estudia español, para conocer todos los detalles de cómo son las bodas en este país. Imagina que eres Amal (o Youssef, otro hermano), y escribe una carta contándole a Marta lo que desea saber. Utilizando como referencia el documento que sigue, intenta explicarle cuáles son las fórmulas rituales en Marruecos, así como todos los detalles que consideres importantes.

FÓRMULAS DEL RITO DEL MATRIMONIO

Aquí tienes algunas de las fórmulas tradicionales que se suelen utilizar en la ceremonia religiosa y civil de las bodas en España.

a) FÓRMULAS DEL MATRIMONIO RELIGIOSO

INTERROGATORIO DEL SACERDOTE A LOS NOVIOS

Habéis venido aquí para que el Señor consagre vuestro amor, ante la comunidad aquí reunida, ante la Iglesia. Por eso, contestad a las siguientes preguntas:

Pregunta -¿Venís a casaros con entera libertad?

Respuesta - Sí, venimos.

P- ¿Os comprometéis a quereros y guardaros fidelidad durante toda la vida?

R- Sí, nos comprometemos.

P- ¿Estáis dispuestos a recibir con amor a los hijos que tengáis y a educarlos en la fe de Cristo?

R- Sí, estamos dispuestos.

CONSENTIMIENTO DE LOS NOVIOS

Novio: Yo, (nombre) te quiero a ti (nombre) como esposo y me entrego a ti, prometo serte fiel en las alegrías y en las penas, en la salud y en la enfermedad, todos los días de mi vida.

Novia: (repite la fórmula).

Sacerdote: El Señor que hizo nacer en vosotros el amor, confirme este consentimiento mutuo que habéis manifestado ante la Iglesia. Lo que Dios ha unido que no lo separe el hombre.

FÓRMULA DE LA ENTREGA DE LAS ALIANZAS

Sacerdote: El señor bendiga estos anillos que vais a entregaros el uno al otro en señal de amor y felicidad.

Novio: Recibe esta alianza en señal de mi amor y felicidad.

Novia: (lo mismo).

ENTREGA DE LAS ARRAS

Sacerdote: Bendice Señor estas arras que pone (nombre del novio) en manos de (nombre de la novia) y derrama sobre ellos la abundancia de tus bienes.

Novio: Recibe estas arras como prenda de la bendición de Dios y signo de los bienes que vamos a compartir

B) FÓRMULAS DEL MATRIMONIO CIVIL

El alcalde (o concejal) del ayuntamiento, o el juez lee los tres artículos del código civil, relativos al matrimonio; se solicita que se pongan en pie el alcalde y los novios.

El alcalde o juez se dirige a los novios preguntándoles:

P - X e Y (nombre de los novios), ¿venís a contraer matrimonio sin ser coaccionados, libre y voluntariamente?

R - Sí, venimos libremente.

P - ¿Estáis decididos a amaros y respetaros mutuamente, durante toda la vida?

R - Sí, estamos decididos.

P - ¿Estáis dispuestos a recibir y educar con responsabilidad y amor a los hijos?

R - Sí, estamos dispuestos.

P - Así pues, ya que queréis contraer matrimonio, unid vuestras manos y manifestad vuestro consentimiento. ¿Quieres y aceptas contraer matrimonio con Y, aquí presente junto a ti, de acuerdo con la legalidad vigente?

R - Sí quiero. Yo (nombre), te recibo a ti, (nombre), como esposo/a y prometo amarte, respetarte, y serte fiel en la prosperidad y en la adversidad, en la salud y en la enfermedad, todos los días de mi vida.

P - ¿Quieres y aceptas como esposa/o a X aquí presente junto a ti, de acuerdo con la legalidad vigente?

R - Sí quiero. Yo, ... (lo mismo).

El alcalde indica a los contrayentes que pueden proceder al intercambio de *alianzas* y *arras*.

X e Y: Recibe esta alianza, en señal de mi amor y fidelidad a ti.

X e Y: Recibe estas *arras* como signo de los bienes que vamos a compartir.

El alcalde o juez les declara unidos en matrimonio civil.

INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE LAS FIESTAS RELIGIOSAS POPULARES

Marta Cuadrado González

Asesora Técnica de la Consejería de Educación



1. INTRODUCCIÓN

El entorno familiar inmediato es un elemento determinante en la educación de los niños y las niñas. Después, aunque la familia sigue siendo fundamental en su educación, van a intervenir otros factores, conformando círculos cada vez más amplios: el resto de parientes, la escuela, la religión, el barrio, el pueblo o ciudad en la que viven.

Tan importante como el aprendizaje de una lengua, de unas costumbres, de unos usos culinarios, es conocer la cultura religiosa de un país. Conocer y entender los ritos, la forma de enfrentarse a la muerte o al paraíso, la forma de vivir la creencia religiosa, etc. nos posibilitarán un acercamiento al otro desde dentro, evitando clichés y prejuicios.

Y posiblemente sea, desde la clase de idiomas, un sitio donde trabajar este espacio, esa mirada, comprensiva, reflexiva y respetuosa, esa tercera cultura, una patria común en la que habitar, que podríamos llamar Interculturalidad, Conocimiento, Respeto, etc.

2. OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

2.1. OBJETIVOS GENERALES:

- Conocer ritos y costumbres religiosos.
- Aumentar la capacidad para comunicarse e interactuar en la lengua meta.
- Romper falsas creencias y estereotipos sobre la otra cultura.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Comprender textos escritos y orales sobre las costumbres en las celebraciones religiosas en ambos países.
- Asimilar e incorporar nuevos términos al vocabulario y utilizarlos con fluidez de forma oral y escrita.
- Poder describir oralmente y por escrito los cambios en las actitudes y costumbres de los distintos cultos religiosos.
- Practicar la comprensión y expresión de diferente tipos de texto: la descripción y narración, el diálogo y la exposición.

- Desarrollar la competencia discursiva en las producciones orales y escritas análisis de actitudes, costumbres y tradiciones.

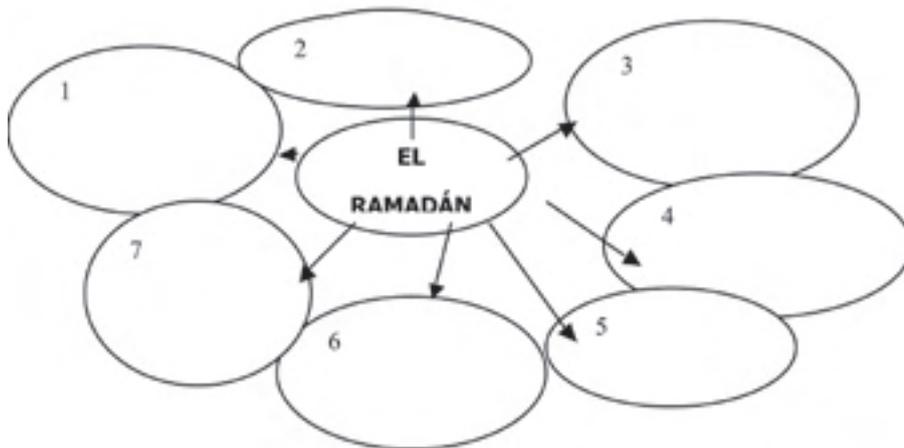
3. ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Por parejas, responded a las siguientes preguntas del cuadro:

- 1.-¿Cuáles son las festividades religiosas más importantes de vuestro país?
- 2.-¿Cuáles son las festividades religiosas españolas que conocéis?
- 3.-¿Qué se celebra en cada una de ellas?

[Puesta en común de conocimientos generales sobre el tema. Los alumnos responden oralmente y por escrito a las preguntas.]

ACTIVIDAD 2: En grupos de 5 ó 6, elegid las siete características más importantes del Ramadán. Justificad vuestra elección ante vuestros/as compañeros/as.



[El objetivo de la actividad es hacer reflexionar al alumno/a sobre sus propias celebraciones religiosas, a la vez que se fomenta el debate y la expresión oral. Cada grupo leerá sus conclusiones pasado un cuarto de hora.]

ACTIVIDAD 3: Tienes una amiga española que está muy interesada en saber qué es el Ramadán; escríbele una carta contestando a las siguientes preguntas.

- 1.-¿Qué es el Ramadán?
- 2.-¿Cuándo se celebra y cuánto dura el Ramadán?
- 3.-¿Qué celebramos en Ramadán?
- 4.-¿Cuáles son los días más importantes de Ramadán?
- 5.-¿Se cocinan platos especiales durante el Ramadán?
- 6.-¿Qué es "La Noche del Destino"?
- 7.-¿Hay algún día que nos pongamos guapos/as durante el Ramadán?
8. Curiosidades sobre el Ramadán.

[El objetivo es redactar un texto escrito partiendo de un guión previo. El alumno tendrá que escribir una carta a una amiga imaginaria respondiendo a las preguntas.]

ACTIVIDAD 4:

a) Al recibir tu carta, la amiga española te contesta con la siguiente; lee atentamente lo que te cuenta.

Granada, 19 de noviembre de 2006

Querido Amine,

Me ha encantado tu carta sobre el Ramadán. La verdad es que no conocía demasiado sobre esa festividad.

Nosotros también tenemos una fiesta religiosa móvil; se llama Semana Santa y suele coincidir con el inicio de la primavera.

La Semana Santa es la última semana de la Cuaresma, que es un periodo de cuarenta días en que las personas religiosas procuran el sacrificio y el esfuerzo para purificarse. A mí no me gusta demasiado, pero mi abuela dice que hay que respetar las normas religiosas. Las comidas en la Semana Santa son más ligeras y se elaboran platos típicos, como el potaje de garbanzos, una sopa muy espesa que lleva todo tipo de verduras.

En Semana Santa, en muchas ciudades de España, se celebran procesiones para recordar la vida de Jesucristo; la gente desfila por las calles acompañando los « pasos » que son esculturas que representan a Jesucristo y a su madre, la Virgen María. Las esculturas van adornadas con flores y se iluminan con velas.

En Semana Santa también nos reunimos con nuestros amigos y familiares, además, nos dejan salir por la noche un ratito más y en casa siempre hay dulces especiales. El último día de Semana Santa, es decir, el Domingo de Resurrección, es un día de fiesta muy alegre: se ha acabado la Cuaresma, y si hace buen tiempo, salimos a comer con los amigos al campo.

Bueno, me despido ya. Espero que vengas pronto a visitarnos.

Marta.

P.D. Por cierto, ¿podrías enviarme la receta de la « harira »? ¡Seguro que está riquísima!



Estos son los " penitentes ". Acompañan a los pasos en las procesiones, y cubren su cuerpo y su rostro en señal de duelo, sacrificio y humildad.



Muchas mujeres se ponen "mantillas". Visten de negro, el luto para nosotros; normalmente, acompañan a la Virgen.

b) Veamos si habéis comprendido bien el texto; por parejas, responded a las preguntas del cuadro:

PREGUNTAS :

1. ¿Qué es la Semana Santa?
2. ¿En qué consiste la Cuaresma?
3. ¿Qué son « las procesiones »?
4. Escribe tres cosas en común entre el Ramadán y la Semana Santa.

c) **Elabora con tu compañero/a la receta de la « harira » para enviársela a Marta.**

[El objetivo de la actividad es fomentar la comprensión lectora y la expresión escrita. Los alumnos/as leen el texto en clase con la ayuda del profesor, trabajando técnicas de lectura individual y colectiva. Después, por parejas, responden a las preguntas y, por último, redactan la receta de la « harira »]

ACTIVIDAD 5: Con la ayuda de tu compañero/a tendrás que averiguar si estas afirmaciones las dice nuestro amigo Sergio o nuestra compañera Latifa. Justificad vuestra respuesta ante la clase de forma oral.



Éste es Sergio

Yo soy Latifa

[Como conclusión, los alumnos, en parejas o grupos de tres, tendrán que averiguar si las afirmaciones anteriores las realiza Latifa o Sergio. El objetivo es repasar los conceptos analizados previamente, y cuestionar los estereotipos existentes entre ambas culturas, puesto que todas las afirmaciones pueden ser realizadas por ambos personajes.]

LITERATURA E INTERCULTURALIDAD: UNA PROPUESTA PARA EL AULA DE ELE EN MARRUECOS

Sonia Ortega Ortega

Profesora del Instituto Cervantes de Casablanca



En el siguiente artículo se presenta una propuesta didáctica para la construcción y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la incorporación de la literatura en el aula de ELE como elemento motivador para la producción de material intercultural.

1. CONTEXTO EN EL QUE SE ENMARCA LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En Marruecos existe una realidad multicultural propia de un país en el que convergen o han convergido históricamente tantas culturas como lenguas y dialectos se hablan en él. Del mismo modo, en el aula de ELE nos encontramos ante un crisol de culturas solapadas bajo una apariencia de falsa homogeneidad lingüística y cultural que no nos permite apreciar a simple vista esa multiculturalidad. La confluencia de lenguas y culturas en un mismo aula es tan rica que en ella podemos encontrar alumnos de cultura árabe, amazigh, francesa, etc., con sus respectivas lenguas y dialectos: lengua árabe (clásico, estándar), dialectos del árabe marroquí (norte, sur...), lengua amazigh (tarifit, tamazigh y tachelhit), lengua francesa, etc.

Por lo tanto, consideramos fundamental el desarrollo de una competencia intercultural que nos permita realizar una toma de conciencia de las propias creencias tanto sobre la cultura meta como sobre la propia, y que contribuya a la formación de unos valores de tolerancia y respeto al otro necesarios en el aula multicultural a la que nos enfrentamos.

El papel de la literatura en el aula de ELE se ha ido modificando a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas hasta convertirse actualmente no sólo en un recurso para trabajar contenidos socioculturales, sino también en un mecanismo de generación de pensamiento, en una herramienta formadora de valores que contribuye al desarrollo de la tolerancia y la solidaridad hacia el otro. La literatura, a través de la intertextualidad, trasciende el aprendizaje de lo sociocultural y nos conduce a un campo mucho más amplio, como es el de la interculturalidad.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta está diseñada para un aula de ELE de secundaria en Marruecos, aunque puede ser adaptada a otros contextos. Se trata de una tarea cuyo objetivo es la creación de una exposición intercultural, elaborada de forma cooperativa por los alumnos y bajo el título « Integración social y convivencia entre diferentes culturas: Tánger, ciudad multicultural e intercultural ».

Objetivos de la tarea:

- Desarrollar la conciencia intercultural sensibilizando sobre la integración social, y fomentando la tolerancia y el respeto.
- Facilitar la búsqueda de herramientas para la interpretación de textos literarios.
- Fomentar la creatividad de textos desarrollando las competencias discursiva y literaria.
- Aplicar la teoría de la intertextualidad diacrónica: influencias posteriores del texto (dos adaptaciones cinematográficas).
- Fomentar el trabajo cooperativo en el aula, potenciando el sentido lúdico.

Materiales: Fragmentos de la novela *La vida perra de Juanita Narboni* de Ángel Vázquez (1976); transparencias de la portada y del argumento de la obra; la película *La vida perra de Juanita Narboni* de Farida Benlyazid (2005), adaptación de la novela de Ángel Vázquez; ficha técnica de la película; fotografías de la ciudad de Tánger en su época Internacional y en la actualidad; *Carta a Juanita Narboni* de León Cohen (2002); Internet; cartulinas de colores; colores...

Son muchos los **contenidos transversales** que se pueden trabajar en esta tarea. A continuación, recogemos algunos de ellos teniendo en cuenta que no es necesario trabajarlos todos.

Historia y sociedad:

- el colonialismo español y francés en el norte de África y sus consecuencias en la actualidad (Protectorados e Independencia). El estatus internacional de la ciudad de Tánger: esplendor y decadencia.
- la Guerra Civil española y la II Guerra Mundial.
- principales movimientos migratorios del siglo XX. España como país emigrante: país colonizador/ país emigrante hacia Europa y hacia Marruecos. España como país de acogida: política de inmigración (comparación con otros países) e integración social.

Lengua y literatura:

- mestizaje lingüístico: el caso de la ciudad de Tánger (jaquetía: español de los judíos de Tánger/ español/ francés/ árabe marroquí/ inglés/ italiano...), bilingüismo y diglosia.
- monólogos en la literatura.

Religión:

- acercamiento a las tres grandes religiones monoteístas que convivieron y conviven a lo largo de la historia: Islam, Cristianismo y Judaísmo.

- importancia de la religión en algunas culturas y sociedades.

Cultura:

- fiestas populares, vestimenta tradicional, leyendas populares (historia de Aixa Candisha).

Psicología:

- soledad y locura.

Desarrollo: La duración prevista para la realización de la tarea es de 1 mes.

1ª semana: Presentación de la tarea y de los objetivos, división del aula en grupos, búsqueda de información. Dividir el aula en grupos:

- Se reparten los fragmentos de la novela *La vida perra de Juanita Narboni* de Ángel Vázquez (tantos fragmentos como grupos se hayan formado). Deben leerlo y hacer hipótesis sobre el argumento, el protagonista, la ciudad en la que se desarrolla la acción y el contexto histórico.
- Se leen todos los fragmentos y se ponen en común las hipótesis.
- Se pone una transparencia de la portada de la novela y otra con el argumento de la obra. Se confirman las hipótesis planteadas.
- Se reparte la tarea de la semana por grupos:
 - 1) Buscar información sobre el autor y la obra.
 - 2) Buscar información sobre la ciudad en la que transcurre la novela.
 - 3) Buscar información sobre el contexto histórico.
 - 4)
- Se orientará a los alumnos en la búsqueda de información facilitándoles algunas páginas web en las que poder iniciar esa búsqueda, así como en las bibliotecas y hemerotecas a las que se tenga acceso.

2ª semana: Puesta en común de la tarea de búsqueda de información y visionado de la película *La vida perra de Juanita Narboni* de Farida Benlyazid (2005), adaptación de la novela de Ángel Vázquez.

- Cada grupo expone los resultados de su búsqueda al resto de grupos. Los demás toman nota de la información que consideren importante.
- Se reparte la ficha técnica y se proyecta la película.
- Se abre un pequeño coloquio en el que los alumnos exponen sus opiniones acerca de la película.

3ª semana: Reflexión y creación.

- El profesor cuelga por la clase fotografías de la ciudad de Tánger de su época internacional y de la actualidad.

- Se vuelven a leer los fragmentos de la novela y la *Carta a Juanita Narboni* de León Cohen, y a través de una lluvia de ideas se extraen los temas que aparecen (algunos de los contenidos transversales que no se han trabajado durante la 1ª semana).
- Cada grupo elige el tema o los temas sobre los que quiere trabajar.
- Se les facilita la lectura de algunos textos de diferentes géneros sobre los temas elegidos.
- Los grupos deciden cómo será la exposición (secciones y soportes del material expuesto: fotografías, textos, vídeos, etc.) y se reparten el trabajo.

4ª semana: Elaboración del material de la exposición y presentación de la misma.

- Tras la elaboración del material de la exposición y su presentación, se repartirá un cuestionario de autoevaluación donde se evaluará la forma de trabajar y lo aprendido durante la tarea.

3. CONCLUSIONES

Con esta propuesta se ha pretendido:

- Reflexionar sobre la realidad multicultural que confluye en el aula de ELE en Marruecos.
- Incorporar la literatura en el aula de ELE como elemento motivador para la producción de material intercultural.
- Fomentar el diálogo y la reflexión sobre cuestiones interculturales.
- Desarrollar las competencias generales y específicas que dinamicen el diálogo y la autocrítica de los propios valores.

4. ANEXOS

Anexo I: Fragmentos literarios de la novela *La vida perra de Juanita Narboni* de Ángel Vázquez (tantos fragmentos como grupos se formen en el aula, en cada fragmento se destaca un aspecto):

Fragmento I:

« ¿Qué es esto? Iluminaciones. La noche iluminada. Claro, estamos en vísperas del Aachor. Ahora son sus fiestas, antes eran las nuestras las que se celebraran con esplendor. Todo eso se acabó. Miedo me da el Aachor. Esta gente son como los valencianos, todo a base de explotidos (...) Demasiado iluminada, esta ciudad siempre ha sido un carnaval. Lo malo es que antes era un carnaval alegre, y esto, esto es de lo peor. Una imitación. Con bastante mala pipa, las cosas como son. Se acabaron los velos y los jaiques, y el burnús y la yilaba, todo lo que para nosotros tenía el encanto de lo oriental. Mira este que llevo delante: los pelos largos no te van, mi vida, cuando se tienen los pelitos como tú, rizados, el progreso resulta un problema. Pues anda, que la farajmá que me acaba de dar un pisotón y ni siquiera

¹ Ángel Vázquez, *La vida perra de Juanita Narboni*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2000, p. 345.

² *Ibidem*, p. 378.

se ha vuelto la muy burra, con minifalda. Cara de dolor lleva. Los tacones, mi bueno, no se puede pasar de las babuchas a los tacones de la noche al día. ¿La oíste, Juani? Ahora todos hablan en francés y pasan por tu lado como si no existieses... Claro, hemos pasado nosotros tantas veces por el lado de ellos como si no existieran, que esto es la revancha. »¹

En las palabras de la protagonista (Juanita Narboni) observamos a menudo la nostalgia por el tiempo pasado en el que los colonizadores eran los amos de la ciudad. Su añoranza la lleva a echar de menos incluso la indumentaria árabe tradicional frente a la modernidad del atuendo de los habitantes tangerinos de ese momento, que es también el símbolo de su independencia.

Fragmento II:

« Mira, mi bueno, gracias a Dios hemos nacido en una ciudad donde no somos ni del todo cristianas, ni del todo judías, ni del todo moras. Somos lo que quiere el viento. Una mezcla. Amigas judías tuvimos que de solteras le pidieron un novio a San Antonio, y amigas moras que te hablaban de Miriam –la Virgen María- y del Arcángel San Gabriel, y cristianas, mi vida, que por matar al marido invocaban a la Aixa Candisha. »²

Tánger es una buena manifestación en ese momento de sociedad pluricultural, con lenguas y religiones diferentes. Coinciden en un mismo espacio ciudadanos de distintas procedencias, con sus lenguas y las tres religiones. Por ello, las muchachas piden novio según sus creencias.

Fragmento III:

« ¡Una cruz, Hamruch, una cruz, eso es lo que llevamos encima las dos! ¡Déjame que te haga el jamsa! En la espalda. Mira cómo pongo mis cinco dedos. Tú también tienes el baraka, las solteras somos todas cherifas. ¡Jamsa, jamsa! ¿Quedaré vino? Me voy a echar un trago, lo necesito. ¿No quieres un poquito? ¿Gualo? Tú te lo pierdes, tant pis pour toi, ma chère. Déjame probar una patatita, todavía están duras. Esta cocotte era de Grandma Daisy, no puede con los años. »³

Ejemplo de lengua mixta es la que utiliza la propia Juanita con su sirvienta árabe Hamruch.

Anexo II: Carta a Juanita Narboni (por León Cohen 03/2002)

<http://tangerinos.free.fr/articles.php?lng=fr&pg=127>

Leí tu historia en el año 1976, la contó Ángel Vázquez como todas sabemos. Claro que el malogrado de Ángel tardó bastante tiempo en contarnos tu vida perra, porque como comprenderás hija mía, en el año 76 de nuestro pueblo no quedaba más que la apariencia. Mira mi reina, primero voy a presentarme, yo soy Sol aquella hebreita tan mona que salía con el ferasmal de Jacobi (...). Mira la razón por la que te escribo es para darte novedades de cómo ha cambiado Tánger desde nuestros tiempos. Nada que ver reina. Cuando te bajas del barco, lo primero que te viene a la cabeza es wo, wo, dónde caí, ¿qué es esto? El puerto y la aduana parecen del siglo pasado, los taxis son peores que los de Nueva York. Nos fuimos andando por la Avenida de España, qué guesera es esta que hasta las palmeras están viejas y estropeadas. El hotel Rif, lo cerraron, con lo que era ese diamante de hotel. De los balnearios de la playa, esos

³ Ibidem, p. 230.

que tanto te gustaban, la Pergola, las Tres Carabelas, se perdieron (...). La Ibense, la heladería, por supuesto estaba cerrada, y casi todos los bares que regentaban los ingleses, te acuerdas que nosotras comentábamos que todos eran maricones, pues bien no queda ni uno, no, ni un maricón no, lo que no queda es ningún bar. (...) ni una buena cafetería, ni unos buenos almacenes, nada de nada. Me dirás que hay que comprender que Tánger ya no es internacional, es verdad, es verdad, pero hija hay un término medio. (...) Pero lo peor de todo esto, es que ya no quedan tangerinos, un tangerino se nota, yo vi a mucha gente desconocida, pero no vi ningún tangerino.

¿ Qué habría pasado con ellos, se perderían, se esfumarían o peor aún estarían escondidos por miedo a enfrentarse con esa realidad que ya no era la suya ? Juanita, en ocasiones he comentado con otros tangerinos las razones ocultas o demasiado evidentes que nos obligaron a todos a dejar nuestro pueblo. ¿ Fue acaso una mano oculta la que nos expulsó ? ¿ No sería más bien un castigo de unos dioses atónitos y desconcertados, cansados hasta la envidia de permitirnos vivir en un paraíso al que contra su voluntad nos habíamos hecho acreedores ? ¿ O fueron los tiempos históricos, eso que llaman el devenir y que siempre acaba impidiendo la existencia prolongada de situaciones diferentes, impropias de la vulgaridad en que se desenvuelve la mayoría ? ¿ Qui lo sa ? El hecho cierto es que nos fuimos empujados por esa posible mezcla de fuerzas misteriosas, abandonamos nuestra torre de Babel, nuestra pequeña Troya, nuestras casas y nuestras avenidas, nuestro Boulevard y nuestro Monte Viejo, nuestras playas incomparables, nuestra façon d'être, ese estilo de vida único e irrepetible. Y nos dispersamos por el mundo, aunque ninguno de nosotros volvió la vista atrás por temor a que nuestro pueblo se convirtiera en montaña de sal como le ocurrió a la mujer de Loth en la mitología judía. Hoy sabemos que la suma de nuestras melancolías ha traspasado los mares y las montañas y que Tánger desapareció con el último tangerino, que de ella sólo queda una imagen hueca hecha de recuerdos y de nostalgia. Hoy sabemos también que Tánger fue paradigma durante un periodo relativamente largo, que abarca más de la mitad del siglo XX, del florecimiento de una cultura cosmopolita que iba más allá del simple multilinguismo para adentrarse en facetas más amplias como la heterogeneidad religiosa y social de la que surgió una sociedad donde la regla era la pluralidad, el laissez faire y el laissez vivre. En Tánger casi nadie prejuizgaba a nadie ni por su origen social ni menos aún por el religioso o nacional. En este punto los tangerinos fueron más que tolerantes, clarividentes y solidarios. En Tánger se podía pasar sin transición del castellano al francés y viceversa, también era el único lugar en el mundo donde los no judíos hablaban jaketía, hacía parte de la cultura tangerina. Paradójicamente, esa altura de miras se daba en una sociedad necesariamente cerrada y aislada por un lado por el mar y por otro por la frontera con el resto de Marruecos.

¿ Qué me pasó ? No haya mal, ¿ qué estoy diciendo ? Se me fue la olla, como dicen ahora, y me puse a decir tonterías como aquella meloca que iba jarduando por la Calle Italia. Mira Juanita, reina mía, no quiero hacer esta carta interminable, así que si dios quiere otro día te seguiré contando más cosas de nuestro querido y añorado pueblo, al que como te dije encontré tan cambiado.

Anexo III: Fotografías.

El Teatro Cervantes de Tánger (antes y ahora)



El Zoco Chico de Tánger (antes y ahora)



Cartelera y fotografías de la película *La vida perra de Juanita Narboni* de Farida Benlyazid.



Imágenes extraídas de internet:

www.seix-barral.es/fichalibro.asp?libro=414

www.educared.net/.../179/1/pagina6.htm

www.cine.telecinco.es/dn_334.htm

www.ballofdirt.com/entries/13263/174204.html

www.lamedina.org/imagenes/tanger/zoco%20chico.htm

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, M. y F. BANDÍN. (2000): « El componente cultural en la clase de español », *Quaderns Digitals* 25. Monográfico sobre LE.

<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.

AREIZAGA, E. (2003): « La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera », en *TEXTOS* nº 34, monográfico « La enseñanza del español como lengua extranjera ». Barcelona, Graó, págs. 27-43.

ASÍN PALACIOS, M. (1990): *El Islam Cristianizado*, Madrid, Hiperión.

BATESON, G. (1951, trad. 1988): *Communication et société*, Paris, Ed. Seuil.

BYRAM, M. y G. ZARATE (1994): *Definitions, Objectives and Assesment of Socio-Cultural Competence*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

BYRAM, M. y M. FLEMING (1998): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press. (Traducción al español 2001).

CANALE M. y M. SWAIN (1980): « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », en *Applied Linguistics* 1/1, págs. 1-47.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes para la traducción en español y Ed. Anaya.

DEBYSER, F. (1981): « Lecture des civilisations », en *Moeurs et mythes. Paris. Ed. Hachette*.

ESTEVEZ COTO, M. (1993) : « La interculturalidad y el entorno en las clases de E/LE y español como segunda lengua ». Ponencia presentada en Tandem, Escuela Internacional.

FERMOSO, P. (ed.) (1992) : *Educación intercultural : la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de ELE: Fundamentación metodológica; planificación y aplicación*. Madrid. Edelsa.

GARCÍA-VIÑÓ, M. y A. MASSÓ PORCAR (2003) : « Propuesta de actividades para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula ». *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes de El Cairo*, nº 3, págs. 46-49

GARCÍA-VIÑÓ, M. y A. MASSÓ PORCAR (2006) : « Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español como lengua extranjera », en *RedELE* nº 7, <http://www.mec.es/redele/revista7/index.shtml>

GARCÍA-VIÑÓ, M. y A. MASSÓ PORCAR (2006) : « El error en el aula de español como lengua extranjera en Egipto ». *Cuadernos Cervantes*, nº 64, págs. 8- 15.

GEERTZ, C. (1973): « The Interpretation of Cultures: Selected Essays », en Gennep, A. van Merton, Robert K. (1957), *Social Theory and Social Structure*. Ver en www2.pfeiffer.edu/~Iridener/courses/biblio.htm

GOYTISOLO, J. (1997) : *De la Ceca a la Meca*, Madrid, Ed. Alfaguara.

GUILLÉN, D. C. (2002): « La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras », en *Lenguas para abrir camino, Aulas de verano*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GUILLÉN, C. (2004): « Los contenidos culturales », en *Vademécum para la formación de profesores . La enseñanza del español como segunda lengua (l2) y como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

HYMES, D. H. (1971): *On Communicative Competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

IGLESIAS CASAL, I. (1999) : « Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo », *Boletín de ASELE*.

IGLESIAS CASAL, I. (2000): « Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación », en <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>

IGLESIAS, I. (2003): « Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas », en *CARABELA*, nº 54 monográfico « La interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua y como lengua extranjera ». Madrid. SGEL.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes. Alcalá de Henares.

KRAMSCH, C. (2001): « El privilegio del hablante intercultural », en M. BYRAM y M. FLEMING: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. C.U.P., págs. 23-37.

LORENZO-ZAMORANO, S. (2004): « Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de E/LE: superando estereotipos » *Aula intercultural*, http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=163

MARTÍN MORILLAS, J. M. (2000): « La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas », *Espéculo*,. <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>

MELERO, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza /aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid. Edelsa.

MIQUEL, L. y N. SANS (1992): « El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua », en *Cable*, 9 (Reproducido en http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miquel_sans.htm)

MIQUEL, L. (1999): « El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula », *Carabela* 45, pp.27-46. Madrid: SGEL.

MIQUEL, L. (2003): « Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes », *Carabela* 53. Monográfico « La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes », Madrid, SGEL.

MIQUEL, L. (2004): « La subcompetencia sociocultural », en *Vademécum para la formación de profesores . La enseñanza del español como segunda lengua (l2) y como lengua extranjera*.

Madrid. SGEL.

MORENO GARCÍA, C. (2000): « Conocerse para respetarse. Lengua y Cultura, ¿elementos integradores? », *Espéculo*, <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

MORENO GARCÍA, C. (2002): « Los cuentos: formas de construir la identidad », en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/cuentos_concha.pdf

Pélerin Magazine (2006): « 50 clés pour savoir, pour comprendre, pour vivre avec l'islam », Paris.

RED ACOGE (2002): *La gestión de la multiculturalidad en la escuela*, Cajón de letras. S.C.A.

ROLDÁN, M. (1998a): « Competencia comunicativa, representaciones del imaginario y comunicación intercultural en lengua extranjera », en *AL MOUDARRIS* N °2, Fez, École Normale Supérieure de Fès.

ROLDÁN, M. (1998b): « Image de l'autre et formation des enseignants de langue étrangère (Carnet de bord d'un voyage de recherche dans le labyrinthe des regards croisés) », en *L'ÉDUCATEUR* n° 8. Tetuán, École Normale Supérieure de Tétouan.

SANZ PASTOR, M. (2004): « Competencia literaria y competencias interculturales: propuestas didácticas a partir de las *Cartas Marruecas* », en AA.VV.: *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, Madrid, Catarata, págs. 181-220.

SODERBERG, A. M. (1995): *Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition* (eds). Intercultural Competence, Vol II.

TUTS, M. y C. MORENO (2005): « Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes », en *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, n° 15.

VÁZQUEZ, L. (2006): « Llegada a una nueva cultura: El choque cultural, los malentendidos, los estereotipos y los tópicos » *Elenet*
http://elenet.org/revista/espanol/lengua-xtranjera/revista3/llegada_a_una_nueva_cultura.asp

ZARATE, G. (1983) : « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère », en *Le Français dans le Monde* n° 181, Paris, Hachette.

Otras referencias en Internet :

www.uned.es/...teoría-de-la-información-y-comunicación-audiovisual/persuasión

www.consumehastamorir.com



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN MARRUECOS
EMBAJADA DE ESPAÑA