

**ELENA DEL POZO INFANTE**

*Universidad Nacional de Kiev Taras Shevchenko*

## EL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD EN EL AULA

У статті проаналізовано роль інтеркультури в навчанні іспанській мові як іноземної.

**Ключові слова:** інтеркультура, мовлення, втручання, іспанська мова, іноземна мова.

В статье анализируется роль интеркультуры в обучении испанского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** интеркультура, вмешательство, испанский язык, иностранный язык.

The article analyses the role of interculture in the class of the Spanish as a second language.

**Key words:** interculture, classroom, interference, Spanish language, second language.

**Objetivo.** Analizar el papel que juega la intercultura en el aula con el objetivo de evitar posibles errores gramaticales referidos al pasado.

**Actualidad.** El concepto de interculturalidad nos remite a la idea de diversidad cultural, al reconocimiento de que vivimos en sociedades cada vez más complejas donde es necesario posibilitar el encuentro entre culturas. Ahora bien, el discurso de la interculturalidad no puede construirse desconectado del contexto social e ideológico de la propia diversidad cultural, desligado del análisis de cómo se producen las relaciones entre distintos grupos sociales y culturales u ocultando las estructuras políticas y económicas que las condicionan.

La interculturalidad requiere análisis rigurosos que favorezcan la comprensión de los conflictos que necesariamente surgen en este contexto (riesgo de asimilación, de pérdida de identidad cultural, de marginación social...) y que aporten elementos para definir políticas críticas capaces de enfrentar lo que constituyen los auténticos obstáculos en este camino: la injusticia y la desigualdad.

En la enseñanza del español como lengua extranjera el estudio de la competencia cultural es relativamente nuevo. Sin embargo, es algo ampliamente estudiado en otras lenguas como pueden ser el inglés o el francés. Especialmente a partir de la segunda guerra mundial y más concretamente en los años ochenta y noventa con autores como M. de Grève, F. Van Passel, Gimeno Menéndez, etc. Los estudios sobre

interculturalidad y su integración en la enseñanza de la lengua de forma didáctica empezaron a plantearse en los años ochenta y se dieron a conocer a la opinión pública a través de diferentes ponencias en congresos específicos de español como lengua extranjera, revistas especializadas como *Cable*, *Cuadernos Cervantes*, *Frecuencia L*, y actas de jornadas.

A raíz de la influencia que disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la etnolingüística y otras han ejercido en la didáctica de la lengua, ha ido evolucionando y tomando cuerpo el concepto de la adquisición de la competencia cultural paralelo al de la competencia lingüística. Hasta los años 30-40 lo que se entendía por conocimientos culturales eran el dominio de la geografía, la historia, el arte, la literatura, etc. Sin embargo, un nuevo modelo de enseñanza empieza a despuntar en estos años; se trata del audiolingüismo, modelo que triunfará en los años venideros. Dicha teoría aporta una descripción más rigurosa de las estructuras gramaticales (véase H. H. Stern: 1983) y una teoría del aprendizaje a través de una práctica repetitiva de las estructuras de la lengua. Todo ello acompañado de la puesta en marcha de mecanismos inconscientes de analogía y generalización, que tenían como fin el uso automático y correcto de la lengua que se pretendía aprender.

En los años 50–60 empezaron a hacerse diversas investigaciones acerca de los comportamientos humanos, sus costumbres, sus ritos, sus gestos. Fue entonces cuando empezaron a acuñarse diferentes términos para poder distinguir la cultura de la que se hablaba hasta entonces, de la nueva cultura. Surgieron términos nuevos como “cultura con K” y “cultura con mayúsculas”. L. Miquel y N. Sans dan buena cuenta de ello en su artículo publicado en la revista *Cable* nº 9. Y con ellos apareció la necesidad de incorporar estos nuevos temas de “cultura” a la didáctica de la lengua, de ponerlos en práctica y enseñarlos en la clase de L2. A principios de la década de los setenta el modelo de aprendizaje de L2 había sido ampliamente criticado, pero la recomposición de la situación y la innovación metodológica surgieron paradójicamente basadas en un concepto que se formuló como crítica a la definición de “competencia lingüística” tal como había sido descrita por Chomsky: el concepto de competencia comunicativa.

En los años siguientes (80–90) se produjo una explosión, no sólo del componente cultural propio de la lengua de estudio, sino también de

aquellos elementos culturales que posee el aprendiente y que se han de tener en cuenta a la hora de estudiar una segunda lengua. Ello dio como resultado una nueva disciplina llamada interculturalidad. Esta disciplina se encuentra dentro de las premisas señaladas por los llamados “método comunicativos” que comenzaron su andadura en estos años.

Actualmente se sabe que el aprendizaje más efectivo, el que perdura, pasa por el conocimiento previo de la intencionalidad del emisor, del momento, de los fines, del tratamiento dado al tema. También se conoce que el alumno percibe mejor las cosas si éstas están situadas en un acto de habla concreto, las asimila de una manera más natural, no artificial, como ocurriría en el caso de tener que forzar la situación. Las situaciones presentadas corresponden a la vida real, no son situaciones imaginarias. Los métodos audiovisuales, cassettes, videos, transparencias, etc. han acercado más la realidad al aprendiente y éste diferencia mejor lo que ve y por consiguiente lo aprende más rápido.

### **Objeto**

¿No es importante saber saludar de igual forma con dos besos que dando la mano y después retrocediendo un paso atrás, o rechazar una invitación varias veces para al final aceptarla con la misma naturalidad que en otras circunstancias aceptarla a la primera?. Pues bien, esto es lo que entendemos por aprendizaje de la competencia intercultural: saber cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué nos vemos en la necesidad de decir o hacer tal cosa aunque no entre dentro de nuestros patrones.

A continuación vamos a analizar la importancia de la intercultural para la adquisición de los pasados de indicativo.

Como todo profesor de ELE para alumnos de lengua materna ucraniana sabe, que el aprendizaje de los diferentes tiempos de pasado no es un camino fácil de seguir, aunque aparentemente no presente graves problemas de adquisición. Existen muchísimos y variados métodos y materiales complementarios que explican su uso y aplicación, pero, a pesar de ello, normalmente los alumnos continúan teniendo algunos problemas de adquisición que dan lugar a errores transitorios y fosilizables, como por ejemplo:

- (a) Hace un año estaba por dos semanas en Barcelona\*.
- (b) Mi padre trabajaba mucho tiempo en Argentina\*.
- (c) Cuando iba a casa, los demás ya no estaban\*.
- (d) En 2005 fui a Cuba. ¡Estaba un viaje muy bonito!\*

(e) *Veía* la película de X y me *gustaba* muy bien\*.

(f) Mientras mis vacaciones *llamaba* muchas veces por teléfono\*.

(g) Nos fuimos porque no *tuvimos* dinero\*.

Lo primero que observamos es que los alumnos no han interiorizado muy bien las reglas de aplicación de los tiempos de imperfecto, indefinido y perfecto compuesto, porque no las emplean de forma adecuada. Además de ello, se ve que, en algunos casos, la lengua materna es la responsable del error (por transferencia) y, en otros, el error parece más bien originado por una hipergeneralización de las normas aprendidas.

Si tomamos los ejemplos (a), (b), (c), (d), (e) y (f), lo que se puede concluir es que el alumno ha aprendido eso de “usamos el imperfecto para hacer descripciones en el pasado y para acciones durativas, que son habituales o que se repiten en el pasado” y lo ha extendido a todos los casos en los que semánticamente es así.

Evidentemente, desde el punto de vista de la significación, las “tres semanas” de a frase (a), el “mucho tiempo” de la frase (b), el “mientras mis vacaciones” de la frase (f), expresan, todos ellos y sin excepción, una duración en el pasado. Por lo tanto, es normal que el alumno haya optado por el imperfecto. Algo similar ha sucedido con las frases (c) y (e) en la que el alumno se ha dejado arrastrar por la duración de la acción expresada (ver una película dura un tiempo e ir a casa también). La frase (d), en cambio, es una clara muestra de uso erróneo de imperfecto por seguir la regla de la “descripción en el pasado”. El caso de (g) responde a un uso inadecuado de indefinido que parece justificarse porque el alumno ha aplicado la regla para el indefinido que dice que “para las acciones puntuales en el pasado se emplea el indefinido”. Esa regla es la que ha empleado el alumno, aunque sin éxito.

Así pues, los errores producidos parecen explicarse por una “presentación incompleta o falsa de reglas” (Graciela Vázquez, 1991: 161), lo cual, podemos prevenir si, en lugar de darle al alumno un listado de reglas, casos o “palabras claves” que exigen el uso de uno u otro tiempo le ofrecemos la posibilidad de contemplar la lengua como símbolo de expresión de lo que el hablante quiere *comunicar*.

Por lo tanto, errores como los de los seis primeros ejemplos se pueden evitar si le decimos que la *perspectiva* de un hablante nativo frente a esta frase va más allá de la regla aprendida en clase o en los libros: para el hablante, la prioridad es que esa acción está

concluida y tiene un principio y un fin temporal claramente delimitados que imposibilitan el uso de imperfecto. No se trata de invalidar reglas, de dar excepciones o de confundir al alumno, no; de lo que se trata es de ir sensibilizándolo con el concepto de “lo que el hablante quiere comunicar en cada momento”. Y esto no se enseña a través de la gramática, ni de ninguna regla.

### **Perspectivas**

Como profesor de ELE no es poco frecuente notar que, en muchas ocasiones, hay una gran distancia entre el conocimiento gramatical que poseen nuestros alumnos y su falta de competencia comunicativa en la misma lengua extranjera.

Con el fin de subsanar esta falta de habilidad comunicativa, nace nuestra propuesta de integración de contenidos culturales y lingüísticos en la clase de ELE, porque, como dice Aarón Garrido Ruiz de los Paños (2002: 27), “la gramática es fundamental para la adquisición de una lengua extranjera (...) y cuando hablamos lo hacemos produciendo estructuras gramaticales, pero estas estructuras no sirven para comunicar significados”. Lo que necesitamos para comunicarnos de forma efectiva es el conocimiento extralingüístico de cada situación de habla que los nativos de una lengua poseen, pero que el estudiante de esa lengua no suele compartir con ellos porque lo desconoce o simplemente no lo ha aprendido.

Nuestra tarea como profesores es, pues, no sólo que nuestro alumno adquiera la competencia lingüística necesaria, sino también acercarle los elementos necesarios para que adquiera las otras competencias (social, cultural, discursiva y estratégica) de forma paralela.

### **BIBLIOGRAFÍA**

1. *De Gréve M.* Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras / M. De Gréve, F. Van Passel. – Madrid : Fragua, 1971.
2. *Gimeno Menéndez F.* Sociolingüística y enseñanza de la lengua / F. Gimeno Menéndez // Lingüística española actual. – XV. – 1997.
3. *Stern H. H.* Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H. Stern. – [2-nd ed.]. – Oxford : University Press, 1983.
4. *Miquel L.* El componente cultural: un ingrediente más de la clases de lengua / L. Miquel, N. Sans // Cable. – N°9. – abril, 1992.
5. *Chomsky N.* El programa minimalista / N. Chomsky. – Madrid : Alianza, 1999.
6. *Vázquez G.* Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera / G. Vázquez . – Frankfurt am Main : Peter Lang, 1991. – P. 161.
7. *Garrido Ruiz de los Paños A.* El componente cultural en el aprendizaje de E/LE / A. Garrido Ruiz de los Paños // AA.VV. Interculturalidad. – 2002. – P. 27.