

# XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE

Organizado por International House Barcelona  
y Difusión, Centro de Investigación y  
Publicaciones de Idiomas, S.L.



## EL AULA DE ELE UNA CULTURA CONSTRUCTIVA. NUESTRA PERCEPCIÓN DEL OTRO

---

Sergio Bermejo Alonso (Wilhems-Universität Münster)



# El aula de E/LE: una cultura constructiva.

## Nuestra percepción del otro

Sergio Bermejo Alonso

### Contenidos

|  |       |
|--|-------|
| 1. A modo de introducción.   | 1-3   |
| 2. Enseñanza constructiva de la cultura española en la clase E/LE. | 3     |
| 2.1. Modelo tradicional de enseñanza de E/LE.                      | 3-6   |
| 2.2. Modelo cognitivo-social de enseñanza de la cultura.           | 6-8   |
| 2.3. Modelo de Bajtín aplicado a E/LE y su cultura.                | 8-10  |
| 3. Aplicación práctica   | 10-12 |
| 4. Bibliografía  | 12-14 |
| 5. Anexo   | 15    |

### 1. A modo de introducción.

*Juan Fábregas, durante su viaje por Italia, se despierta en una clínica de Venecia. Él no recuerda nada de nada, ni sabe qué hace allí. Un médico le está observando...*

- *¿Es argentino?*
- *Español.*
- *¿Le gustan los toros?*
- *¿A qué viene esta sandez?*
- *Soy médico y estoy observando sus reacciones.*
- *Yo no necesito un médico.*
- *Se desnuda en público, sufre amnesia y pretende no necesitar un médico. ¿Quién de los dos está diciendo sandeces?... ¿Cuántos dedos tiene aquí?*
- *Tres.*
- *Muy bien. A ver. Abra la boca, ciérrela y sostenga el termómetro; no lo escupa ni se lo trague. Extienda el brazo; voy a tomarle la tensión. Mientras tanto conteste a mis preguntas diciendo sí o no con la cabeza. No intente hablar porque se le caerá el termómetro al suelo. ¿Lo ha entendido? Muy bien. ¿Es usted diabético? No hable. Sólo sí o no. ¿Fuma? ¿Bebe mucho? ¿Se había desnudado anteriormente en público? ¿Sueña a menudo? Bueno, ya está. La temperatura es normal, pero tiene la presión un poco descompensada y el pulso acelerado... Sigue sin recordar su nombre, ¿verdad?*



- *Lo tengo en la punta de la lengua.*
- *Con la punta de la lengua no se va muy lejos. Acuéstese e intente dormir. Si ve que no puede, llame a una enfermera y pídale un somnífero. Dígale que yo se lo he recetado. Por desgracia yo no puedo dedicarle más tiempo. La gente disfruta rompiéndose la crisma y yo tengo el dispensario a esta hora abarrotado.*

(Eduardo Mendoza (1989): La isla inaudita. Barcelona: Seix Barral)

En el minidiálogo que mantienen Juan Fábregas y su médico, destacamos en rojo la asociación que el médico hace entre la nacionalidad del protagonista y su gusto por los toros. El efecto cómico que Eduardo Mendoza consigue por medio de esta asociación crea un contexto absurdo y surrealista que dirige la conversación entre sus personajes. De este texto, no nos interesa, en nuestro caso, su análisis literario. Lo que pretendemos es activar nuestro conocimiento previo (y el de nuestros alumnos de español como lengua extranjera -E/LE-) acerca del uso que hacemos de tópicos y estereotipos durante la comunicación oral o escrita.

Este ejemplo alude un estereotipo cultural fácilmente reconocible por muchos de nuestros alumnos de E/LE. La asociación que durante la comunicación hacemos con una cultura es la cuestión que pretendemos tratar en nuestro taller. Esta cuestión es de importancia pues, como destaca Byram (1997: 3), el éxito en la comunicación con otra persona no solo depende del intercambio de información, sino que fundamentalmente está sujeto al apropiado establecimiento y mantenimiento de las relaciones comunicativas. Este hecho se acentúa en intercambios comunicativos entre hablantes de diferentes países. En estos casos, la incompreensión de la otra cultura y su comunidad de hablantes por parte, en nuestro caso, de los aprendices de español puede conducir a los llamados malentendidos culturales.

Miquel nos explica en qué consisten estos malentendidos culturales y, consecuentemente, nos sugiere por qué motivo el diálogo entre los protagonistas del texto de Mendoza crea esa situación cómica que no agrada a Juan Fábregas. Los protagonistas del fragmento comparten un mismo código lingüístico, sin embargo, no comparten los mismos presupuestos, los mismos sobreentendidos. Como apunta Miquel (1997: 4):

... por el hecho de estarse entendiendo lingüísticamente, cada uno de los interlocutores tiene expectativas de que el otro actúe como él cree que se debe actuar. Pero cuando la actuación rompa esas expectativas, inmediatamente, cada interlocutor realizará un juicio sobre el otro.

Ese juicio es el que genera el malentendido cultural que se destaca en el fragmento. De ese juicio (o prejuicio) fácil y poco reflexivo se pretende alejar a los alumnos desde la llamada perspectiva intercultural de enseñanza de lenguas. Pero antes, como señala Kramsch (2001), los profesores nos debemos preguntar que queremos decir con el término cultura. Miquel distingue tres ámbitos que afectan a éste termino:



Los ámbitos que la autora denomina la *gran "Cultura"* y la *cultura legitimada* no forman parte de la competencia comunicativa, sino que forman parte de las competencias generales del individuo, es decir, de los conocimientos y de los procesos afectivos hacia la lengua extranjera y la comunidad que la habla<sup>1</sup>. Sin embargo, la que yo denomino *cultura subyacente a la comunicación* o cultura con "*ce pequeña*", siguiendo a Miquel, se encuentra íntimamente relacionada con el uso que hacemos de la lengua. Es la zona de lo compartido, de lo contextualizado, y que en el ejemplo "*pon un plato en la mesa*" que es un acto comunicativo absolutamente apropiado en nuestra lengua, sin embargo, puede suponer un acto de descortesía para nativos de otras culturas, como la alemana o la inglesa, y tener como resultado un malentendido cultural. Cómo podemos evitar estos malentendidos y choques culturales es lo que abordamos a continuación.

<sup>1</sup> Aunque están íntimamente relacionados con la competencia comunicativa. Sobre este punto volvemos a insistir más adelante.

## 2. Enseñanza constructiva de la cultura española en la clase E/LE.

### 2.1. Modelo tradicional de enseñanza de E/LE.

En nuestro trabajo en clase, nos hemos enfrentado en ocasiones con problemas que van más allá de la cuestión gramatical o lingüística. Se trata de cuestiones de uso de la lengua estrechamente vinculados a valores y creencias culturales propios de la cultura española. Estos problemas no nos los solucionan los manuales con los que trabajamos en el aula. En ocasiones, estos problemas vienen, además, facilitados por esos mismos manuales. El siguiente manual presenta la cultura de forma indirecta. En realidad, la preocupación de este libro es presentar la estructura lingüística y no la cultura que subyace al uso de la lengua.

### Texto y fotografía del director de cine Luis Buñuel

*En "Mi último suspiro", libro autobiográfico, el director de cine español Luis Buñuel habla de las cosas que a él personalmente le gustan*

*A mi me gusta el Norte, el frío y la lluvia. En eso soy español. Yo soy de un país seco, por eso me encantan los bosques húmedos, con niebla. Me gusta el ruido de la lluvia. Para mí, no existe un ruido más bello en el mundo... Ahora, lo oigo con un aparato, pero no es el mismo ruido. Me gusta comer temprano, acostarme y levantarme pronto. En eso no soy muy español.*

*No me gusta la política. No me interesa. Ya no creo en ella. Me gusta la puntualidad. En realidad, es una manía. Yo no llego nunca tarde. Cuando voy a un sitio y llego demasiado pronto, me quedo fuera o doy un paseo hasta la hora exacta.*

*Me horrorizan las multitudes. Si una reunión tiene seis personas, la considero ya una multitud. Me encantan los disfraces. Son una experiencia apasionante, con ellos se vive una vida diferente. Si vas vestido de obrero, por ejemplo, te dan automáticamente las cerillas más baratas. Las chicas no te miran. No eres nadie en el mundo...*

*Me gustan las películas de Carlos Saura. Lo admiro mucho como director de cine. Los dos somos de Aragón.*

Paso a Paso (1999[1991]: 28)) Max Hueber Verlag.

#### 1. Stimmen diese Aussagen?<sup>2</sup>

|  |    |    |
|--|----|----|
| 1. A Buñuel le encantan los países secos             | sí | no |
| 2. A Buñuel le gusta la lluvia                       | sí | no |
| 3. A Buñuel no le gusta comer tarde                  | sí | no |
| 4. A Buñuel le encanta acostarse y levantarse pronto | sí | no |
| 5. A Buñuel le interesa la política                  | sí | no |



|  |    |    |
|--|----|----|
| 6. A Buñuel no le gustan las películas de Saura      | sí | no |
| 7. A Buñuel le gusta llegar tarde a los sitios       | sí | no |
| 8. A Buñuel no le gustan las reuniones y las fiestas | sí | no |
| 9. A Buñuel le encantan las chicas                   | sí | no |

2. Verbinden Sie die persönlichen Stellungnahmen links mit den Wörtern rechts.<sup>3</sup>

|                |                             |                   |                                    |
|----------------|-----------------------------|-------------------|------------------------------------|
| Me gusta(n)    | Norte-frío-lluvia-húmedo-   | Me horroriza(n)   | puntualidad-reunión-               |
| Me encanta(n)  | otoño-bosque-niebla-playa-  | No me interesa(n) | fiesta-ruido-política-             |
| Me interesa(n) | sol-país seco-verano-agosto | No me gusta(n)    | chicas-costa-películas<br>de Saura |

El texto adaptado que recoge el manual y las actividades subsiguientes que pretenden ejercitar las construcciones del tipo (me + gusta + sujeto) crean juicios de valor. A partir de la perspectiva subjetiva de Luis Buñuel se crea una imagen de los intereses y gustos de los españoles. Estas actividades del manual tienen muy diversos problemas. En primer lugar, crean o confirman estereotipos o tópicos de forma indirecta y no se preocupan de la interpretación que los alumnos puedan hacer de ellos o en si se ajustan a la realidad, es decir, no están convenientemente analizados. Tampoco se preocupan del tercer ámbito que nos señalaba Miquel, es decir, no se preocupan de la zona de lo compartido entre los españoles y que permite que éstos se entiendan entre sí. Esta cultura subyacente a la comunicación que puede provocar que nuestros alumnos sientan rechazo hacia la cultura española o hacia su lengua, por incomprensión, puede venir derivada de situaciones comunicativas como la que transcribe Briz a continuación:

<sup>2</sup> Traducción del autor: ¿Son ciertos estos enunciados?

<sup>3</sup> Traducción del autor: Una la posición valorativa de la izquierda con las palabras de las derecha

**G1:** *No pasa nada/ tú lo primero que tienes que hacer en cuanto veas un accidente es ir y quitar el contacto [y ya está]*

**L1:** *[mm] yy y ya está/ luego coges y te vaas*

**G2:** *claro [luego- lu- lu- luego lo que viene]*

**E1:** *[luego observar]*

**G3:** *o sea si tiene heridos o sea según cómo los veas tú los puedes tocar o no (Briz, 2001: 211)*

De esta conversación entre tres hablantes nativos de español, podemos destacar, por ejemplo, que durante sus respectivos turnos de habla los interlocutores se solapan entre sí<sup>4</sup>. Este elemento dinamizador de la conversación española que implica complicidad entre los interlocutores es ajeno a las expectativas que tienen, por ejemplo, los hablantes escandinavos. Éstos pueden suponer que no tienen oportunidad de intervenir en la conversación, lo que puede repercutir negativamente en el mantenimiento de las relaciones comunicativas que señala más arriba Byram. Para afrontar las carencias que manifiestan este tipo de manuales debemos interpretar la comunicación desde una perspectiva cognitiva y social.

## 2.2. Modelo cognitivo-social de enseñanza de la cultura.

En primer lugar, nos podemos plantear que competencias, y por tanto que capacidades cognitivo-sociales, identifican a los individuos como miembros de una comunidad determinada. El modelo de competencias de Jensen nos puede servir como punto de partida:



Jensen describe de este modo las competencias que definen a todo individuo. Lo que podemos destacar es que la competencia intercultural domina al resto de competencias. Este dominio, sin embargo, no tiene sentido si no tenemos en cuenta la estrecha interrelación e interdependencia en la que se encuentran las competencias interculturales y las comunicativas. En realidad, Jensen trata de indicarnos que la competencia intercultural forma parte de las competencias generales del individuo, puesto que cualquier contacto con otra cultura desarrolla el conjunto de su identidad. Esto lo contempla así el Marco de Referencia Europeo (2001: 21-22). Nosotros damos un paso más pues nos interesa saber que competencias del alumno son especialmente sensibles en el contexto socio-cognitivo en el que damos nuestras clases de lengua extranjera. El marco de referencia es explícito a este respecto. Señala que la capacidad de aprender moviliza el resto de subcompetencias del alumno. Por este motivo, Bermejo (2003: 53) representa estas competencias del siguiente modo:

| COMPETENCIAS GENERALES  |   |  |
|---|---|--|
| CAPACIDAD DE APRENDER<br><i>(savoir-apprendre) que moviliza:</i>  |   |  |
| CONOCIMIENTO<br><i>(savoir)</i>   | DESTREZAS Y<br>HABILIDADES<br><i>(savoir-faire)</i>   | COMPETENCIA<br>EXISTENCIAL<br><i>(savoir-être)</i>   |
| Interacción comunicativa con hablante/documento de otra cultura   |   |  |
| <i>Capacidad de producir un sistema interpretativo para acercarse a las creencias y costumbres de la cultura desconocida.</i> | <i>Capacidad de emplear el sistema de referencias culturales explícito e implícito que se ha integrado durante el aprendizaje previo de lenguas y culturas.</i> | <i>Capacidad de rechazar actitudes etnocéntricas, establecer y mantener una relación con otra cultura.</i> |

El autor subraya, en primer lugar, la relevancia que tiene la capacidad de aprender en el contexto de enseñanza. Los alumnos en dicho contexto parten de unos supuestos, de una imagen preconcebida, que comparten con el resto de participantes (compañeros y profesor) que les permite interpretar la intervención

didáctica a la que se encuentran sometidos. Como señalan Jin y Cortazzi (2001: 106-107), los alumnos forman parte de una verdadera cultura de aprendizaje.

En segundo lugar, Bermejo insiste, mediante este cuadro, en la representación del modo en que incide la interacción comunicativa del alumno con hablantes y documentos de otra cultura. Esta interacción desarrolla su conocimiento sobre la otra cultura, su afectividad hacia la otra cultura y sus estrategias personales. Del modelo de estrategias del alumno de lenguas extranjeras de Ellis (1985)<sup>5</sup>, destacamos la estrategia de negociación:

| <i>Estrategias del alumno de lenguas extranjeras</i> |   |   |                                      |   |
|--|---|---|--------------------------------------|---|
| <i>Estrategias de aprendizaje</i>                    |   |   |                                      |   |
| <i>Cognitivas</i><br>Analizar y razonar              | <i>Metacognitivas</i><br>Planificar y evaluar | <i>Sociales</i><br>Preguntar,<br>cooperar,... | <i>Afectivas</i><br>Autoanimarse,... | <i>Mnemotécnicas</i><br>Asociaciones<br>mentales, campos<br>semánticos... |
| <i>Estrategias de comunicación</i>                   |   |   |                                      |   |
| <i>Negociación</i>                                   | <i>Consecución</i>                            |   | <i>Reducción</i>                     |   |

La negociación, según Ruiz de Mendoza (1996), incide de especial manera en el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas pues activa el resto de estrategias de que dispone el alumno. Esto se debe a la propiedad evaluativa que distingue a esta estrategia. La formulación de hipótesis y la revisión o ajuste de la suposición preconcebida incide en el aprendizaje de la cultura extranjera porque se ofrece al alumno oportunidades de contrastar, reflexionar, distinguir, inferir nuevas reglas,...., es decir, se facilita al alumno la puesta en marcha de sus estrategias metacognitivas y, en consecuencia, de los procesos profundos de toma de conciencia sobre la otra cultura y sobre sí mismo.

### 2.3. Modelo dialógico de Bajtín aplicado a la E/LE y su cultura.

Los estudios del crítico literario Mijaíl M. Bajtín (2002[1979]) han tenido transcendencia en el estudio de la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. El autor destaca el término diálogo para señalar la relación entre los valores y

<sup>5</sup> Citado en: Ruiz de Mendoza (1996: 134-135)

motivaciones que corresponden a lo que podríamos llamar cultura superior, por ejemplo la cultura española, y aquellos otros que corresponden con los personales del individuo. Joan Kelly Hall (1999) interpreta de estas palabras que cada individuo construye su identidad a través de sus relaciones sociales. Esto quiere decir que las experiencias personales de alumno inciden también en la perspectiva con la que valora e interpreta el mundo. Para que el profesor ajuste las tareas de tal forma que el alumno pueda desarrollar su percepción cultural, es necesario previamente conocerle, es decir, se hace imprescindible que los alumnos dispongan de gran cantidad de oportunidades de uso de la lengua para que hagan explícito, en nuestro caso, sus representaciones acerca de la cultura extranjera.

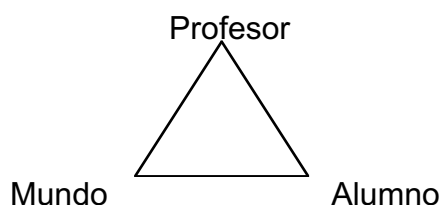
Ellis (2003: 178) habla de diálogo público y de diálogo privado. El privado se refiere a las preguntas, indicaciones o comparaciones que el alumno se hace mentalmente. Si el alumno hace explícito este trabajo cognitivo, si lo comparte con sus compañeros, es decir si lo hace público, su trabajo con respecto a la cultura extranjera se optimiza, se hace más enriquecedor. En este momento, el alumno comprende que su perspectiva con respecto a la cultura extranjera no es la única. Se aleja, consecuentemente, de sus representaciones previas.

Esta toma de conciencia se fomenta cuando el profesor aporta nuevas tareas que activan las estrategias metacognitivas del alumno. El alumno descubre la otra cultura en contexto, crea nuevas categorías de clasificación que sucesivamente pone en cuestión. Como afirman Denis y Matas (2002), se trata de aportar contextos ricos que permitan a los alumnos cuestionarse aspectos culturales que daban por seguros.

El desarrollo de la conciencia del alumno debe de aspirar a ser crítica. Si bien Bajtín veía en la novela una poderosa herramienta poblada de diversas voces que nos pueden servir para enriquecer nuestra comprensión sobre nosotros mismos y sobre nuestro entorno, la clase de idiomas se puede transformar en un entorno donde el alumno haga uso de gran cantidad de estrategias para dar sentido a las manifestaciones culturales de la otra lengua (Hall, 1999). Denis y Matas (2002: 27) consideran que durante este proceso los alumnos forjan una metacultura. El traslado de esas estrategias fuera del aula se revela objetivo fundamental de esta perspectiva. Byram y Fleming (2001: 15) nos propone las siguientes características básicas de lo que constituiría un hablante intercultural:

1. Es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y es conocedor de las identidades y culturas de las personas con quien interactúa.
2. Establece lazos y media entre su propia cultura y las de otros. Además es capaz de explicar diferencias y de vislumbrar la humanidad subyacente que las compone.
3. Tiene conocimiento de una o más culturas y disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente de otros entornos.
4. Es consciente de que se encuentra inmerso en un proceso que se desarrolla constantemente y que nunca finaliza.

Las repercusiones de este enfoque en nuestro trabajo en el aula no se limitan a los alumnos, sino que además afectan al trabajo de los profesores. Siguiendo a Malinowski, *la significación (...) no se deriva (...) de la contemplación de las cosas, o del análisis de acontecimientos, sino de la familiaridad práctica y activa de situaciones relevantes* (1923: 325)<sup>6</sup>. El etnógrafo hace hincapié en que la participación de los profesores en el proceso de enseñanza no es pasiva, o no puede ser pasiva. La observación y evaluación del funcionamiento de la tarea en la clase puede permitirle hacer ajustes durante el transcurso de la tarea o en secuencias posteriores de aprendizaje. El enriquecimiento es mutuo. La construcción de la lengua y del contenido cultural es consecuencia del trabajo del conjunto del grupo. Podemos representar este hecho mediante el triángulo semiótico. El profesor, el alumno y la tarea<sup>7</sup> se facilitan información entre sí con la que se ayudan en la construcción del sentido cultural.



Adaptado de Daniels (2003: 57)

<sup>6</sup> Citado en: Barro et al. (2001: 87)

### 3. Aplicación práctica: ¿Cómo vemos y cómo nos ven?

#### 3.1. Objetivos generales:

- (1) Distanciamiento de los alumnos de su mirada etnocéntrica inicial.
- (2) Reflexión acerca de las herramientas básicas con las que trabaja el lenguaje publicitario.
- (3) Implicación del alumno en la búsqueda personal de perspectivas etnocéntricas y en su deseo de comprender los entornos culturales con los que entra en contacto.
- (4) Toma de conciencia de la importancia de analizar críticamente interacciones comunicativas entre culturas: desarrollo de una metacultura.

#### 3.2. Objetivo final de la tarea: Elaboración de un anuncio publicitario con el ingrediente añadido de la percepción que se tiene de otras culturas

#### 3.3. Nivel: Indistinto (se emplean materiales en lengua materna del alumno –traducción del profesor- que pueden ser tratados en la lengua materna del alumno. En mi caso, los alumnos son nativos alemanes.)

#### 3.4. Duración: Tres sesiones de (1 h.)

#### 3.5. Materiales: Artículos de periodísticos, anuncios publicitarios (diversos medios)

#### 3.6. Descripción de los procedimientos:

##### 3.6.1. Activación de conocimiento previo: ¿Cómo vemos?

Anuncio publicitario de “Ron Añejo PAMPERO: tu yo latino” (La imagen muestra dos escenas superpuestas: jóvenes en una fiesta en la parte superior, donde se muestra su medio cuerpo superior y estos mismos vestidos formalmente en la parte inferior, donde se muestra su medio cuerpo inferior. Como resultado se muestra las dos vidas del ideal latino)<sup>8</sup>

Se inicia la sesión con el anuncio de la revista doblado por la mitad y se muestra una de las escenas. Se realizan preguntas del tipo:

*¿Qué vemos en esta foto? ¿A quién asociáis esta forma de vestir? Lado serio y trabajador – Lado salvaje y divertido. ¿De qué tipo de texto se trata? Anuncio ¿Qué grupo social se presenta? ¿Por qué jóvenes? ¿Nos asocian en el extranjero esta doble cara? ¿Os habéis encontrado anuncios de este tipo, o que hablen de una cultura diferente de forma parecida?*

Objetivo: (1) Se trata de introducir el tema y de que el alumno active su conocimiento previo.

##### 3.6.2. Fase de diferenciación: ¿Cómo nos ven?

---

<sup>7</sup> El funcionamiento de una tarea en el aula motiva que el profesor pueda adquirir nuevos materiales orientados en el mismo sentido. La repercusión de este hecho, por tanto, se extiende también al mundo editorial y, en consecuencia, a aquellos que crean dichos materiales.

<sup>8</sup> No se ha podido encontrar en la web la fotografía que se utilizó durante el taller.

Artículo de un prestigioso semanario alemán donde aparecen estereotipos que asocian algunos ciudadanos de diversos países europeos (véase anexo 1). A los alumnos agrupados en tríos se les asigna tres países (Alemania, España y un tercer país). Comparan en grupo sus percepciones acerca de las tres culturas y las que aparecen en el cuadro del artículo. Elaboran una tabla para explicar a sus compañeros las diversas opiniones. Lo exponen con ayuda del retroproyector.

Objetivos: (1) Se trata de que los alumnos contrasten diversos puntos de vista, (2) de que comienzan a tomar conciencia de que el modo de percibir a los demás está determinado por el contexto, por la persona que emite su visión del otro, etc.

### 3.6.3. Fase de organización y expansión

Ya que las actividades anteriores pueden incidir en la confirmación de estereotipos y no tanto en su desvinculación de ellos, se debe seguir incidiendo en la dependencia contextual del modo en que percibimos nuestro entorno. (1) Se pide a los alumnos que traten de encontrar anuncios publicitarios del tipo introducido en la primera fase de la secuencia didáctica (al menos uno), es decir, los alumnos deben encontrar anuncios que muestren el modo en que se perciben otras culturas a través de tópicos o estereotipos. Pueden hacer uso de periódicos, revistas, televisión o cualquier otro medio de divulgación. (2) Primero individualmente, luego en parejas, deben completar el siguiente cuadro que se expone en una transparencia:

Medios publicitarios

| Características | Finalidades   | Medios que emplea             |
|-----------------|---------------|-------------------------------|
| Ej. Llamativo   | Ej. Convencer | Ej. uso de colores llamativos |
|                 |               |                               |
|                 |               |                               |

Objetivos: (1) Los alumnos analizan la forma en que el género publicitario hace uso de tópicos y estereotipos para vender sus productos. (2) Además de lograr que el alumno tome conciencia de la dependencia contextual, tenemos como fin que el alumno haga uso de las herramientas más allá del entorno físico del aula. (3) Cuando salen fuera de clase y buscan estos anuncios, comprenden que lo que aprenden en clase se puede aplicar también a su vida cotidiana. (4) También

logramos de este modo que el alumno reorganice sus categorías de percepción de la cultura extranjera, que las ponga en cuestión al menos.

#### 3.6.4. Fase de integración: ¿Y para terminar?

*Se vuelve a formar tríos o grupos más grandes. Reflexionan en grupo acerca de la elaboración de un posible anuncio (los alumnos proponen temas, dan ideas acerca del modo en que pueden completarlo, reflexionan acerca de los estereotipos que se han presentado en el artículo periodístico y acerca de las características del lenguaje publicitario). Pueden completar la tarea en forma de Collage o representarlo ante sus compañeros en forma de anuncio televisivo.*

Objetivos: (1) Los alumnos asumen cierto nivel de independencia, de autonomía y responsabilidad. Deben colaborar en la creación de un anuncio propio que agrade al resto de compañeros. (2) Insistimos así en la utilización de herramientas metaculturales. (3) Los alumnos reflexionan y exponen sus formas de percibir la tarea, la otra cultura y a sus compañeros.

#### 4. Bibliografía:

BAJTÍN, M. (2002 [1979]): *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.

BARRO, A. ET AL. (2001): "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo" en BYRAM Y FLEMING (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 82-104

BERMEJO, S. (2003): *Interacción cognitivo-social en el aula: Un enfoque para el desarrollo de una conciencia cultural crítica de la cultura extranjera*. Memoria de Master no publicada. Universidad Antonio de Nebrija: Madrid.

BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM Y FLEMING (eds.) (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.



- BRIZ, A. (2001): *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel.
- CONSEJO DE EUROPA, (2001): *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya.
- DANIELS, H. (2003): *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DENIS, M. y M. MATAS, (2002): *Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boek & Larcier.
- ELLIS, R. (2003): *Task-based Language and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HALL, J. K. (1999): "A prosaics of interaction: The development of interactional competence in another language" en HINKEL, E. (ed.) *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 137-151.
- HALM, W. Y ORTIZ BLASCO, C. (1999[1991]): *Paso a Paso*. Ismaning: Max Hueber.
- JENSEN, A. (1995) "Defining Intercultural Competence for the adult learner" Intercultural Competence. Aalborg UP.
- JESSEN, J. (2003) "Stammtisch Europa". En: *Die Zeit. Feuilleton*. N° 30, 17 Julio, pp.33
- JIN, L. Y CORTAZZI, M. (2001): "La cultura que aporta el alumno: puente u obstáculo" en BYRAM Y FLEMING (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 104-126.
- KRAMSCH, C. (2001): "El privilegio del hablante intercultural" en BYRAM Y FLEMING (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 23-38.
- MIQUEL, L. (1997): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español" en *Frecuencia L* n°5, pp. 3-14.
- MENDOZA, E. (1989): *La isla inaudita*. Barcelona: Seix Barral
- RUIZ DE MENDOZA, F.J. (1996): "Estrategias de negociación en la adquisición de lenguas" en CENOZ Y VALENCIA (eds.) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco. pp. 127-140.

|                            | <i>Daneses</i>  | <i>Alemanes</i>   | <i>Franceses</i>   | <i>Italianos</i>   | <i>Polacos</i>  | <i>Españoles</i>  |
|----------------------------|---|---|--|--|---|---|
| <i>Sobre los daneses</i>   | <i>Divertidos, con sentido del humor, bondadosos, amantes sinceros de la comida colorida, “Aquavit” y evasores de impuestos</i> | <i>Los italianos del norte; desgraciadamente no corresponden al amor alemán como tampoco lo hacen los italianos</i>               | <i>Rubios pulcros en un país ventoso que produce muchas conservas de pescado</i>                             | <i>Un pueblo desconocido</i>   | <i>Campesinos, aburridos como su clima</i>  | <i>Agradables, como todos los del norte, sobre todo las mujeres</i>                             |
| <i>Sobre los alemanes</i>  | <i>Les gusta lo prohibido (construir castillos de arena, conducir demasiado rápido, empezar guerras mundiales)</i>              | <i>La nación no amada. Tras el horrible crimen nos han puesto solo en libertad condicional</i>                                    | <i>Bebedores de cerveza que dan demasiadas vueltas a las cosas y dan la lata con su conciencia ecológica</i> | <i>Laboriosos, buenos negociantes, demasiado bien organizados para ser simpáticos; turistas brutos</i>     | <i>Ruidosos y a menudo presuntuosos. Sin fantasía. Todo funciona según reglamentos y ordenanzas</i>                                     | <i>Cabezas cuadradas, piel clara, buena cerveza; sandalias y calcetines blancos</i>             |
| <i>Sobre los franceses</i> | <i>Oh, là, là! Indecentes, frívolos intelectuales; en París se pueden desinhibir los daneses</i>                                | <i>Aunque a disgusto, les tenemos que tener admiración: Elegantes, guapos, fríos, orgullosos e imprevisibles</i>                  | <i>Sibaritas del erotismo, amantes del vino, patriotas de su cultura, rebeldes individualistas</i>           | <i>Envidiables: han tomado y mantenido el liderazgo de los países latinos de forma hábil</i>               | <i>Extraño apetito (Devoran ranas). Ocurrentes, imaginativos, patriotas</i>   | <i>Arrogantes, ateos, narcisistas, sucios pero perfumados, toreros lamentables</i>              |
| <i>Sobre los italianos</i> | <i>Nos consideran los italianos del norte, pero no somos tan fríos y calculadores</i>   | <i>El pueblo de nuestro deseo, ruidoso, alegre, desinhibido, efusivo pero no de confianza</i>                                     | <i>Llevan cadenas de oro, gominosos seductores, tienden al sobrepeso por el consumo de pasta</i>             | <i>Incapaces de hacer política, pero mañosos, populares, capaces de hacer siempre “bella figura”</i>       | <i>Ruidosos, caóticos, amistosos. Frívolos con tendencia a una doble moral</i>  | <i>Chulos, machos con buen gusto; en el fútbol fríos pero lamentablemente con éxito</i>         |
| <i>Sobre los polacos</i>   | <i>Ladrones y soldados, en los que no se puede confiar; probablemente quieren robar Bornholm</i>                                | <i>Viven de robar coches alemanes y del lacrimoso orgullo de su Historia llena de penurias</i>                                    | <i>Amigables trabajadores clandestinos con mucha morriña por sus hogares, que beben más de la cuenta</i>     | <i>Los eternos trabajadores clandestinos, aldeanos, ingenuos, pero en cualquier caso también católicos</i> | <i>Hospitalarios, camorristas. Dos Polonias – tres opiniones. Mucha improvisación, poca disciplina</i>                                  | <i>Trabajadores migratorios, cuando no incluso inmigrantes</i>                                  |
| <i>Sobre los españoles</i> | <i>Papistas supersticiosos; merecen compasión a causa de la pérdida de su imperio mundial (como nosotros)</i>                   | <i>Orgullosos, sombríos, coléricos, sin la despreocupación de los países del sur, con una tendencia al odio y la guerra civil</i> | <i>Comen y se acuestan tarde y aunque sin éxito, se consideran machos</i>                                    | <i>Extraños vecinos: duros, sin humor, sombríos</i>  | <i>Temperamentales, conscientes de la importancia del poder, marcados por las colonias. La vida cotidiana contradice el catolicismo</i> | <i>Alegres y marchosos, comunicativos, conscientes de la importancia del honor pero celosos</i> |





Anexo 1 (Página siguiente)

