



HAL
open science

El tratamiento de la competencia cultural en un curso de Español para Fines Específicos

Marcelo Tano

► **To cite this version:**

Marcelo Tano. El tratamiento de la competencia cultural en un curso de Español para Fines Específicos. Les Cahiers du GÉRES - Revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité, 2012, n° 5, pp.102-117. hal-02970561

HAL Id: hal-02970561

<https://hal.science/hal-02970561>

Submitted on 20 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

“El tratamiento de la competencia cultural en un curso de EFE”**Marcelo TANO**

École Nationale d'Ingénieurs de Metz, France

tano@enim.fr

RESUMEN: El objetivo de este artículo es mostrar que conocer un idioma supone ineludiblemente la familiarización con su(s) cultura(s) y que un curso de Español para Fines Específicos no puede concebirse sin incluir contenidos culturales. Después de pasar revista a ciertas tendencias que justifican la inclusión de objetivos culturales en nuestros programas, reflexionaremos sobre algunos conceptos subyacentes a la noción de competencia cultural en la situación de enseñanza-aprendizaje. Analizaremos referencias teóricas intentando dar respuesta a ciertos interrogantes de los profesores que tienen que impartir este tipo de contenidos según lo estipulado por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. A continuación, propondremos un modelo de tratamiento de la competencia cultural y trataremos de validarlo sacando, por último, algunas conclusiones.

PALABRAS CLAVE: Competencias transcultural, metacultural, intercultural, pluricultural, cocultural.

RÉSUMÉ : L'objectif de cet article est de montrer que la connaissance d'une langue implique nécessairement la familiarisation avec sa/ses culture/s et qu'un cours d'Espagnol sur Objectifs Spécifiques ne peut pas être conçu sans inclure des contenus culturels. Une fois passé en revue certaines tendances qui justifient l'intégration d'objectifs culturels dans nos programmes, nous réfléchirons sur quelques concepts sous-jacents à la notion de compétence culturelle dans la situation d'enseignement-apprentissage. Nous analyserons des références théoriques tout en essayant de trouver des réponses aux questions que se posent les enseignants qui doivent dispenser ce type de contenus selon ce qui est stipulé dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Ensuite, nous proposerons un modèle de traitement de la compétence culturelle que nous essayerons de valider pour, finalement, obtenir quelques conclusions.

MOTS CLÉS: Compétences transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et coculturelle.

1. REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA COMPETENCIA CULTURAL EN LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EFE

1.1. Ideas preliminares sobre la competencia cultural

La relevancia de la noción de competencia comunicativa en el manejo de un idioma extranjero hace que las empresas seleccionen a su personal atendiendo a una serie de saberes operativos necesarios para gestionar con eficacia ciertos proyectos (conversar por teléfono, participar en una interacción virtual, intervenir en reuniones, hacer presentaciones delante de un grupo de colaboradores, redactar un informe, escribir mensajes varios, etc.). La adquisición de estos saberes prácticos es una reivindicación legítima de nuestros estudiantes y, para satisfacer este requerimiento, el aprendizaje en E/LE se orienta progresivamente hacia el mundo laboral.

Si el idioma que enseñamos es el del mundo profesional, conviene que lo hagamos atendiendo a la práctica de actividades relacionadas con la empresa, en el sentido lato del término. Se trata de poner al alcance de los estudiantes los elementos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para que se desenvuelvan eficazmente comunicando en el ámbito laboral. Siguiendo el razonamiento de Calvi (2003:114), se trataría de “[...] ofrecer datos y materiales que el alumno pueda interpretar a través de su competencia sectorial, con el asesoramiento del profesor en la detección de especificidades culturales y lingüísticas”.

Muchas veces, la eficacia en el uso de un idioma extranjero depende de consideraciones más culturales que lingüísticas sobrepasando el simple carácter instrumental de la lengua. Por esa

razón, el aprendizaje de idiomas matizado de aspectos culturales ayuda a que los estudiantes se formen mejor para la inserción profesional. Nos consta que los modos operativos de las sociedades actuales imponen la necesidad no sólo de conocer otras lenguas sino también de acercarse a culturas diferentes a la nuestra para desenvolvernos en una empresa ya internacionalizada. Sánchez Casado (2006:64), nos explica que

[...] las situaciones de encuentro entre culturas diferentes se han multiplicado de tal manera que los individuos se ven expuestos continuamente a contactos en los que es preciso poner a prueba, no sólo el conocimiento de la propia cultura y de la lengua y cultura de otros grupos para desenvolverse adecuadamente en los cuatro ámbitos descritos en el Marco (personal, público, profesional y educativo), sino también nuestras propias actitudes respecto a los otros. Ello exige de los hablantes un nuevo tipo de competencia que los especialistas han llamado intercultural.

La mundialización de los sistemas de comunicaciones es ya una situación sin retorno. La globalización de la producción de mercancías y servicios hace que nos movamos en una interdependencia económica que acrecienta los contactos entre personas de diferentes lenguas y culturas. Compartimos el análisis de Martínez Lafuente (2005: 10) que escribe que “la interrelación entre la economía y la industria mundiales supone la interacción y el intercambio de ideas y conocimiento entre los ciudadanos del mundo entero. Este desarrollo fomenta encuentros interculturales que deben abordarse tanto a nivel educativo como profesional [...]”

Lo que se ha dado en llamar globalización ha provocado un aumento exponencial de contactos entre culturas diferentes. Estos encuentros se materializan en actividades empresariales que sólo son posibles a través del uso adecuado de idiomas como instrumentos de comunicación y de gestión. Y para una empresa, ¿cuál sería el mejor idioma para trabajar en contextos interculturales? Por intento de simplificación de una realidad demasiado compleja, muchos dirían que ese idioma sería el inglés. No obstante, los profesionales saben que la mejor lengua, en este tejido de intercambios, sería... ¡la lengua del cliente! Hasta ahora, nunca se ha podido adoptar de manera natural un único idioma para desarrollar mercados (salvo en situaciones de imposición forzada). Tal como destaca Calvi (2003: 207): “[...] El desarrollo de unas comunicaciones y unos mercados globalizados, a diferencia de lo que cabría esperar, no ha consolidado el monopolio total del inglés, sino que ha puesto de manifiesto la necesidad de conocimientos lingüísticos más flexibles y plurales”.

Durante una interacción con extranjeros, el hecho de utilizar el idioma materno de nuestros interlocutores nos puede poner en una situación de ventaja psicológica en el sentido de que éstos tendrán mayor receptividad a nuestro mensaje por ser éste emitido en su propia lengua. Existe entonces una necesidad pragmática de preparar a ejecutivos que dominen la lengua del cliente y, en el mundo hispánico, esos clientes representarían más de 400 millones de consumidores potenciales a los que deberíamos informar, persuadir, convencer. Esto puede ser realizado en lengua castellana si éste es el idioma materno de nuestros clientes.

Ahora bien, desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, lo que no queda muy claro es qué variantes, qué modelo de locutor deberíamos adoptar para enseñar en el aula. ¿El del hablante catalán de castellano, el del hablante andaluz o el del hablante mexicano o argentino? Desde una perspectiva cultural, deberíamos adoptar todos los modelos que sean posibles y útiles para alcanzar nuestro objetivo, sabiendo que al escoger tal o cual estándar de lengua estamos, al mismo tiempo, eligiendo desarrollar ciertas particularidades culturales.

Cuando las particularidades de la cultura-meta son desconocidas, es normal que, durante un encuentro con el otro, se experimente una cierta perplejidad. A la hora de trabajar con colegas

de origen foráneo, muchos profesionales que ya dominan la gramática y la fonética de un idioma extranjero se dan de bruces contra una cultura que no comprenden, que no han aprendido a interpretar porque nunca han sido preparados para ello. Por eso, hay que prepararse para disminuir el grado de inseguridad ante una cultura que nos es extraña. Según Aguirre Beltrán (2000:39),

Cuando se trata de establecer una comunicación intercultural –como es el caso de la relación laboral internacional–, no basta comunicarse en una misma lengua, no basta con aprender un sistema de signos, sino que hay que aprender los significados culturales de esos signos. Se dan circunstancias en las que, aun utilizando la misma lengua, no se produce la comunicación debido a una serie de factores (gestos, miradas, indumentaria, contactos, actitudes, perfume) que generan rechazo, ambigüedad o incertidumbre.

1.2. Conceptos subyacentes a la noción de competencia cultural en la enseñanza-aprendizaje de idiomas

Todo usuario de una lengua extranjera se acercará mejor a las particularidades de la cultura-meta a medida que vaya desarrollando ciertas capacidades operacionales de índole cultural y adquiriendo ciertos “saberes” que pueden llegar a ser determinantes a la hora de comunicar eficientemente con interlocutores extranjeros. Basándonos en el desarrollo de Fernández-Conde Rodríguez (2004:73), hemos de admitir que existen básicamente tres saberes:

- *Saber ser*: cualidades que nos dan seguridad en nosotros mismos.
- *Saber estar*: normas, actitudes y costumbres sociales que facilitan la convivencia.
- *Saber hacer*: capacidad para desempeñar nuestra labor profesional de manera eficaz y rigurosa.

Detrás de estos saberes operativos se encuentra un sinnúmero de datos generales que van creando un sistema de referencias. Así, conocer la estructuración del tiempo y el espacio, la relación con el cuerpo (alimentación, ropa, relaciones amorosas), los gestos característicos, los hechos históricos y sociales, la situación geopolítica, la evolución de las instituciones, el peso de las tradiciones de la comunidad meta, son datos que deben formar parte de un bagaje formativo que permita identificar y comprender el funcionamiento de las prácticas culturales.

Ahora bien, disponer de los saberes operativos mencionados más arriba significa conocer las conductas que se consideran adecuadas según las situaciones de comunicación que tengamos que afrontar. En contextos profesionales, el éxito en una misión concreta (negociación, representación institucional, vídeo conferencia, entrevista de trabajo, etc.) puede depender mucho de convenciones pragmáticas que subyacen al mismo idioma. Desde un punto de vista práctico, nos interesa saber qué medidas permiten ampliar cada uno de estos tres saberes.

Para desarrollar los componentes “saber ser” y “saber estar”, hay que adoptar comportamientos que ayuden a establecer relaciones con personas de otras culturas tendiendo a una actitud crítica que permita descubrir el modo en que se construye la realidad ajena. También hay que estimular la curiosidad intelectual y tener una actitud entusiasta ante lo desconocido identificando temas conflictivos y tabúes culturales.

Desarrollar el componente “saber hacer” significa emplear el sistema de referencias culturales explícito e implícito. Esta competencia integradora, que aglutina conocimientos y actitudes en situaciones específicas de contacto intercultural, desarrolla ciertas habilidades útiles para trabajar con los demás como, por ejemplo, tratar los datos según el contexto y la situación de la interlocución, saber actuar y reaccionar en situaciones de comunicación imprevisibles,

participando en intercambios comunicativos de manera constructiva y, sobre todo, dominando el metalenguaje (etnia, nacionalidad, clase social, estatus en la empresa, etc.).

No es de extrañar que los factores culturales ocupen un lugar dominante en las actuales reflexiones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras y el español no escapa a esta tendencia. Desde la perspectiva de la enseñanza, el componente cultural deja de ser un elemento decorativo. Conocer la gramática y el vocabulario de un idioma extranjero dejando de lado aspectos de uso no es suficiente para asegurar un auténtico desarrollo de capacidades comunicativas. El conocimiento del lenguaje es sólo una parte de todo el saber necesario para comunicarnos. Así, el componente cultural se transforma en un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para entendernos unos a otros, además de la lengua, apelamos a nuestra experiencia previa, a nuestras intenciones, a nuestras capacidades de procesamiento cognitivo, a muchos factores extralingüísticos (pragmáticos, contextuales, sociales, etc.) que determinan el uso del lenguaje en cada situación.

El desarrollo de la competencia cultural depende de ciertos requisitos. Por un lado, creemos importante desarrollar la capacidad del estudiante para entender los modos en que un idioma se utiliza en contextos socioculturales concretos y para establecer lazos entre su propia cultura y otras, explicando la diferencia y, fundamentalmente, aceptando esa diferencia. Por otro lado, poco se puede adquirir en el aula si no existe la capacidad del docente para mediar entre la cultura del aprendiente y la cultura meta. De ahí la importancia de la formación metodológica que todo profesor debe recibir para elaborar materiales o, en su defecto, para elegir bien aquellos que constituirán la base sobre la cual los alumnos irán edificando sus reflexiones culturales.

Por lo que respecta a la adquisición de habilidades, sabemos que hay factores que influyen en el desarrollo de la competencia intercultural. Según Sánchez Casado (2006: 84), existirían tres factores determinantes: el cognitivo (relacionado con el conocimiento), el motivacional (que mucho tiene que ver con el interés) y el conductual (respectivo a lo que se hace, a las acciones observables). Los docentes de idiomas debemos tener en cuenta estos factores tratando de indagar en cómo transmitir conocimientos de orden cultural, en cómo despertar la motivación de nuestro alumnado por comprender la alteridad y, mejor aún, aceptarla. Cuando la dimensión sociocultural forma parte de una propuesta pedagógica, es común lograr el desarrollo de actitudes positivas en nuestros alumnos, reflexionando sobre la propia cultura y erradicando prejuicios sobre la cultura extranjera. Los programas de enseñanza que se fijan abiertamente objetivos culturales hacen adquirir un suficiente conocimiento de la lengua y de la cultura para que ese discernimiento actúe, en muchos casos, como amortiguador del choque cultural. Así, no solamente la curiosidad y empatía ante distintas culturas desarrollará una conciencia intercultural sino también que el distanciamiento crítico de la cultura propia facilitará la prevención o erradicación de la xenofobia. Adherimos al planteamiento de Tudela Capdevila y Puertas (2006: 2) que consideran que el estudiante

[...] deberá estar preparado y armado de ciertas herramientas que le permitan descifrar códigos interculturales nuevos, códigos que entrarán en el aula de la mano de los alumnos y del profesor [...]. En su condición de individuo competente pluricultural, el aprendiente tiene que incorporar a su propio mundo de referencias vitales las coordenadas de la cultura meta a la que accede.

El tratamiento pedagógico que hagamos de la dimensión sociocultural desarrollará ciertas habilidades. El usuario culturalmente competente va adquiriendo destrezas que ayudan a interpretar significados, creencias y prácticas de la cultura meta a través de un análisis comparativo de las similitudes y diferencias entre culturas. En pocas palabras, se trata de habilidades para desenvolverse de forma adecuada en situaciones comunicativas interculturales. La capacidad para ser mediador entre personas de distintas culturas es, hoy

por hoy, un rasgo muy apreciado en profesionales que deban ejercer en contextos plurilingües y multiculturales. Si pretendemos formar a nuestros alumnos para la inserción profesional, no podemos dejar de lado en nuestra enseñanza ciertas consideraciones socioculturales del idioma. Como apunta Paricio Tato (2005: 134):

[...] Los aspectos socioculturales pasan a convertirse en parte esencial del aprendizaje propiamente lingüístico. Esta perspectiva demanda prestar atención, a la hora de efectuar una propuesta curricular, a elementos como los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (saludos, presentaciones), las convenciones de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (proverbios, expresiones idiomáticas), o las diferencias de registros (estilo formal, coloquial, etc.). El desarrollo de la competencia sociolingüística exige del alumnado tener conocimientos sobre la sociedad y cultura (costumbres, creencias, ritos, convenciones sociales, etc.) de la comunidad o comunidades donde se habla la lengua meta.

Existe lo que podríamos denominar un perfil ideal del usuario culturalmente competente: en general, sería una persona de mentalidad abierta que se autocontrola, que percibe la complejidad de la realidad, que evita aventurar juicios poco fundamentados y que no generaliza la actuación de un individuo a todos sus compatriotas. Al no considerar su cultura como superior, este tipo de usuario logra desembarazarse de estereotipos abusivos y simplificadores. Sánchez Casado (2006:87) explica que

[...] sin el conocimiento sobre la gente, sobre las reglas de la cultura implicada en cada caso y de las normas que rigen la comunicación; sin un conocimiento del contexto y de las expectativas que gobiernan la interacción con un miembro de otra cultura, el hablante hará atribuciones equivocadas, elegirá estrategias comunicativas incorrectas, violará las normas de etiqueta.

Este perfil de usuario ideal responde a ciertas capacidades que podríamos desarrollar desde el aula partiendo del perfil del estudiante tipo que encontramos mayoritariamente en nuestros cursos de EFE para vislumbrar mejor las medidas que podemos adoptar con el objetivo de desarrollar competencias culturales. En la inmensa mayoría de los casos, nuestro alumno es un adulto o adolescente avanzado, conocedor de las disciplinas específicas para su futura profesión, con poco tiempo para el estudio de la lengua pero interesado por la apertura cultural que el estudio de un idioma extranjero le pueda brindar.

Entonces, ¿qué prioridades deberemos establecer en el proceso de aprendizaje de EFE para acercarnos al ideal de formación de un usuario culturalmente competente? Desde nuestro punto de vista, tenemos que tener en cuenta las necesidades reales de comunicación de los estudiantes sin olvidar que el que aprende una lengua pretende usarla en contextos reales. Tomemos en consideración que la lengua no sólo es un instrumento de representación del mundo sino también una herramienta de acción. El enfoque que hace primar la acción sobre la abstracción es un rumbo sugerido desde hace años por el MCER que incita a los profesores a introducir en sus cursos materiales que desplieguen temáticas realmente representativas de la cultura meta.

La selección de actividades es, pues, una responsabilidad del docente. Al aceptar este compromiso, el profesor de EFE sabe que ciertas actividades serán más válidas que otras para desarrollar habilidades de índole cultural. Hay ejercicios que desarrollan solamente la comunicación funcional: incitan a manejar datos para resolver un problema compartiendo información; realizándolos, el alumno logra una comprensión del significado utilitario de las formas lingüísticas. Otras tareas se orientan más a la interacción comunicativa; durante las mismas, el alumno elige la lengua adecuada para el contexto comprendiendo el significado

social de las formas lingüísticas. Finalmente, existen actividades de interacción social propiamente dicha que ponen en funcionamiento toda una serie de estrategias permitiendo al alumno desarrollar una conciencia intercultural para actuar socialmente en otras culturas.

En este último contexto de trabajo en clase, la comunicación deja de ser un simple intercambio de información para constituirse en el modo en que los estudiantes descubren nuevos valores y prácticas sociales. Nos adentramos así en el campo de ciertos conocimientos pragmáticos (entre los cuales incluimos la comunicación no verbal) que facilitan la comprensión de la cultura meta más allá de los tópicos.

La enseñanza de los idiomas basada en la cultura puede hacer entonces que un hablante-mediador se vuelva competente para: reflexionar sobre intenciones ambiguas, significaciones y connotaciones en el uso de la lengua; interpretar comportamientos y usos del espacio; enfrentarse a los malentendidos utilizando estrategias verbales y no verbales; superar bloqueos y, en el mejor de los casos, resolver conflictos.

Para que exista un progreso en el desarrollo de la competencia cultural, el estudiante de un idioma extranjero debe acostumbrarse a analizar la conducta de los miembros de la cultura extranjera verificando el modo en que éstos se expresan. Lo enriquecedor de este proceso reside en el hecho de que, a partir de la interpretación de un fenómeno cultural dado, el alumno va elaborando hipótesis para llegar a conclusiones explicativas.

Desde este enfoque, el docente se transforma en un intérprete cultural. Le incumbe, por ejemplo, detectar los prejuicios de los estudiantes escuchando las presuposiciones que se expresan a través de las palabras. Una vez detectadas, debe prepararles a cuestionar valores y creencias, animarles a que pongan a prueba sus convicciones, ayudarles a desarrollar una actitud crítica sobre los temas tratados. El papel que desempeña el profesor es un papel de advertencia pues señala las posibles consecuencias de los errores que se pueden cometer durante una interacción: si el error lingüístico despierta el afán cooperativo en el interlocutor, el error cultural, en cambio, genera antipatía y hasta resentimiento. Para disminuir la frecuencia de errores en la interacción, tenemos que desarrollar la competencia cultural. En el ámbito profesional, ésta se traduce en unos conocimientos que pueden agruparse en torno a ciertas capacidades imprescindibles para participar con éxito en situaciones comunicativas.

Desde la óptica que nos preocupa, todo lo anteriormente descrito nos lleva a cuestionarnos sobre la manera de cómo debemos integrar en nuestro currículo algo tan importante como es el componente cultural en el ámbito del EFE.

2. EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA COMPETENCIA CULTURAL

2.1. La competencia cultural según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

La perspectiva orientada a la acción, introducida y promovida por el MCER, ha modificado sustancialmente la noción de competencia cultural en la enseñanza de idiomas. Cabe recordar que las orientaciones del MCER conceden al componente cultural un lugar muy destacado pues la dimensión cultural se encuentra desarrollada a lo largo de todo este documento de referencia. En particular, es en el capítulo V (2002: 99), dedicado a las competencias del usuario, donde se advierte la importancia dada a la adquisición de competencias generales (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) y las competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas).

El MCER hace especial hincapié en la necesidad de adquirir conocimientos socioculturales (2002:100) ahondando en características distintivas de la cultura de las comunidades en las que se habla el idioma refiriéndose a siete ítems concretos:

- *La vida diaria* (comida y bebida, horarios, modales en la mesa, días festivos, horas y prácticas de trabajo, aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
- *Las condiciones de vida* (niveles con variaciones regionales y sociales, condiciones de la vivienda, medidas de asistencia social).
- *Las relaciones personales* (estructura social y relaciones entre sus miembros, relaciones entre sexos, estructuras familiares, relaciones entre generaciones, relaciones en situaciones de trabajo, relaciones con la Administración, relaciones de raza y comunidad, relaciones entre grupos políticos y religiosos).
- *Los valores, las creencias y las actitudes* (respecto a la clase social y a los grupos profesionales, académicos, empresariales, de trabajadores cualificados y manuales, respecto a la riqueza, la seguridad, las instituciones, la tradición y el cambio social, la historia con sus personajes y acontecimientos representativos, las minorías étnicas, la identidad nacional, los pueblos extranjeros, la política, las artes, la religión, el humor).
- *El lenguaje corporal* (convenciones que rigen el comportamiento).
- *Las convenciones sociales* (puntualidad, regalos, vestidos, aperitivos, tabúes relativos a las conversaciones, duración de la estancia, despedida).
- *El comportamiento ritual* (ceremonias y prácticas religiosas, nacimiento, matrimonio y muerte, comportamiento de los espectadores en representaciones públicas, celebraciones, festividades, bailes, etc.).

Además, el MCER nos habla, por un lado, de destrezas y habilidades prácticas (sociales, profesionales y de ocio) y, por otro lado, de destrezas y habilidades propiamente interculturales como lo son, por ejemplo (2002:102) ciertas capacidades:

- Relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- Utilizar una variedad de estrategias para establecer contactos con personas de otras culturas.
- Cumplir el papel de intermediario cultural [...] y abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- Superar relaciones estereotipadas.

Si bien es cierto que las orientaciones del MCER estimulan al docente a que reflexione sobre la cultura meta, en el sinnúmero de temas de cultura listados no quedan suficientemente aclarados los conceptos que engloban la competencia cultural propiamente dicha. La búsqueda de clarificación de nociones de índole cultural nos ha llevado a centrarnos en el análisis de un posible modelo a tener en cuenta para facilitar la tarea de programación de la enseñanza.

2.2. Propuesta de un modelo de tratamiento de la competencia cultural

El profesor de EFE que pretenda formar para la adquisición de habilidades culturales deberá analizar con lucidez los documentos que proponga poniendo real hincapié en el análisis de los componentes que engloban la competencia cultural. En el momento de programar contenidos culturales, conviene saber en detalle a qué nos estamos refiriendo cuando pretendemos desarrollar tal o cual destreza de índole cultural. Por esta razón, creemos útil referirnos al modelo analítico propuesto por Puren (2011:35) sintetizado en el siguiente cuadro¹:

¹ Ver original en anexo 1.

MODELO COMPLEJO DE COMPETENCIA CULTURAL ²

Componente	Definición	Campo	Actividades
Transcultural	Capacidad para reconocer como a su semejante a toda persona más allá de las diferencias culturales.	Valores universales humanistas	“Hablar de” reconocer
Metacultural	Capacidad para movilizar conocimientos culturales, adquiridos o nuevos, a partir de documentos auténticos.	Conocimientos	“Hablar de” parafrasear reaccionar extrapolar interpretar comparar transponer
Intercultural	Capacidad para detectar incomprendiones y errores que aparecen durante los contactos iniciales con personas de otra cultura como causa de representaciones previas e interpretaciones relacionadas con su propio referente cultural.	Representaciones	“Hablar con” descubrir comunicar
Pluricultural	Capacidad para convivir en armonía con personas de culturas totalmente o parcialmente diferentes.	Actitudes y comportamientos	“Vivir con” cohabitar
Cocultural	Capacidad para actuar eficazmente con personas totalmente o parcialmente diferentes adoptando una cultura de acción común.	Concepciones compartidas para la inserción social y la acción colectiva	“Actuar con” co-realizar hacer conjuntamente

De la información sintetizada en las anteriores tablas se desprende que la interculturalidad es solo un aspecto de la competencia cultural. Desde las configuraciones didácticas que más se aplican en la actualidad para la enseñanza de idiomas, sabemos que el enfoque comunicativo es “inter cultural” mientras que la “perspectiva orientada a la acción” es algo que iría aún más lejos en su ambición de formar usuarios culturalmente competentes.

En su afán por clarificar lo que en el MECR se entiende por competencia cultural, Puren (2011:18) agrega la noción de competencia “cocultural”: “[...] Il faut une nouvelle culture commune lorsque des cultures différentes se retrouvent ensemble, pour ne pas seulement cohabiter séparément, mais pour faire société ensemble : c'est le co-culturel.” Lo cocultural no es solamente un encuentro puntual con la cultura ajena (competencia intercultural); tampoco es un simple vivir entre individuos de culturas diferentes (competencia pluricultural). Se trata de una capacidad que permite actuar socialmente con personas de otra cultura, decidiendo, por ejemplo, sobre cuáles serían los valores comunes compartidos para poder trabajar conjuntamente.

2.3. Ensayo de validación del modelo complejo de competencia cultural

Las reflexiones teóricas que hemos abordado en el apartado anterior nos pueden ayudar a la hora de concebir programas orientados a la enseñanza-aprendizaje de EFE. Si nuestro objetivo es enseñar español a un público que necesita desarrollar los aspectos culturales del idioma, la elección del material didáctico debe realizarse tomando en cuenta contenidos programáticos. Los documentos que se utilicen para desarrollar esos contenidos tienen que presentar referencias reales a la cultura meta.

² Traducción y adaptación hechas por el autor de este artículo, a partir del texto original redactado en francés.

Algunos manuales proponen muestras temáticas intencionalmente seleccionadas abarcando situaciones culturales que responden a ciertos criterios como pueden ser:

- la pertinencia (muestras realmente representativas de la cultura de referencia);
- la variedad (muestras variadas en cuanto a forma y fondo);
- la motivación (muestras que den ganas de descubrir nuevas realidades);
- la reflexión (muestras que propician el cuestionamiento y el contraste de informaciones); y
- el desafío (muestras que apuntan a un esfuerzo de interpretación crítica para reconstruir las percepciones de la cultura extranjera).

Para que exista al menos un inicio de desarrollo de la competencia cultural, entendemos que debe ser significativa la proporción de muestras del comportamiento en escenas de la vida cotidiana. A efectos de intentar validar el “modelo complejo” de competencia cultural anteriormente esbozado, nos basaremos en el análisis del apartado “Cultura” de la Unidad 3 del manual *Expertos* (2009:46)³ donde se tocan temas relacionados con las costumbres españolas y demás detalles cotidianos que pueden llamar la atención de los extranjeros (ver anexo 2).

El texto “Un norteamericano en Madrid” muestra comportamientos sorprendentes de los españoles a ojos de un estadounidense y presenta usos sociales del vocabulario, connotaciones socioculturales, valoraciones positivas o negativas que subyacen en la práctica social, estimulando el examen crítico de los estudiantes. Se pretende que la actitud del aprendiente experimente un proceso que vaya desde el etnocentrismo hacia la tolerancia y comprensión de la otra cultura.

Las actividades propuestas son una estimulación al descubrimiento de ciertos comportamientos que marcan el día a día de los españoles. Y es que realmente la manera de vivir de los madrileños puede constituir un marco de entrada en materia para realizar observaciones culturales. La idea es aprovechar las clases de español para trabajar sobre los malentendidos culturales y los estereotipos. Las actividades que se proponen en este apartado de *Expertos* incitan al alumno a no acomodarse en categorías estáticas y a adoptar una visión estereotipada más dinámica (que pueda ser modificada según la capacidad de observación que se tenga de la realidad) pues, siguiendo el razonamiento de Vivas Márquez (2006:27):

Al opinar sobre personas o grupos culturales los estamos clasificando a través de un proceso cognitivo que nos permite simplificar la realidad y predecir la conducta de los que nos rodean. De esta manera, los estereotipos actúan reduciendo la amenaza de incertidumbre ante lo desconocido. Esto es especialmente relevante al encontrarnos en un país extranjero donde, generalmente, se incrementa nuestro sentimiento de inseguridad; el estereotipo nos ayuda a tolerar la ambigüedad o la posible frustración ante lo que no comprendemos.

El modo de vida descrito por este extranjero norteamericano que vive en Madrid hace referencia a costumbres muy diferentes que existen en España y que no necesariamente van a existir en Estados Unidos. Un ejemplo de ello es la gran afluencia de gente, en todo momento, por las calles madrileñas (siempre están repletas de peatones); los horarios de oficina (muchas cierran dos o tres horas para comer), la hora del almuerzo y de la cena (se almuerza hacia las dos de la tarde y se cena hacia las diez de la noche); la noción relativa sobre la amplitud de un espacio (lo que es amplio para los madrileños suele ser pequeño para los estadounidenses); los hábitos de compra de la gente (comprar a diario mercancía fresca

³ La elección de esta actividad obedece sólo a una intención de ejemplificación pero en ningún caso queremos hacer de este ejemplo un caso modelizante; sólo pretendemos servirnos de estas actividades como ilustración propicia para la reflexión.

puede significar un lujo en ciertos países); el estado de inseguridad urbana (los españoles protegen sus pertenencias cerrándolas con llave); la manera de conducir (que nos dice mucho sobre una cierta disposición de no respeto de las normas viales). Todas estas manifestaciones de la vida cotidiana reflejan el choque cultural que supone para un extranjero el contacto con la sociedad española.⁴

Intentemos entonces poner a prueba el “modelo complejo de la competencia cultural” analizando más en detalle el tratamiento que en este ejemplo (ver anexo 2) se hace de cada uno de los componentes de la competencia cultural.

Tabla nº 1: El componente transcultural

Un estadounidense escribe a sus amigos para explicarles cómo es su nueva ciudad, Madrid, y las cosas que le llaman la atención. En el texto se consideran ciertas ideas como universalmente compartidas:

- La ciudad dispone de aceras donde la muchedumbre pasea libremente por ellas.
- La gente desayuna, almuerza, cena, va a restaurantes, toma aperitivos.
- Los habitantes de una gran ciudad disponen de habitaciones con ciertas comodidades.
- Existen mercados donde la gente hace compras para comer.
- La gente abre y cierra personalmente sus dependencias (casa, garaje, portal, etc.)
- Hay gasolineras, autopistas con peaje, velocidad limitada, diferentes tipos de vehículos, transportes individuales y colectivos.

Ejemplo de tratamiento transcultural:

Actividades para reconocer ciertas realidades y costumbres de carácter “compartido”.

En el texto, se hace alusión directa a muchas costumbres similares entre las dos culturas pero ninguna actividad trabaja abiertamente esas similitudes. Pero el alumno podrá hacer referencia a datos transculturales durante el comentario que se propone en la actividad A: *Comenta con tus compañeros qué te parece su carta.*

Tabla nº 2: El componente metacultural

- Informaciones sobre costumbres y modos de vivir diferentes.
- Comparaciones sobre detalles cotidianos y comportamientos sorprendentes.
- Conocimientos de la cultura española comparándolos con los de la cultura estadounidense.

Ejemplo de tratamiento metacultural:

A partir de un documento auténtico, el alumno podrá movilizar conocimientos haciendo actividades para comparar, interpretar, extrapolar, reaccionar.

Actividad B.1.: *¿Habéis descubierto algunas costumbres españolas que llamen la atención? ¿Cuáles?*

⁴ En el Libro del Profesor de *Expertos* (2010:36) se incluye un primer apartado, titulado COSAS NUESTRAS, que tiene como objetivo contextualizar la actividad propuesta y aportar más información cultural.

Tabla nº 3: El componente intercultural

Contacto entre la cultura propia y la cultura extranjera con reacciones subjetivas en el texto:

→ "engullido por un mar de gente" (en el tipo de sociedad del personaje del texto no se suele ver tanta gente en la calle).

→ "salir de un restaurante a las cinco" (en el tipo de sociedad del personaje del texto no se suele salir tan tarde de un restaurante).

→ "al cual nuestros amigos españoles llaman amplio" (en el tipo de sociedad del personaje del texto los apartamentos suelen ser más espaciosos).

→ "y lo presentan con cabezas y todo" (en el tipo de sociedad del personaje del texto el pescado se vende sin la cabeza).

Ejemplo de tratamiento intercultural:

Actividades para descubrir realidades a partir de muestras representativas de escenas de la vida cotidiana, comunicando al respecto con los demás.

Actividad C.: *¿Qué detalles cotidianos podrían llamar la atención de los extranjeros que viven en tu país? Inspirándote de la carta anterior, escribe una describiendo qué cosas podrían extrañar a uno de esos extranjeros.*

Tabla nº 4: El componente pluricultural

En el texto, ciertos elementos muestran que estos norteamericanos se han adaptado a la cultura española:

→ Salir a hacer la compra todos los días (aparentemente no es el caso en los EE.UU.).

→ Utilizar mucho los transportes colectivos (se intuye que no es así en los EE.UU.).

Ejemplo de tratamiento pluricultural:

Actividades para reflexionar sobre el comportamiento que conviene adoptar para cohabitar con españoles.

En el documento analizado, ciertos ejemplos muestran las actitudes de estos norteamericanos que terminan adaptándose a la vida de Madrid pero ninguna actividad que apele directamente al alumno aparece en forma explícita para desarrollar el concepto de pluriculturalidad.

Una actividad muy sencilla hubiese sido, por ejemplo, responder a esta pregunta:

¿Qué comportamientos diferentes a tus comportamientos habituales deberías adoptar si tuvieras que instalarte en Madrid y convivir con nuevos amigos madrileños?

Tabla nº 5: El componente cocultural

En el texto no figura ninguna acción conjunta o correalización entre la pareja norteamericana y eventuales amigos o colegas españoles, por cuanto los aspectos coculturales no se vislumbran en este documento. Este componente aparecería en un proceso de construcción conjunta de concepciones (objetivos y normas compartidas) con personas con quienes debemos actuar colectivamente para llevar a cabo proyectos comunes (tal como sucede en las empresas, por ejemplo).

Ejemplo de tratamiento cocultural:

Para que haya coculturalidad, tiene que haber un trabajo común de cierta duración entre los estudiantes no hispanófonos y unos españoles. Queda claro que el enfoque didáctico del componente cocultural sería la perspectiva orientada a la acción común (basada en una tarea). Aquí, la "pedagogía del proyecto" se hace prácticamente indispensable.

En este documento, no hay ejemplos de actividades que desarrollen el componente cocultural. Es muy difícil llevar al aula actividades que permitan hacer algo en forma conjunta compartiendo ciertas concepciones. Pero, basándonos en el contexto presentado, una alternativa para alcanzar este objetivo sería la redacción de un informe de prácticas en empresa en el cual el alumno practicante (extranjero) da cuentas de su pasantía en España y de la labor realizada conjuntamente con miembros del equipo receptor.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

De las ideas y constataciones anteriormente expuestas sacaremos algunas conclusiones que merecerían, a nuestro entender, una mayor profundización imposible de realizar en el marco limitado de este artículo.

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera es necesario considerar elementos fónicos, léxicos, gramaticales, funcionales, pero todo ello, siendo importantísimo, no es suficiente para lograr una competencia comunicativa adecuada en el campo profesional. La competencia lingüística debe acompañarse de la capacidad de transformarse en un locutor intercultural que pueda evitar la impresión desagradable de extrañeza que se siente cuando no se poseen los conocimientos culturales de la lengua meta. Aprender idiomas no es entonces solamente incorporar contenidos lingüísticos; es también entrenarse para saber cómo actuar en situaciones reales de comunicación con personas de otras culturas.

Los idiomas no se mueven en el vacío. La lengua española se enmarca en unos patrones de comportamiento, en una estructuración social, en unos referentes comunes y compartidos. A través de la aproximación de ciertos aspectos culturales significativos, se consigue formar a un alumnado consciente del desafío que significa trabajar en contextos multiculturales reduciendo así la distancia cultural que puede separarlo de sus interlocutores extranjeros. El aprendizaje cultural genera entonces ventajas profesionales. A la hora de trabajar con colaboradores procedentes de otra cultura, disponer de competencias culturales es la manera más eficiente de llevar a cabo proyectos compartidos.

La interacción siempre es cultural. Por eso las competencias culturales ayudan al usuario a salir adelante en su comunicación disminuyendo el choque entre culturas. Podemos potenciar el aprendizaje cultural gracias al desarrollo de una actitud crítica y reflexiva que nos permita ir más allá de los estereotipos. Conviene que este camino empiece a transitarse desde el aula. Enfocar la clase desde esta perspectiva permitirá que los estudiantes desarrollen estrategias de interpretación asimilando referentes de la cultura-meta.

Es casi imposible prescindir de la enseñanza cultural en una clase de EFE pues esta orientación es la que mejor se ajusta a las exigencias de este tipo de aprendizaje. En este sentido, la perspectiva orientada a la acción, basada en la realización de tareas (en el aula o fuera del aula), puede facilitar la adquisición de habilidades culturales, dependiendo siempre de los objetivos, contenidos y dinámicas que propongan estas actividades. El enfoque cultural, que interpreta la lengua como un lazo entre varias culturas, nos ayuda a determinar qué rasgos socioculturales conviene elegir y proponer una selección representativa de temas para: analizar, interpretar, comparar, asociar. Este enfoque favorece la observación, la comprensión, la concientización, la relativización y la responsabilización de todo aquel que persiga interactuar con otras culturas diferentes a la suya.

El profesor desempeña un papel importantísimo en el desarrollo de las competencias culturales de sus alumnos. En su carácter de intermediario cultural, le incumbe determinar qué rasgos culturales conviene elegir para llevar al aula y proponer una selección representativa de temas para estimular la reflexión sobre la cultura meta y la cultura de origen. La creación o selección de materiales para este tipo de enseñanza debe efectuarse atendiendo al hecho de que la interculturalidad es sólo uno de los cinco elementos de la competencia cultural recordando que este último concepto engloba básicamente cinco componentes: el componente transcultural, el metacultural, el intercultural, el pluricultural y el cocultural. Aunque todo participe en el desarrollo de la competencia cultural, no es lo mismo tratar los valores, los conocimientos, las representaciones, los comportamientos o la acción conjunta.

A la hora de concebir y proponer actividades, conviene que el docente esté consciente de lo que quiere que sus alumnos desarrollen como destreza en el campo de la cultura. El modelo

complejo de competencia cultural analizado en este artículo puede servirnos como marco facilitador para saber con precisión qué es lo que estamos desarrollando en nuestros alumnos de EFE cuando les pedimos que realicen tal o cual actividad de orden cultural. No pretendemos que sea necesario tratar los cinco componentes de la competencia cultural al mismo tiempo y a partir de un único documento; ya hemos visto la dificultad que esto puede conllevar. Pero sí concluimos que es útil servirnos de un marco conceptual que nos facilite la tarea docente y, en este sentido, el modelo complejo propuesto por Puren puede ayudarnos a vislumbrar mejor los objetivos que perseguimos al elaborar propuestas pedagógicas que promuevan el desarrollo de la competencia cultural en nuestros alumnos.

4. ANEXOS

Anexo 1: Modèle des composantes de la compétence culturelle
Puren (2011 : 35)

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES
trans-culturelle	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l' « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme au-delà différences culturelles.	valeurs universelles	<i>parler sur</i> : reconnaître
méta-culturelle	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i> : paraphraser, réagir, extrapoler, interpréter, comparer, réagir, transposer
inter-culturelle	Capacité à repérer les incompréhensions et erreurs d'interprétations qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et, au cours de l'échange, en raison des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i> (communiquer, découvrir et agir avec
pluri-culturelle	Capacité à cohabiter harmonieusement, dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes et comportements	<i>vivre avec</i> (co-habiter)
co-culturelle	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet à adopter ou à se créer une culture d'action partagée.	conceptions	<i>agir avec</i> (co-agir)

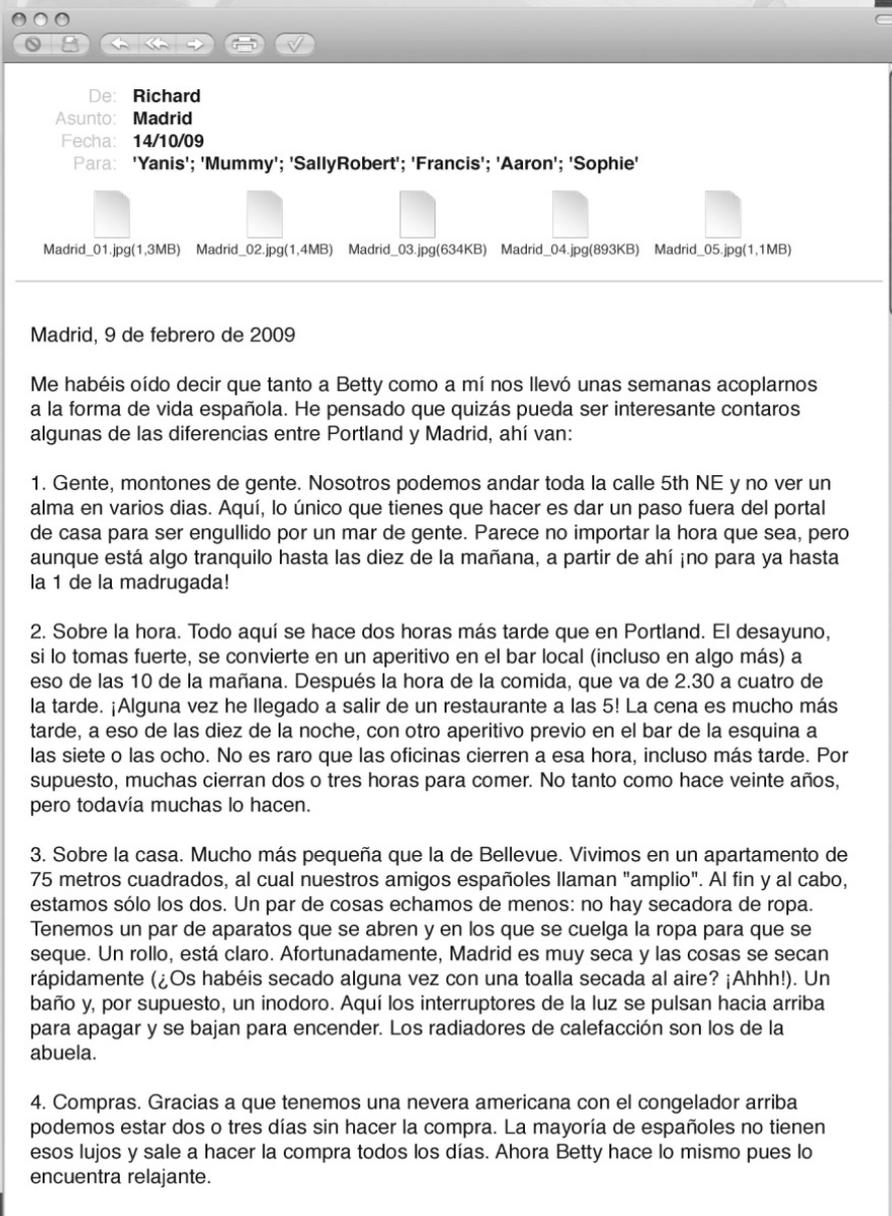
Version décembre 2011

Anexo 2: *Expertos*
Tano (2009 : 46-47)

Cultura

10. UN NORTEAMERICANO EN MADRID

A. El siguiente texto, traducido del original inglés, ha sido escrito por un estadounidense de Seattle. Richard escribe a unos amigos para hablarles de su nueva ciudad: Madrid. Léelo y comenta con tus compañeros qué te parece su carta: ¿interesante, divertida, respetuosa, inteligente..., o lo contrario?



De: **Richard**
Asunto: **Madrid**
Fecha: **14/10/09**
Para: **'Yanis'; 'Mummy'; 'SallyRobert'; 'Francis'; 'Aaron'; 'Sophie'**

Madrid_01.jpg(1,3MB) Madrid_02.jpg(1,4MB) Madrid_03.jpg(634KB) Madrid_04.jpg(893KB) Madrid_05.jpg(1,1MB)

Madrid, 9 de febrero de 2009

Me habéis oído decir que tanto a Betty como a mí nos llevó unas semanas acoplarnos a la forma de vida española. He pensado que quizás pueda ser interesante contaros algunas de las diferencias entre Portland y Madrid, ahí van:

1. Gente, montones de gente. Nosotros podemos andar toda la calle 5th NE y no ver un alma en varios días. Aquí, lo único que tienes que hacer es dar un paso fuera del portal de casa para ser engullido por un mar de gente. Parece no importar la hora que sea, pero aunque está algo tranquilo hasta las diez de la mañana, a partir de ahí ¡no para ya hasta la 1 de la madrugada!
2. Sobre la hora. Todo aquí se hace dos horas más tarde que en Portland. El desayuno, si lo tomas fuerte, se convierte en un aperitivo en el bar local (incluso en algo más) a eso de las 10 de la mañana. Después la hora de la comida, que va de 2.30 a cuatro de la tarde. ¡Alguna vez he llegado a salir de un restaurante a las 5! La cena es mucho más tarde, a eso de las diez de la noche, con otro aperitivo previo en el bar de la esquina a las siete o las ocho. No es raro que las oficinas cierren a esa hora, incluso más tarde. Por supuesto, muchas cierran dos o tres horas para comer. No tanto como hace veinte años, pero todavía muchas lo hacen.
3. Sobre la casa. Mucho más pequeña que la de Bellevue. Vivimos en un apartamento de 75 metros cuadrados, al cual nuestros amigos españoles llaman "amplio". Al fin y al cabo, estamos sólo los dos. Un par de cosas echamos de menos: no hay secadora de ropa. Tenemos un par de aparatos que se abren y en los que se cuelga la ropa para que se seque. Un rollo, está claro. Afortunadamente, Madrid es muy seca y las cosas se secan rápidamente (¿Os habéis secado alguna vez con una toalla secada al aire? ¡Ahhh!). Un baño y, por supuesto, un inodoro. Aquí los interruptores de la luz se pulsan hacia arriba para apagar y se bajan para encender. Los radiadores de calefacción son los de la abuela.
4. Compras. Gracias a que tenemos una nevera americana con el congelador arriba podemos estar dos o tres días sin hacer la compra. La mayoría de españoles no tienen esos lujos y sale a hacer la compra todos los días. Ahora Betty hace lo mismo pues lo encuentra relajante.

Fuente: Mi cénega [en línea, agosto 2009] <<http://mrianalozano.com>>

El mercado más grande de Madrid (está bajo techo y es unas 10 veces más grande que el de Pike's Place Market). En él puedes encontrar cualquier cosa que necesites, desde pescado y carne hasta verduras, o modistas, zapateros, afiladores; lo que quieras. Todo fresco del día, incluso el pescado, que lo fletan desde los puertos de mar la noche anterior. ¡Y lo presentan con las cabezas y todo! (...)

5. Llaves. En Bellevue, yo tengo una llave y el mando del garaje. En Madrid tengo 6 (sin contar el hecho de que cada armario tiene su llave); una para la puerta del portal, otra para la puerta de casa, otra para el buzón, otra para la puerta de acceso a las escaleras del garaje subterráneo y otra para el portón del garaje. Y otra más para entrar con el coche al garaje. (...)

6. Conducir. Para empezar, la gasolina cuesta como \$4,50 el galón. Está subiendo en USA, pero todavía estamos lejos de esto. Conducir por autopistas también lleva su tiempo. La velocidad media de la mayoría de los coches está en 90 mph, aunque me han adelantado como si estuviera parado, como unas 50 mph más rápido. Hay muchas más autopistas de peaje pero normalmente nadie quiere pagar, aunque están mejor mantenidas y menos masificadas. Conducir por la ciudad no es recomendable. Demasiados coches, autobuses, camiones y demás y ni un sitio para aparcar. Afortunadamente, el autobús y el metro son muy buenos así que es fácil moverse. Desafortunadamente, no están bien adaptados para discapacitados aunque hay idea de instalar más ascensores en el metro, pero queda mucho para que lo hagan.

Bueno, ya tenéis una idea. Espero escribir más crónicas desde Madrid conforme pase el año. Espero que lo hayáis disfrutado.

Richard H.
:)



B. Ahora, entre todos, discutid, las siguientes preguntas.

- ¿Habéis descubierto algunas costumbres españolas que te llamen la atención? ¿Cuáles?
- ¿Encontráis sorprendentes algunos comportamientos de los españoles?
- En la manera de vivir de los madrileños, ¿qué detalles del día a día os parecen incómodos?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes encuentras en el modo de vida descrito por este expatriado en Madrid?

C. ¿Qué detalles cotidianos podrían llamar la atención de los extranjeros que viven en tu país? Inspirándote en la carta anterior, escribe una describiendo qué cosas podrían extrañar a uno de esos extranjeros.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Manuales:

Tano, M. (2009). *Expertos: curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona/París: DIFUSION/EMDL.

5.2. Fuentes digitales:

Aguirre Beltrán, B. (2000). "El español para la comunicación profesional: enfoque y orientaciones didácticas". *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: CIEFE, 34-43. En línea [consulta: 12.10.12]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf

Calvi, M. V. (2003). "El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos". *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Amsterdam: CIEFE, 107-122. En línea [consulta: 12.10.12]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf

Capdevila Tudela, N., Puertas, E. (eds.) (2006). "El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencia". *Revista electrónica ELENET n° 2*, 1-10. En línea [consulta: 12.10.12]: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/tratamiento-elementos-socio-culturales-didactica-segundas-lenguas-enfoque-competencias-como/id/13875281.html

Consejo de Europa (2002): *Marco Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas*. Madrid: Instituto Cervantes, MECD y Grupo Anaya S.A. 267 páginas. En línea [consulta: 12.10.12]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Fernández-Conde Rodríguez, M. (2004). "La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso del Español de los Negocios según la ELMT". Memoria de máster de la Universidad Antonio de Nebrija. *REDELE n° 2*, 1-180. En línea [consulta: 12.10.12]: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_07Fernandez_Conde.pdf?documentId=0901e72b80e406ae

Martínez Lafuente, M. (2005). "Integración de lengua y cultura en el aula E/LE: hacia un enfoque intercultural". Memoria de máster de la Universidad Antonio de Nebrija. *REDELE n° 4*, 1-90. En línea [consulta: 12.10.12]: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_06Martinez_Lafuente.pdf?documentId=0901e72b80e3cd13

Paricio Tato, M. S. (2005). "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis". *Glosas didácticas n° 5* (revista electrónica internacional), 133-144. En línea [consulta: 12.10.12]: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>

Puren, C. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles*. En línea [consulta: 12.10.12]: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>

Sánchez Casado, E. (2006). "El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de ELE". Memoria de máster de la Universidad de Alcalá. *REDELE n° 5*, 1-166. En línea [consulta: 12.10.12]: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/SANCHEZ_C.html

Sánchez Peralta, D. (2010). Libro del profesor. *Expertos: Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. En línea [consulta: 12.10.12]: <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/profesional/expertos/extra-profesores/>

Vivas Márquez, J. (2006). "El enfoque intercultural en la enseñanza de ELE y su aplicación en el aula". Memoria de máster de la Universidad de Salamanca. *REDELE n° 6*, 1-30. En línea [consulta: 12.10.12]: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/VIVAS-M.html>

Pour nommer cet article :

TANO M. « El tratamiento de la competencia cultural en un curso de EFE ». *Les cahiers du GÉRES (revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)* [En ligne]. 2012. n°5, p. 102-117. Disponible sur : < <https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geres-n-5/> >

