

Estrategias guiadas y no guiadas para la enseñanza de la competencia intercultural en la clase de lengua extranjera

Mónica Serna Herrera¹

¹Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, UNACH. Correo-e: academicomonica@live.com.mx

1. El concepto de cultura: la cultura propia y la cultura meta

Discutir la interculturalidad necesariamente nos remite a hurgar lo relativo a cultura; pero comprender desde todas sus aristas este término, no es cosa sencilla ya que según qué arista observemos de la cultura, nuestra visión de ella podrá ser más amplia o más restringida. Discusiones relativas a la definición de la cultura¹ —en las que estudiosos de distintas disciplinas aportaban definiciones íntegramente antropológicas, sociológicas o psicológicas— parecen haber sido rebasadas en este siglo, en el que la cultura necesita ser explicada y entendida desde una perspectiva holística. Lo que cobra aquí importancia real es cómo vislumbramos la cultura a nivel individual, pues en este concepto permean nuestras creencias, cosmovisiones y normas, determinando en consecuencia lo que la interculturalidad va a significar en nuestro imaginario personal.

Está claro que a través de la lengua expresamos nuestra realidad cultural, pero lo intrínseco en la cultura se vuelve complejo con relación a que en ella se ven implicadas variadas cuestiones; una de las dicotomías más importantes en discusión tiene que ver con los enfoques naturalistas y no naturalistas relacionados con los conceptos antropológicos, sociológicos y de otras disciplinas que están en juego.

La cultura como algo móvil, no estático, como algo dinámico, hace que a través de la realidad cultural nuestras realidades también se vean modificadas.

Los miembros de una comunidad o grupo social, no solamente expresan una experiencia a través de la lengua, también crean una experiencia a través de la lengua; los seres humanos dan significado a las experiencias a través del medio que escogen para comunicarse unos con otros. Por ejemplo, cuando

optan por hablar por teléfono o cara a cara; escribir una carta o mandar un mensaje por correo electrónico; leer el periódico o interpretar una gráfica o una tabla. A través de la forma en que cada persona usa el lenguaje oral, escrito, o los medios visuales en sí mismos, se crean significados comprensibles para el grupo al que pertenecen. Por ejemplo, a través del tono de voz, acento, estilo conversacional, gestos y expresiones faciales, se ven evidenciados todos los aspectos verbales y no verbales subyacentes en la lengua. (Kramsch, 2001:3)

Tal como menciona Kramsch (2001), el lenguaje es un sistema de signos que en sí mismo es visto como un valor cultural,

[...] los hablantes se identifican a sí mismos y a los otros a través de su uso del lenguaje; ellos ven su lengua como un símbolo de su identidad social, de hecho, la prohibición de su uso es frecuentemente percibida como un atentado al grupo social y a su cultura. De esta forma podemos decir que la lengua simboliza la realidad cultural. (Kramsch, ídem)

En este sentido, comprender la cultura propia lleva cierto nivel de etnocentrismo natural para todos los seres humanos, lo que resulta invariablemente un referente para entender una cultura distinta a la nuestra. Este hecho reviste enorme importancia cuando aprendemos una lengua distinta a la materna, ya que el sujeto se ve confrontado con una realidad distinta a la que culturalmente conoce como referente personal; por eso es necesaria la reflexión de dos conceptos que resultan de gran importancia cuando hablamos de interculturalidad en la enseñanza de una LE: identidad y otredad.

Así, la importancia de la interculturalidad en la enseñanza de E/LE en el siglo XXI radica en la necesidad de reconocer la existencia una cultura propia, una cultura meta; pero también la posibilidad de una tercera cultura mediadora de ambas culturas,² en la que

¹ En 1952 Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn compilaron una lista de 164 definiciones de cultura en Kroeber, A./Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Vintage Books, New York.

² Una especie de puente entre las dos culturas que permita al usuario de la lengua manejarse integralmente en ambas.

el estudiante de la LE no se sienta avasallado por la cultura meta —que probablemente no desea por ningún motivo adoptar—, sino que adecue su comprensión de la lengua y la cultura meta con un respeto pleno a su identidad cultural materna.

1.1 Cultura

Una vez rebasadas las definiciones simplistas que entienden la cultura como arte, expresión artística o interacciones sociales, definimos cultura no sólo como parte del sistema social, sino también del sistema cognitivo del sujeto.

[...] se conforma por una serie de patrones cognitivos que permiten procesar, esto es, interpretar y determinar formas de expresión individual o colectiva. De esta manera nos permiten generar una identidad, es decir, la pertenencia a un grupo y la determinación de quienes no pertenecen a nuestro grupo. Los patrones culturales individuales y colectivos posibilitan la comunicación e interacción, sin tener que hacer constantes regresos a paráfrasis [...] tenemos bases en común sobre las cuales construimos nuestro entender del mundo físico. Todo discurso es una instanciación del sistema cultural, contiene tanto los patrones culturales cognitivos individuales como colectivos y su estructuración lingüística específica. Estos patrones culturales se organizan alrededor de principios y parámetros básicos de tiempo, espacio, modalidad y marcos conceptuales relacionados a su vivencia experiencial (el amor, la amistad, la mujer, la escuela, etcétera). (CEPE, 2011: s/n)

Así, para decodificar lo entrañado por una cultura debemos ser capaces de movilizar un complicado entramado del sistema cognitivo para reconstruir lo que percibimos del mundo externo; este complicado proceso nos permite realizar innumerables procesos mentales de modo automatizado, los cuales están mediados por lo aprehendido socialmente. Para lograr interacciones con los otros:

[...] debemos ser capaces de integrar la información ofrecida, entender los conceptos de fondo y ser capaces de construir el significado emergente [...] entender múltiples elementos por separado e integrarlos recurriendo a poderosas redes de información almacenada en la cognición y relacionarlos con efectos físicos-sensoriales [...] activar conocimientos pragmáticos y re-conocer una situación [...] pero no solamente eso. Sino tam-

bién activar conocimientos lingüísticos y saber que las palabras no tienen significados únicos, denotativos, sino más bien son guías o señalizaciones para la construcción de un significado. De ahí su naturaleza polisémica intrínseca. (Pfleger, 2011: s/p)

De estas afirmaciones podemos deducir que la cultura es un sistema de codificación que permite, de modo inconsciente, que podamos conducirnos en tal sistema al ser capaces de evaluar, interpretar, hacer inferencias y en general, dar significación y sentido a las realidades observables más allá de lo denotativo, de lo elemental, de lo exclusivamente lingüístico; pues no se trata sólo de reconocer un signo lingüístico a nivel sistema, sino interpretar lo subyacente de la lengua decodificándola a través de todo ese complejo sistema de codificación no lingüística llamada cultura. “La cultura es un sistema de codificación que hace que no tengamos la necesidad de estar conscientes de la complejidad de todos los elementos que se detonan al observar una escena, interpretar a los actores o evaluar las situaciones y los objetos” (Pfleger, ídem). Se puede así deducir que la cultura no es sólo algo concreto, sino también un proceso cognitivo de orden superior, “que provee significados y relaciones ad hoc, comprimiendo la información entrante en pequeños paquetes de significación [...] la cultura, o la codificación cultural clasifica, ordena y cataloga y permite un rápido y eficiente acceso a muchos temas de la realidad circundante” (Pfleger, ídem). Como resultado observamos que existen valores intrínsecos a la identidad del sujeto, éstos conforman valores culturales centrales y periféricos, los cuales son negociados a nivel individual por los participantes de las interacciones. Los valores centrales³ están arraigados en la cosmovisión personal del sujeto; pero los valores periféricos⁴ son móviles, no tienen bordes fijos sino difusos, bordes que se están negociando de manera sistemática en lo cotidiano, en lo ordinario, en lo que día a día hacemos en el espacio macro y micro social.

³ Valores centrales de cultura son todos aquellos elementos que expresan quienes somos. Están intrínsecamente relacionados con la identidad y —a manera de metáfora— son la parte profunda que no se puede ver de un iceberg cultural.

⁴ Valores periféricos de la cultura son todas las cosas que hacemos, es decir, los elementos que hacen referencia a nuestras prácticas sociales; si lo relativizamos, es la punta del iceberg, es lo que se ve, lo obvio. Así, algo que hacemos se puede negociar fácilmente en las interacciones, por lo que se vuelve algo móvil, algo que podemos cambiar con facilidad (por ejemplo, comer con tortillas o comer con pan).

2. La interculturalidad y la enseñanza de LE

Los conceptos de cultura e interculturalidad están ligados a la idea de que el lenguaje tiene una codificación cultural determinada y que esta codificación es decodificada por los hablantes que participan en cada interacción. Si sabemos que el lenguaje es el medio por el cual se refleja la experiencialidad personal de cada uno de esos hablantes, entonces observamos que se pueden presentar rupturas en la manera en que se comparten las categorías conceptuales entre sujetos de culturas distintas a la nuestra.

Con todo, hablar de interculturalidad parece confundirnos, ya que mezclamos el concepto de cultura de manera errática. Para tener claridad al respecto, habría que tener una posición que nos permita observar que la cultura es evolutiva, que ha cambiado; o mejor dicho, que lo que fue considerado cultura en las décadas pasadas, sigue siéndolo, pero que tal comprensión se amplió, abarcó más, se hizo más interdisciplinaria, lo cual aporta mayor riqueza al concepto porque abarca muchos campos, porque se diversifica.

Ya los griegos hablaban de cultura como educación ligada a las artes, hecho que evolucionó para entender que la cultura era mucho más que las bellas artes, pues incluía también el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades intelectuales. No siendo suficiente esta conceptualización, durante el Siglo de las Luces, la conceptualización de la cultura nuevamente evoluciona en Francia e Inglaterra, y se mueve hacia la comprensión también de civilización, así se comienza a entender la cultura como un fenómeno social amplio y complejo, no terminado. Es decir, se comienza ya a vislumbrar la cultura como algo cambiante y en evolución, con tanta o mayor evolución que la de los sujetos que conforman los grupos sociales.

Luego, estudiosos de la cultura como Taylor (1871), Boas (1930), Malinowski (1931), Clifford (1966), Harris (1981), Giddens (1989), enfocan su mirada hacia la cultura como un hecho social que desde puntos de vista antropológicos y sociológicos abarcan campos diversos de estudio, como la expresión estética, las

producciones sociales, pero también las creencias, normas y regulaciones de los sujetos de un grupo humano. Entonces,

[...] la cultura es en el fondo: un sofisticado proceso de la mente para conectar de manera eficiente lo que ya sabemos y lo que está almacenado en nuestra memoria con información actual para interpretar y entender situaciones nuevas. Así podemos adjudicar significado a cosas nunca antes vistas, situaciones nunca antes vividas e incluso hacer transferencias de significación a lo que parece contrafáctico o imposible. (Pfleger, 2011: s/p)

Los seres humanos estamos entonces, permanentemente, ante producciones voluntarias o involuntarias de cultura, pues una vez que la cultura evolucionó hasta alcanzar límites menos definidos y más comprensivos, los miembros del grupo se van moldeando por la cultura, pero al mismo tiempo —de manera aparentemente contradictoria— la moldean también. Entonces, la diversidad humana nos permite apreciar que habiendo multitud de grupos sociales humanos distintos, existen también culturas diversas. Hablamos así de “culturas” y no de “cultura”, y en el reconocimiento de los otros como legítimos está la clave de la interculturalidad, del re-conocer, del dar un espacio genuino, del acreditar al otro como un igual.

De igual manera y con todas las características de un espacio macrosocial, el salón de clases de cualquier lengua extranjera es, por todas sus características, también un espacio microsical donde las culturas están presentes a través de los individuos que concurren a él; entonces, las culturas permeadas a través de los miembros que convergen en este espacio social están también en este juego simbólico de poder-aceptación-lucha; de modo que para poder aprender y/o enseñar una lengua extranjera, debemos estar alertas de nuestra postura personal —y la de nuestros estudiantes— hacia las culturas ahí presentes.

En nuestros días, la interculturalidad se impone en nuestra realidad cotidiana, porque para poder entendernos en la diversidad, la única manera de entender al otro es a través de la empatía, del respeto, de la convivencia

armónica que nos lleve más allá del simple “conocerse” al “comprenderse” en un espacio geográfico —y tal vez lingüístico— intercultural común. Así, enseñar interculturalidad “no es agregar un detalle más a una clase [...] sino que requiere de una propuesta curricular nueva con serias consecuencias para la formación de un profesor de lengua” (Pfleger, ídem). Para pensar entonces en un currículo para el diálogo intercultural tendríamos que planear, pedagógicamente, didácticas que nos permitan abordar contenidos culturales con sensibilidad y tolerancia, al mismo tiempo que contribuyan aportando flexibilidad cultural.

Dicho de otra manera, la interculturalidad es un saber-ser y se necesita enseñar desde habilidades cognitivas que atañen al conocimiento y la conciencia de la propia cultura y de otras, habilidades afectivas que propician la manifestación de emociones positivas y el control de las negativas y habilidades comportamentales que abarcan las habilidades verbales y no-verbales que determinan la capacidad de adaptación a una situación o contexto cultural. (Pfleger, ídem)

3. Estrategias guiadas y no guiadas

Son muchos los problemas de la enseñanza de los aspectos interculturales en el aula. Algunos de esos problemas centrales son la falta de un criterio común para el manejo de los aspectos culturales, pues no todos partimos de la misma conceptualización de cultura, culturas e interculturalidad; otro problema es que en la clase de lengua extranjera entran en contacto no sólo dos lenguas, sino también dos culturas distintas y esto provoca que muchas veces una, adquiera un valor simbólico que avasalla a la otra. Para enseñar, entonces, una lengua extranjera —desde un enfoque intercultural— podemos recurrir a una serie de estrategias que nos permitan desarrollar los recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de la lengua a la par que el acercamiento a la cultura meta; en definitiva, nuestra responsabilidad como docentes de LE es facilitar a los estudiantes estrategias diversas que les permitan interculturalmente acercarse al dominio de esa lengua. Para ello podemos valernos de materiales que nos permitan mostrar y explorar la cultura meta sin juicios de valor que

moldeen falsamente lo que ahí se presenta. Es entonces el estudiante quien deberá hacer sus propios descubrimientos culturales, los cuales inductivamente⁵ podrían ser trabajados en el salón de clases a través del uso de la literatura donde podemos orientar al estudiante en su acercamiento a la nueva cultura, ya que a través de ella se pueden discutir imágenes, estereotipos y prejuicios existentes (porque dan testimonio de la realidad tanto propia como ajena), al mismo tiempo que nos acerca a la memoria colectiva de un grupo cultural específico y de modo consecuente a las artes, que son producto cultural de éste.

Otras propuestas didácticas podrían utilizar determinados ejercicios que incluyen objetivos socioculturales, de reflexión crítica, que al mismo tiempo se pueden transformar en ejercicios gramaticales, léxicos o morfológicos. Todas esas propuestas se pueden sintetizar en conocer reglas y normas de una cultura trabajando en el salón de clases con textos literarios, juegos escénicos, simulaciones, presentaciones de videos, programas auditivos y, evidentemente, no podemos hacer a un lado el uso de internet como material didáctico, ya que ahí podremos encontrar infinidad de textos auténticos que puedan ser utilizados como un eficiente medio de acercamiento a la cultura meta.

La cultura materna entendida etnocéntricamente, está llena de prejuicios y estereotipos; para ilustrar: desde la perspectiva mexicana se ve a los miembros de otras culturas como distantes a nosotros. Por ejemplo, se dice convencionalmente que los alemanes son fríos porque los mexicanos —de modo general— suelen expresar abiertamente la amistad, es decir con un acercamiento al otro (donde lo táctil tiene gran peso): la gente se abraza para saludarse y dan beso de saludo hombre-mujer (muchas veces casi sin conocerse); así, quien no opera dentro de tal patrón de comportamiento es clasificado como “frío”.

Por otra parte, en México existe un valor cultural central que tiene que ver con la humildad, con la manera en que —queriendo ser

⁵ Tanto los métodos deductivos como inductivos tienen cabida en este proceso; sin embargo, la búsqueda en la formación de un estudiante crítico, reflexivo y suficientemente libre de prejuicios, nos debería guiar a preferir métodos inductivos a través de los que podamos inducir a los estudiantes a hacer sus propios descubrimientos e interiorización de los aspectos culturales.

amables— los mexicanos no suelen mostrarse a sí mismos por encima del “otro”, de manera que cuando los miembros de una cultura distinta (por citar como ejemplo de modo arbitrario: los argentinos) expresan una opinión de manera categórica, son percibidos como “chocantes o arrogantes”. Los valores estereotipados de la cultura hacen que se considere a los grupos de extranjeros distintos y, en consecuencia, que desde esa percepción se juzguen culturalmente como fríos y/o arrogantes por no integrarse a los planos culturales que de modo ordinario prevalecen en México.

Resumiendo las ideas planteadas podemos afirmar que la enseñanza de la lengua desde el enfoque de la competencia intercultural, requiere de estrategias tanto guiadas, como no guiadas en el salón de clase de LE, que faciliten la empatía, y conocimiento de la otredad, elemental para un estudiante de lengua que necesita decodificar lo intrínseco a la lengua que aprende: su cultura.

3.1 Estrategias guiadas para la enseñanza de LE

Es importante reflexionar acerca del rol docente para la enseñanza de estrategias guiadas en la clase de LE. Parece ser que no basta que el maestro emplee textos tomados de la cultura meta para mostrar la cultura en el salón de clase. Como ya planteamos anteriormente, la cultura es dinámica, móvil y tiene valores periféricos y centrales; en ese sentido, la cultura de partida juega un papel determinante en la visión que se alcanza de la LE, porque es desde ella que el estudiante va a construir sus propios prejuicios y estereotipos. Nadie puede, ni por un momento, dejar de ser quien es en el mundo social, para convertirse en otro. Por ello el uso de estrategias que guíen transdisciplinariamente al estudiante en el conocimiento de una nueva cultura requiere didácticas claras que favorezcan dicho proceso. De lo que se trata entonces es de facilitar a los estudiantes patrones de interpretación de una realidad distinta a la propia.

Algunas dinámicas como: autodescubrimiento, comparación y contraste, percepción, interpretación, formulación de hipótesis, fomento de la empatía, diálogo, reflexión y análisis, pueden

ser trabajadas en la clase. Sin intenciones prescriptivas, se enumeran⁶ aquí algunas actividades que se pueden implementar:

1. Conocer las culturas que convergen en el salón de clases (especialmente en salones multiculturales).

2. Elaborar con los estudiantes, breves presentaciones culturales en las que ellos describan detalladamente tópicos culturales.

3. A través de tablas de doble entrada, hacer que los estudiantes describan similitudes de las culturas de partida (en salones de clase multiculturales se pueden describir todas las culturas de partida en relación con la cultura meta; al mismo tiempo, en esta etapa hay que tutelar las percepciones negativas de los estudiantes para evitar el reforzamiento de estereotipos negativos).

4. Trabajar a partir de lo que nos hace iguales y no marcar de modo categórico las diferencias entre las distintas culturas.

5. Hacer que los estudiantes, a través de actividades diseñadas con ese fin, hablen —en lo posible— de sus creencias y valores, pues de este modo serán conscientes de los aspectos culturales involucrados en sus visiones personales del mundo.

A través de todo esto se trata de buscar la integración empática de los estudiantes en la clase, como un conjunto de aprendientes interculturales de la lengua.

3.2 Estrategias no guiadas para la enseñanza de LE

Describir el mundo a través de lo que vemos, sentimos y hacemos está supeditado a la relación con la realidad que culturalmente vivimos. No es posible describir lo que no podemos imaginar y por lo tanto, nuestro imaginario personal y social está construido acorde a como lo concebimos. Clifford Geertz (1990) dice que: “el hombre es un animal suspendido en tramas de significación tejidas por él mismo —y continúa diciendo— considero que la cultura se compone de tales tramas, y que el análisis de ésta no es, por tanto, una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca

⁶ La numeración de las actividades no implica que deben llevarse a cabo en ese orden. Cada maestro, de acuerdo con el contexto de uso, decidirá en qué orden debe o prefiere trabajar estas propuestas (o algunas otras que le resulten pertinentes para su grupo).

de significado”. Hoy, comprender una cultura distinta a la materna tiene complejidades que rebasan lo meramente lingüístico, es decir, no es suficiente conocer la lengua para comprender lo que subyace en la cultura meta.

La narrativa ayuda a los estudiantes a conceptualizar su mundo porque es a través de ella que se pueden narrar las experiencias concebidas en la mente. De los conceptos trabajados por Geertz (1990), se desprende la anotación de que la narrativa nos ayuda cognitivamente a expresar lo que vemos en el mundo físico. Derivamos entonces que “Construimos nuestras experiencias [...] del mundo físico narrativamente. Tenemos preferencias y codificaciones para la narrativa [...] es también algo íntimamente vinculado al desarrollo de cultura” (Pfleger, 2010: s/n). En este sentido, la integración de la narrativa en una clase de segundas lenguas nos abre la posibilidad de partir de una posición constructivista en la que los estudiantes integren su cultura de partida a través de las representaciones sociales que cognitivamente tienen construidas, con las nuevas representaciones que culturalmente pueden construir de la cultura meta. Para ello los ejercicios en los que narren nuevas escenificaciones de su propio mundo, y del que están conociendo, deben ser pensados en relación con lo que pueden narrar como sujetos, pues el procesamiento mental de las imágenes está permeado por los referentes culturales que ellos tienen, por esa razón se les deben dar otras imágenes mentales que les permitan narrar desde la otredad, es decir, narrar intentando ver desde los “zapatos del otro”... de ese otro, perteneciente a la cultura que el estudiante desea “ver”.

Enseguida se ejemplifica una propuesta de trabajo con estrategias no guiadas para la clase intercultural de E/LE, en la que se toman en cuenta cinco fases progresivas que pueden ayudar al estudiante a hacer, consciente en su sistema socio-cognitivo, variados aspectos relativos a su propia identidad y a la otredad cultural. No perdamos de vista que en la medida que las prácticas culturales propias se hacen conscientes en el estudiante, éste puede “observar a distancia” su propio accionar y desarrollar mejor empatía cultural hacia la cultura meta.

Conclusiones

En el área de segundas lenguas, desde tiempo atrás hemos venido construyendo un discurso que pareció funcionarnos muy bien: enseñar una lengua es enseñar cultura, sinónimo inmediato de: aprender una lengua es aprender su cultura, hecho que en el salón de clases satisfacía los requerimientos de enseñanza de aspectos culturales, desde el enfoque comunicativo. Sin embargo, en la vida académica actual la perspectiva enseñar lengua igual a enseñar cultura parece no corresponder con tal automatismo, pues el desarrollo de la competencia intercultural parte de la premisa de que la cultura es todo un complejo sistema de codificaciones lingüísticas, socio-culturales, pragmáticas, pero también socio-cognitivas que nos permiten manejarnos eficientemente en un contexto distinto al materno.

Incorporada a esto, una nueva concepción de la cultura como una compleja codificación con valores centrales no fácilmente negociables, y valores periféricos que dan sentido a lo que se ve, se vive, se aprende, favorece una nueva premisa: enseñar una cultura distinta a la materna —y la lengua como un valor intrínseco de ésta— nos hace responsables de la enseñanza de la interculturalidad.

Así, en el encuentro de la cultura propia y de la ajena, se negocia el sentido y significado de los paquetes de codificación cultural que nos permiten decodificar —y en consecuencia comprender— la cultura meta. La diferencia entre este paradigma y el que prevalecía anteriormente, radica en que a través de un nuevo enfoque intercultural integramos una tercera cultura, producto de la negociación de los valores periféricos y de la comprensión de los valores centrales que no son negociables porque forman parte de lo que da identidad al ser. Y es en este “ser” en el que el sujeto sigue siendo él mismo, más enriquecido, más informado, más comunicado, más sabedor de otras lenguas, con una identidad clara producto de su cultura propia, conocedor de la cultura meta, pero sin el avasallamiento cultural que —quizá sin querer— a través de otros paradigmas se pretendió trazar.

Cuadro 1. Las cinco fases para la fijación de aspectos socio-cognitivos en el estudiante

Primera fase EVALUACIÓN INTERCULTURAL	Preguntas sugeridas para indagar los conocimientos previos de los estudiantes en la fase de apertura de la clase	-¿Cómo son los festejos o las fiestas habituales en tu familia? -¿Quién invita a quién y qué llevan? -¿Te han invitado alguna vez a una fiesta en otra comunidad, ciudad, o país? -¿Qué tan importante es para ti ser invitado a una fiesta a la que todos van? -¿Cómo te hacen sentir las invitaciones?
Segunda fase PREPARACIÓN DE LA NARRACIÓN INTERCULTURAL	Preparación para comprender el texto narrativo, durante la apertura de la clase	-Instrucciones para el estudiante: Vas a ver un video de YouTube (usar cualquier material auténtico) en el que la gente celebra una fiesta; de modo general, fijate cuántas personas salen en él y qué hace y dice cada una de ellas. -¿Crees que tú sientes de manera diferente que la gente que aparece en esa fiesta? -¿Has tenido alguna vez malos entendidos con algún extranjero? -¿Cómo invitarías a un amigo mexicano a tu casa/departamento, si no quieres que éste invite a alguien más?
Tercera fase EXPOSICIÓN A UN TEXTO INTERCULTURAL	La película (extracto de video) es comenzada después de dar al estudiante algunas tareas específicas durante su proyección	-Instrucciones para el estudiante: Esta es una actividad en la que tendrás que describir desde tu perspectiva: -¿Qué ves en el video? -¿Qué tipo de humor se plantea en él? -¿Te da risa lo que ves ahí? -¿Te molesta lo que dicen? -¿Qué crees que le parece chistoso de este anuncio/video a los mexicanos? -¿Te sientes aludido/agredido por el video?
Cuarta fase TRANSFERENCIA	Después de haber visto el video	-Instrucciones para el estudiante: Vas a hacer una minihistorieta en la que dibujes y des representación a algunos personajes inventados por ti; qué tal si imaginas que ahí se encuentran algunos compañeros de tu misma ciudad y el resto de los personajes extranjeros. -A partir de esa combinación trata de arreglar tus diálogos para que narres a tus compañeros lo que sabes del otro país, para que ellos sean quienes construyan la historia pero a través de lo que tú les has relatado del mencionado país, en relación con sus costumbres y lo que tú crees que conoces de los extranjeros que habitan ahí.
Quinta fase FIJACIÓN DE CONCEPTOS	Después de haber trabajado el video y las minihistorietas, trata de explicar cómo podrías entender “una invitación a una fiesta”	-Describe a tu maestro qué es una fiesta para ti. -¿Qué esperas encontrar en una celebración/fiesta en Alemania/ Canadá/ México?; ¿en qué contexto: urbano, semiurbano?; ¿formal, informal? -¿Cómo puedes rechazar/aceptar una invitación en una cultura distinta a la tuya, tomando en cuenta el contexto en el que ésta se da? -Imagina que estás en otro país, ¿podrías pensar cómo describir cada una de estas situaciones a tu mamá/tu papá/tu jefe o alguien de tu país que no tiene los mismos referentes que tú? -Piensa qué elementos serían positivamente descritos por ti y reflexiona por qué describirías de modo negativo algunos otros. -¿Te interesaría saber cómo vemos los mexicanos las invitaciones sociales que hacen los canadienses/ árabes/ argelinos/alemanes/chinos y/o miembros de otras culturas? ¿Por qué?

Cuadro 2. Estrategias guiadas que abordan elementos centrales y periféricos del sistema cognitivo cultural

ESTRATEGIAS QUE TRABAJAN ELEMENTOS CENTRALES DEL SISTEMA COGNITIVO CULTURAL	ESTRATEGIAS QUE TRABAJAN ELEMENTOS PERIFÉRICOS DEL SISTEMA COGNITIVO CULTURAL	
	ISLAS CULTURALES	Con relación a las islas culturales: se trata de estimular al estudiante haciéndolo consciente de la influencia de diversas culturas en su propio país.
MINIDRAMAS		Estas técnicas son bastante apropiadas porque los estudiantes las disfrutaban mucho y el aprendizaje en el aula se vuelve motivante y significativo, además de que favorecen la oportunidad de abordar los prejuicios, malentendidos e inclusive los estereotipos... hasta de manera chusca, lo cual resulta estupendo como detonante de un tema de discusión, verdaderamente intercultural.
CULTICARICATURAS		Esta técnica es bastante atractiva para su uso en la clase. Uno de los retos a enfrentar es el uso de frases coloquiales, lenguaje informal e inclusive caló, que puede ser difícil de entender algunas caricaturas.
	UNIDADES AUDIOMOTORAS	De manera empírica muchos docentes han venido usando esta técnica desde hace tiempo. Algunas ventajas son que los estudiantes aprenden algunos patrones de comportamiento en la cultura meta; a través de ellas se pueden abordar aspectos pragmáticos de la lengua. Por ejemplo, cuestiones relativas al aproximamiento físico de los sujetos en una conversación, lo cual desde la proxémica, se puede comprender y explicar eliminando cualquier prejuicio al respecto.
LENGUAJE CORPORAL Y CINÉTICA		Estas técnicas resultan muy interesantes porque a través de ellas se puede hacer uso de videos auténticos en el aula, que nos permitan analizar elementos de la proxémica. Estos hechos pueden facilitar el entendimiento cultural y evitar muchísimos malentendidos relativos a las señas, la distancia física entre los hablantes, el contacto físico entre ellos, pero sobre todo nos permiten contrastarnos a nosotros mismos frente a la cultura meta, lo cual favorece enormemente el diálogo intercultural.

REFERENCIAS

CEPE, Unidad 1. Los conceptos de cultura e interculturalidad, 1. Lengua, cultura y cognición: el sistema cognitivo cultural, versión electrónica en: http://especializacion.cepe.unam.mx/moodle_cepe/file.php/454/CEPE_interculturalidad/u1/framaset_uni.html (fecha de la última consulta: 29 de enero de 2011).

Dahl, Stephan (2004) “Intercultural Research: The Current State of Knowledge” (January 12, 2004), Middlesex University Discussion Paper, n° 26.

Geertz, Clifford (1990) La interpretación de las culturas, Buenos Aires: Gedisa.

Giddens, Anthony (1991) Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age, Cambridge: Polity Press.

- Gombrich, Ernst H. (2004) *Breve Historia de la Cultura*, Barcelona: Península.
- Kramsch, Claire (200) *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Kroeber, Alfred & Clyde Kluckhohn (1952) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definition*, Vintage Books, New York.
- Lévi-Strauss, Claude (1977) [1953] *Antropología estructural*, Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez-Roig, José Antonio (1993). *Leer para vivir*, Madrid: C.E.G.A.L.
- Pfleger, Sabine (2011) “Solo vemos lo que miramos: reflexiones acerca de cultura, culturas e intercultural”, Plenaria no publicada inédita, 17 de marzo, Jornadas Académicas y de Investigación ELTUX 2011, Escuela de Lenguas Tuxtla, Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Sabariago Puig, Marta (2004) “Estrategias metodológicas en aulas multiculturales”, en: SORIANO AYALA, Encarnación (Coord.), *La práctica educativa intercultural*, Madrid: La Muralla.
- Sperber, Dan (1996) *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*, Oxford: Blackwell.