

LA INTEGRACIÓN DE ASPECTOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

DAGMAR SCHEU LOTTGEN
Universidad de Murcia

RESUMEN. *La investigación sobre la adquisición de una segunda lengua, recientemente, ha señalado la importancia que tiene la influencia de aspectos culturales sobre el enfoque psicológico de los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera (Brown 1986; Schumann 1975; Hughes 1986). Según Hammerly (1991), la competencia en una lengua extranjera ha de completarse con un conocimiento lingüístico y sociocultural adecuado, de modo que la enseñanza de la cultura comienza a jugar un papel más relevante en el aula de una lengua extranjera. Diversos objetivos (Seelye 1984) y modelos didácticos (Byram 1989) han sido desarrollados con el fin de determinar la aceptación cultural de los estudiantes y de poder integrar aspectos culturales en la enseñanza de una lengua extranjera.*

En este trabajo se propone propiciar la integración de la conciencia cultural al adaptar dichos objetivos y un modelo didáctico a la enseñanza de una lengua extranjera.

ABSTRACT. *Research in Second Language Acquisition has begun to emphasize the influence that cultural aspects have on the students' psychological approach to foreign language learning (Brown 1986; Schumann 1975; Hughes 1986). The teaching of culture is coming to play a major role in foreign language learning, since full competence in the foreign language (FL) is considered to involve an adequate linguistic and socio-cultural knowledge (Hammerly 1991). Several goals (Seelye 1984) and models (Byram 1989) have been developed to see the extent to which students are sensitive to a foreign culture and to explore ways of integrating cultural aspects in the foreign language classroom.*

This paper attempts to adapt these goals and a didactic model to FL teaching in order to favour a full integration of cultural awareness within foreign language learning.

La cultura social en que nos integramos desde nuestro nacimiento nos educa y moldea para la convivencia en una sociedad determinada. Nuestra personalidad -aparte del componente biológico y de cierta combinación de características únicas e individuales- se desarrolla dentro de estas directrices culturales que afectan no sólo el comportamiento externo, sino también a nuestros pensamientos, sentimientos, nuestra conciencia y las reacciones más íntimas. Esta absorción cultural a la que todo ser humano vive sometido, condiciona sin duda nuestra libertad, creatividad y actividad personales trascendiendo nuestro medio de expresión y comunicación. Precisamente en su función de vehículo comunicativo la lengua es portadora y soporte cultural. A su vez, la lengua forma parte de esa misma cultura y como componente inmanente se identifica a nivel lingüístico y paralingüístico con las demás realidades socioculturales.

Por ello, en el ámbito del aprendizaje de una LE constata H. Douglas Brown (1986) que este aprendizaje requiere simultáneamente la adquisición de una nueva identidad. La adaptación a otra cultura implica una reorientación del pensar y del sentir, aparte de una nueva forma de comunicación. Este proceso de adaptación como aspecto importante en el aprendizaje de una LE se le conoce por el nombre de "Acculturation Model" o modelo de aculturación (Schuhmann 1975), según el cual tanto la integración cultural como el aprendizaje de una LE estarían condicionados por el grado de la distancia social y psicológica entre el estudiante y la cultura de la LE.

George H. Hughes (1986) defiende un acercamiento psicolingüístico distinguiendo en el estudio cultural ámbitos individuales tales como motivaciones, intenciones, deseos y motivos del comportamiento individual, así como institucionales: creencias, costumbres, comportamientos sociales, formas de institución y conceptos.

Psychological quests can aid us in sensitizing our students to cultural differences. Institutional knowledge is widely applicable to the culture as a whole... (1986: 162).

Propone Hughes que para iniciar el estudio de otra cultura primero se han de concienciar los alumnos de la propia cultura.

La internalización cultural y lingüística incluye, según Geertz, la adquisición de conceptos, por lo tanto, su influencia y su significado son cruciales en el crecimiento socio-psicológico del individuo. La cultura entendida como conjunto de redes estructuradas e interconectadas de significados -mayoritariamente, aunque no exclusivamente, inherentes y manifiestos en formulaciones lingüísticas- impulsa y modela el desarrollo mental entendido a su vez como disposiciones, creencias, destrezas y conocimientos. De esta forma el individuo como miembro de una cultura internaliza las creencias y destrezas sociales que se convierten en esquemas de conocimientos por medio de los cuales los individuos interpretan y clasifican su experiencia del mundo, al resto de la comunidad y sus acciones.

Esta visión de la asimilación cultural está en línea con nuestro punto de partida, según el cual la adquisición de la cultura y la lengua nativa condicionan de modo indeleble las variables psicológicas y afectivas de sus componentes. De ahí que, consecuentemente, la adquisición de una LE se vea obstaculizada o al menos mediatizada por unos esquemas mentales y psico-afectivos dependientes de la cultura y la lengua materna. Esta interdependencia se revela en el ámbito del dominio de una lengua extranjera, ya que todo conocimiento afecta a cualquier proceso de aprendizaje. El comportamiento cultural del estudiante repercutirá de este modo en la asimilación de un uso correcto de la LE. En palabras de Hammerly (1991):

anything linguistic, communicative, or cultural that language students already know (conscious or unconsciously) is relevant to the task of learning a second language (1991: 19).

En este sentido, el aprendizaje de una LE conlleva no solo un trasvase lingüístico, sino también cultural del origen del aprendiz. Por tanto se ha de tener en cuenta que el acercamiento a un nuevo sistema de expresión y su asimilación no pueden limitarse al aprendizaje lingüístico, ya que su uso adecuado necesita un comportamiento apropiado en la cultura extranjera. El conocimiento lingüístico ha de ir revestido del conocimiento cultural, pues la competencia en la LE supone la habilidad de utilizarla con precisión y de un modo socioculturalmente apropiado. Con el fin de conseguir una disposición favorable al aprendizaje de una LE se pretende acercar al alumno a la cultura extranjera con cuya asimilación se desarrollarán también sus potenciales psicolingüísticos. La cercanía entre culturas afines favorecerá esta cadena de adquisición. Sin embargo, si no se da dicha cercanía, ésta ha de proporcionarse mediante la sensibilización cultural.

Admitiendo este impacto constante de la cultura sobre nuestra existencia cabe preguntarse cómo en primer lugar podemos concienciarnos de esta influencia continua con el fin de objetivarla y de ese modo poder integrarnos en otra cultura. La relación cercana y compleja entre lengua y cultura exige que el enfoque pedagógico inicial siga el modelo de la teoría de aprendizaje de una LE y vea en qué consiste la adquisición cultural y cuál es la relación entre la cultura extranjera y la LE. Para ello se puede considerar la cultura como el objeto y la adquisición como el proceso en torno al objeto de análisis. Otra posibilidad consistiría en no separarlos, sino centrarse en la adquisición que nos llevaría a la definición de cultura.

Los significados deben tener una realidad objetiva en el sentido de que han de ser compartidos por los individuos, pero no ser independientes de ellos. Según Bodmer (1982) conviene tener en cuenta en qué medida las estrategias cognitivas del estudiante cambian mediante el aprendizaje lingüístico y cultural y cómo los profesores deben crear las circunstancias para que se realicen los cambios propicios. Se han propuesto varios modelos que pretenden favorecer el acercamiento cultural de

los estudiantes de una LE. R. Baumann (1972) subraya el carácter social de la adquisición lingüística a la vez que añade otra dimensión objeto de exploración etnográfica: los procesos, secuencias y mecanismos incluidos en la adquisición del conocimiento cultural, que capacitan a los miembros de otra sociedad o cultura a adaptarse a las formas sociolingüísticas culturalmente aceptadas. Su argumento es que los profesores y lingüistas a la hora de abordar otra cultura deben ser conscientes tanto de la competencia cultural como de la competencia lingüística. La complementariedad de lo lingüístico y lo etnográfico no son aparentes al menos en esta yuxtaposición de competencias, de cuya concienciación el especialista podría extraer un mayor beneficio para los estudiantes mediante un mayor entendimiento lingüístico-cultural. Esta sensibilización tanto del profesor, como a través de él, del estudiante hacia la comprensión cultural y sus efectos psicolingüísticos merece un comentario más extenso.

El objetivo de un entendimiento transcultural requiere la sensibilización del estudiante hacia su propia cultura. Esta concienciación cultural nativa logrará abrir también las puertas hacia la aceptación y valoración de otra cultura.

H. N. Seelye (1984) comenta que todos los objetivos individuales están culturalmente influidos de modo que aunque las necesidades fisiológicas y psicológicas resulten ser universales, las aspiraciones de satisfacción emergen de los valores básicos de una cultura determinada. Por ello se aconseja que para alcanzar el entendimiento de otra sociedad es preciso comprobar el modo en que la otra cultura cubre la satisfacción de las necesidades básicas tanto a nivel de la importancia relativa que la sociedad les asigna como en lo que se refiere al modo de satisfacerlas. Gran parte de las acciones de una persona son el resultado de un conjunto de opciones entre las que la persona elige para satisfacer una determinada necesidad.

La relación entre cultura y lengua que aquí nos concierne se manifiesta en el análisis de la naturaleza cultural de la lengua en la obra *Teaching Culture* de H. Ned Seelye (1984). Si la lengua es primordialmente un instrumento social ¿cómo se puede separar de la sociedad que la utiliza? El habla y la acción están estrechamente ligadas y por ello se da una relación cercana entre los cambios lingüísticos y los cambios sociales. Sin embargo, tratándose del aprendizaje y del uso de una segunda lengua, H. N. Seelye señala que hablar una LE no supone que se piense como un hablante LE, pues además del conocimiento lingüístico se necesita el conocimiento cultural. Percepciones de color, relaciones familiares, nociones de espacio y tiempo difieren de una lengua a otra y de una cultura a otra.

El entendimiento de otra cultura, en concreto, puede suponer una reestructuración de nuestras actitudes y modos de ver el mundo (“world view”). El profesor de comunicación intercultural debe establecer puentes de un sistema cognitivo a otro. De hecho, el estudio de la lengua y la cultura se pueden combinar de diversas formas, como por ejemplo haciendo la enseñanza de la lengua interdisciplinar o mediante el desarrollo de estrategias de instrucción. Para ser eficaces en el dominio afectivo, el

cognitivo o en las destrezas lingüísticas, las estrategias y actividades deben incluir nuevas técnicas como el entrenamiento de la sensibilidad, enfoques semióticos y ayudas audiovisuales.

Coincidiendo con esta perspectiva, presentamos a continuación tres pasos iniciales para enseñar conceptos culturales, recomendados por Seelye (1984):

a) Identificación por parte del profesor de las destrezas requeridas para la comunicación transcultural y para el entendimiento que se ha de propiciar en clase. Los objetivos de la instrucción cultural han de contemplar el desarrollo de las destrezas siguientes:

I. El sentido o la funcionalidad del comportamiento culturalmente condicionado. El estudiante debe comprender que los individuos actúan de una determinada forma porque utilizan las opciones con las que la sociedad les permite satisfacer sus necesidades físicas y psicológicas básicas.

II. La interacción de las variables lingüísticas y sociales. Se ha de fomentar la comprensión de que el habla y el comportamiento social dependen de variables como la edad, sexo, clase social, etc...

III. Comportamiento convencional en situaciones comunes. El estudiante debe comprender el papel que tiene la convención en la modelación del comportamiento, entendiendo cómo actúa la gente en situaciones comunes y conflictivas en la cultura meta.

IV. Connotaciones culturales en palabras y oraciones. Se ha de desarrollar la conciencia de que ciertas imágenes culturalmente condicionadas están asociadas con las palabras más comunes de la cultura extranjera.

V. Evaluación de afirmaciones sobre una determinada cultura. Esta destreza se refiere a fomentar la habilidad de formular, evaluar y afirmar generalizaciones sobre otra cultura.

VI. Investigación sobre otra cultura. El objetivo aquí consistiría en el desarrollo satisfactorio de las destrezas necesarias para localizar y organizar la información obtenible sobre otra cultura.

VII. Actitudes hacia otras sociedades. El profesor debe activar la curiosidad por la cultura meta y la empatía hacia sus hablantes.

b) El siguiente paso sería el establecimiento de los objetivos de actuación del estudiante relacionándolos con los anteriores.

c) Finalmente habría que diseñar y estructurar actividades de aprendizaje coherentes con los objetivos.

Aunque únicamente pretendemos ofrecer una visión introductoria sobre la relevancia de los estudios culturales en la enseñanza de una segunda lengua, conviene considerar de qué forma se pueden integrar en ésta. M. Byram (1989) identifica tres aspectos en dos categorías dentro de esta enseñanza: 1. el uso lingüístico y la conciencia lingüística y 2. los estudios culturales. El autor ve la lengua como una forma de marcar la identidad cultural, dándole cuerpo a los valores y significados de la cultura. Separar la lengua de la cultura sería, por lo tanto, ignorar su propia naturaleza.

La concienciación cultural implica que el estudiante primero se considere miembro de una cultura con sus propios valores y sus propias limitaciones y luego alcance a ver la relatividad de esta cultura en relación con la valoración de otras ajenas. La concienciación cultural es así un requisito imprescindible para fomentar el entendimiento cultural. El mismo autor afirma que para alcanzar la competencia intercultural se han de modificar los esquemas existentes para poder acomodar experiencias nuevas. Aquí se pretende la alteración de la conciencia monocultural.

En la práctica M. Byram intenta combinar la utilización de la lengua materna para el análisis comparativo de los significados culturales propios y ajenos con la enseñanza de la segunda lengua como medio de experimentar fenómenos de la cultura meta.

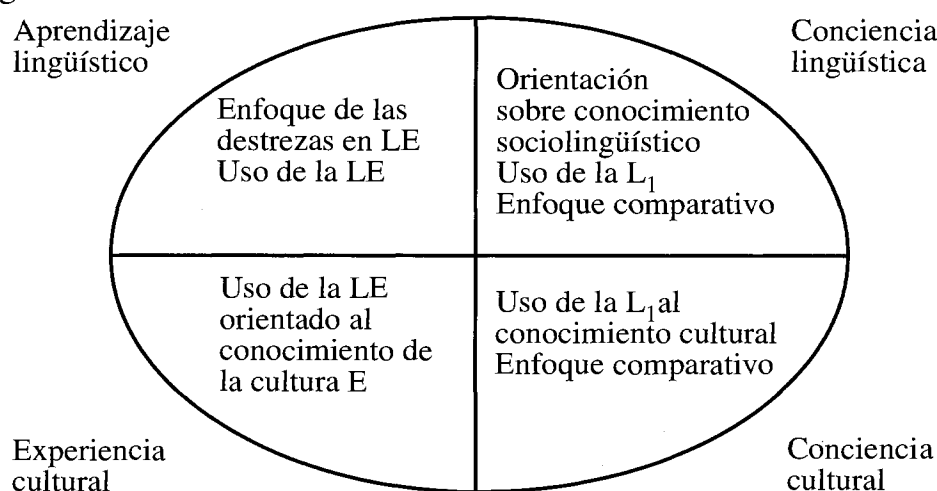
Esta metodología combinatoria conllevaría tres etapas:

a) Un aprendizaje lingüístico en el sentido actual de la adquisición de las cuatro destrezas enriquecido por el estudio de la LE como fenómeno social y cultural.

b) Un estudio de la LE junto con el estudio de la cultura, ambos realizados con técnicas comparativas recurriendo a la lengua materna.

c) Una experiencia directa de aspectos seleccionados de la cultura meta desde la perspectiva de la identidad étnica de los hablantes de la LE utilizando su lengua.

El proceso quedaría representado como un círculo de técnicas y experiencias tal como sigue:



La conciencia cultural se desarrollaría de modo simultáneo a la concienciación de la dimensión sociolingüística mediante el análisis comparativo, contrastando por ejemplo los campos semánticos de las dos lenguas y su relación con los significados culturales. Su aplicación a la fonología consistiría en la comparación de los modelos entonativos de las lenguas y su significación social y cultural.

La concienciación lingüística tendrá efectos beneficiosos en la adquisición de las destrezas lingüísticas al permitir a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje, siendo a su vez apoyada por la experiencia del aprendizaje, con la lengua meta como

núcleo del análisis comparativo. La relación entre el aprendizaje lingüístico y la experiencia cultural, además, es doblemente enriquecedora,

Finally, the relationship between Language Learning and Cultural Experience is mutually supportive in that Language Learning may well be largely rehearsal-oriented with some communicative teaching techniques shifting the learner towards performance -e.g. by information gap exercises- and this shift can be made more realistic by using the language as a medium and for experiencing and talking about cultural phenomena presented from the viewpoint of native speaker peers and adults.

(M. Byram 1989: 139)

Por último sugiere Byram que la enseñanza cultural puede apoyarse en la metodología comunicativa, especialmente en la utilización de materiales auténticos.

Sin embargo, la integración de la enseñanza cultural en la clase de una segunda lengua no debe ignorar los objetivos lingüísticos. La enseñanza de una lengua extranjera se centra según Faerch, Haastrup y Phillipson (1984) en dos objetivos generales: a) desarrollar la habilidad de entender y utilizar la lengua extranjera en sus formas orales y escritas y b) fomentar el entendimiento de los aspectos culturales de los países donde se utiliza esta lengua como medio de expresión. En este sentido los objetivos lingüísticos coinciden y se complementan con la enseñanza cultural.

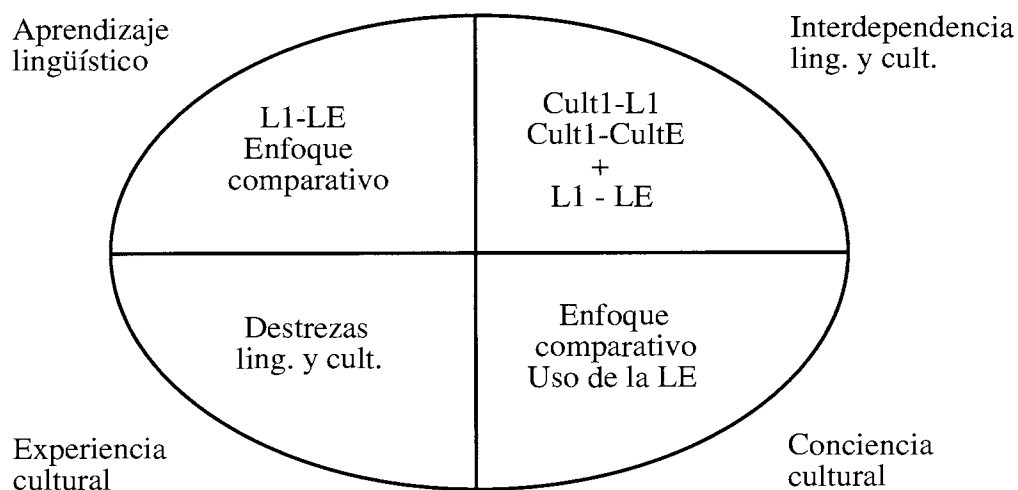
Nuestras objeciones a este modelo residen en el frecuente uso que se hace de la lengua materna y el exagerado énfasis que da al estudio comparativo entre las dos lenguas. Aunque admitimos que, sobre todo a nivel elemental, el uso de la lengua materna sería útil para hacer alguna aclaración necesaria, el recurso a la misma debería mantenerse en el uso mínimo exigido para la comprensión por parte del alumnado. Un análisis comparativo de dos lenguas conlleva sus riesgos, ya que puede incurrirse con facilidad en la metodología tradicional (“Grammar-Translation”) que acostumbra al discente a traducir de su lengua para expresarse en la lengua meta, en vez de acostumbrarle a pensar en la segunda lengua. Así, pues, aconsejamos reducir el análisis comparativo a algunos aspectos ejemplificadores en las áreas donde la lengua materna transmita connotaciones de significados culturales distintos a los de la segunda lengua. Pero un análisis comparativo de las dos lenguas sería tan complejo que no daría lugar ni a la adquisición práctica de la LE ni al entendimiento de otra cultura.

Dejando el apartado de “experiencia cultural” intacto, sugerimos modificar el modelo de Byram en varios sentidos. En el apartado de “Language Learning” se haría una breve introducción a ciertas comparaciones lingüísticas entre la L₁ y la LE, centrada sobre todo en el concepto de equivalencia, esencial para cualquier

proceso de traducción. De este modo los estudiantes podrían experimentar no solo la insuficiencia de la traducción literal, sino ante todo las divergencias lingüísticas a la hora de transmitir significados, que en última instancia, ya son inherentes al contexto cultural. De ahí se prepararía el alumnado para la siguiente etapa.

El espacio en el bloque dedicado a la “Conciencia lingüística” cabría sustituirlo por “Interdependencia lingüística y cultural” comenzando por una concienciación de la interrelación entre la lengua y cultura de origen y ampliando este enfoque interdisciplinar hacia un contraste de esta relación entre cultura/ lengua₁ a cultura/ lenguaE. Es decir que aquí se trataría de un análisis comparativo entre el modo cómo la lengua materna acoge los significados culturales y cómo se detectan las connotaciones culturales en la LE. En la sección de “Conciencia cultural” se integraría el método comparativo y la transmisión de la información cultural que se llevaría a cabo en la lengua meta.

Es decir, nuestro modelo según lo apuntado, sería como sigue:



De este modo queda reducido el uso de la lengua materna a un mínimo indispensable, ya que la dependencia de la L₁ de la cultura materna conduciría al estudiante a entender la influencia que la cultura ejerce sobre nuestro medio de expresión y por lo tanto nuestro modo de pensar y de evaluar experiencias y vivencias personales.

Con el siguiente paso se facilita la comprensión de la relatividad cultural al trazar lazos comparativos entre las dos culturas y la forma en que se manifiestan en cada una de las lenguas. Con el fin de profundizar en el conocimiento de la cultura meta, señalábamos en el apartado anterior la necesidad de utilizar la lengua extranjera, que el estudiante ya entiende, como parte integrante del contexto cultural.

El círculo se iniciaría, por lo tanto, con unos conocimientos elementales en la lengua meta dentro del cuadrante de “Aprendizaje lingüístico” y avanzaría en el sentido de las agujas del reloj hasta que, tras la experiencia cultural, el alumno fuera

de nuevo conducido al área de “Aprendizaje lingüístico” para así poder perfeccionar su dominio de la lengua meta. De este modo la interrelación cultural y lingüística fomentarían el entendimiento lingüístico-cultural del estudiante en todo momento del aprendizaje, ya que el proceso de aprendizaje no se agota en un solo recorrido, sino que requiere una dinámica constante mientras continúe el proceso de asimilación.

Veamos a continuación la relación de la propuesta de Seelye (1984) sobre la enseñanza cultural con nuestro modelo. Su elaboración metodológica supone la adaptación de un modelo abstracto a unos objetivos concretos. Seelye señala que toda instrucción cultural ha de ser intencionada, y propone como objetivo global el desarrollo del entendimiento cultural así como de actitudes y actuaciones indispensables para adaptarse a la sociedad de la lengua meta. Con el fin de alcanzar dicho objetivo global, establece siete objetivos en torno a los cuales se centraría la enseñanza cultural, ilustrando la aplicación de cada uno de estos objetivos en determinadas actividades. Así, el primer objetivo (“el desarrollo del sentido y la funcionalidad de un comportamiento culturalmente condicionado”) conduciría al estudiante a entender que las actuaciones de las personas dependen de la elección que hagan de una de las opciones permitidas por la sociedad para satisfacer sus necesidades físicas y psicológicas. La intención es que el estudiante comprenda que cualquier comportamiento cultural obedece a una lógica impuesta por el contexto cultural. Este objetivo se puede integrar con facilidad al comienzo del bloque metodológico que corresponde a la interdependencia lingüística y cultural en un contexto cultural materna.

El segundo objetivo (“la comprensión de la interacción entre la lengua y las variables sociales”) es una consecuencia directa del anterior, y pretende fomentar la comparación de esa interacción en el contexto cultural materno con el contexto cultural meta en la siguiente etapa de la sección denominada “Interdependencia lingüística y cultural” del modelo teórico.

La enseñanza a partir de este objetivo consistiría en evocar en el estudiante la idea de conocer qué estrato social está implicado en la ejecución del comportamiento observado. Asimismo, ha de clarificar la repercusión que las variables sociales como edad, sexo, clase social y lugar de residencia tienen en el comportamiento lingüístico, donde se dan diferencias tanto dialectales como en el uso de registros sociales.

Según el tercer objetivo de Seelye (“la comprensión del comportamiento convencional en situaciones comunes”) el alumno ha de entender el papel que desempeña la convención al modelar el comportamiento. Para Seelye, todas las respuestas o reacciones convencionales comparten características como a) estar condicionadas por situaciones sociales comunes, b) verse limitadas tanto las respuestas verbales como las kinésicas por normas prescritas, y c) producir un estado de ansiedad la ausencia de la respuesta esperada, ya que el enunciado de una respuesta funciona como recompensa para las personas. Con vistas a explotar más el aspecto cultural de las respuestas convencionales el profesor puede manipular variables sociales en diversos contextos situacionales. Este

objetivo pertenecería más bien al apartado de “Conciencia cultural” al transmitir información sobre las reacciones y respuestas convencionales de la cultura meta.

El cuarto objetivo (“la ilustración de connotaciones culturales tanto de palabras como de oraciones de la LE”) en cambio, volvería a requerir el enfoque comparativo del cuadrante anterior en el modelo. Esta meta didáctica puede iniciarse incluso en el área de “Aprendizaje lingüístico”, sobre todo en la parte que se dedica a la comparación lingüística de las dos lenguas. El avance metodológico hacia este objetivo pertenecería de nuevo a la etapa de “Interdependencia lingüística y cultural”. En concreto se acoplaría al desarrollo del entendimiento de la relatividad cultural y a su manifestación lingüística, porque, como constata Seelye (1987), uno de los requisitos para pensar en la lengua meta es la habilidad de poder visualizar imágenes culturalmente apropiadas a los significados que evoca la lengua. Pensamos, sin embargo, que este objetivo debería anteceder al tercero en orden, ya que conlleva la concienciación de la relación lengua y cultura que ha de preceder a la enseñanza de la información cultural en la segunda lengua.

El procesamiento de esta información para convertirla en conocimiento de la cultura meta es el quinto objetivo de Seelye, “la evaluación de afirmaciones sobre la sociedad de la cultura meta”. El estudiante aquí debería adquirir la habilidad de saber evaluar la pertinencia relativa de una generalización sobre la cultura meta a la vista del conjunto de pruebas que sustentan la afirmación. Este objetivo implica el acceso a la información sobre esta cultura que coincide con el área de “Conciencia cultural”. Asimismo el alumno deberá poder asimilar la información cultural, según propuesta de M. Byram (1989), para de este modo poder convertirla en conocimiento cultural. La estructuración de la información y su integración en la globalidad del contexto cultural facilitará de este modo el proceso hacia el conocimiento cultural. Este a su vez servirá de condición indispensable para que los alumnos puedan evaluar o incluso emitir afirmaciones sobre la cultura meta. Esta habilidad incorpora procedimientos/ actividades tales como equilibrar la realidad con la generalización y saber distinguir la especulación de la observación desinteresada.

El sexto objetivo, (“investigar sobre la cultura extranjera”) supone un paso importante hacia la “Experiencia cultural”. Puesto que con él se pretende proporcionar las destrezas necesarias para saber localizar y organizar información sobre la cultura meta con la ayuda de bibliotecas, medios públicos de comunicación y las observaciones personales. Esta meta aboca al alumnado a una auto-educación, puesto que el estudiante ya no dependerá tan solo de la información suministrada por el profesor o la institución donde estudia, sino que se le capacita a ampliar los datos informativos según sus intereses específicos. El paso a la autoeducación, a la apertura personal y voluntaria del alumno a la lengua y cultura meta proporcionará un estímulo esencial para alimentar la motivación profunda y activar la empatía del estudiante. Mediante la realización de este objetivo se lograría, según Seelye, una modificación positiva de las actitudes de los discentes hacia la cultura meta.

El fomento de actitudes favorables interculturales sería el séptimo y último objetivo sugerido por este autor: el estudiante ha de demostrar curiosidad intelectual hacia la cultura meta y exteriorizar empatía hacia esta cultura y sus componentes. El logro de un nivel positivo y favorable en los seis objetivos anteriores impulsaría la motivación necesaria para el cambio actitudinal.

Tal sería la relación de los siete objetivos propuestos por Seelye con nuestro modelo teórico. Aun así conviene recordar que para seguir el círculo en el sentido del reloj, debería el objetivo cuarto anteceder a los otros tres primeros objetivos, incluyéndolo en el área de “Aprendizaje lingüístico” como etapa preparatoria para concienciar al alumnado de la interdependencia lingüística-cultural. Con ello se convertiría el cuarto objetivo en el primero. Sin embargo, proponemos como primera meta en nuestro modelo un objetivo lingüístico que consiste en un contacto inicial del estudiante con la lengua meta mediante una intensa introducción al área lingüística en la que se moverá mayoritariamente en el futuro. Creemos, además que el séptimo objetivo del desarrollo, -o en nuestros términos, la activización de la capacidad empática- no ha de ser un fin en sí mismo, sino que se ha de aplicar a su vez a un noveno y último objetivo: el “perfeccionamiento lingüístico”, parte a su vez del apartado de “Aprendizaje lingüístico”.

Nuestro orden de objetivos y su integración en nuestro modelo sería el siguiente:

1. Objetivo lingüístico: el conocimiento y el uso de la lengua extranjera. (Apartado Aprendizaje lingüístico).
2. Connotaciones culturales en palabras y oraciones frecuentes en la LE. (Apartado Interdependencia lingüística y cultural).
3. El desarrollo del sentido o la funcionalidad del comportamiento culturalmente condicionado. (Apartado Interdependencia lingüística y cultural).
4. La comprensión de la interacción de la lengua y variables sociales. (Apartado Interdependencia lingüística y cultural).
5. La comprensión del comportamiento convencional en situaciones comunes. (Apartado Conciencia cultural).
6. La evaluación de afirmaciones sobre la sociedad de la cultura extranjera. (Apartado Conciencia cultural).
7. La investigación sobre la cultura extranjera. (Apartado Experiencia cultural).
8. La activación de actitudes positivas hacia la cultura meta. (Apartado Experiencia cultural).
9. El perfeccionamiento lingüístico. (Apartado Aprendizaje lingüístico).

De este modo se cerraría el círculo que cumpliría con varios objetivos en cada apartado. Sin embargo, tanto el recorrido del mismo como la realización de los nueve objetivos no habría de agotarse en una única aplicación. Al contrario, entendemos que tanto el modelo como los nueve objetivos fundamentan no solo el nivel elemental, sino el intermedio, e incluso el avanzado dentro de un marco docente. En realidad el

círculo se recorrería una y otra vez, elevando el nivel de cada uno de los objetivos según el nivel del curso.

El desarrollo del conocimiento y de las destrezas depende por supuesto del número y del tipo de actividades programadas en función de los objetivos. El diseño de estas actividades será objeto de un trabajo posterior.

BIBLIOGRAFÍA

- Baumann, R. 1972. "An ethnographic framework for investigation of communicative behavior". En Abrahams, R. D. y Troike, R. C. (eds.). *Language and Cultural Diversity in American Education*.
- Bodmer, S. (ed.). 1982. *Cultures in Contact*. Oxford: Pergamon.
- Brown, H. D. 1986. "Learning a second culture". En Merrill Valdés, J. (ed.). *Culture Bound*. C.U.P.
- Byram, M. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters LTD.
- Faerch, C., K. Haastrup & R. Phillipson. 1984. *Learner Language and Language Learning*, Multilingual Matters, 14.
- Geertz, C. 1975. *The Interpretation of Culture*. London: Hutchinson.
- Hammerly, H. 1991. *Fluency and Accuracy*. Multilingual Matters LTD.
- Hughes, G. H. 1986. "An argument for cultural analysis in Second Language Classroom". En Merrill Valdés, J. (ed) *Culture Bound*. C.U.P.
- Schumann, J. H. 1975. "Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition". En *Tesol Quaterly*, VIII.
- Seelye, H. N. 1984. *Teaching Culture*. Illinois: National Textbook Company.