

This document is the peer-reviewed final draft of the article.

The final published version of this paper (with minor formal modifications) has been printed in:

STALA, Ewa, BALCHES ARENAS, R. Sergio, TATOJ, Cecylia (eds.) (2015) Tendencias en la enseñanza del español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

The page numbers in this file correspond with the printed version.

Justyna Hadaś

Adam Mickiewicz University

jhadas@amu.edu.pl

**EL USO DE MONÓLOGOS ARGUMENTATIVOS ORALES Y EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.
UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LOS TEMAS SOCIOCULTURALES EN
DIDÁCTICA DE ELE**

Palabras clave: conciencia intercultural, dialogismo, monólogo argumentativo, comparación intercultural, *savoirs*

**THE USE OF ORAL ARGUMENTATIVE MONOLOGUES AND THE
DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE.
REFLECTIONS ON SOCIOCULTURAL ISSUES IN TEACHING SPANISH AS A
FOREIGN LANGUAGE**

Abstract:

This article discusses the role of oral argumentative monologues in the development of intercultural competence, with a special focus on *knowledge* and *understanding* (linked mainly with the skills of comparison), as components of intercultural awareness. The described task is seen as a process of knowledge and skills construction through discourse production and comprehension. Therefore, the article emphasizes two stages – the ones of research and monologue elaboration – performed by the learner, in contrast to the final stage of oral presentation. Furthermore, the author presents some advantages of dealing with sociocultural topics in the context of communicative approach and gives practical guidelines for their use in the Spanish as a foreign language classroom.

Keywords: Intercultural awareness, dialogism, argumentative monologue, intercultural comparison, *savoirs*

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es presentar el papel de los monólogos argumentativos orales en el desarrollo de la competencia intercultural, así como –a través de su observación como una tarea comunicativa y compleja desde el

punto de vista cognitivo– ofrecer algunas pautas para su diseño didáctico. El foco de atención se situará en el contenido –fundamental en el proceso de comprensión y producción de los discursos– sin entrar, deliberadamente, en un análisis de la forma de los monólogos, lo cual está vinculado con una visión del monólogo como *proceso* en vez de *resultado*. La oralización del monólogo, en forma de un texto presentado por el alumno, se ve como consecuencia de un proceso complejo de investigación y elaboración conceptual del discurso.

Percibir el texto como producto cultural nos lleva a considerar la tarea del monólogo argumentativo oral (MAO) como proceso de construcción de conocimientos y habilidades que constituyen la *conciencia intercultural*, una base, como se explicitará en adelante, para el desarrollo de la competencia intercultural. Desde el punto de vista psicolingüístico, proponemos identificar este proceso con la construcción de la intención comunicativa. La idea de este artículo y la énfasis en el contenido han sido inspiradas por Claire Kramsch [1993] y su adaptación del dialogismo bajtiniano como concepto subyacente para la didáctica de lenguas y como esencia del llamado *tercer espacio*. Sostenemos que los MAO y los temas socioculturales representan un contexto propicio para construir este lugar de encuentro con el Otro. Siguiendo la línea socioconstructivista, como la de la autora mencionada y de otros textos más recientes, no excluirémos la óptica cognitivista (sobre todo, la del procesamiento de información), lo cual permitirá en las futuras indagaciones captar los valores de esta tarea en el plano interaccional e individual¹.

Nuestro interés por la preparación de los MAO deriva de que las actividades que realizan los alumnos a la hora de investigar (formar sus conocimientos y una visión del mundo) no están lo suficientemente exploradas en didáctica de lenguas. La relevancia del *saber intercultural* se expresa de forma meramente declarativa y, por otro lado, el apego a la *actuación*, incorrectamente contrastada con el *contenido* según Kramsch [1993], ha hecho que las funciones de *saber/comprender* queden por profundizar.

Además, la tarea en cuestión constituye una instancia de evaluación en muchos contextos, entre ellos el de las Olimpiadas de Español en Polonia, por lo cual cobra importancia adicional en el contexto de la didáctica de ELE en Polonia. Dicho concurso nacional para alumnos de secundaria va dedicado a la lengua y la cultura de los países hispanohablantes. En sus preparaciones para las competiciones, los alumnos se documentan acerca de la cultura, historia y literatura pero también en el campo de los llamados *temas generales* que se caracterizan por una naturaleza sociocultural profunda, aunque no necesariamente visible a primera vista. Como esperamos poner en eviden-

¹ Más sobre el enfoque interdisciplinario en los estudios de procesamiento de discurso en: Kusiak [2010] y Parodi [2001].

cia, temas como: *En casa hasta los treinta: causas, consecuencias y soluciones*; *La sociedad consumista y el consumo responsable* o *La sociedad multicultural y la inmigración* [Olimpiada de Español, 2014] se inscriben perfectamente en la didáctica orientada al contenido y en los enfoques: inter- y transcultural.

2. LA COMPETENCIA Y LA CONCIENCIA INTERCULTURALES COMO OBJETOS DE ESTUDIO

Los expertos en el campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas llevan años indicando los valores de establecer como modelo ideal el hablante intercultural y abandonar la idea de imitar el comportamiento (comunicativo) de los usuarios nativos [Byram, 1997; House, 2007; Skopinskaja, 2007]. La competencia intercultural (comunicativa) se ha convertido en uno de los objetivos principales de la didáctica de lenguas, mencionado en numerosos documentos oficiales [Bandura, 2003; Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, 2006]. Es más, se percibe al hablante intercultural como un actor privilegiado entre representantes de diferentes culturas [House, 2007: 16], que adquiere un rol de intermediario capaz de conectar dos o más maneras de comprender el mundo [Byram 1997: 54]. Esta es una de las razones que nos hacen observar la competencia intercultural (CI) más allá del marco de la comunicación en lengua extranjera, atribuyéndole un doble papel crucial: en el aula de lenguas extranjeras y en la educación general.

En el primer caso, el componente sociocultural se integra dentro de la competencia comunicativa (CC)². La falta de CI de un hablante resulta en que interprete los enunciados de su interlocutor partiendo de los patrones de su cultura materna (C1) sin adoptar la perspectiva del Otro y, hecho aún más significativo, a menudo sin siquiera considerar esta opción. No se trata únicamente de malinterpretar mensajes sino también acontecimientos, es decir, la conducta de grupos o individuales y todo tipo de manifestaciones culturales (textos, obras de arte, etc.). A base de lo dicho y lo hecho por el interlocutor, solemos sacar conclusiones, siguiendo el marco conceptual de la C1 y atribuyendo las discrepancias a rasgos personales [Galindo Merino, 2005: 434], lo cual puede deteriorar una relación, hecho que no se produciría por un error lingüístico. Un déficit de la conciencia de la C1 y de la cultura de llegada (C2) conlleva “un alto componente emocional (...) o *estrés cultural*” [Galindo Merino, 2005: 435], sobre todo en los intercambios orales. Respecto a la comunicación escrita, nos inspira particularmente la noción de la litera-

² Ya Hymes [1972: 59–61] postulaba su inclusión, hablando de *tacit cultural knowledge* y de su papel en la vida social y en su interpretación, subrayando, además, la importancia de los estados mentales de los interlocutores.

cidad crítica, una competencia de gran peso para la comprensión lectora en L2, el desarrollo de la CI y la realización de un MAO.

Otro aspecto de la relevancia de la CI en el aula es su influencia en el desarrollo de las competencias básicas. Entre las ocho competencias [Parlamento Europeo, 2006: 9–10] las *sociales* y *cívicas* presentan vínculos directos con la conciencia intercultural tal como se la concibe en el presente trabajo, a través de los componentes como: comprensión de normas de comportamiento en diferentes ámbitos y culturas, capacidades de empatizar, de resolver problemas sociales, de reflexión crítica o el interés por el desarrollo socioeconómico. Es más, otra competencia, la *comunicación en lengua materna*, incluye capacidades básicas de índole intelectual –paralelas a la construcción de la conciencia intercultural mediante nuestra tarea– como distinguir y utilizar distintos tipos de textos; buscar, recopilar y procesar información o formular argumentos [Parlamento Europeo, 2006: 4]³. Algunos autores clasifican la CI como *macrocompetencia*, central para toda la educación, que contiene dentro de sí otras competencias [Barros García, Kharnásova, 2012].

De manera sucinta, estas son las consideraciones conceptuales sobre la conciencia intercultural adoptadas en este artículo:

- representación de la conciencia intercultural como una capacidad mental indispensable para relacionarse con personas de la C2, integrada por el *saber* y el *comprender* culturales, componentes de la CI [Byram, 1997];
- consideración de las relaciones interculturales en tres planos: el de la percepción y la actuación social, al lado de la actuación comunicativa⁴;
- distinción entre la conciencia intercultural y la conciencia cultural crítica (*critical cultural awareness*), una actitud de compromiso y de valoración de la realidad que también pertenece al modelo de Byram, pero no se analiza en estas líneas (por sus límites espaciales y conceptuales);
- una perspectiva amplia de la CI que incluye las interacciones entre representantes de subculturas (a nivel regional, social, generacional, institucional, etc.) dentro de culturas en su sentido amplio, como serían las nacionales. La CI se manifiesta en caso de encuentro con la *otredad*⁵ de cualquier índole, lo cual tiene repercusión para los temas socioculturales, objetos del presente estudio⁶.

³ Para la necesidad de impulsar estas capacidades en lengua materna (educación general), léase: Dolz [1994].

⁴ Compárese con House [2007: 17].

⁵ Para una aclaración terminológica: Guijarro Ojeda [2002].

⁶ Para efectuar la presente reflexión es más útil percibir lo social y lo cultural conjuntamente que distinguirlos. El término diversidad sociocultural concierne aquí la realidad de la C1, la C2 o/y otras más y el *conocimiento* y la *conciencia* intercultural abarcarían el plano social de las culturas en cuestión [Byram, Gribkova, Starkey, 2002: 5].

3. DIALOGISMO COMO COMPONENTE SUSTANCIAL DE LA CI

Resumiendo lo ya dicho, el papel crítico de la CI o, en particular, de la conciencia intercultural en la comunicación, consiste en que su escasez puede provocar una interpretación de acontecimientos desde la C1, y un fortalecimiento consecutivo de estereotipos. Nos encontramos frente a un círculo vicioso impulsado por una actitud etnocéntrica que se acumula hasta provocar un rechazo bien de la persona o la C2⁷. Guiados por una óptica adoptada en el proceso de socialización tendemos a tomar como *normal* lo que conocemos [Coperías Aguilar, 2007: 62]. En el otro extremo de la minorización de una C2 [Raga Gimeno *et al.*, 2009], estaría su aceptación irreflexiva, a menudo paralela con la idealización del usuario nativo: una interferencia intercultural incompatible con la noción del *tercer espacio*, igual que la anterior. Además, la aplicación de estereotipos durante el proceso de comprensión de textos (tipo *top-down*) funciona como filtro que hace que el lector rechace conocimientos o ideas y distorsione el contenido, en vez de inferir y *dialogar* con el texto [Barnitz, 1986: 10].

Frente a este tipo de problemas de comunicación, este artículo se basa en la convicción – fundamentada en la perspectiva de Kramsch – de que la comunicación, igual que el aprendizaje, consisten en un constante diálogo. Un diálogo entre maneras diferentes de *ser*, de *saber*, de *comprender*, de *hacer*, *aprender* y *comprometerse* (en términos byramianos). La complejidad del diálogo reside en la existencia de tres niveles de las identidades en las personas involucradas: individual (experiencia y rasgos personales, entorno inmediato), social (roles sociales, subculturas implicadas) y cultural (nacional, étnico). Así constatamos que solo un alumno consciente del carácter plurinivel de la identidad y del diálogo será capaz de comprender al Otro⁸ y construir un conocimiento (*savoir*) profundo acerca de la C2 [Byram, Gribkova, Starkey, 2002]. Varios autores insisten en impulsar la reflexión en el aula [House, 2007: 20; Kramsch, 1993: 28–31], anclando lo intercultural en la conciencia, categoría mental que sobresale del marco de una didáctica de la actuación (orientada pragmáticamente). Los MAO sobre temas socioculturales son tareas dialogantes por excelencia ya que permiten adentrarse en la diversidad de la C2 pero además redescubrir la complejidad de la C1. Temas de naturaleza polémica que incluyen alguna suerte de conflicto, desde la perspectiva dialéctica de Kramsch, permiten a los hablantes entrar en diálogo. Es allí donde mejor se realiza la construcción del *saber* y el *comprender* [Jordan, 2009: 1]. Uno tiene que intentar entender al Otro para formular sus propios argumentos (contrargumentos). Esta negociación es posible, solo si existe en cada uno

⁷ Más sobre el etnocentrismo y etnorelativismo en Bennett [2004].

⁸ Compárese con: Byram, Gribkova, Starkey [2002: 5].

de los interlocutores una conciencia acerca del significado que el fenómeno debatido obtiene en la C1 y la C2.

Aparte de la perspectiva kramschiana, otra metodología que conlleva la construcción de conocimientos profundos acerca de la C2 es el método etnográfico que consiste en un aprendizaje profundo de cultura basado en observación sistemática [Jordan, 2009: 3]. En ambos casos las habilidades de comparación (C1–C2) cobran importancia y la construcción dialógica del saber contribuye a retar los estereotipos igual que cuestionar el *mainstream*.

4. LO INTERCULTURAL EN LAS COMPETENCIAS: BREVE ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA

Cabe establecer una distinción entre las competencias: comunicativa, sociocultural, intercultural, intercultural comunicativa y transcultural. La competencia sociocultural se ha situado dentro de la competencia comunicativa hace décadas, coexistiendo y relacionándose con los términos como competencia sociolingüística o pragmática [Coperías Aguilar, 2007: 75]. Con el paso del tiempo se empezó a optar por el término intercultural que incluye el carácter dinámico de las dos culturas en cuestión⁹. La CI, sin embargo, sobresale del marco de la CC de Hymes, porque engloba todo tipo de interacciones culturales (ej. fenómenos no-verbales) y no sólo los actos comunicativos [House, 2007: 17]. En palabras de Barros García y Kharnásova [2012: 103], la “comunicación es un sistema en continuo movimiento dentro de un polisistema, también en evolución constante, que sería la sociedad”. Reclamamos que, en un caso extremo, una persona que no hable la L2 puede revelar un cierto nivel de conciencia de la C2, la que puede manifestarse perfectamente, en situaciones interculturales como: qué y cómo regalar, ser puntual o no, donde organizar una fiesta [Oliveras, 2000, citado por: Galindo Merino, 2005: 436], cuando las relaciones con personas de C2 se ven fuertemente influenciadas por la actuación de los participantes. Byram introduce una distinción oportuna:

“in IC, individuals have the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering; whereas in ICC, interaction takes place between people from different cultures and countries in an FL, the knowledge of the participants of another culture is linked to their language competence through

⁹ Algunos utilizan términos como competencia sociocultural e intercultural indistintamente [Galindo Merino, 2005].

their ability to use language appropriately and their awareness of the specific meaning, values and connotations of the language” [Byram, 1997: 70–71].

Aunque se ha aceptado la CIC como objetivo principal y el peso de los aspectos lingüísticos [Risager, 2000, citado por: Coperías Aguilar, 2007: 65], cabría tener en cuenta los tres niveles de realizar lo intercultural: pensamiento (conciencia), actuación y actuación comunicativa. Es más, muchos comportamientos relacionados con la comunicación –como los abarcados por Raga Gimeno [2009], es decir, tocar o no determinados temas, marcar el estatus social de los interlocutores, usar un paralenguaje enfático– están transmitiendo una serie de mensajes sociales de la C2 en cuestión, independientemente de la lengua en uso. Además, estos comportamientos se originan en los valores sociales arraigados en el nivel del pensamiento del usuario como pueden ser, entre otros, al *grado de igualdad* o la preocupación por el posible conflicto [Raga Gimeno *et al.*, 2009]. Lo dicho compagina con la posición de Dakowska cuando esta autora admite que los procesos decisivos (acerca de la comunicación y de la intención comunicativa) “se realizan en la mente del emisor y del receptor en un contexto de un conocimiento complejo acerca del entorno social y natural, incluida la cultura” [Dakowska, 2001: 78] y a base de “actitudes, prejuicios, motivaciones (...) y conocimientos especializados formados culturalmente” [Dakowska, 2001: 88].

En lo que respecta a la competencia transcultural, la didáctica de ELE sigue en busca de una definición operativa que trace los límites terminológicos entre ésta y la CI o CIC [Kramersch, 2009: 17; Aden, Kramersch, 2012: 58]. Las autoras citadas, definiendo dos competencias difícilmente separables (*translingual* y *transcultural* competence) hablan de una habilidad de “funcionar entre lenguas” [Aden, Kramersch, 2012: 58] o de efectuar actos de traducción intercultural [Kramersch, 2009: 29]. Por lo tanto, parece más preciso, de momento, el término del *enfoque* transcultural (ETC) propuesto por Risager que se basa en la comunicación entre diferentes culturas con el uso de una *lingua franca*, en las que ninguno de los hablantes tiene como L1 la lengua en cuestión [Risager, 2000, citado por: Hadaś, Sychała, 2013: 243]. Para los fines de nuestro trabajo aceptamos pues que la construcción de lo transcultural tiene un carácter más global que la CI, esta última siendo dirigida hacia una cultura meta y manifestándose en las relaciones de los aprendices con los representantes (y productos) de esta cultura (la lengua o cultura de una de las personas se considera como *meta*).

En caso de ELE, dicho enfoque resulta al mismo tiempo inevitable y extremadamente útil puesto que el español une una inmensa variedad de culturas. La competencia adquirida, simplificando, la CI, debe permitirle al alumno entender el fondo cultural de, para dar un ejemplo, un vasco bilingüe y un habitante de los Andes, entonces tiene que estar preparado a comunicarse

con varias culturas (hipotéticamente hasta convertirse en intermediario)¹⁰. De hecho en el caso de castellano la dimensión transcultural posiblemente sea la más adecuada para el trato de culturas en el aula.

Las consecuencias de introducir el ETC en nuestra conceptualización son las siguientes: 1) incrementa la importancia de la diversidad de contenidos socioculturales en clase de ELE que permita sensibilizar a los alumnos hacia lo diverso del mundo hispanohablante; 2) se acentúa la relevancia de la clase de lenguas en el desarrollo de las competencias básicas; 3) se enfatiza el papel sustancial de la conciencia de la cultura de partida (C1), dado que ETC no se concentra en una cultura meta (C2); 4) se adopta una orientación hacia la dimensión del pensamiento o de la conciencia.

5. COMPONENTES DE LA CONCIENCIA INTERCULTURAL: *SAVOIR* Y *SAVOIR COMPRENDRE*

Conforme al *MCERL*, la conciencia intercultural recoge “el conocimiento y la comprensión de la relación entre «el mundo de origen» y «el mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas)” [Consejo de Europa, 2001]. En la presente indagación se sigue esta formulación, teniendo en cuenta el modelo de *savoirs* o *saberes* byramiano, y se considera que, efectivamente, esta conciencia “de la diversidad regional y social” dentro de ambos mundos y, a la vez, otras culturas en su entorno estaría formada por el *saber* y el *saber comprender*. Un elemento adicional sería ser consciente de las posibles limitaciones en la percepción mutua de los representantes de ambos mundos (a través de la existencia de estereotipos nacionales) y de su peso en las relaciones interculturales.

El *saber* o el *conocimiento* del que hablamos se refiere no tanto a un saber factográfico sobre la cultura en cuestión sino, como apunta Byram y otros, un saber de “cómo funcionan los grupos sociales y las identidades” referido a las dos culturas y “en qué consiste interacción intercultural” [Byram, Gribkova, Starkey, 2002: 7]. Es también un saber de lo que “es obvio o explícito” para el interlocutor (de qué información probablemente dispone). Ser capaz de suponerlo a la hora de comunicarse, facilitar o solicitar la información desconocida (acerca de la C1 o C2) ya supone el llamado *savoir faire* [Oliveras, 2000: 97, citado por: Galindo Merino, 2005: 432]. La raíz de *comprender* como habilidad reside en ser capaz de *comparar* elementos de las dos culturas y sus manifestaciones: eventos y documentos, productos y prácticas [Barros

¹⁰ Dados los límites de este trabajo dejaremos de lado el atrayente asunto de comunicación intercultural entre personas que comparten una L1, restringiéndonos al contexto del aula de lenguas y asumiendo que uno de los interlocutores es no-nativo.

García, Kharnásova, 2012: 107; Byram, Gribkova, Starkey, 2002: 8]. Al analizar y comparar datos de la C1 y C2, necesitamos que este *saber* y *comprender* sean profundos lo cual tiene sus implicaciones para la evaluación [Skopinskaja, 2007]. De igual manera que el *saber* significa saber del *yo* y del *otro*, *comprender* significa comprender el *yo* y el *otro*, pero otras culturas también se incluyen, convirtiéndose en un tercer punto de referencia [Maya Jariego, 2002: 3]. Además, como *comprender* es una habilidad, la entendemos también como “la capacidad de informarse, hacer preguntas u observar (...)” lo cual facilita la adquisición del saber” [Maya Jariego, 2002: 3]. Es evidente que estos dos componentes no son suficientes para desarrollar una CI completa, pero sin duda si no fuera por ellos, no se formarían los demás *savoirs* [Byram, 1997: 32–33], es decir, de ambos depende la naturaleza empática del saber *ser*, crítica de *comprometerse*, interactiva de *hacer* y (meta)comunicarse o la exploradora de *aprender*)¹¹.

El saber intercultural, como todo conocimiento, es una representación mental de la información [Dakowska, 2001: 75–91] pero la naturaleza de esta última requiere ser precisada. Varios autores distinguen, tras Miquel y Sans [2004], entre *cultura con mayúsculas* (el arte, la literatura, la historia, el sistema político, las instituciones, el folklore) y la *cultura con minúsculas* (las normas que determinan la conducta y comunicación, compartidos y sobrentendidos por una comunidad)¹². En vez de determinar cuál de los tipos de información cultural debería cobrar más peso en el aula y, de hecho, convencidos de que ambos son igualmente necesarios, nos interesa más la metodología de llevarla a clase. Una mera transmisión de datos sobre la cultura (estadísticos, factográficos o curiosidades) no provoca sino un conocimiento superficial [Thanasoulas, 2001: 3,6], a diferencia de una mirada antropológica de interpretar y establecer relaciones entre la C1 y la C2. El segundo enfoque incluye una reflexión acerca de las dos culturas en cuestión y la capacidad de comparación. Estas actividades pueden basarse en el análisis crítico del discurso a nivel de texto y el método etnográfico a nivel de comportamiento y otras manifestaciones culturales¹³. Todo esto hace prácticamente inseparables el *saber* y el *comprender* en clase, como constituyentes de una didáctica orientada a la concienciación intercultural.

¹¹ Para la metacomunicación, véase: Rodrigo Alsina [1997] citado por: Barros García, Kharnásova [2012: 101,103].

¹² Para otras distinciones, véase: Raga Gimeno [2009: 26] o la de Kramsch [1993]: entre realidad cultural e imaginación cultural.

¹³ Para ejemplos de actividades ver Byram, Gribkova, Starkey [2002: 21].

6. EL CONTENIDO EN CLASE DE ELE Y LOS TEMAS SOCIOCULTURALES EN EL DESARROLLO DE LA CI

Reiteremos que lo que más nos interesa es cómo surge la construcción del *saber* y el *comprender* intercultural en el marco de colaboración entre el profesor y los alumnos, en particular a la hora de comprender y producir los discursos. Postulamos una vuelta a la riqueza de contenidos como una condición *sine qua non* del desarrollo comunicativo y cognitivo del alumno. La *trivialización* del contenido que según Kramersch [1993: 4] se origina en una perjudicial dicotomía entre *doing* y *thinking*, se ha petrificado en didáctica y sigue inquietando dos décadas después. Esto nos incita a responder de manera afirmativa a la pregunta de siempre: si el contenido debe ser evaluado en clase de ELE. No parece justificada la difundida opinión de los profesores de alejar los contenidos y los conocimientos del foco de atención. Lo característico para Kramersch es dar mucho peso a la capacidad de comprender al Otro y comprender el yo, objetivos didácticos adscritos a la pedagogía crítica orientada a la reflexión, de valor equiparable y de ninguna manera subordinado a las habilidades comunicativas identificadas con la didáctica orientada pragmáticamente [Kramersch, 1993: 181–183].

Los contenidos socioculturales los definimos como temas de índole social, relativamente serios, que con frecuencia incluyen cuestiones concernientes a la política e ideología. Las dos categorías en su sentido amplio, es decir: la política como todas las relaciones de poder que nos rodean y atañen, y la ideología como un conjunto de valores, pensamientos y expectativas acerca de cómo deberían funcionar las sociedades. Temas de clase, muchos examinados por Kramersch [1993], y en los que se puede distinguir los rasgos citados son entre otros: la educación sexual, el turismo y la sociedad, las normas de criar a los hijos, el uso de las TIC y sus retos, los problemas de los minusválidos, el medio ambiente, el comercio justo o *slow food*, etc. La orientación a la acción parece haber contribuido al abandono de los temas controvertidos, complejos. Además, optar solamente por la cultura con minúsculas – llamada a menudo *esencial* ya que tiene más influencia directa en los intercambios comunicativos – conduce a ignorar el hecho de que ambas dimensiones son inseparables y se justifican mutuamente. Un hispanohablante no comprenderá la palabra eminentemente polaca de *kombinować* sin tener un conocimiento de la historia política y social de Polonia. Profundizar en la *Cultura* y su fondo histórico y socio-político ayuda a comprender lo que dice y hace la gente. Para entender el uso de las formas tú/usted en español y en polaco (p. ej. en el ámbito académico) habría que adentrarse en el papel de la jerarquía y el grado de igualdad en ambas culturas [Raga Gimeno *et. al.*, 2009], otra vez con un transfondo en las relaciones político-sociales.

Por consiguiente, en este trabajo apostamos por los contenidos socioculturales como absolutamente imprescindibles para aprender a comunicarse, por las razones siguientes:

- son un punto de partida para comparar la realidad propia con la C2 y otras culturas. La introducción de temas sociales universales, como la inmigración, la igualdad de género, minorías étnicas, a diferencia de presentar elementos culturales exclusivos de la C2, permiten al alumno vincular directamente los contenidos a la C1 y la de otras culturas conocidas;
- muestran la diversidad cultural, permitiendo desafiar imágenes estereotipadas y cuestionar el *mainstream*. Analizar los problemas y las divisiones sociales dentro de la C2 deconstruye una falsa imagen de sociedades perfectas [Coperías Aguilar, 2007: 71], la cual podría llevar a una minorización de la C1;
- permiten abarcar problemas relacionados con la vida de los alumnos, facilitando su compromiso y el aprendizaje significativo;
- ofrecen contacto con datos culturales profundos y no superficiales lo cual favorece un aprendizaje reflexivo de cultura orientado a la comprensión del Otro;
- posibilitan si no garantizan contacto con textos auténticos y el análisis crítico de discurso y, gracias a la inclusión de componentes políticos e ideológicos (y el reto de abarcar una polifonía de opiniones), permiten potenciar la literacidad crítica.

7. LA TAREA DEL MONÓLOGO ARGUMENTATIVO ORAL COMO PROCESO

El monólogo argumentativo es un tipo de discurso argumentativo de carácter monogestionado [Dolz, 1994] que se sitúa entre los textos expositivos de índole teórica según la taxonomía de Bronckart [1992]. No obstante, para que surja una situación comunicativa argumentativa se precisa de la existencia de diferentes puntos de vista y este carácter dialógico de la argumentación hace que ubiquemos los MAO en algún lugar entre los dos extremos del continuo de los discursos mono- y poligestionados, desde el ángulo del contenido¹⁴. Como informa Villar, las presentaciones orales como género discursivo

¹⁴ Como apunta Dolz [1994: 19], los rasgos esenciales de los tipos de discursos son independientes de la modalidad – oral o escrita – que adquieran. Nuestras afirmaciones acerca de los MAO pueden aplicarse pues a los monólogos escritos ya que obviamente desde el punto de vista psicolingüístico se interrelacionan. Sobre los mitos separadores y las características del discurso en general en Cassany [1988] y Dolz [1994: 19].

se asemejan, por su uso oral formal, a charlas, ponencias, conferencias (definidas de maneras distintas por diversos autores) y son “un ejemplo paradigmático de género académico”. Como tarea, presentan “cierta dependencia del texto escrito (...) vale de un guión que le sirve para garantizar la presentación ordenada de su discurso” [Villar, 2011: 4–7]. Esta dependencia del contenido y de la forma concierne una preparación anterior, posteriormente coronada por la oralización. En este proceso consideramos esencial ayudar a los alumnos a *aprender a pensar* antes de *aprender a hablar* sobre dicho asunto. Es crucial que nos centremos en este proceso de concienciación social, dado que muchos de nuestros alumnos carecen de conocimientos y opinión propia acerca de varios temas socioculturales.

Consideramos que el discurso final expresa una intención comunicativa [Dakowska, 2001], configurada por el conocimiento adquirido y cierta opinión personal acerca del tema formada durante el proceso de investigación y derivada de una comprensión del asunto. Construir el *saber/comprender* y basar una opinión en ellos son unas sub-habilidades en el desarrollo de la conciencia intercultural.

Los modelos existentes se basan en un análisis textual (organización discursiva y recursos lingüísticos) desde la apertura del discurso hasta el cierre o la discusión, y no nos proveen aportes sobre las actividades que tiene que llevar a cabo el alumno para preparar un discurso y que reflejen una comprensión profunda del asunto por su parte¹⁵. Por otro lado, Vila y Vila [1994: 51] distinguen –en su modelo inspirador, aunque orientado a la enseñanza de la L1– fases de planificación, producción y revisión. Estas corresponden a las etapas de toda tarea didáctica, mientras que aquí se propone explotar las actividades realizadas para llegar a las competencias que se desarrollan en esta tarea concreta de procesamiento y construcción de texto.

Diferenciamos tres partes básicas de los MAO desde el punto de vista de la labor cognitiva del alumno¹⁶:

- *fase de investigación* que permite formular la intención comunicativa y comprende la búsqueda y selección de textos relevantes desde el punto de vista del contenido y la calidad; lectura y procesamiento de los textos; selección de la información oportuna para el conocimiento y comprensión del tema y una consideración adecuada de las fuentes a la hora de almacenar la información¹⁷;
- *fase de elaboración* que sigue a la formulación de la intención comunicativa y consiste en elegir una perspectiva en la que presentar la posi-

¹⁵ Compárese con el modelo de estructura global textual de Villar [2011: 8].

¹⁶ Compárese con Dolz [1994: 20–21] y Vila y Vila [1994: 50].

¹⁷ Nos parece oportuno resaltar esta habilidad para sensibilizar a los alumnos hacia la necesidad de atribuir a alguien las opiniones presentadas también porque al identificar al autor, se pueden valorar en su contexto [Grau, 2005: 88].

ción del autor hacia el tema. Comprende la formulación de un punto de vista, la tesis principal; anticipar e identificar la posible posición contraria a la nuestra y la del destinatario (teniendo en cuenta el nivel de identidad individual, social y cultural), elaborar argumentos para justificar el propio punto de vista y rechazar el contrario, organizar los (contra)argumentos en una estructura lógica, formular una síntesis (“negociar una posición aceptable para todos”) [Dolz, 1994: 20].¹⁸

- *Fase de oralización* o presentación propiamente dicha¹⁹ la que consideraremos para los fines de investigaciones posteriores bien como fuente de información para el profesor y el alumno en términos de (auto)evaluación o un punto de partida para la co-construcción de saberes de los alumnos en las secuencias didácticas consecutivas²⁰.

Nótese que para aprender a negociar en búsqueda de una síntesis entre diferentes puntos de vista y matices (segunda fase) hay que disponer de conocimientos del tema, del adversario y del destinatario y sus respectivas realidades socioculturales [Dolz, 1994: 21]. El éxito de este proceso se refleja en la riqueza de argumentos.²¹

La elaboración de todo texto expositivo-argumentativo es una situación comunicativa de carácter dialógico porque siempre implica la existencia de un destinatario cuya figura, en la percepción del autor, cobra papel del Otro. Dado que el objetivo es modificar la opinión del receptor, el autor tiene que figurarse sus posibles contrargumentos. La posición del Otro va explícita o no en el texto pero está siempre presente a la hora de elaborarlo y latente en la intención comunicativa igual que la presencia *yo* [Grau, 2005]. Según Grau [2005: 76–77], la enseñanza de la argumentación debería orientarse hacia dos direcciones: la de convencer a los destinatarios, y la de basar las prácticas argumentativas en una aceptación del diálogo. Todo esto es problemático desde el punto de vista psicológico: por tomar en cuenta la presencia de un oyente que en realidad no está presente a la hora de la elaboración y la necesidad de ajustar el discurso sin saber exactamente cómo será la recepción.

¹⁸ No nos ocupamos de la fase de elaboración lingüística del MAO: seleccionar y organizar los recursos lingüísticos (ej. marcadores de discurso).

¹⁹ Ver una descripción en Villar [2011: 6–7].

²⁰ La denominación del monólogo para el proceso tratado en el artículo puede resultar problemática, si uno toma en cuenta la definición tradicional del monólogo argumentativo (discurso argumentativo monogestionado). Para analizar el monólogo como una *tarea didáctica* y como *proceso*, debemos incluir las fases previas realizadas por el alumno, es decir, los preparativos que comprenden una labor considerable, cognitiva y comunicativa, de su parte. Por lo tanto insistimos en extender la conceptualización del monólogo más allá de lo que es la oralización del discurso (aquí identificada con la fase final de la tarea).

²¹ Más sobre el carácter problemático de la negociación de puntos de vista en caso del monólogo léase en Villar [2011: 20–21].

Tomando como punto de partida la conceptualización de Kramersch de las tres esferas del dialogismo, el MAO es dialogante con respecto a la *intersubjetividad* (su autor fundamenta su posición personal acerca de un tema polémico, negociando con la opinión del Otro), la *intertextualidad* (hacer uso y mediar entre la polifonía de diferentes discursos usados en la investigación), de *interculturalidad* (el autor descubre el fondo cultural de los problemas que está investigando e incluye las ópticas de la C1, C2 y de las otras posibles). Lo que nos decidimos a decir sobre un tema (p. ej. nuevas tecnologías, la educación de los jóvenes) representa nuestro *saber* y *comprender* personal, pero también el contexto social y cultural. Nuestras identidades múltiples influyen en nuestra opinión, en la selección de argumentos y de recursos para convencer a un lector, cuya identidad plurinivel también tiene que estar incluida en el proceso. No olvidemos que el arraigo del MAO en la realidad sociocultural significa una influencia mutua entre el discurso y la realidad. El alumno extrae los datos del entorno para construir una conciencia necesaria para que se cree el discurso, pero a la vez deja huella en la realidad de inmediato.

8. LAS VENTAJAS DE LOS MAO COMO TAREA COMUNICATIVA

Los monólogos orales expositivos y argumentativos como género didáctico gozan de una larga tradición. Las dudas sobre su utilidad pueden surgir de una fuerte asociación con los procesos de evaluación formal o su grado de espontaneidad bastante bajo. Según González Ortiz [2004: 90], las exposiciones orales están alejadas de las prácticas orales cotidianas de los estudiantes. Contrastamos esta duda con la importancia que atribuyen Vila y Vila [1994: 52] a la necesidad de volver a textos orales formales, como objetivo igual de importante que el desarrollo del lenguaje cotidiano. Además, en la vida real se argumenta y debate constantemente y en el ámbito profesional (sea académico o no), se expone y procesa discursos argumentativos cada vez más (dado el carácter de la sociedad de información). Si los MAO no se caracterizan por un alto nivel de espontaneidad o incertidumbre, tampoco lo hacen todas las situaciones comunicativas a las que queremos preparar nuestros alumnos (en L1 o L2). Es más, los MAO sobre temas socioculturales cumplen con los requisitos expuestos por Skehan: el significado es fundamental y se genera de manera personalizada, la tarea compagina con actividades de la vida real y se da prioridad a cierta *consistencia* de la tarea (*task completion*) [Skehan, 1998, citado por: Nunan, 2004: 3]. Por su parte, Nunan [2004: 15] aboga por que las tareas sean personalizadas y el aprendizaje se centre en el alumno y el MAO nos parece una tarea personalizada por excelencia, ya que la opinión y la experiencia personal del alumno cobran importancia considerable en la intención comunicativa.

Los valores didácticos de las MAO consisten, pues, en cumplir con una serie de exigencias que caracterizan el enfoque comunicativo²²:

- hincapié en el significado tanto en la fase de investigación (procesar el discurso para extraer contenidos) como en la fase de pasar el mensaje a los demás (oralización)²³;
- temas sociales (que tienen como objeto estilos de vida, ideologías, problemas éticos) ayudan a activar experiencias y opiniones personales (antecedentes) de los alumnos. Gracias a un peso real para el alumno, se hace posible el aprendizaje significativo y se obtiene un compromiso con la tarea;
- se propicia una integración de destrezas, teniendo en cuenta que las fuentes utilizadas por los alumnos para construir conocimientos no deben por qué ser únicamente escritas (*videoblogs, podcasts, canciones* o imágenes como las *infographics* que requieren una lectura de imagen y de texto combinadas y, por otro lado, conversaciones con los nativos conocidos];
- la manipulación del discurso como categoría central del aprendizaje de L2 [Dakowska, 2001: 81–90] y en caso de los MAO el discurso es tanto el punto de partida como el producto final;
- uso de textos auténticos de diferentes géneros, desarrollando una conciencia de géneros discursivos;
- desarrollo de la competencia discursiva en el campo expositivo-argumentativo, teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, tanto para la producción oral como la escrita²⁴;
- una orientación fuerte hacia los objetivos, lo cual otorga un sentido a la tarea y corresponde al concepto de *task completeness*.

Además de ofrecer un desarrollo de recursos (lingüísticos, discursivos y de contenido) que pueden implementarse en una situación real, nuestro monólogo aparece como una tarea complicada desde el punto de vista cognitivo, que implica un procesamiento profundo de los contenidos. Partiendo de la explicación aportada por Majewska, este procesamiento incluye actividades como: analizar, sintetizar, evaluar, de pensamiento crítico, creatividad, solución de problemas y toma de decisiones, entre otros [Majewska, 2013: 332]. A la hora de analizar los procesos de investigación y reflexión sobre culturas, surge la necesidad de poner de relieve en las indagaciones posteriores, conceptos como literacidad y literacidad crítica, el aprendizaje significativo (y sus componentes de la no-arbitrariedad y la sustantividad)²⁵, aprendizaje profundo vs. aprendizaje superficial, y la importancia de esquemas de con-

²² Compárese con la lista de criterios de Madrid y García Sánchez [2001: 120].

²³ Más sobre *focus on meaning* en Ellis [2005: 2–4].

²⁴ Léase más sobre el *efecto de retorno* en Dolz [1994: 25].

²⁵ Véase Moreira [1997].

tenido para el desarrollo de la conciencia y la competencia interculturales²⁶. El MAO ofrece un procesamiento de información significativo, haciendo posible que “los contenidos culturales se contextualicen y se relacionen con lo que el estudiante ya sabe” [Galindo Merino, 2005: 437]. Por su parte, el procesamiento profundo no sólo permite comprender al Otro, sino que también produce una mejor retención de la información.

9. APLICACIONES PRÁCTICAS: ALGUNAS PAUTAS PARA EL DISEÑO DE LA TAREA DIDÁCTICA DEL MONÓLOGO

Para hablar del MAO como tarea hay que recordar la distinción de Nunan [2004] entre *pedagogical tasks* (que sería la preparación y la presentación del discurso como tal) y *real-world/target tasks*, es decir toda una serie de actividades cuya realización en la vida real se verá enriquecida por los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante la tarea pedagógica. Sin siquiera pretender confeccionar una lista completa, estas últimas serían, entre otras: llevar a cabo una conversación con un hispanohablante sobre aspectos específicos de la C1, compartir una noticia socio-política sobre la C2, comprender discursos varios (artículo, vídeo documental), interpretar correctamente el comportamiento y comportarse correctamente en cualquier situación social en la que entren en el juego las diferencias interculturales.

En cuanto a la selección de temas que pueden contribuir a desarrollar algunas dimensiones de la CI:

- se tienen que estimar las necesidades y los intereses de los alumnos lo cual se traduce en la diversificación y la negociación del contenido en el contrato didáctico;
- para que exista la argumentación debe haber un campo problemático o un tema respecto del cual haya diversos puntos de vista;
- hay que poner en relieve la relación de los temas elegidos con la vida de los alumnos y el contexto social en el que se mueven; a veces será menester que el profesor demuestre la importancia de un tema sociopolítico para la vida personal del alumno. Apuntemos que un asunto relacionado con el medio ambiente, igualdad de género o el arte se puede trabajar de una manera abstracta y distante o, en cambio, relevante para el alumno;
- debe existir una correspondencia del tema con el nivel de competencia lingüística para que una gran parte de la atención pueda estar enfocada en el contenido y no la forma;

²⁶ Para las deficiencias de literacidad crítica en las sociedades actuales consultar Mou [2013: 11]; para la teoría de esquema, léase Barnitz, 1986: 85.

- se aboga por los temas que posibiliten la comparación de lo propio y de lo ajeno. Unos ejemplos interesantes, se proponen, sin cerrar la lista, en el siguiente párrafo:

“Por ejemplo, el docente puede trabajar las identidades partiendo de las diferencias de sistema de educación escolar en nuestro país y en Inglaterra o Estados Unidos; las diferencias de viviendas (estilo, materiales, distribución de los espacios), vestimenta (colores y accesorios), sociedad de consumo; música (grupos, bandas, solistas, letra de canciones, mensajes a los jóvenes); las nuevas configuraciones familiares (sentimientos y conflictos); celebraciones (comidas, música y danza); formas artísticas, sus orígenes (por ejemplo, en África, la misma forma artística –el tatuaje– instalada en las ciudades y tomada de diferentes modos por los jóvenes de distintos países. En el contexto de la reflexión es cuando las lenguas extranjeras adquieren un sentido formativo” [Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009].

En cuanto a la estructura didáctica de la tarea, cabe subrayar la importancia de las intervenciones del profesor tanto durante la fase previa como final de las tareas. En la fase de planificación es importante explicitar las demandas y los retos de la tarea, presentando un modelo del monólogo, explicando sus rasgos u ofreciendo un ejemplo del guión. Es recomendable proponer las primeras lecturas, sobre todo al iniciar el trabajo con los MAO. En cuanto al contenido, es imprescindible activar el conocimiento antecedente del alumno (o de todo el grupo, p. ej. mediante un torbellino de ideas), diagnosticarlo y ofrecer puentes entre él y los campos que quedan todavía por explorar (p. ej. a través de un material introductorio que active los subsumidores en la estructura cognitiva de los alumnos) [Moreira, 1997: 18]. Los profesores, podemos contar con que los alumnos dispongan de algunos conocimientos y opiniones previas acerca de la C1, si no de la C2, que –no importa que no sean profundos o matizados– servirán como punto de partida.

El monólogo es un *output* complejo que permite al profesor diagnosticar las competencias del alumno. En la fase de revisión se da lugar a la (auto)evaluación que conducirá a una nueva fase de planificación (en términos de evaluación formativa). Es aconsejable, por ejemplo, que los alumnos graben sus propios discursos para reflexionar sobre sus puntos fuertes o hasta elaborar una versión mejorada. Siguiendo a Dolz [1994], recomendamos la implicación de todo el grupo en la valoración, recordando, sin embargo, la necesidad de hacer explícitos al grupo los criterios que se usarán para evaluar.

En las líneas siguientes se propone una selección de pautas para abordar temas socioculturales y la CI, sin extenderse, dada la vinculación con las explicaciones proporcionadas en la parte teórica anterior:

- partir de una reflexión sobre la cultura de origen con el fin de comprender la C2, favoreciendo la empatía que según Galindo Merino [2005: 438] sirve para “alcanzar una comprensión general de las culturas”;

- partir de los estereotipos acerca de un aspecto cultural (p. ej. la mayoría de los españoles es católica; en España el salario de la gente es un tema tabú) con el fin de deconstruirlos posteriormente, presentando los matices del fenómeno en cuestión;
- concientizar acerca de la utilidad de un uso adecuado de la lengua oral en su vida académica y social [Vila y Vila, 1994], incitando a los alumnos en este y en el siguiente punto a dar sus propios argumentos a favor;
- sensibilizar sobre la utilidad de la CI lo cual comprende: enseñar que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación, demostrar la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo, en la eficacia de la comunicación;
- explicar que se puede beneficiar de la CI no solo estando en un país extranjero, sino en cualquier contexto de enfrentarse con manifestaciones de la C2 cuando surga una dificultad de tipo cultural;
- en vez de llevar la información cultural explícitamente a clase, dejar que los alumnos la descubran, la comenten y la relacionen con sus propios valores, dado que estas habilidades les servirán en un futuro para adquirir más conocimientos;
- el profesor de lenguas, según Kramsch [1993], no debe empeñarse en trazar puentes entre las diferencias para anularlas, creando una falsa idea de universalidad, sino propiciar la creación de un contexto dialógico donde los alumnos aprendan a explorar las diferencias;
- practicar las comparaciones, respetando los intentos de los alumnos por simplistas que sean hasta llegar a una comparación profunda y multidimensional de las culturas;
- en cuanto a la evaluación de los conocimientos culturales, no limitarse a los test factográficos (p.ej. de opción múltiple) ya que conducen a un conocimiento superficial, el cual no identificamos con el *saber* byramiano [Skopinskaja, 2007: 139];
- deconstruir el mito del hablante nativo como modelo perfecto de comunicación [Coperías Aguilar, 2007: 69] y favorecer que el alumno, como hablante intercultural, conserve y cultive su identidad de la C1;
- practicar el análisis crítico de discurso que permite examinar cómo los textos reproducen o renuncian al racismo, abuso del poder, la injusticia social o la desigualdad [Risager, 2000: 17; Byram, Gribkova, Starkey, 2002: 24, 27–28];
- no restringirse de manera dogmática a la L2 y permitir que los alumnos se documenten y –si resulta necesario para abordar un tema y efectuar una discusión– se expresen en la L1 (para facilitar la comunicación y dar prioridad al contenido y adquirir la información cultural); aun-

que siempre teniendo presente la relevancia de estudiar y aplicar los recursos lingüísticos y discursivos de la lengua meta;

- incluir el vocabulario que les permita hablar sobre la diversidad sociocultural, lo cual conlleva términos como: derechos humanos, igualdad, género; prejuicio, estereotipo/tópico y los nombres de los grupos étnicos [Byram, Gribkova, Starkey, 2002: 16];
- ofrecer estrategias para guiar a los alumnos en la lectura inferencial, dejándoles ver que los conocimientos antecedentes sobre patrones discursivos influyen en el uso de estrategias durante la lectura de texto que les resulten no-familiares desde el punto de vista cultural²⁷;
- mantener un equilibrio entre el uso de textos proporcionados por el profesor y los propuestos por los alumnos. Quién provee los textos ya es cuestión de contrato didáctico (igual que el grado de control del profesor sobre el proceso);
- apostar por textos auténticos y, en caso de que sean muy complejos, simplificar el diseño de la tarea antes que recurrir a textos simplificados;
- recordar que los temas socioculturales no son un pretexto para aprender contenidos gramaticales sino contenidos que sirven, por derecho propio, para aprender las culturas (la C1, C2 y otras).

Una regla básica, además sería estructurar la tarea en secuencias de didáctica²⁸, compaginando el uso de diferentes actividades (estudios de caso, simulaciones, debates, análisis crítico de discurso o trabajos de investigación autónoma) con la explotación de los MAO, encuadrándolo, entre otras posibilidades en el marco de enfoque por tareas [Barros García, Kharnásova, 2012].

10. CONCLUSIONES

Estamos convencidos de que el MAO como tarea, aparte de desarrollar la CI, se inscribe perfectamente en el enfoque comunicativo, aunque el desarrollo de la competencia comunicativa, dependerá evidentemente de un diseño particular que adquiera la tarea y la dinámica de su implementación. Preparar el monólogo argumentativo es, sin duda, una tarea difícil para el alumno y altamente desafiante para el profesor, por lo cual sería oportuno investigar, entre otros numerosos aspectos, los problemas que surgen en el proceso de colaboración entre estos dos actores del proceso, igual que la interacción entre los alumnos mismos.

²⁷ Más sobre la lectura inferencial en Barnitz [1986].

²⁸ Más sobre las actividades útiles: debates orales, producción simplificada o análisis de textos en Dolz [1994: 24] y en Byram, Nichols, Stevens [2001].

En cuanto al contexto de las Olimpiadas de Español en Polonia –dado el aumento anual del número de participantes y de profesores involucrados igual que el impacto que tiene el concurso en el panorama de la didáctica de español en este país– consideramos adecuado reflexionar sobre cómo el diseño de estas tareas finales contribuye y puede contribuir aún más en el desarrollo de la competencia intercultural durante el proceso de preparación de los participantes. Esperamos que este artículo y la investigación más general en la que está enmarcado, puedan servir modestamente de contribución para el futuro trabajo de los autores de temarios, preguntas y criterios de evaluación, el de los tribunales y de los profesores en este y en otros contextos.

Para el desarrollo de la competencia intercultural, proponemos establecer como prioridades: una vuelta al contenido sociocultural en clase, un hincapié sobre la conciencia de la cultura de partida y la meta, reflexión sobre datos culturales profundos, actividades de comparación y activación de los conocimientos antecedentes de los alumnos. Además, destacamos el carácter plurinivel de las identidades, puesto que la decisión del alumno acerca de lo que se va a decir representa su contexto personal, cultural y social y, por consiguiente, merece la pena fijarse en el *qué* (intención comunicativa) y no solamente *cómo* (recursos). Por ende, se espera haber resaltado el lugar especial que tiene el enfoque transcultural para abordar una gran diversidad cultural como la que caracteriza al mundo hispanohablante.

BIBLIOGRAFÍA

- Aden, J., Kramsch, C. (2012), “ELT and intercultural/transcultural learning”, *Approche culturelle en didactique des langues: hommage à Albane Cain*, [en línea] https://www.academia.edu/4280731/ELT_AND_INTERCULTURAL_TRANSCULTURAL_LEARNING [27/02/2015].
- Bandura, E. (2003), *Intercultural Communicative Competence – Polish questionnaire results*, [en línea] <http://elt.britcoun.org.pl/forum/devint.htm> [25/02/2015].
- Barnitz, J.G. (1986), “Toward Understanding the Effects of Cross-Cultural Schemata and Discourse Structure on Second Language Reading Comprehension”, *Journal of Reading Behavior*, 19/2, pp. 95–116.
- Barros García, B., Kharnásova, G.M. (2012), “La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: Revisión bibliográfica y conceptual”, *Porta Linguarum*, pp. 97–114.
- Bennett, J.M. (2004), “Becoming interculturally competent”, en: J. Wurzel (ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, Intercultural Resource Corporation, Newton, Massachusetts, pp. 62–67.
- Bronckart, J.P. (1992), “El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico”, *Anuario de Psicología*, 54, pp. 3–48, [en línea] <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewArticle/61052/0> [22/02/2015].

- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*, [en línea] <http://eprints.ioe.ac.uk/4663/> [22/02/2015].
- Byram, M., Nichols A., Stevens, D. (eds.) (2001), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Multilingual Matters, Oxford.
- Cassany, D. (1988), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós, Barcelona.
- Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea] <http://culture.coe.fr/lang> [25/02/2015].
- Coperías Aguilar, J.M. (2007), “Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom”, en: Eva Alcón Soler (ed.): *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer, Dordrecht, pp. 59–78.
- Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- Dolz, J. (1994), “La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación”, *Comunicación Lengua y Educación*, 6, pp. 17–27.
- Ellis, R. (2005), “Principles of Instructed Language Learning”, *Asian EFL Journal*, 7(3), pp. 9–24.
- Galindo Merino, M. (2005), “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”, *Interlingüística*, 16, pp. 431–441.
- González Ortiz, L. (2004), “La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica”, *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores*, 5, pp. 86–111.
- Grau, M. (2005), “La modalización: adecuación del texto a los parámetros de la situación comunicativa”, en: Vilà i Santasusana *et al.* (eds.): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Graó, Barcelona.
- Guijarro Ojeda, J.R. (2002), “Conceptualización e implicaciones didácticas de la otredad para el área de inglés como lengua extranjera (EFL)”, *Miscelánea. A Journal of English and American Studies*, 31, pp. 65–88.
- Hadaś, J., Spychała, M. (2013), “El desarrollo de la competencia intercultural: propuestas didácticas realizadas durante la II Olimpiada de español en Polonia”, en: B. Blecua *et al.* (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, pp. 862–873.
- House, J. (2007), “What is an Intercultural Speaker”, en: E. Alcón Soler (ed.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer, Dordrecht, pp. 7–21.
- Hymes, D. (1972), “On Communicative Competence”, en: J.B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics, Selected Readings*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269–293.
- Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, [en línea], http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [28/02/2015].
- Jordan, A.S. (2009), “Intercultural Issues in Foreign Language Learning and Ethnographic Approaches to Study”, *Centre for Languages, Linguistics & Area Studies*, [en línea] <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/100> [28/02/2015].
- Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Paperback, Oxford.
- Kramsch, C. (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch, C. (2012), “Theorizing Translingual/Transcultural Competence”, en: G. Levine, A. Phipps, C. Blyth, *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*, Heinle Cengage Learning, Boston, pp. 15–31.
- Kusiak, M. (2010), “Interdyscyplinarność w badaniach procesu rozumienia tekstu”, *Neofilolog*, 35, pp. 43–52.

- Madrid, D., García Sánchez, E. (2001), “Content-Based Second Language Teaching”, en: E. García Sánchez (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, Universidad de Almería, Almería, pp. 101–134.
- Majewska, R. (2013) *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach póla autonomii* [tesis doctoral inédita] Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Maya Jariego, I. (2002), “Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural”, *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 2, pp. 91–108.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009), “Diseño Curricular Educación Secundaria – Documento de Trabajo 2009–2010”, [en línea] <http://www.fundsdes.org.ar/archi/programas/ciclodebate/CORDOBA.pdf> [28/02/2015].
- Miquel, L., Sans, N. (2004), « El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua », *RedEle*, 0, [en línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 [20/02/2015].
- Moreira, M.A. (1997), “Aprendizaje significativo: un concepto subyacente”, en: M.A. Moreira, M.C. Caballer, M.L. Rodríguez (eds.), *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, pp. 19–44, [en línea] <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf> [28/02/2015].
- Mou, A. (2013), *Interacción lectura-escritura en los procesos de composición de los textos expositivos al final de la educación obligatoria*, Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, [en línea] <http://eprints.ucm.es/22392/1/T34659.pdf> [28/02/2015].
- Nunan, D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Olimpiada de Español (2014), *Wytyczne*, [en línea] http://ojh.edu.pl/dokumenty/WYTYCZNE_V_Olimpiada.pdf, [27/02/2015].
- Oliveras, Á. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*, Edinumen, Madrid.
- Parlamento Europeo (2006), *Competencias claves para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*, [en línea] <http://dta.atalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/download/29/34> [28/02/2015].
- Parodi, G. (2001), “Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito”, *Comunicación y Política*, 11, pp. 59–97.
- Raga Gimeno, F. et al. (Grupo CRIT) (2009), *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*, Edinumen, Madrid.
- Risager, K. (2000), “The Teacher’s Intercultural Competence”, *Sprogforum*, 18, pp. 14–20.
- Rodrigo Alsina, M. (1997), “Elementos para una comunicación intercultural”, *Revista Cidob d’Afers Internacionals*, 36, pp. 11–21.

- Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Skopinskaja, L. (2007), “Assessing Intercultural Communicative Competence: Test Construction Issues”, *Synergies. Pays Riverains de la Baltique*, 6, pp. 135–144, [en línea] <http://gerflint.eu/> [28/02/2015].
- Thanasoulas, D. (2001), “The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom”, *Radical Pedagogy*, 3, pp. 1–25, [en línea] <http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy.org> [28/02/2015].
- Vila, M., Vila, I. (1994), “Acerca de la enseñanza de la lengua oral”, *Comunicación Lenguaje y Educación*, [en línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet> [27/02/2015].
- Villar, C.M. (2011), “Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E / LE. Del discurso monológico al dialógico”, *Revista Lingüística*, 10, [en línea] <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-presentaciones-academicas-oralessde-los-estudiantes-alemanes-de-e-le> [27/02/2015].