

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO SEGUNDA LENGUA

LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURAL E
INTERCULTURAL: ANÁLISIS DE
NECESIDADES EN ALUMNOS JAPONESES DE
E/LE A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LA
RELACIÓN INTERCULTURAL ESPAÑA-JAPÓN

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER REALIZADO POR

PATRICIA PUCHE ORTEGA

BAJO LA DIRECCIÓN DE

D.^a MARÍA GIL BURMANN

Facultad de Filología

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Curso 2017-2018

Convocatoria de septiembre

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
1. LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL: CARACTERIZACIÓN GENERAL Y TRATAMIENTO EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES.....	8
1.1. El concepto de cultura.....	8
1.2. La presencia de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras y/o segundas lenguas.....	12
1.3. La competencia sociocultural.....	14
1.4. La competencia intercultural.....	19
1.5. El tratamiento de los componentes sociocultural e intercultural en el <i>MCER</i> y el <i>PCIC</i>	23
1.5.1. El <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación</i>	23
1.5.2. El <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>	31
2. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN INTERCULTURAL ENTRE ESPAÑA Y JAPÓN.....	37
2.1. Factores históricos y socioculturales que configuran la identidad japonesa.....	37
2.2. Características socioculturales de Japón.....	41
2.3. La imagen de España en la sociedad japonesa.....	45
2.4. La presencia del español en Japón.....	52
3. ANÁLISIS DE NECESIDADES DE ALUMNOS JAPONESES DE E/LE PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL.....	56
3.1. Inclusión de nuevos contenidos y descriptores.....	56
3.1.1. Los enfoques plurales: <i>MAREP: Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos</i>	56
3.1.2. El diseño de currículos para la educación plurilingüe e intercultural: <i>Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education</i>	63

3.1.3. El desarrollo del concepto de <i>mediación: Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR</i>	67
3.1.4. Actualización del <i>MCER</i> : nuevos descriptores.....	70
3.2. Características de los estudiantes japoneses y de los métodos actuales de enseñanza de lenguas extranjeras en Japón.....	78
3.3. Análisis de necesidades.....	86
4. LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR: NECESIDADES FORMATIVAS.....	96
CONCLUSIONES.....	104
BIBLIOGRAFÍA.....	108
ANEXOS.....	113
ANEXO I. CUADRO DE LAS COMPETENCIAS GLOBALES DEL <i>MAREP</i>	113
ANEXO II. CATEGORIES FOR DESCRIPTOR SCALES.....	114
ANEXO III. TABLAS 4 Y 5 DEL <i>COMPANION</i> CON INFORMACIÓN SOBRE LOS CAMBIOS REALIZADOS.....	115
ANEXO IV. ESCALA DE DESCRIPTORES PARA LA FACILITACIÓN DE UN ESPACIO PLURICULTURAL.....	117
ANEXO V. ESCALA DE DESCRIPTORES PARA LA ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA.....	118
ANEXO VI. ESCALA DE DESCRIPTORES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN REPERTORIO PLURICULTURAL.....	119
ANEXO VII. ESQUEMA PARA LA ESPECIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES CON UNA VISIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL.....	120

INTRODUCCIÓN

El contenido de este trabajo tiene como propósito llevar a cabo un análisis de las necesidades de alumnos japoneses de español como lengua extranjera o segunda lengua (en adelante, E/LE o E/L2) a la hora de adquirir y desarrollar las competencias sociocultural e intercultural durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, centraremos nuestra atención —por razones metodológicas— en lo que concierne a la cultura española, ya que, en un trabajo de esta extensión y características, resultaría inabarcable tener en cuenta todas las culturas de las que el español forma parte. Asimismo, se pretende abordar el análisis de las necesidades formativas a las que los docentes de E/LE han de atender con el fin de guiar a sus estudiantes de modo satisfactorio en el desarrollo de dichas competencias.

Hoy en día, resulta ya innegable la estrecha relación que existe entre lengua y cultura, de modo que, cualquier individuo que desee comunicarse de forma eficaz en una nueva lengua, deberá necesariamente desarrollar una serie de competencias que no son estrictamente lingüísticas, pero que resultan fundamentales para llevar a cabo tareas comunicativas de modo eficiente. Se trata de lo que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCEER*) denomina competencias generales del usuario o alumno de una lengua (Consejo de Europa, 2002: 99-106), entre las que se incluyen conocimientos, habilidades y destrezas tanto socioculturales como interculturales. Los primeros son aquellos que permiten al aprendiente de una lengua comunicarse con sus hablantes desde el conocimiento de las creencias, valores, actitudes, modos de actuar, etc., que estos comparten a través de un trasfondo común y que rigen la comunicación en la cultura a la que está accediendo; por su parte, el componente intercultural alude a las capacidades y habilidades que ha de desarrollar el individuo en lo que concierne al contacto entre lenguas —y, por consiguiente, entre culturas— que necesariamente va a experimentar durante el proceso de adquisición-aprendizaje de la nueva lengua. A este respecto, es importante tener en cuenta que las diferencias entre lenguas, así como entre las culturas de las que dichas lenguas son partícipes, nos ofrecen un amplio terreno de estudio, ya que el acercamiento a una lengua y una cultura distintas a la propia puede dar lugar a una gran cantidad de dificultades que poco tienen que ver con los conocimientos puramente lingüísticos y que pueden influir de manera decisiva en el éxito o el fracaso comunicativo.

Todo ello se deriva en una serie de necesidades formativas que se han de tomar en consideración durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE o de cualquier otra lengua, ya que, dada relevancia de los elementos socioculturales e interculturales en el seno

de la competencia comunicativa, resultaría ya imposible concebir un currículo de enseñanza que no contemple, no ya la mera inclusión de estos aspectos, sino su integración plena, que será la que permita un desarrollo satisfactorio de los conocimientos, habilidades y destrezas a los que hemos hecho referencia.

En el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje de español dirigida a alumnos japoneses, nos hallamos ante la relación entre dos lenguas radicalmente distantes, que presentan grandes diferencias y que responden, por tanto, a modos considerablemente diversos de concebir y conceptualizar la realidad. Esta situación implica la necesidad de prestar especial atención a cómo los hablantes japoneses, desde la mirada de su propio acervo sociocultural, perciben los elementos que configuran la cultura española y el modo en que estos se manifiestan en la lengua, cuestión que influirá indudablemente en sus necesidades de aprendizaje.

Para llevar a cabo nuestro trabajo, atenderemos a los siguientes puntos: en primer lugar, abordaremos una caracterización general de las competencias sociocultural e intercultural, basándonos en las consideraciones expuestas por Lourdes Miquel (2004b: 511-531) en torno a aspectos como la distinción entre diferentes tipos de cultura —*esencial*, *legitimada* y *epidérmica*— y a los principales factores de análisis de una cultura determinada —símbolos creencias, modos de clasificación, actuaciones, presuposiciones e interacciones comunicativas— (2004b: 518-524). La inclusión de estos elementos, que su autora ya expuso en parte en un conocido artículo junto a Neus Sans en 1992 la revista *Cable* (2004: 326-338) y que más adelante matizó y completó, tiene relevancia en tanto que nos ofrece una caracterización, a nuestro juicio, bastante precisa de lo que el componente sociocultural supone al a hora de abordar la interacción comunicativa de los alumnos de E/LE, así como de los aspectos que rigen su funcionamiento. Asimismo, acudiremos a otros trabajos, como el de R. Santamaría *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica* (2010) y el de Àngels Oliveras *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos* (2000), los cuales nos permitirán profundizar la comprensión de los componentes sociocultural e intercultural, así como abordar su origen y su desarrollo didáctico en la historia de la enseñanza de lenguas. Asimismo, completaremos la caracterización de las competencias que vamos a manejar atendiendo al tratamiento que estas reciben en los documentos oficiales, como son el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*) (Instituto Cervantes, 2006), obras que, hoy en día, constituyen dos referencias ineludibles en la enseñanza de E/LE o E/L2.

A continuación, llevaremos a cabo una caracterización de los rasgos históricos y sociales que configuran la identidad cultural japonesa, seguida de una comparación general entre la cultura española y la japonesa, así como un análisis de la relación intercultural entre España y Japón, con especial énfasis en cómo los hablantes japoneses perciben los símbolos, creencias, actuaciones, etc., de la cultura española, utilizando como factores de análisis los aspectos tratados en el punto anterior.

Seguidamente, y tomando como punto de partida las cuestiones tratadas en los apartados anteriores, centraremos nuestra atención en el análisis propiamente dicho de las necesidades que requieren los alumnos japoneses para la adquisición y desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural en español. Para ello, trataremos primeramente la presencia de nuevos descriptores que el Consejo de Europa ha incluido recientemente en un novedoso documento titulado *Companion volumen with new descriptors* (al que nos referiremos de aquí en adelante como *Companion*) (Consejo de Europa, 2018). Se trata de un borrador que no ha sido todavía traducido y que el propio Consejo de Europa, en su página web, presenta como un complemento al *MCER* (Consejo de Europa, 2002), describiéndolo como «response to requests that have been made by the groups involved in the field of language education to complement the original illustrative scales with more descriptors» (Consejo de Europa, 2018).

Además del mencionado documento, atenderemos a otros textos relacionados, tales como: *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos* (Candelier, coord., 2013), proyecto que pone el foco de atención en el desarrollo, a través de enfoques plurales, de las competencias plurilingüe e intercultural—tan relevantes en el *MCER*— por parte de los aprendientes de lenguas extranjeras; *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco *et al.*, 2016), texto que pone en valor la importancia de las dos competencias mencionadas a la hora de elaborar un currículo de enseñanza-aprendizaje en el seno de una educación plurilingüe e intercultural; y, finalmente, un texto presentado también como complemento del *MCER* bajo el título *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*¹ (North y Piccardo, 2016), en el que se tratan cuestiones relacionadas con la mediación entre lenguas desde las perspectivas lingüística, cultural, social y pedagógica.

¹ *CEFR* son las siglas del título original en inglés del *MCER*: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Consejo de Europa, 2001). Nosotros aquí manejamos la traducción realizada en 2002 por el Instituto Cervantes.

La inclusión de los nuevos descriptores presentados por el Consejo de Europa, así como de las cuestiones tratadas en las obras mencionadas, nos brinda la posibilidad de llevar a cabo una aportación novedosa, ya que se manejan documentos que, en su mayoría, no han sido todavía traducidos, ni se han incorporado a los planteamientos del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), incluso uno de ellos —el *Companion* (Consejo de Europa, 2018)— se encuentra todavía en fase de borrador. Su consideración nos servirá, pues, para llevar el análisis que nos proponemos realizar hacia una visión actualizada de las principales necesidades de los aprendientes japoneses de español en el desarrollo de los componentes sociocultural e intercultural.

Finalmente, una vez abordadas las necesidades de los potenciales alumnos, pasaremos a tratar las que puede tener el docente de E/LE a la hora de enfrentarse a la enseñanza del español a alumnos japoneses. Ante una cuestión como esta, cabría preguntarse qué aspectos debería cubrir la formación de los profesores para que estos sean capaces de contribuir de manera eficaz a que sus estudiantes lleguen a ser agentes competentes en lo que respecta a las competencias que aquí abordamos. Para ello, lo primero que se ha de tener en cuenta es la necesaria concienciación y sensibilización previa acerca de la importancia que tiene la integración plena de estos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

No está entre nuestros propósitos la elaboración o propuesta de materiales didácticos para la puesta en marcha de las competencias sociocultural e intercultural en alumnos japoneses, sino que la pretensión de este trabajo es la de ofrecer un análisis de base que pueda constituir un punto de partida a la hora de desarrollar dichos materiales a partir del conocimiento, por un lado, de los rasgos esenciales que conforman las competencias que aquí trabajamos y, por otro, de las características socioculturales de los estudiantes japoneses a través de la relación intercultural entre España y Japón, con especial incidencia en la percepción de la imagen de España por parte de la sociedad japonesa.

Tal como se irá observando a lo largo del presente trabajo, resulta indudable la gran relevancia que el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural ha adquirido en el panorama de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el momento actual, en el que queda más que afianzado un enfoque basado en la acción, tal como propone el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 8-10). Así pues, los aprendientes de una o de varias lenguas son considerados como agentes sociales que utilizan la lengua para llevar a cabo tareas comunicativas en contextos sociales determinados (2002: 9). Dichos contextos difieren de una lengua a otra y, por lo tanto, de una cultura a otra. Por ello, resulta imprescindible que los alumnos

desarrollen una competencia sociocultural que les capacite para desenvolverse en contextos sociales nuevos y relativamente desconocidos para ellos, y una competencia intercultural que les permita establecer puentes entre la cultura de origen y aquella a la que se acercan.

1. LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL: CARACTERIZACIÓN GENERAL Y TRATAMIENTO EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES

En este primer capítulo, nos proponemos llevar a cabo una identificación y una caracterización general de los elementos que integran la competencia sociocultural y la competencia intercultural, con el fin de delimitar los criterios que más adelante nos servirán de base para el análisis de la relación intercultural entre España y Japón, así como de la percepción que los hablantes japoneses tienen de la cultura española y de sus necesidades específicas como aprendientes de E/LE o E/L2.

1.1. El concepto de cultura

A la hora de abordar cuestiones como las que atañen a las competencias sociocultural e intercultural, se hace necesario contar con algunas consideraciones previas en torno al propio concepto de cultura. A este respecto, muchas han sido las definiciones que se han dado para la cultura dependiendo del ámbito de estudio desde el que se ha tratado y de la visión adoptada en distintos periodos históricos, de modo que, hoy en día, seguimos sin contar con una definición única que pueda satisfacer plenamente a todas las disciplinas. Esta situación resulta comprensible si tenemos en cuenta que nos hallamos ante un concepto realmente complejo, puesto que atañe a múltiples facetas del comportamiento humano, a lo que hay que añadir el hecho de que cada época, en función de sus propios factores históricos, sociológicos, políticos, filosóficos, científicos, etc. —ámbitos que, por descontado, se influyen unos a otros—, arroja una luz distinta sobre la realidad cultural y sobre su interpretación.

En este punto, resulta interesante tener en cuenta, a modo de esbozo, el repaso histórico que R. Santamaría, en *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica* (2010), realiza del término *cultura* desde sus orígenes, ya que nos aporta una serie de definiciones de gran utilidad para el análisis que aquí nos ocupa. Así, tras un recorrido desde la etimología latina del término hasta el siglo XIX, en el que la cultura se vio asociada al concepto de civilización (2010: 14), la autora pasa a centrarse en las distintas definiciones que, a lo largo del siglo XX, se han ido formulando desde los ámbitos de la

Antropología y la Sociología (así como desde otras disciplinas afines), dos de los campos de estudio que más se han interesado por la cultura.

El interés en las definiciones que comienzan a proliferar en las mencionadas disciplinas a partir de esta época radica en que, en ese momento, la concepción que se maneja de la cultura comienza a prestar atención a cuestiones que van más allá de la consideración de esta como un conjunto de conocimientos de carácter enciclopédico y de saberes relativos a las creaciones artísticas, literarias, filosóficas, científicas, etc., así como a la información sobre cuestiones de la geografía, la historia, etc., de una determinada civilización — conocimientos que se encontraban en posesión de aquellos individuos considerados “cultos”, que eran, básicamente, quienes tenían acceso a la educación—. Así, pues, en la primera mitad del siglo XX, encontramos ya algunas definiciones que empiezan a tomar más en cuenta los rasgos compartidos por todos los miembros de las distintas sociedades. En este punto, Santamaría destaca la definición ofrecida en 1931 por el antropólogo Malinowski, quien incluye como parte de la cultura el modo en que se organiza la sociedad, defendiendo la idea de que esta «no puede ser entendida realmente excepto como parte de la cultura» (cit. por Santamaría, 2010: 15).

En la misma línea de la concepción social de la cultura, el antropólogo Harris, ya en las últimas décadas del siglo XX, la define como «un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar» (cit. por Santamaría, 2010: 16). Esta definición nos parece realmente interesante, ya que pone el foco de atención en cómo la cultura configura el modo de concebir la realidad que tiene una sociedad y las formas de comportamiento que de ello se derivan, cuestión que puede resultar de vital importancia en los intercambios comunicativos entre miembros de distintas culturas. En relación con Harris, incluye Santamaría la definición que ofrece Porcher, según la cual «toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas, fundadas más en convicciones que en un saber» (cit. por Santamaría, 2010: 16). Tanto esta definición como la anterior sirven como base para Lourdes Miquel y Neus Sans, quienes, en un artículo conjunto, valoran positivamente la relevancia de ambas aportaciones para la didáctica de lenguas y añaden «que la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad» (Miquel y Sans, 2004: 328). Estas definiciones resultan fundamentales para una caracterización de la competencia sociocultural y del lugar que ocupa dentro del proceso de enseñanza-

aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, ya que inciden en la concepción de la cultura como una realidad convencional que marca las creencias de los individuos que participan de ella, así como su comportamiento social, pues tal como afirmaría Miquel posteriormente:

cada hecho cultural es [...] convencional y arbitrario, es un signo *que pertenece al conjunto del sistema cultural*, que *tiene un significado y una función* que le son propios, *que se opone, dentro del mismo sistema, a otras unidades* de forma sistemática, *que se combina con otras unidades del sistema* y que *es susceptible tanto de descripción funcional como por oposición* a otros elementos (2004a: 138).

Para completar las definiciones anteriores, no podemos dejar de mencionar algunas aportaciones que tienen en consideración la relación entre cultura y lengua. Ya en 1933 el destacado lingüista y antropólogo Edward Sapir trató este tema al afirmar que «de todos los aspectos de la cultura, el lenguaje fue el primero que evolucionó hacia formas desarrolladas, y su perfección esencial es una condición necesaria para el desarrollo global de la cultura» (cit. por Santamaría, 2010: 17). No abordaremos aquí la cuestión de hasta qué punto y de qué modo ambas realidades influyen la una en la otra; no obstante, hoy en día parece estar ampliamente aceptado el hecho de que la lengua y la cultura se encuentran estrechamente relacionadas. Así pues, el antropólogo y lingüista Alessandro Duranti defiende la idea de que «poseer una cultura significa disponer de un conjunto de recursos para la comunicación, y tener acceso a esos recursos también significa acceder a un sistema lingüístico» (cit. por Santamaría, 2010: 18), afirmación que sitúa la lengua como una realidad indispensable para el «intercambio sociocultural» (Santamaría, 2010: 18).

A través de las definiciones mencionadas, podemos ver algunos de los rasgos relevantes que se han atribuido al concepto de cultura desde el ámbito sociológico y desde el antropológico, los cuales servirán como base para nuestro posterior análisis. A este respecto, resulta interesante señalar, a modo de síntesis, la lista que elabora L. Miquel en un texto titulado “La subcompetencia sociocultural” (2004b: 511-531), con el fin de señalar distintos puntos comunes de las diversas consideraciones que se han ido presentando en los campos antropológico y etnográfico², y a partir de las cuales podemos concluir que la cultura: 1) es «un sistema» cuyos elementos se interrelacionan «creando un todo»; 2) «es un código simbólico, que [...] facilita la comunicación»; 3) es convencional y se caracteriza, pues, por la arbitrariedad; 4) «es compartida por los miembros de su comunidad»; 5) «se adquiere con el aprendizaje de la lengua y más allá del mismo», mientras dura «el proceso

² La *etnografía* se define como ‘el estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos’ (Real Academia Española, 2014: s. v. Etnografía).

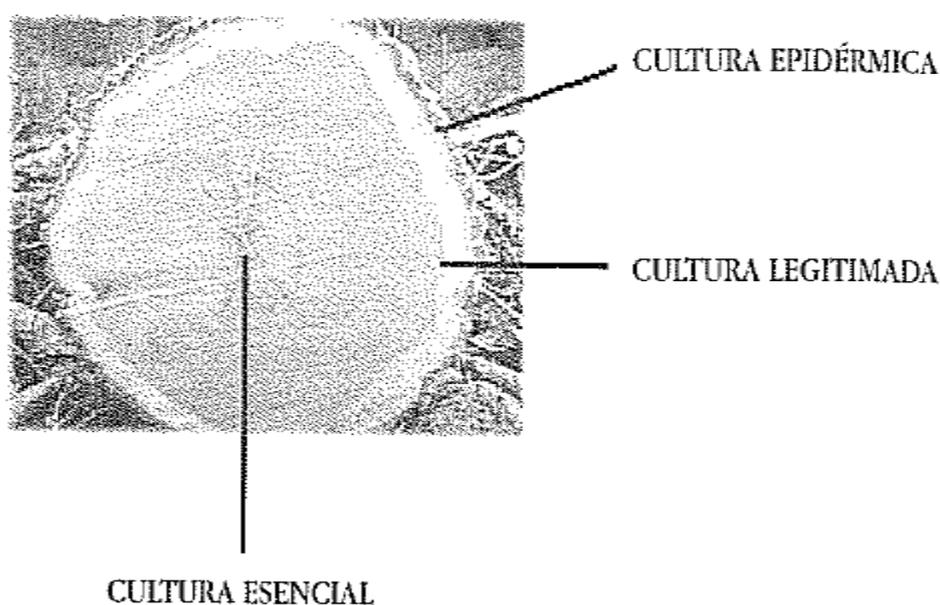
de socialización»; 6) «es taxonómica», pues organiza la realidad en diversas categorías de las que todos sus miembros participan; 7) se muestra «en distintos niveles de conocimiento, explícitos e implícitos», lo que hace que frecuentemente sea difícil de identificar; y 8) tal como ocurre con la lengua, «tiene una gran capacidad de adaptabilidad» (2004: 515).

Todas estas características llevan a la autora a tratar de ofrecer una definición de cultura que sea lo más adecuada posible para la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, recurre a la distinción entre tres tipos de cultura: *con mayúscula*, *con minúscula* (también llamada *cultura a secas*) y *kultura con K* (Miquel y Sans, 2004: 329-330). La primera de ellas se corresponde con aquellos conocimientos de carácter enciclopédico sobre una determinada cultura que no se encuentran en posesión de todos sus miembros por igual; la segunda, en la línea de las definiciones que hemos traído a colación hasta ahora, comprendería lo compartido por todos los integrantes de una determinada sociedad (2004: 329), lo cual afecta al modo de actuar, al comportamiento social y a la interacción comunicativa; y la tercera, por su parte, alude a una cultura perteneciente a minorías sociales, no compartida por todos. De estos tres grupos de elementos, el más importante, por ser precisamente aquel que incluye lo compartido por todos los miembros de una sociedad (2004: 329), es el segundo, el de la cultura con minúscula, que constituye una especie de cuerpo central al que se adscriben los otros dos tipos, ya que diversos elementos incluidos en ellos pueden adquirir una relevancia y una universalidad tales que acaben pasando a formar parte del acervo cultural compartido, nutriéndolo y ensanchándolo (2004: 330).

El hecho de que la llamada *cultura con minúscula* sea precisamente la más importante de las tres, lleva a que Miquel, más tarde, matice la distinción presentada, escogiendo otros nombres para los diversos tipos de cultura, ya que denominar de dicho modo a todo lo que constituye el elemento cultural más relevante para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, podría inducir a error (2004b: 516). Así pues, la autora reformula la división de los tipos de cultura sirviéndose de un símil según el cual todo lo cultural se halla incluido en el tronco de un árbol, de modo tal que el centro, la parte que sustenta todo lo demás, se corresponde con la *cultura esencial* —antes denominada *cultura con minúscula*—, es decir, con aquella «parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo» y en la que «se encuentra todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje» (2004b: 516). Por su parte, la llamada anteriormente *cultura con mayúscula* —apelativo que podía llevar a considerarla más importante que la esencial—, pasa a denominarse aquí *cultura legitimada*, ocupando, en el símil del tronco, la parte más alejada del centro. Esta cultura «está sujeta a un mayor número de modificaciones», ya que, en cada época, es la sociedad

la que decide «qué producto es cultura y cuál no lo es», legitimando, de este modo, un conjunto de elementos que «no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que, por razones varias, han tenido y tienen acceso a ella» (2004b: 516). Por último, la *kultura con K*, situada en la corteza del árbol, recibe ahora el nombre de *cultura epidérmica*, puesto que se trata de aquellos «usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la cultura *esencial*, que no son compartidos por todos los hablantes» y cuya inclusión en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua habrá de depender en todo caso de las características específicas del grupo de aprendientes en cuestión (2004b: 517).

Reproducimos, a continuación, la imagen con la que Miquel ilustra el símil expuesto, con el fin de facilitar su comprensión:



Representación de los distintos tipos de cultura (Miquel, 2004b: 516).

Esta división de los diferentes tipos de cultura resulta de gran utilidad, ya que nos permite valorar cuáles son aquellos elementos que resultan primordiales para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua y de la cultura ligada a ella.

1.2. La presencia de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras y/o segundas lenguas

Una vez abordada la delimitación del concepto de cultura que más se adecua y que más puede aportar a nuestro ámbito de estudio, centraremos ahora la atención en el tratamiento que esta ha recibido en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas en función de los enfoques más destacados que se han ido adoptando

previamente a los enfoques comunicativos, con el fin de dilucidar cuál es el lugar que ocupa actualmente.

Los enfoques de enseñanza tradicionales, que tuvieron un gran auge durante el siglo XIX, privilegiaban por encima de todo el aprendizaje de la lengua desde un punto de vista exclusivamente formal. Tal como indica Santamaría, el método tradicional otorga «relevancia al aprendizaje de reglas gramaticales, a la adquisición del léxico y fomenta, por una parte, la traducción y la comprensión lectora y, por otra, la memorización de textos y la expresión escrita» (2010: 25). Puesto que el objetivo principal era que los alumnos fueran capaces de comprender los textos literarios de la lengua meta, los únicos contenidos culturales que este método contemplaba eran «aspectos culturales enciclopédicos a partir de la lectura de textos informativos y literarios» (2010: 26).

Posteriormente, ya en el siglo XX, los enfoques de tipo estructuralista centran su atención en la adquisición e interiorización de estructuras gramaticales a través de la práctica de diálogos y de la repetición. En lo que respecta a la cultura, se comienza a tener en cuenta la comunicación no verbal y, además, empiezan a utilizarse materiales reales para el aprendizaje (Santamaría, 2010: 26). No obstante, tanto en estos enfoques como en los tradicionales, se muestra todavía una concepción de la cultura «como algo accesorio, que debía tener presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración» (Miquel, 2004b: 511), lo que propicia una abundancia de estereotipos y una visión de la cultura aún muy superficial, arraigada en una concepción todavía decimonónica, que relacionaba la idea de cultura únicamente con lo que Miquel denomina *cultura legitimada* (2004b: 512). Así pues, para esta autora, el tratamiento del contenido cultural en los manuales de enseñanza de lenguas que se utilizaban en estos enfoques se puede resumir bajo las siguientes características: una «visión estereotipada de la cultura», basada en conjuntos de datos que han de ser memorizados; una presentación completamente descontextualizada de los contenidos utilizados; y una total «desconexión entre los objetivos de la lengua y los elementos culturales» (2004b: 512).

Esta situación comienza a cambiar hacia los años setenta, cuando el auge de otras disciplinas relacionadas con la Lingüística (Antropología, Etnografía de la comunicación, Psicología, etc.) o derivadas de esta (como la ática o la Sociolingüística) da lugar al origen de los enfoques comunicativos, los cuales traen consigo la concepción de la cultura como una realidad indisociablemente unida a la lengua. Es en estos momentos en los que se comienza a prestar atención a cuestiones tales como la intencionalidad del hablante y el contexto en el que se producen los actos comunicativos, de modo que estudiar la lengua

atendiendo exclusivamente a sus rasgos formales o a estructuras gramaticales y listas de vocabulario, ya no es suficiente para que un estudiante aprenda a comunicarse de manera satisfactoria.

Podemos concluir, pues, que el enfoque comunicativo conlleva una concepción de la cultura considerada, en palabras de Miquel, «como una cultura de lo cotidiano» que despoja a la cultura legitimada de su hegemonía, que es «necesaria para la actuación y adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo» y que está, por lo tanto, «estrechamente vinculada a la lengua» (2004b: 514).

1.3. La competencia sociocultural

Una vez que hemos realizado un breve recorrido por el tratamiento didáctico del concepto de cultura a lo largo de diversos enfoques de enseñanza de lenguas, nos encontramos en disposición de abordar la definición y caracterización de la competencia sociocultural, con el fin de disponer de una base sólida sobre la que poder llevar a cabo el análisis de necesidades que el presente trabajo se propone realizar.

Para ello, nos ocuparemos de cuestiones como la relevancia y la identificación de la cultura esencial con el componente sociocultural de la enseñanza de lenguas, la importancia del contexto y de las aportaciones de la Pragmática a la hora de considerar los elementos socioculturales, y el desarrollo del concepto de competencia comunicativa a partir de la competencia lingüística, así como el lugar que la competencia sociocultural ocupa en el seno de esta.

En lo referente al primer punto, resulta de gran interés el trabajo, ya mencionado anteriormente, de L. Miquel, “La subcompetencia sociocultural” (2004b: 511-531), ya que, en él, la autora presenta una serie de unidades de análisis que nos permiten identificar los elementos que conforman el componente sociocultural ligado a una lengua determinada. Partiendo de la idea de que dicho componente se corresponde con la llamada cultura esencial —así como con ciertos rasgos de la cultura legitimada y de la cultura epidérmica que, por su extensión y asimilación por parte de la sociedad, acaban pasando a formar parte de esta—, Miquel distingue las siguientes unidades:

- **Símbolos:** como realidad relacionada con el contexto, ofrecen información esencial para la interacción lingüística. No obstante, «para los miembros de otras culturas, la mayor parte de los símbolos de las demás, son opacos y, por tanto, no interpretados en su valor de representación de algo más allá de sí mismos» (2004: 519). Todos

estamos capacitados para interpretar los símbolos pertenecientes a nuestra propia cultura, pero cuando nos enfrentamos a símbolos de otra cultura, al no reconocerlos como tales, los ignoramos, puesto que los consideramos «como un elemento más de la interacción comunicativa», lo cual «puede conducirnos a inadecuaciones de todo tipo» (2004b: 519).

- **Creencias:** tal como indica Miquel, «las creencias se imponen con fuerza de verdad a los miembros de una cultura» (2004b: 519). Puede que estos desconozcan su origen, pero las aceptan sin cuestionar su veracidad y las comparten, de modo que, al igual que ocurre con los símbolos, influyen en las interacciones comunicativas. Dentro de las creencias, distingue la autora dos tipos: unas más visibles, como pueden ser «las supersticiones, [...] los remedios, [...] las ideas que se difunden y, también, determinadas concepciones», como la existencia del corte de digestión o que tomar las doce uvas en Nochevieja da buena suerte (2004b: 519-520); por su parte, el otro tipo de creencia, que, por estar «más interiorizada», resulta más difícil de detectar, incluye ideas tales como que para mostrar interés y buena disposición hacia otra persona se debe insistir, o que, para mostrar comprensión, es bueno contar algún problema de salud que hayamos tenido cuando alguien nos habla de su enfermedad, etc. (2004b: 520).
- **Modos de clasificación:** como hemos señalado anteriormente, la cultura posee carácter taxonómico, y es por eso por lo que «cada cultura fragmenta y organiza la realidad a su manera» (2004b: 520). Todo lo que rodea a nuestro día a día durante el transcurso de nuestras vidas se encuentra parcelado, distribuido de forma arbitraria sin que seamos conscientes de ello. Uno de los elementos que suele llamar bastante la atención de los extranjeros es el horario de las comidas o el reparto entre estas y los momentos dedicados al trabajo y al ocio. Asimismo, Miquel señala como ejemplos «los apellidos [...], las relaciones familiares, [hasta qué nivel de parentesco se les concede importancia], las cantidades que nuestra cultura considera normales [...], dónde se venden los productos y cómo se organizan en las tiendas [...], las partes del día y los modos de saludar en cada una de ellas, los momentos importantes del año, las edades más importantes de la vida» (2004b: 521), etc. Resulta interesante la idea de que «la cultura es una organización del caos, del marasmo, del *continuum*

que es la realidad», organización que, aunque pueda resultar invisible en muchas ocasiones, nos ayuda a guiarnos dentro del contexto sociocultural (2004b: 521).

- **Actuaciones:** «tienen que ver con las interacciones comunicativas» (2004b: 521), con el modo que tienen los miembros de una cultura de comportarse en sus actos comunicativos. Es importante señalar que se trata de elementos que, por lo general, pasan desapercibidos hasta que alguien los incumple; es entonces cuando nos hacemos conscientes de ellos, ya que la actuación no se ha llevado a cabo como esperábamos y se ha producido, por tanto, «un desajuste que la hace visible» (2004b: 522). Así, por ejemplo, en la cultura española, si una persona entra en un lugar público lleno de gente sin dar los buenos días, lo más probable es que los demás reparen en ello y emitan un juicio negativo al respecto, puesto que no ha actuado como cabría esperar.
- **Presuposiciones:** si algo caracteriza a estos elementos es su alto grado de opacidad —mayor incluso que en el caso de las actuaciones—, pues «las tenemos tan interiorizadas que apenas somos capaces de sacarlas a la luz. Sin embargo, si el intercambio comunicativo no las tiene en cuenta, inmediatamente echamos en falta su cumplimiento» (2004b: 522). A su vez, las presuposiciones se derivan de las creencias que las sustentan, pues, por ejemplo, en España podemos presuponer que quien recibe un elogio intentará minimizar su relevancia porque existe la creencia de que no se deben valorar públicamente las propias capacidades o logros (2004b: 522).
- **Interacciones comunicativas:** es en la propia interacción comunicativa donde se manifiestan todos los elementos anteriores, no como categorías aisladas, sino como partes de un todo interconectado que constituye un microsistema. Así pues, «la máxima expresión de estas interrelaciones es la interacción comunicativa, el acto concreto y efectivo de habla» (2004b: 524). En dicho acto pueden intervenir varias unidades de análisis al mismo tiempo.

Si nos detenemos a observar las unidades expuestas, vemos que un rasgo común a todas ellas es la existencia de un mayor o menor grado de invisibilidad ante los propios miembros de la cultura que las pone en marcha. Y es que, tratándose de una realidad, como hemos visto, convencional y arbitraria, adquirida e interiorizada desde la infancia —tal como ocurre con la lengua—, se hace difícil que los individuos que participan de ella sean

«conscientes de su relatividad» (Miquel, 2004b: 518). La única forma de adquirir esa relativización es recurrir al alejamiento o, lo que es lo mismo, aprender a mirar la propia cultura como un observador externo, ubicándonos fuera de ella para poder analizarla con la mayor objetividad posible, pues «la clave del análisis sociocultural reside en la capacidad de distanciamiento del mismo y en la posibilidad de relacionarlo con otros componentes socioculturales» (2004b: 518). Así, una vez que asimilamos que la forma de concebir y organizar la realidad, las creencias, comportamientos, etc., que, con tanta naturalidad tenemos asumidos, no son categorías universales, estamos en disposición de acceder a la comprensión de otras culturas y del modo en que sus componentes se manifiestan en la interacción comunicativa.

Por lo tanto, teniendo en cuenta ese aspecto, es de esperar que los aprendientes de una lengua extranjera, cuando entran en contacto con miembros de la cultura meta, si no han desarrollado una competencia sociocultural en dicha lengua, acaben protagonizando «comportamientos verbales y no verbales que a los nativos les parecerán inadecuados y que tenderán a juzgar» (Miquel y Sans, 2004: 333).

A este respecto, resulta fundamental atender al contexto y, con él, al concepto de *adecuación*, el cual hace referencia a la capacidad que tienen los hablantes de una lengua de poner en marcha todos los recursos que el componente sociocultural ligado a esta les ofrece, de modo que resulten adecuados a cada situación comunicativa. Podemos considerar, pues, en palabras de Miquel, que

el componente sociocultural [...] es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada (2004b: 513).

De este modo, se hace evidente que la consideración del componente sociocultural como parte fundamental de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, debe mucho a disciplinas como la Pragmática, cuya irrupción en el ámbito lingüístico trajo consigo un cambio en el foco de atención, otorgándose así un mayor protagonismo a cuestiones como el uso, la actuación, la intención del hablante y, por supuesto, la adecuación al contexto. Resulta bastante clarificadora la definición de Levinson que recoge Àngels Oliveras para la Pragmática, a la que considera como «*el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas*» (cit. por Oliveras, 2000: 15).

El desarrollo de esta disciplina—además de otras, como la Sociolingüística o la Etnografía de la comunicación—, permitió que el concepto chomskiano de competencia lingüística³ se viera ampliado para dar paso al concepto más amplio de competencia comunicativa, pues se comprendió que no era suficiente con aprender e interiorizar las reglas gramaticales de una lengua, así como su vocabulario y su pronunciación, sino que era necesario adquirir también toda esa serie de estrategias y recursos que los hablantes de cada lengua —y de cada cultura— ponen en marcha para adecuar la forma y el contenido lingüísticos al contexto en el que se produce la comunicación. Esas estrategias y recursos, como hemos podido comprobar a partir del análisis de los elementos que conforman el componente sociocultural, varían de una cultura a otra; de ahí la enorme relevancia que dicho componente pasa a ocupar en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

Fue D. Hymes —uno de los precursores de la Etnografía de la comunicación⁴—, quien propició el origen del concepto de competencia comunicativa, que el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2008) define del siguiente modo:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (2008: s.v. Competencia comunicativa).

Resultan, además, muy esclarecedoras, las palabras del propio Hymes, quien afirma que esta competencia implica ser consciente de «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma» (2008: s.v. Competencia comunicativa). Estos aspectos implican la inclusión de una competencia sociocultural como parte de la competencia comunicativa. Si nos detenemos en esta cuestión, podemos observar que en las últimas décadas del siglo XX diversos autores han tratado de establecer cuáles son las competencias o subcompetencias que integran la competencia comunicativa. Para ilustrar esta cuestión, recurrimos nuevamente al trabajo de R. Santamaría (2010: 34-36), ya que presenta un recorrido por el tratamiento que ha recibido esta competencia por parte de los

³ El lingüista Noam Chomsky, padre del Generativismo lingüístico, surgido en los años sesenta, fue quien propuso el concepto de *competencia lingüística*, que podemos definir como «la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles [...]. Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad» (*Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes, 2008: s.v. Competencia gramática).

⁴ Disciplina que «estudia el uso del lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo: las situaciones en que se produce ese uso, las estructuras de diverso orden que lo sostienen, las funciones a que sirve y reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias y variaciones que se observan entre diversos grupos» (Instituto Cervantes, 2008: s.v. Etnografía de la comunicación).

autores que más han influido en su caracterización y en la delimitación de sus componentes. De entre ellos, ha habido quienes, como Canale y Swain, han hablado de una competencia sociolingüística de la que la competencia sociocultural forma parte (2010: 34-35), mientras que otros han considerado esta última como una competencia independiente de la anterior. Así, por ejemplo, Van Ek en 1990 divide la competencia comunicativa en: «gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social», distinción que, más tarde influiría en la elaboración del *MCER* (Consejo de Europa, 2002) (2010: 36).

A partir de dicha división, Hymes ofrece una breve definición —recogida también en el trabajo de Santamaría (2010)— de la competencia sociocultural que, teniendo en cuenta los contenidos tratados en este apartado y nuestro interés por su aplicación a la enseñanza de E/LE, consideramos bastante precisa: se trata de «la toma de conciencia del contexto sociocultural en que se desarrolla la población que habla la lengua meta, y la capacidad de descubrir y adoptar normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada» (Santamaría, 2010: 36). Como podemos comprobar, esta definición entronca perfectamente con los contenidos analizados por Miquel (2004b: 511-531) como parte del componente sociocultural, así como con la importancia otorgada al contexto en el que se desenvuelve la comunicación. Todos ellos son, en definitiva, factores fundamentales para la adquisición de la competencia sociocultural.

1.4. La competencia intercultural

Pasamos ahora a centrar nuestra atención en la definición de otra de las competencias que comienzan a tomarse en consideración a partir de la irrupción del enfoque comunicativo en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Se trata de la llamada competencia intercultural, estrechamente relacionada con la sociocultural. El *Diccionario de términos clave de ELE* define la define como

la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (Instituto Cervantes, 2008: *s.v.* Competencia intercultural).

Hoy en día, uno de los rasgos que caracterizan a la sociedad es un grado cada vez mayor de globalización y, por lo tanto, de interconexión entre miembros de distintas culturas, cuestión a la que la didáctica de lenguas extranjeras no puede permanecer ajena, ya que los aprendientes de una determinada lengua van a necesitar una sólida formación que les permita establecer puentes entre la propia cultura y la cultura meta.

Entre las causas más destacadas de la creciente globalización, Àngels Oliveras, en su trabajo *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos* (2000), menciona los cambios en el ámbito político y en el económico, debidos a «los movimientos migratorios actuales» (2000: 28). Asimismo, la autora alude a las consideraciones del antropólogo E. T. Hall, quien ya en 1978 fue consciente de esta realidad al realizar las siguientes afirmaciones:

Hasta tiempos muy recientes, el hombre no necesitaba darse cuenta de la estructura de sus propios sistemas de comportamiento, porque estando entre los suyos, el comportamiento de la mayor parte de las personas resulta muy previsible. Sin embargo, hoy el hombre está interactuando constantemente con extranjeros, porque sus extensiones han ensanchado la amplitud de su campo y al mismo tiempo han hecho que su mundo encoja. Por tanto, el hombre necesita trascender su cultura y esto sólo puede lograrse explicitando las reglas con que ésta opera (cit. por Oliveras, 2000: 28).

Estas ideas entroncan con esa necesidad de distanciamiento que Miquel (2004b: 518) señalaba a la hora de abordar el análisis del componente sociocultural, distanciamiento que, de no producirse de modo adecuado, puede dar lugar a numerosos malentendidos o inadecuaciones en la comunicación intercultural. Así pues, no se trata únicamente de aprender una lengua y la cultura a la que va unida, sino que, tal como señala Oliveras, los estudiantes de lenguas extranjeras «experimentan otra forma de vivir» (2000: 28), lo que inevitablemente los sitúa ante el reto de adquirir y desarrollar de forma activa una serie de actitudes y destrezas con las que poder manejarse con soltura en cualquier tipo de intercambio intercultural. Esta cuestión cobra una especial relevancia cuando nos encontramos ante la interrelación entre dos culturas tan alejadas como la española y la japonesa, en la que será fundamental preparar y predisponer a los alumnos para la comprensión mutua.

Llegados a este punto, nos vemos ante la necesidad de delimitar los aspectos que abarca la competencia intercultural y cuáles son sus diferencias respecto a la competencia sociocultural. En palabras de Oliveras, la primera de ellas va más allá como elemento constitutivo de la competencia comunicativa, puesto que «se trata de una cuestión de reconocimiento, actitudes y destrezas» (2000: 32), es decir, que el foco de atención no se encuentra en la toma de contacto y el conocimiento y aprendizaje de los elementos socioculturales de la lengua y la cultura meta —como sí ocurre con la competencia sociocultural—, sino en las capacidades y recursos del aprendiente para establecer una relación de contacto y comprensión mutua.

Byram —autor que ha tratado en profundidad las cuestiones relacionadas con la competencia intercultural—, considera que esta competencia tiene su origen, a nivel

metodológico, en la división de Van Ek que mencionábamos anteriormente (Santamaría, 2010: 36), con la que el este autor señala las diversas competencias o subcompetencias que, a su juicio, constituyen la competencia comunicativa. De esas competencias, Byram destaca especialmente la sociolingüística, la estratégica y la sociocultural, de las cuales surgiría la competencia intercultural, basada en la consideración del estudiante de lenguas extranjeras «como intermediario, hablante intercultural», así como en «la posibilidad de una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilite al alumno su encuentro con otras culturas» (Oliveras, 2000: 33). Asimismo, Byram propone la noción de competencia comunicativa intercultural, que va más allá de lo que sería simplemente la competencia intercultural, ya que busca la integración de las competencias comunicativas en una perspectiva intercultural a través de lo que el autor denomina «critical cultural awareness» (Byram, 2006: 117).

Como vemos, el concepto de comprensión recíproca entre miembros de distintas culturas resulta fundamental para la caracterización de esta competencia frente a otras de las que integran la competencia comunicativa. Cabe añadir al respecto, con el fin de completar la definición de la competencia intercultural, la idea que aporta Santamaría al establecer las diferencias entre esta y otras competencias como la sociocultural o la sociolingüística, ya que pone el énfasis en la atención a la otredad al afirmar que la competencia intercultural «se diferencia de las otras en el tratamiento que hace de la cultura desde el análisis, la reflexión, el pensar en el “otro” y cómo se fomenta el diálogo intercultural» (2010: 51).

Tal como se expone en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2008: s.v. Competencia intercultural), actualmente, el desarrollo de la competencia intercultural en las aulas de lenguas extranjeras se lleva a cabo a través de dos enfoques principalmente: uno basado en «las destrezas sociales» y otro de carácter holístico. El primero de ellos incide en el componente pragmático y aspira a que los aprendientes logren el mayor acercamiento posible a la figura del hablante nativo en lo que a los elementos socioculturales se refiere, de modo que, mediante «técnicas de asimilación cultural» consiga adaptarse de tal manera que «pase por un miembro más» de la cultura meta. Se trata de un enfoque en el que la lengua se considera un impedimento para la comunicación intercultural que se debe superar. Por su parte, el segundo enfoque se encuentra más orientado al desarrollo de ciertas actitudes en los alumnos y al mantenimiento de la propia identidad cultural, ya que considera que sólo mediante la empatía pueden dejar atrás concepciones etnocéntricas de la cultura «sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad». Esta visión busca solventar los inconvenientes derivados de los choques culturales, dotando al

aprendiente de las capacidades necesarias para asumir el papel de «mediador entre las culturas en contacto».

Aunque el segundo de estos enfoques sea el que más incide en aspectos como el tratamiento del choque cultural, esto no implica que una perspectiva como la del primer enfoque, basada en el componente pragmático, resulte menos válida para el desarrollo de la competencia intercultural, pues, como ya habían señalado Miquel y Sans, «*los actos de habla, [...] como realizaciones concretas de las intenciones comunicativas de los hablantes son, en cierta medida, actos de cultura*, resultado de la conjunción de una serie de reglas propias de la comunidad lingüística» (2004: 334).

Por otra parte, resulta interesante señalar que, el hecho de que el segundo de los enfoques mencionados preste mayor atención a la conexión entre culturas que a la atención hacia la cultura meta, lo acerca más a los planteamientos que propone el *MCEER* cuando presenta los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalismo —que trataremos en detalle más adelante—, a los que el aprendiente deseablemente debe aspirar y que están basados, a grandes rasgos, en la idea de que las diversas lenguas y culturas en las que el individuo se ve inmerso a lo largo de su vida, se van interrelacionando y van configurando una identidad pluricultural (Consejo de Europa, 2002: 6, 131-133). Por lo tanto, en el análisis de necesidades que propone el presente trabajo, se tendrán en cuenta ambos enfoques.

Por último, para completar la caracterización de la competencia intercultural, nos gustaría hacer referencia a las distintas etapas necesarias para su adquisición por parte de los alumnos de lenguas extranjeras o segundas lenguas. A este respecto, Santamaría (2010: 53-54) expone las cuatro etapas que proponen autores como Schumann y Brown para la adquisición de la competencia intercultural desde una perspectiva centrada en las reacciones afectivas y en las actitudes del aprendiente. Dichas etapas se corresponden con: 1) un «periodo de euforia», en el que se viven con emoción los descubrimientos que trae la nueva cultura a la que se accede y que está presidida por visiones estereotipadas y prejuicios, pero también por la sensibilización ante la nueva realidad; 2) un «periodo de choque cultural», en el que se «experimenta una fuerte interacción con la nueva cultura, que [...] obliga a confrontarla con la propia», normalmente a través de sentimientos de ansiedad por no saber si sus interacciones comunicativas son apropiadas; 3) un «periodo de estrés cultural», en el que algunas cuestiones problemáticas surgidas durante la etapa anterior se ven solventados, mientras que otros pueden llegar a empeorar, ante lo cual, el estudiante experimenta «sentimientos de inseguridad, duda, melancolía, soledad, temor de no poder integrarse, etc.»; y, por último, 4) un «periodo de asimilación, adaptación y aceptación», en el que el

aprendiente ya «asimila, se adapta a la nueva cultura y trata de resolver las diferencias culturales», al tiempo que su actitud le permite valorar los aspectos positivos y negativos de la cultura meta para acabar «aceptando lo diferente» (2010: 53-54).

La consideración de estas etapas resulta de gran utilidad a la hora de abordar el análisis de necesidades de alumnos japoneses de E/LE o E/L2, ya que el acercamiento a la cultura española, tan distinta a la propia, conllevará toda una evolución progresiva en la que serán de vital importancia, además de las habilidades necesarias para la comunicación sociocultural, cuestiones como la actitud que adopten los estudiantes ante la nueva cultura y los sentimientos que les suscite el contacto con una nueva realidad y la interacción con los hablantes que forman parte de ella.

1.5. El tratamiento de los componentes sociocultural e intercultural en el *MCER* y en el *PCIC*

A la hora de abordar el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE resulta imprescindible atender a las consideraciones que los documentos oficiales aportan respecto a los componentes que integran dichas competencias. En este caso, tanto el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) como el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) constituyen valiosos puntos de referencia para todos los agentes que intervienen en la didáctica de lenguas extranjeras o segundas lenguas (profesores, alumnos, creadores de contenidos didácticos, organizadores de currículos, etc.). Veamos, a continuación, la concepción que ofrecen de los elementos socioculturales e interculturales.

1.5.1. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*

Convertida ya en un referente ineludible en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras pertenecientes al contexto europeo —como es el caso del español—, esta obra constituye un planteamiento global sobre los elementos que se han de tener en cuenta en todos los ámbitos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en un contexto presidido por la creciente globalización, que propicia una relación cada vez mayor y más estrecha entre distintas lenguas y culturas. No obstante, conviene aclarar que la obra no tiene ninguna pretensión de exhaustividad ni muestra intención de ser normativa, sino que busca sobre todo ofrecer un soporte de base para la construcción de todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, de modo que sean los agentes que intervienen en él

quienes decidan, de acuerdo a sus circunstancias concretas y a las características y necesidades que presenten los distintos grupos de aprendientes, de qué manera utilizar los contenidos que el documento presenta.

Una de las cuestiones más relevantes y que más influencia tienen respecto a la concepción del componente sociocultural, es la consideración del alumno como un agente social que lleva a cabo tareas comunicativas en contextos sociales concretos. Todo ello se enmarca en lo que el documento denomina «un enfoque orientado a la acción» (Consejo de Europa, 2002: 8). Tal como se indica, se

considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua [...] como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. [...] El enfoque basado en la acción [...] también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (2002: 8).

Esta visión de los hablantes o usuarios de una lengua se relaciona directamente con el concepto de identidad en el sentido al que se aludía anteriormente (§ 1.4.) al mencionar el segundo de los dos enfoques principales desde los que se trata actualmente la competencia intercultural, en el que se aboga por mantener la identidad del aprendiente que se enfrenta a nuevas realidades culturales. Así, el *MCER*, adoptando una perspectiva intercultural, tiene entre sus objetivos básicos «el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura» (2002: 1).

Asimismo, otra de las concepciones que vertebran la visión que el *MCER* ofrece de la lengua y la cultura, es la existencia de lo que se ha dado en denominar *competencia plurilingüe* y *competencia pluricultural*, las cuales (especialmente la segunda), se encuentran estrechamente relacionadas con la competencia intercultural. Para exponer sus implicaciones, se hace necesario, en primer lugar, marcar las diferencias entre *multilingüismo* y *plurilingüismo*, términos que no deben confundirse ni utilizarse indistintamente. El primero de ellos alude al «conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada» (Consejo de Europa, 2002: 4), mientras que el *plurilingüismo* centra la atención precisamente en la interculturalidad, ya que, tal como se expresa en el documento,

enfatisa el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos [...], el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia

comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (2002: 4).

Como podemos comprobar, la competencia plurilingüe resulta fundamental para la construcción de la competencia comunicativa, no como parte integrante de esta, sino como marco global que permite su desarrollo en la sociedad cada vez más globalizada e interconectada en la que se mueven los hablantes y aprendientes de lenguas. A su vez, esta competencia plurilingüe se inserta dentro de la llamada *competencia pluricultural*, basada en la idea de que las diversas culturas con las que ha entrado en contacto una persona no se almacenan en la mente una al lado de otra, sino que «se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes» (Consejo de Europa, 2002: 6).

Así pues, ambas competencias, plurilingüe y pluricultural, parten de un enfoque que trata de dar respuesta al desarrollo de la competencia comunicativa de unos aprendientes que cada vez tienen mayor contacto con lenguas y culturas diversas. Ante esta realidad, hemos de tener presente que la existencia del plurilingüismo y el pluriculturalismo no suponen «la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino [...] la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar» (2002: 167). Por ello, la concepción que un alumno puede tener del componente sociocultural de una determinada lengua y de los elementos interculturales desarrollados en su contacto con ella, se irá modificando y enriqueciendo si ese estudiante accede también a otras lenguas y culturas, que irán aportando nuevos elementos al entramado de sus competencias plurilingüe y pluricultural.

Por lo tanto, la identidad cultural del alumno no se construirá mediante la aspiración a la simple asimilación con la cultura meta, sino que se desarrollará desde la propia interculturalidad, desde ese lugar de intersección y de contacto entre culturas en el que se propicia el desarrollo de actitudes de comprensión y de empatía, así como de destrezas y habilidades que capacitan al individuo para el intercambio intercultural. Todo ello influirá positivamente en la construcción de la competencia pluricultural.

Una vez tratadas estas dos competencias que se encuentran en la base del proyecto del *MCER*, pasamos ahora a ocuparnos de la caracterización que lleva a cabo este documento respecto a las competencias que poseen los alumnos de lenguas extranjeras o segundas lenguas y que pueden intervenir en la comunicación, con el fin de analizar qué tratamiento específico reciben los componentes sociocultural e intercultural y cómo se integran con el

resto de las competencias. Si anteriormente veíamos que algunos autores consideraban la competencia sociocultural como parte de la sociolingüística, mientras que otros le otorgaban independencia, en este caso se ha optado por presentar los distintos elementos que atañen a esta competencia y a la competencia intercultural distribuidos en distintos epígrafes según el tipo de componentes de los que se trate o, más bien, el tipo de conocimiento que impliquen.

En primer lugar, el *MCER* (Consejo de Europa: 2002) distingue entre competencias generales y competencias comunicativas. Las primeras no son de índole lingüística, pero pueden intervenir en acciones de todo tipo, lo que incluye «las actividades lingüísticas», mientras que las segundas «son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos» (2002: 9). Los elementos que hasta ahora hemos visto como parte de las competencias sociocultural e intercultural se hallan presentes, en mayor o menor medida, en ambos grupos.

Las competencias generales incluyen las siguientes subcompetencias, que pueden corresponderse con conocimientos, destrezas y habilidades (2002: 11-13, 99-106):

- **Conocimiento declarativo (saber):** se trata de conocimientos tanto empíricos como académicos:
 - **Conocimiento del mundo:** se trata de la concepción que las personas tienen del mundo que las rodea y de las reglas que actúan en él. Este conocimiento se adquiere y se afianza junto con la lengua durante la infancia, aunque puede ser modificado a lo largo de toda la vida a partir de las experiencias y la formación de los individuos. Resulta de gran relevancia para la comunicación, ya que esta «depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella» (2002: 99). Se incluyen aquí elementos como «lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos», así como «características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas» y «clases de entidades» (2002: 99-100).
 - **Conocimiento sociocultural:** aunque se podría incluir como parte del conocimiento del mundo, el *MCER* lo considera suficientemente relevante como para tratarlo por separado. Se trata del «conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma» (2002: 100), conocimiento del que los alumnos pueden no disponer

previamente o, en caso de haber comenzado a adquirirlo, puede estar influido por visiones estereotipadas. En este punto, el documento nos ofrece una lista general de elementos que atañen a este tipo de conocimiento, tomando como referencia estructuras y aspectos que pueden hallarse en las diversas lenguas y culturas europeas, y que forman parte de ámbitos tales como «la vida diaria», «las condiciones de vida», «las relaciones personales», «los valores, las creencias y las actitudes respecto» a diversos factores socioculturales, «el lenguaje corporal», «las convenciones sociales» y «el comportamiento ritual» (2002: 100-101).

- **Consciencia intercultural:** se define como aquella que se produce mediante «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”» (2002: 101), lo que incluye también la propia variedad intracultural de cada uno de esos mundos. Esta consciencia conlleva, además, el reconocimiento de la consideración que recibe la comunidad a la que se accede por parte de los miembros de otras culturas, cuya perspectiva suele estar dominada por estereotipos.
- **Destrezas y habilidades (saber hacer):** se trata del desarrollo de determinadas capacidades para llevar a cabo diversos procedimientos.
 - **Destrezas y habilidades prácticas:** pueden ser «destrezas sociales» —que aluden a la capacidad de comportarse de acuerdo a las convenciones sociales incluidas en la lista de ámbitos pertenecientes al conocimiento sociocultural—, «destrezas de la vida» —que capacitan al individuo para realizar tareas cotidianas—, «destrezas profesionales» —relacionadas con la capacidad para llevar a cabo «acciones especializadas»— y «destrezas de ocio» —orientadas a la realización de tareas pertenecientes al ámbito del ocio—. De estos cuatro tipos, las que más interesan a nuestro trabajo son las primeras, puesto que entroncan de manera más directa con el componente sociocultural. No obstante, esto no significa que haya que obviar las otras, ya que en los tres ámbitos mencionados se requiere del uso de habilidades y estrategias que están pautadas socioculturalmente y cuyo funcionamiento es necesario conocer para poder llevarlas a cabo con eficacia.
 - **Destrezas y habilidades interculturales:** este tipo de destrezas, más específicas en lo que a elementos socioculturales e interculturales se refiere,

comprenden aspectos como la capacidad de establecer relaciones entre la propia cultura y la cultura meta; la adquisición de una «sensibilidad cultural» (2002: 102) que permita el desarrollo de estrategias a la hora de interactuar con los miembros de otras culturas; la capacidad de actuar como mediador intercultural y de solventar «los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas»; y, por último, la capacidad para vencer los estereotipos (2002: 102).

- **Competencia existencial (saber ser):** alude a la propia personalidad de los individuos, a la construcción de la identidad y a la imagen que tienen de sí mismos y de otros, cuestión que puede influir notablemente en las relaciones interculturales. El *MCER* la define como la «suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas» (2002: 12). Esta competencia incluye factores como «las actitudes» que se adoptan ante nuevas realidades culturales, «las motivaciones», «los valores», «las creencias», «los estilos cognitivos» y «los factores de personalidad» (2002: 103).
- **Capacidad de aprender (saber aprender):** se basa en la habilidad para utilizar los conocimientos previos y ponerlos en relación con otros nuevos, así como para reflexionar sobre los conocimientos a los que el aprendiente se enfrenta y sus propias capacidades para ponerlos en práctica. Se trata de una capacidad que, aunque menos relacionada que las anteriores con los componentes sociocultural e intercultural, interesa al estudio de estos aspectos en tanto que también supone «la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento» (2002: 12).

Como podemos comprobar, el *conocimiento del mundo*, el *conocimiento sociocultural* y las *habilidades y destrezas prácticas* hacen referencia al componente sociocultural, mientras que la conciencia intercultural, las *destrezas y habilidades interculturales* y la *competencia existencial* están más orientadas a la competencia intercultural.

En lo que respecta a la competencia comunicativa, el *MCER*, señala tres componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, de los cuales nos interesan

especialmente el segundo y el tercero, que son los que ponen en relación los elementos lingüísticos con los componentes sociocultural e intercultural.

La competencia sociolingüística se presenta como una competencia estrechamente relacionada con la sociocultural, hasta el punto de afirmarse que muchos de los contenidos que presenta el documento para esta última sirven también para abordar la descripción de la competencia sociolingüística. De hecho, se la define como una competencia centrada en «las condiciones socioculturales del uso de la lengua», la cual «afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia» (2002: 13-14). Se incide también en cuáles son los elementos lingüísticos que intervienen en el uso social de la lengua, de los que el *MCER* destaca: «los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales», «las normas de cortesía» —de las que se afirma que suelen causar malentendidos interculturales—, «las expresiones de sabiduría popular» —que contribuyen a introducir y a fortalecer «actitudes comunes»—, «las diferencias de registro», y el «dialecto y acento» —que puede convertirse en una valiosa fuente de información sociocultural— (2002: 116-117).

Por su parte, la competencia pragmática se ocupa del «uso funcional de los recursos lingüísticos [...] sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos», así como el «dominio del discurso» (2002: 14), es decir, que centra su atención en el uso de la lengua en contextos determinados. Como hemos visto anteriormente, a la hora de considerar el componente sociocultural, el contexto y la adecuación a este poseen una relevancia fundamental, ya que en él intervienen toda una serie de mecanismos y normas socioculturales pautadas de manera convencional y compartidas por todos los miembros de la comunidad.

En referencia a esta cuestión, el *MCER* (2002: 48-55) incluye también una serie de apartados que tratan el contexto en el que se utiliza la lengua y que pueden ser de gran utilidad a la hora de considerar las necesidades de alumnos japoneses de E/LE o E/L2, puesto que se abordan aspectos que difieren notablemente de la cultura japonesa a la española y en los que conviene saber cómo actuar. Así pues, el documento hace referencia a los cuatro ámbitos en los que se pueden enmarcar los diversos contextos de uso dependiendo de cuál sea el área en la que se desarrolla la actividad comunicativa. Estos pueden ser: **personal**, en el que se enmarcan las relaciones familiares y de amistad y las actividades en solitario; **público**, en el que se llevan a cabo actividades que conllevan el contacto con otros miembros de la sociedad, como pueden ser transacciones de diversa índole; **profesional**, ligado a la actividad laboral; y **educativo**, en el que se insertan actividades de aprendizaje pautado

(2002: 49). Es importante tener en cuenta que muchas veces estos ámbitos se pueden superponer, ya que, por ejemplo, en el ámbito laboral se puede mantener una conversación personal con un compañero con el que se mantiene una relación de amistad, etc.

Otros aspectos que es relevante tener en cuenta y que se relacionan también con el contexto, son las *situaciones* y las *condiciones y restricciones*. Las primeras resaltan la importancia de los elementos que conforman una situación comunicativa, entre los que se encuentran las circunstancias espaciotemporales, las pautas que marcan lo que se espera que ocurra, las personas que intervienen teniendo en cuenta su posición social en relación con el aprendiente de la lengua en cuestión, los objetos presentes, los acontecimientos y las intervenciones de quienes intervienen (2002: 50). Por su parte, las *condiciones y restricciones* hacen referencia a elementos que no dependen del alumno, pero que pueden poner límites a la puesta en práctica de su competencia comunicativa. De entre ellos los que más nos interesan son los de índole social, que atañen a cuestiones como el «número de interlocutores y [el] grado de familiaridad entre ellos», el «estatus de los participantes», la «presencia o ausencia de público o de observadores» y la «naturaleza de las relaciones interpersonales de los participantes» (2002: 51). Todos estos elementos han de ser considerados a la hora de abordar el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural de los alumnos de lenguas extranjeras, ya que, en numerosas ocasiones, cada lengua y cada cultura tiene unas estructuras y unas normas distintas para su puesta en marcha.

Por último, nos gustaría señalar la referencia que hace el *MCER* (2002: 54-55) a los contextos mentales de los aprendientes y de los interlocutores a los que potencialmente se pueden enfrentar, ya que pueden ser factores decisivos en la actuación sociocultural e intercultural. Se trata de la percepción o interpretación que los individuos tienen acerca del contexto. En el caso del alumno, se tiene en cuenta el uso que este hace de sus competencias generales (conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender) a la hora de valorar las condiciones y restricciones que encuentra en sus intercambios comunicativos en la lengua y la cultura meta, ya que su mayor o menor desarrollo puede llevar a que las acepte y se adecue a ellas o a que no logre hacerlo. En lo que respecta al interlocutor, la situación gana en dificultad, pues será necesario que tanto este como el aprendiente hayan desarrollado eficazmente una consciencia intercultural, ya que las condiciones y restricciones de uno y de otro, así como la percepción que tienen de ellas, pueden ser diversas. Por lo tanto, es importante el desarrollo de capacidades que permitan superar «las diferencias de valores y

creencias, de normas de cortesía, de expectativas sociales, etc., en función de las cuales las partes interpretan la interacción» (2002: 55).

1.5.2. El *Plan curricular del Instituto Cervantes*

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) toma como referencia fundamental las consideraciones sobre la lengua y el aprendiente de lenguas, así como los descriptores desarrollados por el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) unos años antes, y los aplica a las necesidades concretas de enseñanza-aprendizaje del español, teniendo en cuenta sus rasgos característicos en todos los niveles de descripción de la lengua. De este modo, se convierte en un referente esencial para todos aquellos que intervienen en la didáctica de E/LE o E/L2, ya sea como docentes, como elaboradores de materiales, organizadores de currículos, etc.

La obra parte de la base de las competencias plurilingüe y pluricultural expuestas en el *MCER* (2002), a las que considera como marco esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias generales del individuo. A la hora de estructurar su contenido, el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) adopta dos perspectivas fundamentales: la del alumno y la de la lengua. La primera de ellas es la que sirve como punto de partida para establecer los objetivos generales del documento, mientras que la segunda es la que se utiliza para elaborar las diversas secciones de descriptores del español que se presentan en la obra.

En lo que respecta a la perspectiva del alumno, su caracterización se aborda desde tres dimensiones distintas y a la vez complementarias e interrelacionadas: su dimensión como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. La primera hace referencia a la capacidad que ha de desarrollar el aprendiente «de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede» (Instituto Cervantes, 2006: § Introducción general), y ser conocedor tanto de los componentes lingüísticos como de los elementos necesarios para desarrollar intercambios sociales (2006: § 1). Como podemos ver, esta concepción entronca directamente con la expuesta por el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y se relaciona con el desarrollo de la competencia sociocultural en tanto que se considera al alumno como un individuo que, más allá de poner en práctica su competencia lingüística, se convierte en partícipe de una nueva cultura y, por lo tanto, de los elementos socioculturales que intervienen en la actividad comunicativa.

La segunda de las dimensiones, más orientada al desarrollo de la competencia intercultural —aunque basada siempre en un conocimiento e interiorización previos del componente sociocultural—, centra su atención en la consideración del aprendiente como alguien con capacidad para «identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes» (Instituto Cervantes, 2006: § 1). Tal como se indica en el propio documento, esta dimensión del alumno se basa en algunas de las competencias generales que veíamos en el *MCER* (Consejo de Europa: 2002), concretamente las *destrezas y habilidades interculturales*, la *competencia existencial*, el *conocimiento del mundo* y la *capacidad de aprender* (Instituto Cervantes, 2006: § 1). Todo ello, además de tenerse en cuenta para la elaboración de los objetivos generales, se reflejará más adelante, en los epígrafes dedicados a los componentes sociocultural e intercultural.

Por último, la dimensión del alumno como *aprendiente autónomo* hace referencia a la capacidad del individuo para tomar el control del desarrollo de su propio aprendizaje de manera autónoma, con el fin de llevar «su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida» (2006: § 1).

Estas tres dimensiones son las que vertebran la exposición de los objetivos generales, en los que se tienen también en cuenta algunas competencias que influyen en la concepción del *hablante intercultural*, tales como la pragmática. Dichos objetivos se plantean en un inventario organizado en tres epígrafes —correspondientes a los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2 del *MCER* (Consejo de Europa: 2002)—, cada uno de los cuales atiende a las dimensiones expuestas. En ellos, se señalan como necesidades más relevantes «el desarrollo de la conciencia intercultural», la toma de conciencia acerca de la realidad cultural de los países de habla hispana, con especial énfasis en la variedad y en la relación con el propio componente sociocultural del alumno, la importancia de hacerse consciente de las actitudes con respecto a la nueva cultura a la que se accede, y el desarrollo de «un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales» (Instituto Cervantes, 2006: § 1).

En cuanto a la segunda perspectiva que el documento adopta para su organización, esta se basa en los distintos componentes que atañen a la lengua en todos sus niveles y que integran, por lo tanto, la competencia comunicativa. Todo ello con la intención de ofrecer una serie de inventarios bastante detallados —aunque sin pretensión de exhaustividad— de los elementos fundamentales de la lengua española que, deseablemente, los estudiantes han de adquirir a lo largo de los niveles de referencia propuestos por el *MCER* (Consejo de

Europa, 2002) o a partir de distintos grados de profundización⁵. De este modo, la obra presenta inventarios y descriptores para los siguientes componentes: gramatical, pronunciación, ortografía, componente pragmático —compuesto por funciones, tácticas y estrategias pragmáticas y géneros discursivos y productos textuales—, nociones generales y específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2006). Son precisamente los tres que hacen referencia a cuestiones socioculturales e interculturales los que interesan a nuestro propósito, ya que, tal como indica el propio documento, los aspectos tratados «permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de *competencia intercultural*» (2006: § 10).

El primero de esos inventarios es el que se presenta en el capítulo “10. Referentes culturales”. Si nos detenemos a analizar las intenciones que se expresan en su introducción, así como los contenidos que se abordan, podemos ver una clara correspondencia con lo que el *MCER* denomina *conocimiento del mundo* (Consejo de Europa, 2002: 99-100), puesto que se trata de una serie de conocimientos de carácter «enciclopédico» con los que se pretende ofrecer al alumno una comprensión del modo en que «se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que se accede a través del aprendizaje de la lengua» (Instituto Cervantes, 2006: § 10). Si nos detenemos a observar la lista de elementos que se incluyen en este inventario, veremos que, aunque no se pretende llevar a cabo una caracterización exhaustiva, se presenta un amplio abanico de referentes a los que se puede sacar gran provecho a la hora de organizar la enseñanza de E/LE. Estos referentes conciernen a realidades como la geografía física de los países hispanohablantes, sus distintas poblaciones, su funcionamiento a nivel administrativo y político, su economía e industria, sistema sanitario, sistema educativo, principales medios de comunicación, medios de transporte, religión y política lingüística. Asimismo, se exponen conocimientos relativos a acontecimientos históricos, personajes ilustres, creaciones artísticas de mayor incidencia cultural, etc.

Nos encontramos, por lo tanto, ante lo que Miquel (2004b: 516) clasifica bajo la denominación de *cultura legitimada*. No obstante, estos conocimientos, lejos de presentarse bajo la perspectiva tradicional que los consideraba como único elemento cultural que se

⁵ Se organizan los inventarios según los niveles del *MCER* (Consejo de Europa, 2002) o según distintos niveles de profundización dependiendo de si se trata respectivamente de componentes relacionados con las competencias lingüísticas o de componentes que entroncan con las competencias generales del *MCER* (2002).

debía tener en cuenta y que los presentaba de forma aislada, el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2002: § 10), muy acertadamente, los introduce atendiendo a su incorporación al acervo cultural compartido por todos los miembros de la sociedad. En otras palabras, se incluyen aquellos elementos de la cultura legitimada que, por su expansión y universalidad, han pasado a formar parte de la *cultura esencial* (Miquel, 2004b: 517), afectando así a los valores, símbolos, creencias, etc. que sustentan el componente sociocultural y que entroncan, por lo tanto, con el *conocimiento sociocultural* del *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 100-101). En este punto, resulta interesante traer a colación la definición que realiza el *PCIC* de las creencias y valores, de los que considera que

tienen que ver con el efecto que producen determinados hechos y realidades, en el curso del tiempo, en quienes comparten una misma cultura, es decir, las huellas que dejan en la memoria colectiva los acontecimientos históricos o los productos culturales, el grado en el que son considerados señas de identidad, así como los sentimientos que provocan. [...] Las imágenes, ideas y conceptos que suelen asociarse con los hechos, las realidades y los productos culturales se transmiten en forma de representaciones y símbolos conocidos y compartidos por una sociedad (Instituto Cervantes, 2006: § 10).

Como podemos comprobar, esta definición pone en relación todos los elementos que se acaban de mencionar, ya que valora la relevancia de la incorporación de los conocimientos enciclopédicos —de la cultura legitimada y los conocimientos del mundo— al acervo sociocultural. Todo ello se presenta en el inventario “10. Referentes culturales” en tres apartados: “Conocimientos generales de los países hispanos”, “Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente” y “Productos y creaciones culturales”. Cada uno de estos epígrafes divide sus contenidos en tres niveles (aproximación, profundización y consolidación) atendiendo al grado de universalidad y de accesibilidad de los elementos que se mencionan, lo que puede resultar de gran utilidad a la hora de considerar las necesidades de los alumnos de E/LE o E/L2 en función del nivel de profundidad en el que se encuentren sus conocimientos socioculturales.

El siguiente inventario, “11. Saberes y comportamientos socioculturales”, se ocupa de conocimientos relativos al «modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización, social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad» (Instituto Cervantes, 2006: § 11), lo cual se corresponde con el *conocimiento del mundo* y las *destrezas y habilidades prácticas* descritos en el *MCER* (Consejo de Europa: 2002) y con la *cultura esencial* propiamente dicha (Miquel, 2004b: 516). Podemos encontrar, por ejemplo, aspectos como la organización del calendario —días festivos, horarios, ritmo diario, etc.—, los comportamientos relativos a la comida, las compras —establecimientos, precios, hábitos de consumo, etc.— (Instituto Cervantes, 2006: § 11). Todo ello distribuido,

al igual que en el caso anterior, en tres niveles (aproximación, profundización y consolidación) en función de la mayor o menor necesidad que tienen los alumnos de recurrir a estos conocimientos.

Para una mejor comprensión de los elementos que constituyen este inventario, el documento realiza una distinción entre los *saberes* —aquellos conocimientos declarativos referentes a la categorización de la realidad y a la forma en que se organiza una sociedad, que «responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién» y que se relacionan directamente con valores y creencias (2006: § 11)— y los *comportamientos* — que hacen referencia a la interacción comunicativa, en la que los individuos han de poner en marcha los conocimientos socioculturales que poseen con el fin de saber qué modos de actuar se corresponden a las distintas situaciones comunicativas— (2006: § 11). Nos situamos, por lo tanto, el ámbito de las creencias, los modos de clasificación, las actuaciones, las presuposiciones y de la manifestación de todos estos elementos en la interacción comunicativa (Miquel, 2004b: 519-524).

Por último, el inventario “12. Habilidades y actitudes interculturales” traslada las competencias del *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 101-103) relativas al componente intercultural, y que son la *consciencia intercultural*, las *habilidades y actitudes interculturales* (denominación que coincide con la de este apartado) y la *competencia existencial*, que es la que permite que el alumno desarrolle sus propias capacidades como agente social en contacto con otra cultura. Este inventario supone, por tanto, una muestra de los aspectos que han de tener en cuenta los estudiantes de E/LE o E/L2 para la adquisición y desarrollo de la competencia intercultural, de la que el *PCIC* afirma que «supone [...] una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes» (Instituto Cervantes, 2006: § 12).

Los objetivos que aquí se plantean pasan por desarrollar: el «conocimiento de otras comunidades», con el fin de integrarlo con la experiencia ya adquirida; la «conciencia intercultural», que se adquiere mediante la identificación y el análisis de las diferencias y semejanzas entre la cultura española y la propia; las «destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas» y «la capacidad de hacer de intermediario cultural» cuando se produzca un conflicto; la disposición de los rasgos de la propia personalidad «hacia la empatía, la apertura, el interés, la atenuación de emociones negativas»; y la capacidad para mejorar los propios «conocimientos, destrezas y actitudes» a partir de la reflexión (2006: § 12).

Teniendo en cuenta dichos objetivos, el inventario, mediante una lista que no presenta ningún tipo de nivelación —como sí ocurre con las anteriores—, se organiza en cuatro apartados para los que se contemplan tanto las habilidades como las actitudes necesarias para su desarrollo (2006: § 12):

1. **Configuración de una identidad cultural:** para ello, se alude a habilidades y actitudes que buscan abandonar visiones etnocéntricas de la propia cultura a partir de la identificación de visiones sesgadas y estereotipadas, captar la diversidad que presentan las distintas culturas entre sí, además de la que se halla dentro de cada cultura, valorar aspectos comunes, adoptar una actitud de aceptación ante lo que es diferente, así como incorporar distintas perspectivas al desarrollo de la identidad propia.
2. **Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales:** con las actitudes y habilidades que aquí se tratan se pretende ofrecer al alumno herramientas y estrategias con las que poder poner en marcha los conocimientos a los que hacen referencia los dos inventarios anteriores en sus intercambios interculturales.
3. **Interacción cultural:** ofrece estrategias para el desenvolvimiento del estudiante en su contacto con los elementos pertenecientes a la cultura con la que toma contacto, tales como la regulación de los propios conocimientos y actitudes con el fin de ajustarlos a las necesidades de la comunicación intercultural.
4. **Mediación cultural:** se presentan recursos para que los aprendientes estén capacitados para una correcta negociación del significado en el contacto con la cultura meta, así como en la resolución de conflictos y malentendidos.

En conclusión, el desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE de los contenidos expuestos en estos tres inventarios, —que, como hemos visto, complementan y se corresponden en gran medida con las competencias generales del *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y con las unidades de análisis del componente sociocultural que propone Miquel (2004b: 511-531)—, contribuye a poner en marcha de forma adecuada las competencias sociocultural e intercultural. Es por ello por lo que, a la hora de llevar a cabo el análisis de necesidades que el presente trabajo se propone, tendremos muy presentes las consideraciones expuestas en ambos documentos oficiales.

2. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN INTERCULTURAL ENTRE ESPAÑA Y JAPÓN

En el presente capítulo, nos proponemos llevar a cabo un análisis de los distintos elementos que influyen en la relación intercultural entre España y Japón y que necesariamente habrán de afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE a alumnos japoneses. En primer lugar, abordaremos un acercamiento a la cultura y a la sociedad japonesas a través de un breve recorrido por los factores históricos y socioculturales que contribuyen a la configuración de su identidad, así como al modo en que Japón se relaciona con otros países y, concretamente con España. A continuación, nos centraremos en estudiar la imagen que se proyecta de la cultura española en la sociedad japonesa, prestando especial atención a la presencia de estereotipos o de ideas preconcebidas. Por último, analizaremos la presencia del español en Japón.

2.1. Factores históricos y rasgos socioculturales que configuran la identidad japonesa

El devenir histórico de Japón, estrechamente ligado a su carácter geográfico insular—que influiría en un posterior nacionalismo y en un fuerte aislacionismo durante determinadas épocas—, ha tenido una gran relevancia en la construcción de la identidad sociocultural japonesa a lo largo del tiempo y hasta la actualidad. En un comienzo, los primeros habitantes de la isla centraban su actividad en el cultivo del arroz, circunstancia que comienza ya a imprimir un fuerte carácter colectivo en las relaciones sociales, dada la importancia de la colaboración para el abastecimiento de las familias y los grupos o clanes a los que pertenecían. Así lo indica Villasanz Rodríguez en su estudio *La construcción de la identidad japonesa*, en el que lleva a cabo una caracterización de la identidad sociocultural japonesa a partir de una serie de cuestionarios destinados a indagar en los valores y creencias que sustentan su percepción del mundo. Este autor afirma que «la vida agraria y el cultivo de arroz como economía básica exigía un tipo de cooperación comunitaria en donde todos los esfuerzos eran supeditados al interés general» (2003: 55).

Asimismo, en el origen del pueblo japonés ejerce una gran influencia el nacimiento del sintoísmo, religión autóctona surgida en la isla nipona, la cual se basa en una visión animista de la naturaleza, cuyos elementos se encontrarían vinculados a espíritus o dioses denominados *kami*. En esta cosmovisión se encuentra el origen de una jerarquización social a partir de la cual los jefes de los clanes eran considerados como encarnaciones de los propios *kami*, lo que da lugar a la creencia, defendida y asumida en Japón hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, de que la dinastía imperial era descendiente de Amaterasu, diosa o *kami*

del Sol. Otras ideas relevantes del sintoísmo son: la importancia de la purificación y la limpieza, una profunda conexión con la naturaleza y el respeto a los padres —se trata de una sociedad que ha otorgado tradicionalmente un gran valor a la familia—.

A la concepción sintoísta se añan, siglos más tarde, las ideas del confucianismo y del budismo, que llegaron a Japón procedentes de China a través de Corea a partir del siglo IV, —si bien el budismo no se introdujo de forma oficial hasta el año 538 (Hane, 2003: 31; Villasanz, 2003: 46)— y que dotaron a la sociedad japonesa de una serie de valores que contribuyeron a moldear su desarrollo. Del confucianismo se adoptan valores que acentúan la importancia de la familia y de la jerarquización social, ya que pone énfasis en el cultivo de los «deberes entre padres e hijos, esposo y esposa, gobernantes y gobernados, entre hermanos y amigos» a través de valores morales como «la sabiduría, la compasión y la valentía» (Villasanz, 2003: 129). Estas cuestiones refuerzan ese carácter colectivo que mencionábamos, ya que, tal como afirma el historiador Mikiso Hane:

Otra característica de la mentalidad japonesa es el sentido de identidad de grupo, desde la familia hasta la nación en su conjunto, pasando por el clan, la comunidad y la provincia. En términos inmediatos se trata de una identificación con el círculo social más cercano, de ahí que el individualismo en el Japón tradicional nunca llegara a ser un modelo de conducta aceptable. Esta tendencia a renunciar a los intereses individuales en beneficio del grupo se intensificó con la llegada del confucianismo y su código moral, forjado en torno a la familia. El énfasis concedido al interés del grupo desembocó en la idealización de valores tales como la sumisión, la obediencia, el sacrificio, la responsabilidad, el deber, etc. (2003: 13).

Por su parte, el budismo, que fue adoptado en un principio por los monjes y por la aristocracia de la corte imperial, que gobernó el país hasta el siglo XII, no llegó a expandirse entre el pueblo hasta que la organización política pasó de un sistema imperial en el que los miembros de la corte detentaban el poder a un sistema en el que el emperador continuaba encarnando la divinidad y era considerado todavía como un baluarte espiritual, pero en el que el poder pasó a manos de una élite militar encabezada por el llamado *sogún* y cuya clase dominante fueron los *samuráis*⁶. La influencia, a nivel sociocultural, de estas figuras, se hace palpable en la sociedad japonesa a través de la importancia que cobró en esa época la relación amo-vasallo, presente durante varios siglos y que dejó su huella en las relaciones sociales de las épocas posteriores hasta la actualidad. La ideología que vertebraba esta relación y que debía guiar la conducta del samurái era el *bushido*, el código ético, influido por el budismo zen, así como por la moral confuciana, basado en «la lealtad, el cumplimiento inmediato del

⁶ En la época a la que hacemos referencia, a la que numerosos historiadores se refieren como “Japón feudal”, el *sogún* era el título concedido por el emperador al máximo rango militar, que era quien, de hecho, gobernaba todo el país. Por su parte, los *samuráis* formaban parte de una élite de guerreros al servicio del *sogún* o de los *daimios*, grandes señores que gobernaban los diversos territorios bajo el mando del *sogún*.

deber, la valentía y el honor, es decir, [...] en relaciones recíprocas de servicio y recompensa» (Hane, 2003: 47).

La época de la hegemonía samurái alcanzó su máximo auge durante el llamado periodo Tokugawa (1600-1867), en el que se puso fin a una sucesión de guerras y luchas de poder entre clanes, lo que dio paso a una época de estabilidad en la que Japón se vio sometido a un completo aislacionismo frente al mundo exterior, impidiéndose así la entrada de cualquier influencia externa, lo cual habría de contribuir posteriormente al desarrollo de un fuerte sentimiento nacionalista. Así pues, como afirma Hane, «los dos siglos y medio de gobierno Tokugawa condicionaron el modo de pensamiento japonés, su escala de valores, su conducta social y las instituciones de forma más acusada que los gobiernos anteriores» (2003: 59).

Este periodo habría de vislumbrar su final en la segunda mitad del siglo XIX, cuando Estados Unidos envió varios barcos a las costas japonesas con la intención de propiciar un tratado comercial. De este modo, se dio comienzo a la Restauración Meiji, con la que Japón se vio forzado a abrirse al exterior, lo que dio lugar a una serie de profundos cambios que transformaron la sociedad japonesa en poco tiempo y que convirtieron el país en «un Estado moderno que comenzaba a cobrar importancia en la escena mundial» (Hane, 2003: 91). Se inicia en esta época un proceso de relativa occidentalización en busca del progreso: se adoptó un modelo de gobierno inspirado en Europa y se introdujeron cambios institucionales, así como tecnológicos y económicos, que propiciaron un rápido crecimiento de la industria. Asimismo, se adoptaron numerosos elementos de la cultura Occidental: literatura, cine, música, moda, etc. Ante semejante oleada de cambios, hubo algunos movimientos que, con mayor o menor ímpetu, rechazaban la influencia occidental ante el temor de que Japón perdiera sus tradiciones y, por ende, su esencia. No obstante, numerosos autores coinciden en que los valores y las creencias que habían vertebrado la cultura japonesa seguían presentes bajo la capa de los nuevos cambios. Tal como indica Villasanz, hubo «valores que tuvieron que ser replanteados, costumbres que tuvieron que ser transformadas. A pesar de ello todavía las virtudes tradicionales de la lealtad y el honor continuaban vigentes» (2003: 48). Además, desde el poder político «se insiste en la formación moral que sustituye a cualquier filosofía liberal o individualista. [...] Así pues la cohesión moral sigue siendo un valor importante en la sociedad japonesa aún a costa de los cambios en otros campos» (2003: 71).

De hecho, la condición del emperador como figura divina siguió vigente y fue ensalzada posteriormente como baluarte de los movimientos nacionalistas y militaristas de los años 30, que desembocaron en la participación de Japón en la Segunda Guerra Mundial,

tras la cual, el país experimentó una nueva época de cambio iniciada por la ocupación estadounidense en los años inmediatamente posteriores al fin de la guerra. Por un lado, se vivió un proceso de democratización y de crecimiento económico que vino acompañado de una nueva oleada de influencia occidental, mientras que, por otro, los valores tradicionales surgidos a partir de la interacción entre sintoísmo, budismo y confucianismo, aunque transformados y adaptados a una nueva sociedad, continuaron formando parte de la cultura japonesa.

Mikiso Hane sintetiza muy acertadamente la relación histórica entre la tradición y el occidentalismo:

A partir de mediados del siglo XIX Japón comenzó a sentir la enorme influencia de la civilización occidental, aunque el pensamiento liberal y democrático no contó con la aceptación popular hasta después de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, desde el siglo XIX la cultura y el modo de pensamiento tradicional han ido evolucionando junto con el occidentalismo, dando lugar al peculiar carácter japonés (2003: 15).

Se trata, pues, de una cuestión de identidad cultural. Se suele señalar en la sociedad japonesa una suerte de paradoja que permite la convivencia entre lo nuevo y lo viejo, y que hace posible una fuerte influencia de elementos occidentales a la par que se mantiene cierto hermetismo social. Toshiaki Kozakai, en un artículo titulado “Cambio y permanencia. Identidad colectiva y aculturación en la sociedad japonesa” (2005), aborda esta cuestión y defiende la idea de que, si Japón mantiene actualmente esa coexistencia entre el cierre de la sociedad⁷ y una apertura cultural hacia Occidente, es debido a que dicho cierre es «relativo y selectivo», una suerte de «mecanismos de defensa [que] hacen posible la integración de objetos extranjeros sin poner en peligro la integridad identitaria. Se trata aquí de una activa estrategia de integración» (2005: 36). De este modo, la identidad colectiva permanece inalterada debido a tres factores principales: 1) se facilita «la adaptación semántica de los objetos extranjeros, cuando son introducidos, en función de la visión del mundo que se posee»; 2) se «permite la disociación entre fuente de información (los occidentales) y contenido cultural por incorporar»; y 3) se hace «posible la selección de elementos extranjeros» que se integran (2005: 36). De estas ideas se concluye, por tanto, que la occidentalización en Japón ha supuesto a lo largo de su historia un deseo «de entrar en la era moderna, y no de volverse miembros del mundo occidental» (2005: 38).

Otros autores han señalado también esta dualidad característica de la sociedad japonesa incidiendo en esa misma idea de integración. Así, Agustín Pániker (2011: 270),

⁷ A pesar de la fuerte presencia de la cultura occidental, no son muchos los extranjeros residentes en Japón, y el porcentaje de japoneses que reside en el extranjero no es tampoco muy elevado (Kozakai, 2005: 35).

para explicar esta cuestión, hace referencia al concepto de *itoko dori*, proceso de «adopción de elementos de una cultura extranjera y su adaptación al uso nipón» (Pániker, 2011: 270), que ya había comenzado con la introducción del budismo y del confucianismo. Por su parte, Blat Martínez (2016: 37-45) acude a este mismo concepto para resaltar la idea de una incorporación armoniosa de rasgos foráneos, «destilando el elemento adquirido, integrándolo sin fricción alguna», lo que da lugar a una especie de «sistema de vasos comunicantes en el que el líquido que penetra acaba siendo teñido del color autóctono» (2016: 39-40). Esta cuestión ejerce su influencia sobre el modo en que la sociedad japonesa percibe otras culturas.

2.2. Características socioculturales de Japón

El recorrido por los factores históricos y socioculturales tratados en el punto anterior nos facilita un acercamiento a los rasgos socioculturales que configuran hoy en día la identidad japonesa y que tienen su reflejo en la interacción comunicativa, cuestión que influirá en el contacto de los estudiantes japoneses con una lengua tan distinta a la suya como es el español, ya que abordarán su aprendizaje partiendo del componente sociocultural presente en su lengua materna. No obstante, hay que resaltar la importancia de no caer en visiones estereotipadas, ya que los rasgos que aquí presentamos responden a una visión general que pretende aportar una mejor comprensión del componente sociocultural japonés, aunque sin intención de exhaustividad, ya que, para ello, se requeriría un estudio aparte.

Uno de los rasgos que más señalan los distintos autores que han abordado este tema es el marcado colectivismo de la sociedad japonesa, en la cual se otorga una especial relevancia a la cohesión y a la armonía grupal por encima del interés individual. A este respecto, resulta relevante el sentimiento de pertenencia al grupo en cualquier nivel social, ya se trate del núcleo familiar, del ámbito educativo, del laboral, de alguna organización o club, etc. Dicha pertenencia se encuentra vertebrada por una jerarquización que se manifiesta claramente en la lengua a través de determinadas estrategias de cortesía que tienen como fin evitar contrariar al interlocutor y buscar siempre el consenso.

Como expone Villasanz (2003), desde el comienzo de la educación en el ámbito familiar, los niños adquieren valores de pertenencia y dependencia afectiva respecto al grupo, así como de responsabilidad por los objetos que les rodean y consideración y empatía⁸

⁸ Dicha empatía se expresa en japonés con el término *omoiyari*. Según defiende Villasanz, este es un «concepto clave para entender la identidad de los japoneses puesto que a su aprendizaje y enseñanza está orientado su sistema educativo» (2003: 150). Para precisar más el significado del término, diremos que no se trata

hacia los demás. Todo ello constituye los cimientos de la educación primaria en Japón. De este modo, «en la estructura social japonesa encontramos el énfasis en un tipo de comportamiento que recompensa la obediencia, la persistencia, la paciencia junto al empeño en el esfuerzo» (2003: 170), mediante una educación que busca en los estudiantes el desarrollo de «un espíritu de cooperación» (2003: 170). Estas cuestiones contribuyen a fortalecer los valores del mencionado colectivismo, que supone «un sacrificio constante a la persona en favor de los demás [...]». Cualquier comportamiento que se salga de las pautas institucionalizadas socialmente representa un auténtico peligro para el grupo y es reducido al círculo de lo subjetivo [...], lo que no se debe expresar en público» (2003: 170). No obstante, todos estos factores no implican una falta de autoestima —como podría interpretarse si se consideran de manera superficial—, sino que, tal como muestran los resultados de los cuestionarios sobre valores y creencias realizados por Villasanz, los miembros de la sociedad japonesa «son altamente responsables de sus deberes y obligaciones, consecuentemente piensan que los individuos deben ser juzgados por sus propios méritos» (2003: 200). Así pues, el esfuerzo personal es altamente valorado como medio para contribuir al bienestar del grupo.

En este ámbito, resulta relevante la contraposición que se suele hacer entre los sentimientos internos del individuo —o lo que se conoce con el nombre de *honne*— y las pautas que rigen el comportamiento social —a las que se hace referencia bajo el término *tatemae*—. El hecho de que en japonés existan dos términos para estos conceptos ya nos da una idea de la importancia que tiene en la sociedad japonesa la división entre la esfera de la expresión de los sentimientos y de lo subjetivo e interno, la cual queda restringida a círculos sociales muy cercanos y de gran confianza, como familia y amigos íntimos, y la de las convenciones sociales, pertenecientes a ámbito de lo externo. Para un japonés, tener clara la importancia del concepto de *tatemae* en las intervenciones comunicativas que se produzcan dentro del grupo social es fundamental, ya que, aunque se requiera muchas veces dejar de lado la sinceridad, el factor más relevante es impedir que el interlocutor se sienta incómodo o contrariado, lo cual redundará en el fortalecimiento de la relación grupal. Por su parte, el concepto de *honne* «expresa lo íntimo que no podemos decir en el círculo de lo social [...]. Es una opinión franca. Para los japoneses, *honne* es una apertura del *Yo* personal y supone abrir el corazón a los demás» (Villasanz, 2003: 155). Es, pues, un espacio que no aflora cuando entran en juego las convenciones sociales.

simplemente de pensar en los demás, sino que se incide también en la idea de «conectarse con el sentimiento de los demás» (2003: 151).

Como podemos observar, esta cuestión supone una gran diferencia entre la cultura japonesa y la española, que suele ser considerada más espontánea en este aspecto. Por ello, a la hora de abordar los diferentes ámbitos de actuación sociolingüística expuestos en el *MCER* y mencionados anteriormente —personal, público, profesional y educativo (2002: 49)—, será necesario tener en cuenta la distinción que acabamos de exponer, ya que el alcance de los diversos ámbitos que el *MCER* propone, varía enormemente de una cultura a otra y, junto con ello, varían también las estrategias pragmáticas implicadas en cada ámbito, así como las creencias, actuaciones, modos de clasificación, presuposiciones, etc., que se activan en los distintos contextos que se pueden dar en dichos ámbitos.

Otra cuestión importante a la hora de caracterizar la colectividad en la cultura japonesa es la relación entre *kohai*, la persona que acaba de incorporarse al grupo y necesita ayuda para integrarse, y *senpai*, que es el miembro veterano de un grupo, con más experiencia. Mientras que el primero debe dirigirse con un mayor respeto hacia el *senpai*, tomarlo como guía y no cuestionarlo, este último debe mostrarse disponible para instruir a su nuevo compañero y ayudarlo en todo lo que pueda (Villasanz, 2003: 144). Esta relación suele darse principalmente en el ámbito educativo y en el laboral, y supone una jerarquización que queda plasmada en la comunicación, ya que la lengua japonesa posee distintos recursos pragmáticos que reflejan esta distinción⁹. Este nivel de precisión en la división de distintos roles sociales cuya existencia se constata en el uso de la lengua, nos sitúa ante un modo de clasificación, —siguiendo los criterios de análisis sociocultural propuestos por Miquel (2004b: 520-521)—, muy alejado del que presenta el español. Se trata, pues, de una cuestión relevante que tendremos en cuenta para nuestro análisis de necesidades.

Todos los factores expuestos dan lugar a un sistema educativo muy distinto al español y, en general, al europeo. La fuerte presencia de las relaciones jerárquicas y el interés en el esfuerzo personal orientado hacia la búsqueda de la armonía y la cohesión grupal, inciden notablemente en la organización de las instituciones educativas, en las metodologías utilizadas, en los estilos de aprendizaje que se fomentan —en los que continúa imperando la memorización— y en las interacciones comunicativas que tienen lugar en las aulas, que son reflejo de las relaciones sociales que se establecen dentro del grupo de compañeros y con respecto al profesor. Más adelante, trataremos estas cuestiones más en profundidad al

⁹ Un ejemplo de ello sería el uso de sufijos honoríficos junto a los nombres de persona, que pueden ser indicadores de diversos factores, entre ellos, la posición en la jerarquía social. De hecho, el propio término *senpai* se puede utilizar como sufijo honorífico.

abordar la caracterización de los estudiantes japoneses. Por el momento, resaltamos la necesidad de prestar atención a estos aspectos, ya que serán de gran importancia a la hora de considerar la enseñanza de E/LE o E/L2 a alumnos japoneses.

Por último, una vez abordadas estas cuestiones, no podemos dejar de señalar su presencia en la lengua. Las características que hemos visto se corresponden con una configuración de las estrategias pragmáticas de cortesía que puede resultar exagerada o, al menos, difícil de asimilar para un hablante español. Existe en japonés una fuerte presencia de fórmulas de tratamiento destinadas a marcar la jerarquía social, además de expresiones atenuadoras de uso muy frecuente, en correspondencia con la voluntad de no importunar o contrariar al otro, así como de conservar las relaciones sociales.

A este respecto, resulta interesante señalar un artículo de Aiga Sakamoto titulado “La petición en japonés y español: análisis comparativo de las estrategias de cortesía en Oriente y Occidente” (2016: 111-121). En él, se aborda una comparación entre diversas estrategias de cortesía en ambas lenguas, con el fin de señalar las principales diferencias en lo referente a la influencia que cada trasfondo cultural tiene en su respectiva lengua. En el caso de la sociedad española, destaca, citando a D. Bravo, la presencia de expresiones con las que el hablante «busca ser percibido como individuo diferenciado con respecto al grupo» (2016: 112), pues, a pesar de los conflictos que esta autoafirmación pueda provocar, lo cierto es que estas expresiones permiten «un alto grado de tolerancia a la hora de expresar las diferentes opiniones, ya que la discusión es *“una forma de relación social aceptada y fructífera, en el sentido de crear lazos interpersonales positivos entre los interactuantes”*» (2016: 112). Estos rasgos influyen también en que se propicie un habla más informal. Por su parte, la cultura japonesa muestra en su lengua los rasgos que hemos expuesto en este punto, puesto que

en una típica conversación japonesa se da más importancia a la participación de todos en el grupo y a la tendencia al consenso. En lugar de destacar la opinión propia —como hacen los españoles—, para no sobresalir ésta se dice de una forma indirecta que no sea contradictoria, teniendo como objetivo que la conversación sea agradable para los demás (2016: 112).

Por lo tanto, queda claro que el sistema moral japonés implica la retribución de los beneficios entre miembros del grupo, es decir, la contribución al colectivo grupal como obligación social, como compromiso. No se considera la jerarquía como un problema, sino como una realidad necesaria para mantener la cohesión grupal. Es por ello por lo que, en la sociedad japonesa, resulta de gran importancia tener en cuenta con quién se interactúa dentro de la jerarquía grupal, ya que eso influye en las fórmulas de tratamiento y en las diversas estrategias de cortesía empleadas. Ante estas diferencias, se hace necesario, tal como indica

Sakamoto, ser plenamente consciente de que «las dos lenguas no comparten la misma concepción de las relaciones interpersonales: debe haber una correcta interpretación de la distancia psicológica y saber que los roles sociales que cumplen los participantes son muy diferentes» (2016: 113).

2.3. La imagen de España en la sociedad japonesa

En este apartado nos proponemos abordar la percepción que tienen los japoneses de la cultura española. Para ello, tomaremos como base un estudio de Javier Noya que lleva por título *La imagen de España en Japón* (2004), y que cuenta con la colaboración del Instituto Cervantes, ICEX, SEEI y el Real Instituto Elcano. Se trata de una referencia bastante completa, en tanto que presenta, tras un análisis histórico introductorio realizado por Florentino Rodao, un completo estudio basado, por un lado, en el análisis cuantitativo extraído de una encuesta realizada entre la población general japonesa y, por otro, un estudio cualitativo elaborado a partir de diversas conversaciones registradas protagonizadas por varios grupos de discusión compuestos por ciudadanos japoneses. A todo ello hay que sumar los datos obtenidos a partir del *Barómetro del Real Instituto Elcano*, que se ocupa de analizar la imagen de España en el extranjero, así como la consideración de la *Encuesta mundial de valores*.

Centrándonos ya en la historia de las relaciones entre España y Japón, podemos considerar que, en un principio y durante muchos siglos, estas no fueron muy fructíferas ni propiciaron una relación intensa. Rodao (en Noya, 2004) señala el hecho de que, a pesar de tratarse de dos países que han mantenido una gran distancia tanto a nivel geográfico como cultural, cada uno ha sido consciente de la existencia del otro y, a partir de ahí, se han ido construyendo una imagen

con obvias asociaciones, filtros y matices y con todas las diferencias entre la autopercepción y la imagen del otro, así como con los esfuerzos y deseos naturales por adaptar las imágenes a las necesidades del momento, las representaciones han formado parte de la relación mutua, siempre vigentes. Y han cumplido un papel crucial, además, rellenando el vacío dejado por esa carencia de contactos y por una distancia tanto física como mental (Rodao, en Noya, 2004: 11).

El primer contacto entre España y Japón lo constituye la llegada a la isla del jesuita san Francisco Javier en 1549, seis años después de que lo hicieran los portugueses. No obstante, no se puede hablar de una relación continuada hasta el establecimiento de un asentamiento definitivo de los españoles en Filipinas en 1565, lo que hizo posible que poco después llegaran a Japón otras órdenes religiosas como los franciscanos o los dominicos, todos ellos guiados por la intención evangelizadora. En estos primeros momentos, el

cristianismo tuvo una buena acogida, ya que muchos *daimios* consideraron que «este contacto facilitaría el comercio con los países occidentales» (Hane, 2003: 55). A ello hay que añadir el apoyo y la conversión de algunos señores que veían en el cristianismo un medio para combatir a ciertas facciones budistas opuestas a ellos (2003: 55). Sin embargo, una vez que se produjo la llegada al poder de la familia Tokugawa y comenzó el proceso de centralización y de aislamiento que habría de durar hasta la segunda mitad del siglo XIX, los cristianos comenzaron a ser vistos con recelo; «si la visión abierta había predominado e incluso en el continente asiático se dieron muchos casos de colaboración entre ibéricos y japoneses, los temores de conquista empezaron a predominar» (Rodao, en Noya, 2004: 16-17). Este cambio propició que, finalmente, tanto españoles como portugueses fueran expulsados de Japón.

Mientras tanto, la imagen que tenían ambas culturas una de la otra, se estabilizó; en Japón se mantuvo una visión de España basada en ese temor a una potencial invasión que pudiera llegar desde Filipinas. Los contactos entre España y Japón no se retomaron hasta la última parte del siglo XIX, durante la Restauración Meiji, época en la que ya España, debido a su situación de declive por la pérdida progresiva de sus colonias y a la inestabilidad política que atravesaba en esos momentos, dejó de ser vista como una potencial amenaza. De este modo, «las imágenes mutuas se trastocaron al son de los acontecimientos y de los nuevos conceptos y estructuras mentales» (2004: 23) y así, «sin nada que temer de la España decimonónica, Japón comenzó a desarrollar una curiosa imagen exótica» (2004: 25). Para la nueva sociedad japonesa que comenzaba a abrirse a Occidente, España no ofrecía ya «lo de antaño, no como amenaza estratégica ni como fuente de innovaciones tecnológicas y los españoles tampoco vieron en Japón ninguna receta para la mejora de sus males, [...]. Sólo coincidieron en la visión exótica que tenían del otro» (2004: 26).

Esta idea de la visión exótica es señalada también por Almazán Tomás (2016: 507-516), quien afirma que la imagen de España que llega a Japón durante la Restauración Meiji procede de los literatura escrita por los viajeros románticos franceses e ingleses y que dicha imagen arraigó en la perspectiva japonesa, proyectándose hasta hoy en día, pues, si no hubo un contacto directo y prolífico entre ambos países que propiciara una experiencia directa en esta época, sí que hubo una configuración y definición de las percepciones mutuas de ambas culturas «por medio de fuentes gráficas indirectas desde la segunda mitad del siglo XIX» (2016: 508).

Durante la primera parte del siglo XX, las relaciones continuaron siendo escasas, y permaneció esa percepción mutua dominada por la idea de lo exótico, más que un

conocimiento directo. Ya en la época de la Segunda Guerra Mundial, hubo ciertos intereses propagandísticos que hicieron que, por un lado, en España se difundiera una imagen de Japón cada vez más militarizada presidida por la figura del samurái como guerrero capaz de sacrificar la vida por su nación y, por otro, que en Japón se viera en España a un posible aliado de las fuerzas del Eje. No obstante, la imagen decimonónica seguía presente en Japón, influida, además, por la concepción negativa de una España debilitada.

Tras la guerra, olvidados ya los intereses propagandísticos, ambos países «volvieron a la ignorancia mutua y a estar unidos, en todo caso, por terceros países» (Rodao, en Noya, 2004: 38), como es el caso de Estados Unidos. Esta situación comenzó a cambiar, tal como señalan Carranza y Martínez (2007: 10), en las décadas de los setenta y los ochenta, ya que el crecimiento económico de Japón durante este periodo propició su apertura al exterior y, de ese modo, comenzó a aumentar sus relaciones comerciales con otros países entre los que se encontraba España. Sin embargo, se trataba de un intercambio únicamente de índole económica. Habría que esperar a la década de los ochenta para que ambos países firmaran el llamado *Acuerdo de Cooperación Cultural*, basado en la voluntad de que las relaciones fueran más allá de lo económico (2007: 10). Es en esta época en la que comienza a incrementar la presencia de residentes japoneses en España —a principios de los años noventa había unos 2800— y, además, aumenta la llegada de turistas japoneses (2007: 10-11). Nos encontramos ya, por lo tanto, ante un contacto que propicia una experiencia y un conocimiento directos, al contrario de lo que había ocurrido anteriormente.

Tras considerar los factores históricos que vertebran la relación entre España y Japón y la percepción de la cultura española por parte de la sociedad japonesa hasta épocas recientes, pasamos ahora a centrarnos en los referentes más destacados de la cultura española con presencia en Japón y en algunas diferencias fundamentales en los valores de ambas culturas que pueden influir en la percepción de la Imagen de España, tras lo cual abordaremos los resultados del estudio de Javier Noya (2004) sobre la imagen que se proyecta de España en Japón, atendiendo, como hemos indicado, a los resultados de los cuestionarios realizados en dicho estudio y del análisis cualitativo de los grupos de conversación que se tuvieron en cuenta junto con las aportaciones de otros estudios.

En lo que respecta a la presencia en Japón de referentes pertenecientes a la cultura española que pueden influir en la imagen que se percibe de esta, tal como indica Noya (2004: 43 y ss.), podemos señalar diversos aspectos. Uno de ellos es el de las importaciones españolas, que en Japón no son muy abundantes, lo que tiene como consecuencia que las marcas no sean muy conocidas —no obstante, en este aspecto se aprecia un cierto cambio

en la actualidad debido a la creciente presencia de firmas de moda españolas—. Otra cuestión relevante es la llegada a Japón de elementos culturales españoles —en este caso, del ámbito de la *cultura legitimada*—, entre los que se destaca una gran difusión del flamenco¹⁰ o la presencia, aunque bastante menor, de la tauromaquia —a través, sobre todo, de publicaciones sobre este tema, aunque también han llegado a realizarse corridas de toros en Japón—, dos elementos más ligados a la visión de origen romántico que mencionábamos más arriba. En cuanto a referentes culturales más modernos, destaca el interés por figuras como Gaudí, que ha influido en diversos artistas japoneses y que ha tenido una gran presencia a través de diversas exposiciones¹¹.

En cuanto a los diferentes valores que se destacan en la cultura española y en la japonesa, Noya (2004: 53-54) señala la aportación de la *Encuesta Mundial de Valores* previa al estudio *La imagen de España en Japón*, en la que se pregunta por la importancia concedida a factores como la familia, los amigos, el trabajo, el tiempo libre o la religión. De los resultados se desprende que ambas sociedades otorgan una gran importancia a la familia y bastante también a las relaciones de amistad, aunque algo más en el caso de Japón. En cuanto al trabajo, si bien en ambos casos se considera relevante, destaca la diferencia de que en España un alto porcentaje de encuestados desearía que fuera menos importante, cosa que no ocurre con Japón. Por último, se observa una diferencia destacada respecto a la religión, ya que solo un 17% de japoneses se declara religioso, frente a un 60% de españoles. Si a ello unimos que un 70% de los encuestados españoles afirma desear que haya más respeto hacia la autoridad, frente a un 5% en el caso de los japoneses, se podría interpretar, —siempre con las necesarias precauciones a la hora de realizar afirmaciones de este tipo—, que existe «un deseo de mayor deferencia en las relaciones interpersonales en España, frente a un deseo de mayor informalidad en Japón» (Noya, 2004: 55). Recordemos, al respecto, las diferencias señaladas en el punto anterior entre el uso de determinadas estrategias de cortesía en español y en japonés.

Centrándonos ya en el análisis cualitativo presentado en el estudio al que hacemos aquí referencia, este aborda diversos aspectos que pueden resultar de gran utilidad para

¹⁰ Carrasco Hidalgo estudia esta cuestión y señala que «Japón es considerada hoy la segunda patria de esta manifestación artística» (2016: 392), afirmación que se sustenta en un informe realizado por la Agencia Andaluza de Promoción Exterior (EXTENDA), del que se extrae que «la mayor afición foránea flamenca que hay hoy en día es la japonesa, la cual considera a menudo al flamenco como la música nacional española y a la que se asocian una serie de símbolos y cualidades (pasión, alegría, valentía, sentido trágico)» (2016: 396).

¹¹ Señala Noya (2004: 48) que esta influencia puede estar relacionada, además de con el orientalismo que se manifiesta en las obras más tempranas de Gaudí, con su idea, muy acorde con la identidad japonesa, del respeto por la naturaleza.

concretar las necesidades de los alumnos japoneses de E/LE o E/L2: los estereotipos sobre España, la percepción de la calidad de vida, la cultura (entendida aquí como *cultura legitimada*) y la lengua, los productos españoles y el turismo. Para ello, se presentan las ideas extraídas de las conversaciones entre dos grupos de discusión, uno compuesto por miembros representantes de la población general japonesa —adultos preferiblemente de entre 30 y 45 años, de un nivel educacional medio— y otro de jóvenes líderes empresariales —de entre 25 y 40 años, titulados universitarios y que hubieran visitado España—.

En lo que respecta al primero de estos factores, el de los estereotipos, se «revela que la imagen de España está transida de varias tensiones y contradicciones que generan cierta ambivalencia en los japoneses» (2004: 71). Los participantes en el estudio expresan la idea de que los españoles tienen un carácter pasional. Esta concepción presenta una contradicción, ya que «esta pasión, el calor español, atrae porque es vitalista, pero también produce cierta prevención, porque es subversiva del orden social, en la medida en que rompe con el ritualismo característico de la vida japonesa» (2004: 72). También se relaciona España con la convivencia entre la tradición y la modernidad. De hecho, los jóvenes líderes destacan que, en comparación con Japón, los españoles sienten un mayor orgullo por sus tradiciones y se esfuerzan en conservarlas (2004: 70). Asimismo, se destaca la idea de que los españoles llevan una forma de vida más relajada y que «viven el momento» (2004: 72).

En cuanto a la calidad de vida, la idea general expresada es que, en comparación con otros países europeos, España tiene un nivel más bajo al tiempo que se muestra más tradicional (2004: 72). No obstante, se señala que «la calidad de las relaciones humanas puede compensar las deficiencias de bienestar material» (2004: 74), ya que valoran positivamente la amabilidad y la actitud servicial que observan en los españoles. Asimismo, vuelven a destacar en este punto el carácter relajado, la actitud ante la organización del tiempo y la propensión a vivir el momento, cuestión que algunos ven como algo positivo, que puede mejorar la calidad de vida, mientras que otros lo señalan como un problema en relación con el trabajo (2004: 75-76). Otra cuestión destacada, que se valora bastante, es la preocupación por la familia. Entre todos estos aspectos, la nota discordante la produce el tema del medioambiente, ya que se expresa la idea de que los países más industrializados y desarrollados le prestan más atención y consideran que España, al estar menos industrializada, no muestra todavía tanta preocupación al respecto (2004:78). Por último, en cuanto a la alimentación, muestran la idea de que la gastronomía española se compone principalmente de pescado y marisco, se afirma también que es bastante saludable y que les atrae más que la de otros países europeos más al norte (2004: 79-80).

En lo referente a la cultura (*legitimada*), se considera muy parecida a la latinoamericana. De igual manera, los participantes en el estudio conciben el arte español en asociación a ese carácter pasional que mencionábamos antes y que también atribuyen, en esta ocasión, a los países de Latinoamérica. Algunos destacan la idea de que España sólo ha tenido grandes artistas en el pasado y que, además, únicamente hay figuras aisladas (2004: 81-82). Respecto a la lengua española, se muestran conscientes de que es una de las lenguas más habladas del mundo; no obstante, aunque la consideran útil para el turismo, no así para los negocios (para lo que prefieren el chino) o para permanecer en Japón, ya que allí tienen pocas oportunidades para utilizarla (2004: 84-85).

En la parte dedicada a los productos españoles, se considera que los más característicos son los alimenticios, de los que se afirma que «son productos naturales, no transformados, que necesitan sol» (2004: 86). En cuanto a la manufactura, los productos son de calidad, aunque se perciben como poco sofisticados, con un diseño sencillo. Se plantea igualmente que la importancia de la tradición influye en los productos españoles, ya que «su peculiaridad está en el influjo de otras culturas en el pasado, pero no en el presente, porque no es un país moderno» (2004: 86). Señalan, además, como un problema, la falta de publicidad de los productos españoles en el extranjero.

Por último, respecto al turismo, se considera que España es un lugar barato para viajar, con las previsibles diferencias si se trata de grandes ciudades o de otros destinos. En este punto, los participantes señalan que hay un problema de inseguridad en las calles en comparación con Japón.

Tras el análisis cualitativo, el estudio *La imagen de España en Japón*, pasa a ocuparse de los datos cuantitativos extraídos principalmente del *Barómetro del Real Instituto Elcano*. Los ámbitos que se abordan son los mismos que en el caso anterior: estereotipos y prejuicios, medioambiente y calidad de vida, lengua y cultura y turismo. En el primero de ellos, encontramos, entre otros datos, la asociación espontánea de España con los toros, el flamenco, el carácter pasional, el sol, la paella, el fútbol y los monumentos (Noya, 2004: 96-99). Por otro lado, a la hora de escoger entre pares opuestos de atributos relacionados con España y los españoles, los más destacados son: «natural, rural, cálido y seco» para el país y «tradicional, religioso, divertido y perezoso» para sus habitantes (2004: 100). Resultan también interesantes las respuestas a una serie de preguntas abiertas en las que se pide a los encuestados que nombren personas, monumentos, paisajes, etc., que asocien a España: los personajes reales más mencionados fueron Gaudí, Picasso, algunos jugadores de fútbol, Franco y san Francisco Javier; los personajes de ficción don Quijote y Carmen; entre la

música se destaca el flamenco, la música latina, la música de guitarra y la ópera; en deportes se menciona principalmente el fútbol y, en un porcentaje bastante más bajo, los toros; entre los paisajes, los más nombrados son el mar, el campo y las montañas; los monumentos la Sagrada Familia, iglesias y catedrales y la Alhambra; entre las ciudades se destacan Madrid y Barcelona; y los artistas más mencionados fueron Picasso, Gaudí y Dalí (2004: 108-110).

En cuanto a medioambiente y calidad de vida, las preguntas iniciales constatan que, en lo referente a la alimentación, los japoneses son conscientes de que la comida española es equilibrada y que se trata de uno de los principales países en consumo de pescado, al igual que Japón. No obstante, «no saben que España es uno de los países más extensos de la UE» o que «es el mayor exportador de frutas y verduras del mundo», ni tampoco que tiene una población bastante longeva o que es el país donde más órganos se donan (2004: 152). De igual manera, se muestra un gran desconocimiento en lo referente al desarrollo, ya que la mayoría de los japoneses considera que los españoles tienen un nivel educativo muy bajo y que España no está muy avanzada en ciencia y tecnología (2004: 153). Estos datos nos permiten ver que el conocimiento por parte de la población japonesa de las cuestiones relacionadas con la calidad de vida en España es medio-bajo (2004: 160). Por último, en lo que respecta al conocimiento de la dieta mediterránea, la mayoría afirma conocerla y, como alimentos que forman parte de ella, se mencionan mayormente la paella y el pescado; sin embargo, muy pocos nombran la fruta y la verdura o el aceite de oliva (2004: 171). En cuanto a las tradiciones y fiestas populares, casi la mitad asegura no conocer ninguna; los que sí conocen alguna mencionan sobre todo los sanfermines y los toros. Además, aproximadamente un tercio de los encuestados ha oído alguna mención al camino de Santiago (2004: 175).

En la parte dedicada a la lengua y a la cultura —recordemos que se trata de la *cultura legitimada*—, encontramos que un estudio elaborado por el grupo Mainichi en 2001, situaba a España entre los diez países —concretamente, en el octavo puesto— con «mayor interés histórico-cultural» (2004: 179). Respecto a la importancia del español, ante la pregunta de cuál es la lengua más hablada, la inmensa mayoría opta por el inglés, seguido del chino, tras lo cual un pequeño porcentaje menciona el español. Sin embargo, si se pregunta por la más hablada como segunda lengua, el español pasa a ocupar el primer puesto al ser señalado por un tercio aproximadamente de los encuestados. Cuando se les pregunta por su dificultad, lo consideran en un nivel medio entre el francés, que se ve como la más difícil y el inglés, en el extremo opuesto. En cuanto a su utilidad para el turismo, se sitúa también en un lugar

intermedio, mientras que, para los negocios, se considera de poca utilidad, si bien se le atribuyen perspectivas de crecimiento en el futuro (2004: 186-189).

En lo referente a los productos españoles, los más conocidos son los alimenticios, principalmente el pescado, el aceite, las aceitunas y el vino (2004: 217); sin embargo, de otros productos se muestra un bajo conocimiento. De hecho, tres cuartas partes de los encuestados afirman no conocer el nombre de ninguna marca española (2004: 221). Cuando se les pregunta por los principales atributos de los productos españoles, más allá de la alimentación, lo más valorado es la exclusividad y el diseño, mientras que lo menos valorado es la tecnología (2004: 228), lo cual coincide con la idea, anteriormente expuesta, de que España no es un país avanzado en tecnología.

Por último, en la parte dedicada al turismo, para los japoneses España es un buen lugar para disfrutar del paisaje, experimentar la vida urbana, probar la gastronomía, visitar museos y conocer a la gente y la cultura españolas; por otro lado, las actividades que menos atraen a la población japonesa para realizar en España son salir de noche y practicar deporte (2004: 255).

Los elementos tratados en este apartado presentan una gran relevancia a la hora de abordar nuestro análisis, ya que nos ofrecen una valiosa información sobre las ideas y las concepciones que unos potenciales alumnos japoneses de E/LE o E/L2 pueden tener del componente sociocultural del español en lo referente a la imagen que se proyecta de España en su propia cultura.

2.4. La presencia del español en Japón

Para finalizar este capítulo, nos proponemos llevar a cabo un breve recorrido por lo que ha supuesto la presencia de la lengua española en Japón desde los primeros contactos y por el interés y la relevancia que ostenta su enseñanza actualmente en la sociedad japonesa.

El primer contacto de la lengua española con la cultura japonesa se produjo con la llegada del jesuita Francisco Javier y de otros misioneros posteriores que, a la par que se dedicaban a la labor de la evangelización, comenzaron también a introducir el español. No se conoce muy bien hasta qué punto el conocimiento de la lengua española pudo tener relevancia, pero, lo que sí se sabe es que los jesuitas fundaron instituciones de enseñanza en las que se impartían lecciones de teología para las que se utilizaban algunas obras escritas en español. Tal como indican Carranza y Martínez, aunque no se ha comprobado que se estudiara español «contamos con suficientes indicios, entre los que destacamos la existencia

de traductores japoneses de libros españoles, para poder afirmar que nos encontramos ante los primeros antecedentes del estudio de la lengua española en Japón» (2007: 3).

Como hemos visto anteriormente, tras la época de la presencia cristiana en el siglo XVI, el comienzo del periodo Tokugawa supuso la expulsión de españoles y portugueses y, con ello, el veto a la presencia del español en Japón. Esta situación de ausencia total de contacto con la lengua española se mantuvo así hasta 1852, año en el que se publicó en Japón un libro titulado *Tōkōkibun*, en el que se recogían los relatos de un grupo de japoneses que había naufragado poco antes y había sido recogido por un barco español que lo había llevado a México. La relevancia de esta obra radica en que «representa uno de los primeros testimonios de la lengua española en Japón»; de hecho, «algunos párrafos recogen traducciones de palabras españolas al japonés» (2007: 5).

Poco después, la Restauración Meiji a finales del siglo XIX trajo consigo, junto al aperturismo hacia Occidente, el interés en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Así, en 1873 se funda la Escuela de Idiomas Extranjeros de Tokio, que, unos años más tarde se une al Instituto de Comercio y pasa a llamarse Escuela Superior de Comercio de Tokio. No obstante, no comenzó a darse español en esta escuela hasta 1890, año en el que la contratación del español Emilio Binda como profesor marcó «el comienzo oficial de la enseñanza de español en Japón» (2007: 7).

Durante esos primeros años, la enseñanza de español y de otras lenguas seguía el llamado *Método cortina*, con el que se enseñaba fundamentalmente gramática y vocabulario de manera tal que los alumnos debían aprender de memoria lo que el profesor escribía en la pizarra, lo que conllevaba que las clases fueran poco participativas. Además, los profesores japoneses utilizaban su lengua, mientras que los nativos españoles utilizaban el inglés como lengua vehicular (2007: 8).

A principios del siglo XX, aunque no aumentaron las relaciones entre España y Japón, sí que empezó a estudiarse algo más el idioma debido al incremento de la emigración japonesa a Latinoamérica. De manera oficial, sólo se estudiaba español en Tokio y Osaka, pero existían otros nueve centros no oficiales; además, hasta la Segunda Guerra Mundial, el estudio de lenguas en general fue minoritario y estuvo restringido a las élites (2007: 8-9).

Una vez llegado el periodo de apertura tras la guerra, aumentó considerablemente la demanda de idiomas, especialmente el inglés, seguido del francés, el alemán y el español. A partir de los setenta y los ochenta, el crecimiento de la economía japonesa propició su presencia en otros países, entre ellos España, lo que supuso un aumento del contacto entre lenguas, sobre todo desde la firma del mencionado *Acuerdo de Cooperación Cultural* en

1982, que hizo que las relaciones entre España y Japón dejaran de ser únicamente comerciales. Asimismo, otro motivo para el incremento del estudio del español en Japón fue el aumento del turismo a España y a países latinoamericanos en los años noventa. Así, a principios de dicha década eran ya 110 las universidades japonesas en las que se podía estudiar español, en las cuales, hasta 1990, se revela como la tercera lengua más escogida, por detrás del inglés y del chino.

Actualmente, es obligatorio en Japón estudiar una lengua extranjera en la educación secundaria —en la primaria no lo es, pero muchas escuelas las ofrecen para atraer un mayor número de estudiantes— y, aunque no existe ninguna ley al respecto, suele ser el inglés la más demandada. Ya en el sistema universitario, «se pueden cursar estudios de lengua española en tres itinerarios diferentes: como especialidad, como segunda lengua en cursos intensivos o como segunda lengua en asignaturas optativas» (2007: 12).

Esta paulatina expansión del estudio del español en Japón ha ido de la mano de la creación de asociaciones u organismos ocupados del estudio y la difusión de la lengua y la cultura españolas. Entre ellos, destaca la Asociación Japonesa de Filología Hispánica, fundada en 1955, que, partiendo de un interés por la lengua, fue poco a poco abarcando otros aspectos como la historia, el derecho, el arte y la cultura, con lo que su nombre se cambió por el actual: Asociación Japonesa de Hispanistas (2007: 12). Dos años después, se creó la Sociedad Hispánica del Japón, «una sociedad cultural integrada por japoneses que habían vivido en España y españoles residentes en Japón» (2007: 12) y que se encuentra oficialmente reconocida por el gobierno español. Su sede es la llamada Casa de España, un centro cultural en el que se organizan diversos cursos «de flamenco y economía, lengua y cultura españolas» (2007: 12). Por último, otra institución destacada en la difusión del español en Japón y en otros países de Asia es la Asociación Asiática de Hispanistas, creada en 1985; se define a sí misma como «una entidad cultural con fines académicos, de investigación, promoción y difusión de la lengua y cultura hispánicas, de intercambio cultural y promoción del personal docente en Asia» (cit. en Carranza y Martínez, 2007: 13). Mucho más reciente es la apertura del Instituto Cervantes de Tokio en 2007, el centro más grande de la institución hasta el momento, a través del cual se creó en 2010 el Observatorio de la Lengua Española en Japón, cuya finalidad es «definir estrategias comunes entre los hispanistas de Japón y para consensuar fórmulas de impulso del estudio y conocimiento del español y de la cultura hispanohablante» (Ugarte, 2012: 1).

Además de la creación de instituciones y asociaciones, la presencia del español en Japón ha aumentado desde principios de los noventa debido a eventos como los Juegos

Olímpicos de Barcelona y la Exposición Universal de Sevilla en 1992, que supusieron un incremento del interés cultural por España en el extranjero, incluyendo a Japón. A partir de estos años, continuó creciendo el interés por el flamenco y, además, surgieron «nuevos intereses culturales hacia nuestro país, entre los cuales se encuentran la moda, la gastronomía o el fútbol» (Carranza y Martínez, 2007: 13).

Todos los factores mencionados han propiciado que actualmente se estudie español en más de cien universidades japonesas y que, además, haya aumentado considerablemente la oferta en centros privados¹², en muchos de los cuales «no sólo se organizan cursos de lengua sino también tertulias, proyecciones de películas de cine español actual, cursos monográficos, flamenco, mercadillos, etc...» (2007: 14). A ello hay que sumar la creación de agencias especializadas en ofrecer viajes a España para estudiar la lengua. Ya en 2007 se calcula la existencia de unos 200.000 estudiantes de español en Japón, «dos tercios de ellos en el sistema público», además de unos 10.000 japoneses que viajan cada año a España para estudiar español (2007: 13).

Asimismo, según el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón, se puede observar que, «si bien la situación de la lengua española en Japón no es igual a la que tiene en otros países de similar desarrollo, sí ha mejorado con respecto a otras lenguas europeas, a excepción del inglés» (Ugarte, 2012: 2). Las previsiones de crecimiento de la presencia del español en Japón son positivas respecto a los próximos años, ya que «las estimaciones indican que el español se consolidará como una de las lenguas extranjeras más estudiadas en Japón, siempre que se mantenga la creciente presencia internacional de la cultura hispana y las empresas españolas continúen su proceso de internacionalización» (Carranza y Martínez, 2007: 16).

Como podemos observar, a pesar de que la presencia del español en Japón tuvo que enfrentarse a un largo periodo de aislamiento tras un tímido contacto inicial y que, después, tras la Restauración Meiji, experimentó un lento crecimiento, en las últimas décadas ha aumentado considerablemente, cuestión a la que hay que añadir que el creciente interés por el estudio de la lengua trae aparejado un marcado interés por cuestiones culturales.

¹² En el año 2000 se contabilizaban ya 104 centros privados en los que se enseñaba español en Japón (Carranza y Martínez, 2007: 14).

3. ANÁLISIS DE NECESIDADES DE ALUMNOS JAPONESES DE E/LE PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL

En el presente capítulo nos proponemos llevar a cabo una exposición de las principales aportaciones que, desde el ámbito del Consejo de Europa, se han realizado en los últimos años en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras y, concretamente, al tratamiento de las competencias sociocultural e intercultural. Tras ello, nos centraremos en una caracterización de los rasgos que definen a los estudiantes japoneses de E/LE, tomando como referencia lo expuesto en el capítulo anterior para, finalmente, poder abordar un análisis de las necesidades de dichos alumnos basado en los contenidos del primer capítulo de este trabajo y su posterior actualización a través de los documentos que presentamos a continuación.

3.1. Inclusión de nuevos contenidos y descriptores

Desde la publicación en 2001 de la versión original en inglés del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), tanto el Consejo de Europa como otras instituciones afines han continuado desarrollando una valiosa labor de investigación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de evaluar y valorar la implementación de los contenidos del *MCER* (2002) y poder así dilucidar tanto los aspectos positivos que de su utilización se han derivado, como las carencias y necesidades de mejora en diversos aspectos que no habían quedado cubiertos inicialmente.

Entre ellos, podemos señalar el tratamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva plurilingüe e intercultural, tal como ya se había expuesto —aunque sin una profundización adecuada— en el documento original de 2001, la elaboración de descriptores precisos para las competencias sociocultural y, sobre todo, intercultural, o el desarrollo del concepto de mediación, que ya había sido tratado en el *MCER* (2002), pero en el que no se había ahondado lo suficiente como para poder abarcar todo su potencial. Presentamos, pues, a continuación, los contenidos de cuatro documentos elaborados en los últimos años y que vienen a cubrir los aspectos mencionados.

3.1.1. Los enfoques plurales: *MAREP: Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*

Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (en adelante, *MAREP*), es un proyecto en el que se desarrollan diversos recursos y

herramientas que tienen la finalidad de guiar la implementación de los principales enfoques plurales en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como de otras materias presentes en el sistema educativo, de modo que los estudiantes puedan desarrollar las competencias plurilingüe e intercultural durante su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la puesta en marcha de sus *saberes, saber hacer y saber ser*, en clara correspondencia con las competencias generales del *MCER* (Consejo de Europa, 2002),

Un enfoque plural es aquel que, a nivel didáctico, pone «en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican al mismo tiempo varias (**más** de una) variedades lingüísticas y culturales» (Candelier, coord., 2013: 6), en oposición a lo que podría considerarse como un enfoque “singular”, «cuyo planteamiento didáctico se centra exclusivamente en **una** sola lengua o **una** cultura determinada, aisladamente sin ninguna referencia a otras lenguas o culturas» (2013: 6). Se trata de enfoques en los que se tiene en cuenta la traducción, no como se concebía en los antiguos métodos de gramática-traducción o en los métodos estructuralistas, sino como un recurso de gran valor en ciertos puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje y «un excelente punto de partida para la reflexión comparativa de las lenguas y la toma de conciencia de particularidades de orden cultural» (2013: 6).

El *MAREP*, a través de su documento principal, destaca cuatro enfoques plurales principales: el enfoque intercultural, la didáctica integrada de lenguas, la intercomprensión entre las lenguas de la misma familia y el despertar a las lenguas. El primero de ellos posee diversas variantes, las cuales comparten la necesidad de «basarse en fenómenos propios de una determinada área cultural para comprender otros relativos a otra área cultural diferente», además del uso de «estrategias destinadas a favorecer la reflexión sobre modalidades del contacto entre individuos que disponen de referencias culturales diferentes» (2013: 6). Estas cuestiones entroncan con la definición dada por Byram, Gribkova y Starkev, según la cual «el objetivo de promover la ‘dimensión intercultural’ de la enseñanza de lenguas, es hacer capaces a los alumnos, a los hablantes o a los mediadores interculturales de comprometerse en un cuadro complejo y en un contexto de identidades múltiples» (cit. por Candelier, coord., 2013: 6). El segundo enfoque, el de la didáctica integrada de lenguas, busca que los aprendientes vayan construyendo relaciones entre cierto número de lenguas, ya sea con el fin de conseguir las mismas competencias en todas ellas o con el de desarrollar competencias parciales en distintas lenguas. Para ello, se utiliza la primera lengua o aquella que se aprende en la escuela como principal apoyo para acceder a la primera lengua extranjera; a continuación, el estudiante se basa en estas dos lenguas para «facilitar el acceso a una

segunda lengua extranjera», y así sucesivamente, estableciendo una serie de relaciones que pueden funcionar también en sentido inverso (2013: 6-7).

El tercer enfoque, la intercomprensión entre lenguas de la misma familia «propone un trabajo en paralelo sobre dos o más lenguas de una misma familia» (2013: 7), con la intención principal de facilitar una comprensión sistemática que pretende extender sus efectos positivos también a la expresión.

Por último, el enfoque del despertar a las lenguas pone «en práctica [...] actividades que integran todo tipo de variedades lingüísticas, de la familia, del entorno... y de todo el mundo, sin ningún tipo de exclusión» (2013: 7), de modo que se trabaja con una gran cantidad de lenguas. Se trata, pues, de un enfoque planteado «como acogida del alumno en la diversidad de las lenguas [...] desde el inicio de la escolaridad» (2013: 7).

Como podemos observar, estos enfoques, especialmente el primero, entroncan con el desarrollo de la competencia intercultural, para el que pueden resultar realmente positivos, ya que van más allá de la adquisición de la competencia sociocultural. Como ya habíamos visto, no se trata únicamente de asumir e integrar los símbolos, los valores, las creencias, las presuposiciones, los modos de clasificación y las actuaciones (Miquel, 2004b: 519-524) de una determinada lengua y cultura, sino también de desarrollar la consciencia intercultural propuesta por el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 101) a través de la puesta en marcha de destrezas interculturales (2002: 102) y de la competencia existencial (2002: 103) de los estudiantes, lo cual se refleja en las habilidades y actitudes interculturales propuestas por el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006: § 12). Todo ello puede ser propiciado a través de la puesta en marcha de enfoques plurales, ya que estos tratan de tender puentes entre las lenguas y las culturas, de modo que la perspectiva adoptada sea siempre plurilingüe e intercultural.

Así pues, el proyecto *MAREP*, guiado por la inclusión de los enfoques expuestos en el la enseñanza y aprendizaje de lenguas, comienza su desarrollo en el seno del llamado proyecto *ALC* (*Across Languages and Cultures*), llevado a cabo entre 2004 y 2007. Entre los recursos que lo constituyen destaca el referencial *Competencias y recursos*¹³, publicado en 2013 y en el que se presentan diversas tablas de descriptores que recogen los recursos necesarios para desarrollar las competencias y recursos a las que los enfoques plurales pueden contribuir. Tal como se indica en el propio documento,

¹³ El título completo del documento, en consonancia con el nombre del proyecto, es *Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos (MAREP)*, traducción al español del documento francés *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources (CARAP)* (Candelier, coord., 2013).

el equipo del proyecto MAREP pone a disposición de los profesores, formadores y responsables educativos un conjunto de instrumentos, entre los que destaca el referencial *Competencias y recursos*, una presentación sistemática y parcialmente jerarquizada de las competencias y de los recursos que los enfoques plurales pueden desarrollar (Candelier, coord., 2013: 5).

Asimismo, el proyecto *MAREP* se compone de otras herramientas, entre las que destacamos el banco de datos *Materiales didácticos en línea*, que contiene materiales de los cuatro enfoques plurales en distintas lenguas y cuya finalidad principal es la de facilitar a los docentes «materiales que les permitan realizar en clase actividades cuyo objetivo es ayudar a los alumnos a adquirir *saberes, saber ser y saber hacer*, que aparecen en el referencial como “recursos” susceptibles de ser desarrollados por los enfoques plurales» (2013: 5). Igualmente, el proyecto cuenta con otros recursos destacados, como es el caso de un “kit de formación”, que «comprende diversos módulos que se pueden utilizar para la autoformación en línea o en cursos de formación presenciales» (Candelier, coord., 2013: 5), y el documento en línea *Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages*, el cual presenta en un formato hipertextual la lista de descriptores del referencial *Competencias y recursos*.

Este referencial está dirigido a todos los profesionales del ámbito de la educación y tiene como beneficiarios a los estudiantes (2013: 11). Asimismo, parte de la intención de unificar los distintos enfoques plurales, ya que estos se basan en el mismo principio, que no es otro que «relacionar en la misma actividad pedagógica distintas variedades lingüísticas/culturales» (2013: 10). Por lo tanto, este marco de referencia resulta provechoso para la construcción de currículos que tengan en cuenta «la adquisición de los distintos saberes, saber ser y saber hacer a los cuales los enfoques plurales dan acceso» (2013: 10). Son también pretensiones del *MAREP* (2013), por un lado, la contribución al reconocimiento ante el interés por el potencial que pueden ofrecer estos enfoques y, por otro, el constituirse como un complemento necesario para los recursos existentes, principalmente el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y los *Portafolios europeos de las lenguas* (Candelier, coord., 2013: 11).

En lo que respecta al contenido del documento, este presenta una distinción entre competencias y recursos. Las primeras están consideradas como categorías ligadas a la situación y a «tareas complejas» y pertinentes socialmente (2013: 14) y son precisamente las que dan lugar a la movilización de distintos recursos, los cuales pueden ser internos — aquellos que implican los *saberes, saber hacer y saber ser*— o externos —tales como diccionarios o mediadores— (2013: 14). Estos contenidos se presentan a través de un cuadro

que recoge las competencias globales (ver ANEXO I) y de tres listas con los descriptores de los recursos relacionados con los *saberes*, los *saber hacer* y los *saber ser*.

Las competencias presentadas se pueden dividir en dos grandes áreas: una relacionada con «la gestión de la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad» y otra con la «construcción y [...] ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural» (2013: 23-25). La primera de ellas implica una «competencia de resolución de los conflictos, de los obstáculos, de los malentendidos», una «competencia de negociación», una «competencia de mediación» —concepto que ya había sido tratado en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y que cobra una especial relevancia en los documentos más recientes— y una «competencia de adaptación» para dirigirse a lo que es distinto (2013: 24). Por su parte, la segunda área de competencias incluye, por un lado, «una competencia para sacar provecho de las propias experiencias interculturales/interlingüísticas, tanto si son positivas, problemáticas o incluso muy negativas», y, por otro, «una competencia para poner en práctica, en contextos de alteridad, procesos de aprendizaje más sistemáticos, más controlados» (2013: 25). Se contempla, por último, un área intermedia de competencias compartidas por las dos anteriores, entre las que se incluye: «una competencia de descentramiento», que busca la relativización, «una competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares», «una competencia de distanciamiento» que permita un comportamiento crítico, «una competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades» en las que se participe, y «una competencia de reconocimiento del Otro, de la Alteridad» (2013: 25).

Tras la exposición de estas competencias, el *MAREP* (2013) pasa a ocuparse de la presentación de los recursos que estas ponen en funcionamiento, los cuales se distribuyen en tres grandes apartados, según se relacionen con los *saberes*, los *saber ser* o los *saber hacer* —o, lo que es lo mismo, con los *conocimientos declarativos* (*conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y consciencia intercultural*), con las *destrezas y habilidades prácticas e interculturales* o con la *competencia existencial* según el *MCER* (2002)—. El primer apartado, el de los *saberes* (Candelier, coord., 2013: 25-37), se subdivide, por motivos didácticos, en una parte dedicada a la lengua (secciones de la I a la VII) y otra dedicada a la cultura (secciones de la VIII a la XV). No obstante, entre las primeras secciones encontramos descriptores que interesan a nuestro trabajo; así ocurre con la “Sección II. Lengua y sociedad”, en la que se presentan recursos pertenecientes al ámbito sociolingüístico; la “Sección III. Comunicación verbal y no verbal”, en la que se incide en la idea de que los códigos lingüísticos no son las únicas formas de comunicación humana y

en que tanto la comunicación verbal como la no verbal están condicionadas socioculturalmente; la “Sección V. Pluralidad, diversidad, multilingüismo y plurilingüismo”, en la que encontramos un descriptor que nos habla de la complejidad de las situaciones sociolingüísticas; y, por último, la “Sección VI. Semejanzas y diferencias entre lenguas”, que contiene dos descriptores que hacen referencia al hecho de que cada lengua supone un modo distinto de concebir la realidad y a que cada acto lingüístico se lleva a cabo de manera distinta según la lengua de la que se trate.

Por su parte, las secciones centradas en los *saberes* culturales constituyen un compendio de descriptores que pueden resultar de gran utilidad para la enseñanza y aprendizaje de las competencias sociocultural e intercultural en clase de E/LE. La “Sección VIII. Cultura: características generales”, se basa en el conocimiento sobre lo que es una cultura, sobre su arbitrariedad, la presencia en ella de conjuntos de valores y representaciones de la realidad, la manifestación de los elementos culturales en distintos ámbitos, como pueden ser las interacciones sociales, la relación con el contexto, etc., la influencia en las prácticas sociales e individuales, así como en las valoraciones de la realidad, etc. Se trata de recursos que entran en relación con la caracterización de la cultura que llevábamos a cabo en el primer capítulo del presente trabajo, especialmente si tenemos en cuenta los rasgos señalados por Miquel (2004a, 2004b), así como las unidades de análisis sociocultural presentadas por la autora (2004b: 519-524). A continuación, la “Sección IX. Diversidad cultural y diversidad social”, así como la “Sección XII. La diversidad de las culturas”, inciden tanto en la diversidad existente entre diversas culturas como la que presenta cada cultura dentro de sí, así como en el hecho de que las distintas culturas están siempre en contacto. La “Sección X. Culturas y relaciones interculturales” se ocupa del conocimiento de lo que suponen las relaciones interculturales y de su influencia en el concepto de identidad cultural y en la percepción que cada individuo puede desarrollar de otras culturas. La “Sección XI. Evolución de las culturas” aborda el hecho de que las culturas están siempre sometidas a constantes cambios e influyéndose unas a otras. La “Sección XIII. Semejanzas y diferencias entre culturas”, tal como su título indica, se centra en el conocimiento de la existencia de semejanzas y diferencias entre culturas a distintos niveles. La “Sección XIV. Cultura, lengua e identidad”, contiene descriptores relacionados con el conocimiento de la influencia que ejercen las culturas en la configuración de la identidad y en el hecho de que hay identidades complejas en las que intervienen varias culturas. Por último, la “Sección XV. Cultura y “adquisición/aprendizaje”, se ocupa del modo en el que se adquiere/aprende una cultura y su componente sociocultural.

El segundo apartado de recursos, dedicado a los *saber ser*, entronca directamente, no sólo con la competencia existencial del *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 103), sino también con el capítulo del *PCIC* “12. Habilidades y actitudes interculturales” (Instituto Cervantes, 2006), ya que las seis secciones que lo componen ofrecen numerosos descriptores que pueden contribuir a la aplicación de los contenidos de los mencionados documentos en el aula de E/LE. Se trata, asimismo, de una consideración, a nivel actitudinal, de muchos de los recursos expuestos en el apartado de los *saberes*. La primera sección contiene descriptores que buscan promover actitudes de atención, sensibilidad, curiosidad, interés, aceptación positiva, apertura, respeto y valoración respecto a las lenguas y culturas y a su diversidad (Candelier, coord., 2013:40). En la segunda, se incide en la disponibilidad, la motivación, la voluntad y el deseo en el que el aprendiente deseablemente ha de implicarse de forma activa respecto a las lenguas y culturas y a su diversidad (2013: 43). La “Sección II”, más centrada en el propio sujeto, promueve actitudes de cuestionamiento, distanciamiento, descentramiento y relativización de la propia cultura y de aquellas con las que se entra en contacto (2013: 45). Asimismo, la cuarta sección hace también hincapié en el propio sujeto, en su voluntad para adaptarse, la confianza en sí mismo y el sentimiento de familiaridad con respecto a las culturas a las que se acerca (2013: 47). La quinta se ocupa de la cuestión de la identidad, a través de actitudes como la sensibilidad, la aceptación y la atención constante (2013: 48). Por último, la “Sección VI” se centra en las actitudes que adopta el alumno respecto a su propio aprendizaje, en clara consonancia con la capacidad de aprender expuesta en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 104-106).

Para finalizar, el *MAREP* (Candelier, coord., 2013) expone en un tercer apartado una serie de tablas de descriptores centrados en los *saber hacer*, que afectan tanto al ámbito puramente lingüístico en todos sus niveles como a los ámbitos pragmático, sociolingüístico, sociocultural e intercultural, siempre desde el punto de vista de los enfoques plurales, que permiten llevar a cabo estrategias de aprendizaje con las que se puede sacar provecho del conocimiento de más de una lengua. Se corresponden, pues, con «operaciones como *saber observar/analizar; identificar/localizar, saber comparar, saber hablar a propósito de las lenguas y de las culturas, etc.*» (2013: 20), y se organizan comenzando por «categorías que dependen de la observación y de la reflexión metalingüística» y concluyendo «categorías que dependen de las acciones en situación comunicativa», como ocurre con la “Sección VI. Saber interactuar” (2013: 20).

Como hemos podido comprobar a lo largo del análisis de este documento, nos encontramos ante una valiosa fuente de reflexión acerca de lo que los enfoques plurales más

destacados pueden aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura desde un punto de vista plurilingüe e intercultural, tal como se defiende en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) a través de la relevancia otorgada a la competencia plurilingüe y pluricultural y al desarrollo de la consciencia intercultural y de las habilidades y actitudes interculturales. No obstante, este documento va más allá, ya que proporciona una gran cantidad de descriptores de los que el *MCER* carece y que, si se aplican a la enseñanza de E/LE, pueden aportar una mayor precisión a la hora de integrar las competencias sociocultural e intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

3.1.2. El diseño de currículos para la educación plurilingüe e intercultural: *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*

El documento que abordamos en esta sección, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco *et al.*, 2016), surge a raíz del Foro de Política Intergubernamental celebrado en Estrasburgo en febrero de 2007, en el que se vio que algunos de los valores y aspectos que el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) promovía estaban siendo ignorados en la práctica, lo cual afectaba a la educación plurilingüe e intercultural¹⁴ (Beacco *et al.*, 2016: 5). De ahí surge la necesidad de desarrollar un documento centrado en dichos aspectos, y dirigido a todas las personas implicadas en la enseñanza y aprendizaje —tanto de lenguas extranjeras como de cualquier otra asignatura desarrollada en el seno del sistema educativo—, pero especialmente a los que se encargan de la elaboración de currículos.

El texto está constituido por tres capítulos, en los que se abordan las siguientes cuestiones: en el primero, “Designing curricula for plurilingual and intercultural education” (2016: 15-28) se ofrece una imagen general de los componentes de la educación plurilingüe e intercultural, y de sus propósitos y valores, así como algunas posibles aproximaciones para implementarlos y las condiciones necesarias para su implementación en los currículos de enseñanza y aprendizaje. El segundo capítulo, “Establishing points of convergence and encouraging crosscutting links between all the languages taught at school” (2016: 29-76), se centra en las fases de preparación y los contenidos que han de formar parte de una educación

¹⁴ Nótese que, si bien el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) habla en términos de una competencia plurilingüe y pluricultural, tanto este nuevo documento como los demás que tratamos en este capítulo, si bien mencionan y tienen en cuenta el concepto de pluriculturalismo —que, al fin y al cabo, constituye el punto de partida—, prefieren referirse a una competencia plurilingüe e intercultural o a una educación plurilingüe e intercultural, con la clara intención de hacer prevalecer la relevancia otorgada en los últimos años al desarrollo de la competencia intercultural que, a pesar de haber sido tratada en los documentos oficiales, no había gozado de la misma consideración que otros ámbitos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

plurilingüe e intercultural, además de identificar algunas áreas de convergencia que pueden crear vínculos transversales entre distintas materias educativas y otorgar a los currículos una coherencia basada en la educación plurilingüe y multicultural (2016: 29). Por último, el capítulo 3, “Organising a curriculum for plurilingual and intercultural education” (2016: 77-124), se ocupa de la distribución de los contenidos expuestos anteriormente a lo largo de los distintos niveles de escolarización y con la ayuda de diversos escenarios curriculares. Se dedica, además, un apartado a la importancia de la formación de profesores, el cual abordaremos en la parte final de este trabajo.

Tal como se expone en el propio documento, la educación plurilingüe e intercultural se aborda aquí con la intención de ofrecer «a response to the needs and requirements of quality education, covering: acquisition of competences, knowledge, dispositions and attitudes, diversity of learning experiences, and construction of individual and collective cultural identities» (2016: 9). Se trata de desarrollar un proyecto que lleve a todos los niveles del sistema educativo los valores que el *MCEr* (Consejo de Europa, 2002) promueve a través de las competencias plurilingüe y pluricultural, que aquí se ven ampliadas y redefinidas a través de la valoración, como elemento esencial en el ámbito educativo, del repertorio de recursos lingüísticos y culturales que todo individuo que entra en contacto con otras lenguas y culturas posee. Así pues, se puede definir la competencia plurilingüe e intercultural, en conjunto, como «the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with other people, and enrich that repertoire while doing so» (Beacco *et al.*, 2016: 10). La competencia plurilingüe incide en el repertorio de recursos que cada aprendiente adquiere en todas las lenguas que conoce o ha aprendido y que se relacionan con las culturas asociadas a dichas lenguas. Por su parte, la intercultural se define aquí como una competencia que va más allá de lo que supone la pluriculturalidad, ya que esta última «denotes the ability to participate in different cultures, *inter alia* by acquiring several languages» (2016: 10), que no se encuentran almacenadas en compartimentos estancos, sino que se interrelacionan entre sí, mientras que la competencia intercultural, más directamente relacionada con habilidades y actitudes, así como con el desarrollo de una consciencia respecto a la identidad cultural propia en relación con la de los miembros de otras culturas, se define como

the ability to experience otherness and cultural diversity, to analyse that experience and to derive benefit from it. Once acquired, intercultural competence makes it easier to understand others, establish cognitive and affective links between past and new experiences of otherness, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one’s own cultural group and environment (2016: 10).

Por lo tanto, adoptar una perspectiva basada en la competencia intercultural supone poner el foco en la reflexión acerca de la alteridad cultural en relación con el componente sociocultural de origen, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales como las que se exponen en el capítulo 12 del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).

Desde esta perspectiva, el documento defiende la implementación en los currículos de enseñanza de una educación plurilingüe e intercultural con dos propósitos principales: por un lado, el de facilitar la adquisición de habilidades tanto lingüísticas como interculturales, lo cual implica la inclusión de los recursos lingüísticos y culturales que forman parte del repertorio individual de los estudiantes, la atención a la enseñanza de las lenguas en todos los niveles educativos, tanto si se trata de lenguas extranjeras, regionales, minoritarias o clásicas, todo ello teniendo en cuenta las necesidades, las lenguas y los contextos en los que se desenvuelven los aprendientes (Beacco *et al.*, 2016: 15). Por otro lado, se manifiesta el propósito de promover el desarrollo personal de modo que los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial, lo que supone animarlos a aceptar y respetar la diversidad de lenguas y culturas en una sociedad multilingüe y multicultural, y ayudarlos a ser conscientes de su propia capacidad para desarrollar las diversas competencias que este tipo de educación requiere (2016: 15).

Asimismo, además de los propósitos expuestos y de la relevancia que las competencias plurilingüe, pluricultural e intercultural tienen para su aplicación, este documento resalta la importancia de dos cuestiones que, a nuestro parecer, suponen un avance respecto a los documentos precedentes. Se trata, por un lado, de la defensa de una democratización de la educación que ha de derivarse lógicamente del desarrollo de la competencia intercultural y que se basa en el intercambio y la convivencia lingüística y cultural y en la capacidad de los individuos para hacerse y sentirse partícipes de una sociedad diversa y plural en lo que a lenguas y culturas se refiere. En el propio documento, se expresa del siguiente modo:

Participation in democratic and social processes is facilitated if every citizen possesses plurilingual competence. Effective learning of one or more languages, awareness of the value of diversity and otherness, and recognition of the utility of any (even partial) competence are necessary for anyone who, as an active member of the community, has to exercise his or her democratic citizenship in a multilingual and multicultural society. Democratic citizenship “is a right and indeed a responsibility to participate in the cultural, social and economic life and in public affairs of the community together with others (2016: 15-16).

Por otro lado, encontramos en este documento el planteamiento del concepto de *mediación* como un requisito fundamental para el desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural. Si bien ya había sido tratado en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) como

una de las destrezas comunicativas junto a la producción, la recepción y la interacción, sus características y su relevancia no habían sido expuestas en profundidad. Asimismo, el *PCIC* también se ocupa de este concepto a la hora de plantear las habilidades y actitudes interculturales en su capítulo 12 (Instituto Cervantes, 2006), cuya última sección propone algunos descriptores para su desarrollo, los cuales resultan de gran utilidad, pero carecen de la exhaustividad que requieren las nuevas ideas expuestas en los documentos más recientes, entre las que destaca una mayor relevancia de la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se define así la *mediación* como «any procedure, arrangement or action designed in a given social context to reduce the distance between two (or more) poles of otherness between which there is tension» (Beacco *et al.*, 2016: 53). Se trata de un concepto que tendrá una gran relevancia, no sólo en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en el papel del profesor, tal como comentaremos en la última parte del trabajo. Por el momento, diremos que son muchas las situaciones que pueden propiciar el desarrollo de la *mediación* en el aula, entre las que el documento propone: exposiciones orales o escritas sobre el contenido de textos escritos; trabajar con documentos visuales o grabaciones; dar cuenta en la lengua materna o en la lengua de la escuela de los contenidos descubiertos en otra lengua; explicar y comentar las acciones de personajes reales o ficticios en el contexto cultural asociado a la lengua que se está aprendiendo; la participación en grupos de discusión en una lengua extranjera acerca de actitudes encontradas en textos o documentos; la realización de proyectos grupales con compañeros que conozcan otras lenguas y otras culturas, etc. De este modo, los estudiantes ponen en práctica diversas formas de mediación que influyen a nivel cognitivo, comunicativo e intercultural (2016: 54).

Para finalizar, resulta interesante señalar que, tanto el desarrollo del concepto de mediación como la democratización de la enseñanza de idiomas conllevan un especial énfasis en la consecución de la cohesión social, cuestión que el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) no había planteado. Se incide así en la habilidad para construir puentes, aliviar tensiones o reducir la distancia entre diferentes individuos, contextos o comunidades, planteada como una tarea propia de los sistemas educativos (Beacco *et al.*, 2016: 54).

Como podemos comprobar, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2016) ofrece interesantes aportaciones a la hora de considerar la adquisición y aprendizaje de las competencias sociocultural e intercultural, especialmente de la segunda. Más adelante, una vez abordadas las características que presentan los estudiantes japoneses, podremos valorar en qué modo

los presupuestos que aquí se defienden resultan positivos para el análisis de necesidades que nos proponemos, ya que nos encontramos ante una cultura, como hemos podido ver a lo largo del capítulo anterior, radicalmente distante de la española y con la que, presumiblemente, será necesario incidir en el desarrollo de la interculturalidad y de los nuevos conceptos asociados a ella.

3.1.3. El desarrollo del concepto de *mediación*: *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*

Si el documento anterior supone una puesta en relieve del concepto de mediación, el que ahora nos ocupa continúa por la misma línea. Con el título de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, este texto, redactado en el ámbito del Consejo de Europa bajo la autoría de Brian North y Enrica Piccardo (2016), se enmarca en un proyecto cuya intención es la de desarrollar un esquema descriptivo y una serie de descriptores ilustrativos para la *mediación*, el cuarto tipo de actividad comunicativa —junto con la *producción*, la *recepción* y la *interacción*— del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), lo cual se inscribe en el proyecto más amplio de proporcionar una versión extendida de los descriptores ilustrativos del *MCER* (2002) para 2016 con el propósito de actualizar las escalas presentadas en 2001 y de desarrollar, partiendo desde cero, las escalas de descriptores para la mediación y para algunas categorías relacionadas (North y Piccardo, 2016: 7).

En la primera parte de este documento se expone el tratamiento que reciben los conceptos de *interacción* y, sobre todo, de *mediación*, en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), texto que se sitúa como pionero en la introducción de ambos, al ir más allá de la producción y la recepción como únicas actividades comunicativas. De este modo, se resalta el papel del componente social en el lenguaje, ya que la incorporación de la *interacción* no supone únicamente una suma de *recepción* y *producción*, sino que implica el factor de la co-construcción del significado. Por su parte, la *mediación*, tal como se indica en el documento, «takes this aspect, i. e. the awareness of the dynamic nature of meaning making to another level. In fact, it integrates and goes further than the coconstruction of meaning by underlining the constant link between the social and individual dimensions in language use and language learning» (North y Piccardo, 2016: 9).

Por lo tanto, aunque el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) no desarrolló todo el potencial que ofrecía el concepto de *mediación*, sentó las bases para su posterior ampliación,

puesto que puso el énfasis en las nociones clave de co-construcción del significado en la interacción y del usuario o alumno como agente social (North y Piccardo, 2016: 9), en las que la *mediación* ocupa un lugar central, ya que refuerza la visión social que el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) pretende transmitir a través de su enfoque orientado a la acción. De ahí la necesidad de que este concepto fuera desarrollado con una mayor profundidad y precisión.

Otra razón más que el documento que nos ocupa ofrece para el desarrollo de la *mediación* es que la visión de esta que podemos percibir en el *MCER* (2002) se reduce básicamente a la interpretación y la traducción. Así pues, «it is for this reason that the mediation project focused on a wider view of mediation» (North y Piccardo, 2016: 10). Se deficiente, por lo tanto, la idea de que considerar la *mediación* únicamente como un mecanismo de traducción para transferir información de una lengua a otra revela una visión reduccionista y simplista (2016: 13).

Tras abordar la situación en la que se encuentra el concepto de *mediación* tras su tratamiento en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), los autores de este documento se centran en su consideración como noción en desarrollo. Con el fin de superar la visión de esta como simple traducción o trasvase de contenidos de una lengua a otra, señalan cuatro tipos de mediación:

- **Lingüística:** que comprende la dimensión interlingüística y el conocimiento que permite trasladar e interpretar contenidos más o menos formalmente, o transformar un tipo de texto en otro (North y Piccardo, 2016: 13).
- **Cultural:** ya más en la línea de lo que hemos visto en *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco *et al.*, 2016), este tipo de mediación se encuentra estrechamente relacionada con la lingüística, ya que el paso de una lengua a otra implica el paso de una cultura a otra (o de unas culturas a otras), con todo lo que ello implica, pues, tal como se indica en el documento,

cultural awareness [...] applies within a language as well as across languages and cultures, with consideration of idiolects, sociolects and of the links between styles and textual genres. It also concerns relating different sub-cultures: social and professional, within the umbrella culture of a society (North y Piccardo, 2016: 13-14).

- **Social:** de lo anterior se deriva lo que los autores han llamado *mediación social*, la cual hace referencia al rol que los usuarios del lenguaje asumen como intermediarios entre distintos interlocutores. Además, este tipo de mediación implica la facilitación

de la comunicación, así como la reformulación de textos o la construcción o reconstrucción del significado de un mensaje, «and it is precisely this process of (re)construction of meaning that makes mediation a developmental notion» (2016: 14). Es importante tener en cuenta que el aprendizaje de una lengua extranjera sitúa al individuo ante a lo desconocido y ante a la necesidad de dar sentido a elementos que le resultan solo parcialmente —o incluso nada— comprensibles (2016: 14). Es por ello por lo que el aprendiente ha de enfrentarse a textos o a situaciones que requieren alguna forma de mediación o incluso una combinación de dos o de las tres que hasta ahora hemos mencionado (2016: 14). Asimismo, respecto a la *mediación social*, se insiste en la idea, tan importante para nuestro trabajo, de que la lengua no es el único motivo que dificulta o impide la comunicación entre hablantes, ya que la dificultad puede estar causada por «different perspectives or expectations, different interpretation of behaviour, of rights and obligations», con lo que «the ‘mediator’ may help to bridge these gaps and overcome these misunderstandings» (2016: 14). Por último, otra fuente de dificultades para la comprensión puede estar en la falta de experiencia o conocimiento del área en la que se ubica la comunicación (2016: 14).

- **Pedagógica:** se trata de un tipo de mediación relacionada con las distintas tradiciones pedagógicas que se han dado en cada cultura, entre las cuales también puede surgir la necesidad de recurrir a la *mediación*.

Una vez abordado el concepto de *mediación* y su desarrollo, el texto se ocupa de presentar una serie de tablas que constituyen un preámbulo a lo que será la posterior actualización del *MCEER* (Consejo de Europa, 2002) a través del documento *Companion Volume with New Descriptors* (Consejo de Europa, 2018), del que nos ocuparemos más adelante. Dichas tablas contienen la exposición de las nuevas escalas de descriptores con las que se pretende ampliar el desarrollo de la mediación y de otras categorías que no habían sido suficientemente desarrolladas anteriormente, como es el caso de las competencias plurilingüe y pluricultural. (Ver ANEXO II para acceder a un cuadro resumen de los contenidos que mencionamos).

Las nuevas escalas de descriptores se corresponden con los siguientes epígrafes (North y Piccardo, 2016: 27):

- Tabla 2: Mediating a text
- Tabla 3: Mediating concepts

- Tabla 4: Mediating communication
- Tabla 5: Mediation strategies
- Tabla 6: Online interaction
- Tabla 7: Plurilingual & pluricultural competences

Las tres primeras tablas se recogen bajo el epígrafe de “Mediaton activities”, lo que las distingue de las “Mediation strategies” y de “Other scales”, que incluye las tablas 6 y 7. En el siguiente apartado de este trabajo, abordaremos los contenidos presentados, que se encuentran en su versión completa y definitiva en el ya mencionado *Companion* (Consejo de Europa, 2018).

Para finalizar la referencia a este documento, nos gustaría señalar la lista —provisional y tentativa— que ofrece de los distintos grupos de usuarios que pueden necesitar poner en práctica la *mediación*, ya sea como actividad o como estrategia: se incluye aquí a estudiantes del ámbito escolar, profesores que imparten asignaturas a través de una lengua adicional, estudiantes internacionales que siguen cursos de preparación para la universidad, niños migrantes en la escuela, adultos migrantes, personas que trabajan con adultos migrantes, gente del mundo de los negocios, aprendientes de lenguas extranjeras, y personas que ofrecen seminarios (North y Piccardo, 2016: 48).

Como podemos comprobar, con el desarrollo de nuevos descriptores, especialmente aquellos que conciernen a la noción de *mediación*, el *MCER* amplía sus horizontes, de modo que la enseñanza de lenguas es un componente más en el seno de la construcción y el desarrollo de una educación, como veíamos en el *MAREP* (Candelier, coord., 2013) plurilingüe e intercultural en todos los ámbitos.

3.1.4. Actualización del *MCER*: nuevos descriptores

El último documento que nos proponemos analizar supone una novedosa actualización del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), cuyo esbozo ya se plantea en el documento anterior, así como en la labor de otros proyectos como el *MAREP* (Candelier, coord., 2013) o el texto de Beacco *et al.* (2016) sobre la implementación y el desarrollo de currículos para la educación plurilingüe e intercultural, en los que ya se ha resaltado la importancia de diversos factores que, en su momento, no habían sido tratados o lo habían sido de forma superficial por parte del *MCER* (Consejo de Europa, 2002). Por lo tanto, este último documento, al que nos referimos como *Companion* (Consejo de Europa, 2018), por todo lo que conlleva, tiene una relevancia fundamental para el ámbito de la enseñanza y

aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en lo que concierne al desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural, a los componentes sociolingüístico y sociocultural y a la competencia intercultural, así como a la estructuración de la competencia comunicativa en cuatro tipos de actividades: producción, recepción, interacción y mediación, esta vez, desarrolladas en profundidad.

El punto de partida del documento es complementar las escalas ilustrativas originales con descriptores para la mediación, y para las competencias plurilingüe y pluricultural, así como para la interacción *online*, así como producir versiones para jóvenes estudiantes y para la lengua de signos e incluir nuevos descriptores o añadir algunos detalles a ciertas escalas ya existentes para los niveles de referencia del A1 al C2, con la novedad de la inclusión de un nivel Pre-A1 (Consejo de Europa, 2018: 21). Se trata de un volumen presentado como complemento al *MCER* original, pero que no cambia su estatus, sino que elabora algunos de sus conceptos clave como vehículo para promover la calidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras en una educación plurilingüe y pluricultural (2018: 23).

Así pues, los cambios y novedades introducidos respecto al *MCER* (Consejo de Europa, 2002) original se pueden resumir de la siguiente manera (Consejo de Europa, 2018):

- Se destacan áreas innovadoras del *MCER* (Consejo de Europa, 2002) original para las que no se han proporcionado escalas de descriptores en el conjunto de los presentados en 2001, pero que han adquirido mayor relevancia en los últimos veinte años, especialmente la *mediación* y la competencia plurilingüe y pluricultural.
- Un mayor desarrollo de los niveles “plus” (como B1+, B2+, etc.) que sirven de puente entre los niveles de referencia y la inclusión de un nuevo nivel Pre-A1.
- Respuesta ante la demanda de unos descriptores más elaborados para las escalas existentes de comprensión auditiva y comprensión lectora, y para los descriptores de otras actividades comunicativas, como la interacción online, que implica el uso de las telecomunicaciones, y la expresión de reacciones ante textos creativos y literarios.
- Enriquecimiento de la descripción del nivel A1 y de los niveles C, especialmente del C2.
- Ampliación y actualización de descriptores que ya estaban en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) original.

Antes de presentar los nuevos descriptores, el documento realiza un repaso por los que son los aspectos clave del *MCER* (2002), entre los que destaca su enfoque orientado a

la acción, el desarrollo de los niveles comunes de referencia y los perfiles en relación con estos, los descriptores ilustrativos y, finalmente, los conceptos de plurilingüismo/pluriculturalismo y mediación, que fueron introducidos en la enseñanza de lenguas por el propio *MCER* (2002) (Consejo de Europa, 2018). Consideramos relevante destacar, en este punto, las siguientes ideas respecto a la visión del usuario o alumno como agente social y como un individuo plurilingüe y pluricultural en el marco del enfoque orientado a la acción, que, a nuestro parecer, resumen muy acertadamente los conceptos más importantes sobre los que se sustentan las actualizaciones del documento:

Seeing learners as a social agents implies involving them in the learning process possibly with descriptors as a means of communication. It also implies recognising the social nature of language, learning and language use, the interaction between the social and the individual in the process of learning. [...] Seeing learners as a plurilingual, pluricultural beings means allowing them to use all their linguistic resources when necessary, encouraging them to see similarities and regularities as well as differences between languages and cultures. Above all, the action-oriented approach implies purposeful, collaborative tasks in the classroom, whose primary focus is not language (2018: 27).

Una vez abordadas las cuestiones centrales del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), el nuevo documento hace hincapié en la importancia de ampliar y profundizar el concepto de interacción y, sobre todo el de mediación, para que así, con los nuevos descriptores de los que esta última noción carecía, se pueda otorgar la misma relevancia a los cuatro modos de comunicación —producción, recepción, interacción y mediación— y a las relaciones que se pueden establecer entre estos, lo cual acerca más la enseñanza de lenguas al uso real del lenguaje. En este punto, es importante tener en cuenta la mediación como un modo de comunicación que combina recepción, producción e interacción, puesto que

very often when we use a language, several activities are involved [...]. Also, in many cases, when we use language it is not just to communicate a message, but rather to develop an idea through what is often called ‘*linguaging*’ (talking the idea through and hence articulating the thoughts) or to facilitate understanding and communication (Consejo de Europa, 2018: 33).

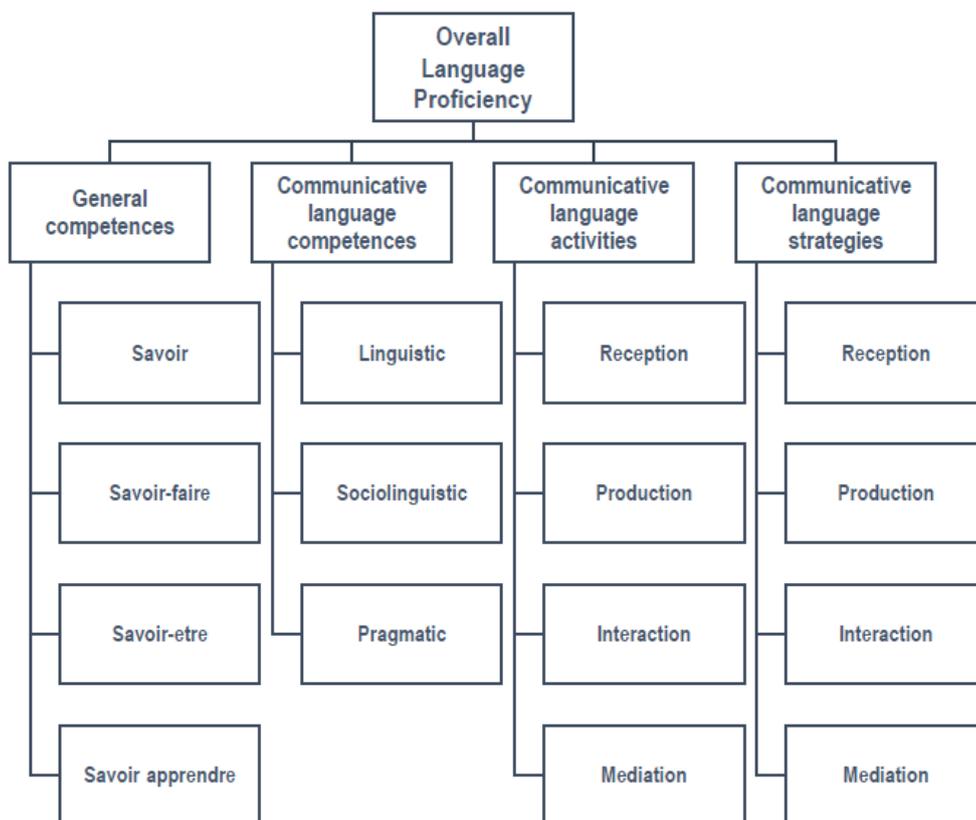
Con ello, y teniendo en cuenta lo expuesto en los documentos anteriores, queda cada vez más claro que la mediación no se limita al ámbito interlingüístico, es decir, al trasvase de información de una lengua a otra (2018: 33). De ahí la necesidad de ampliar los descriptores ilustrativos del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), ya que nos encontramos ante una noción que ya en su momento se había presentado como central y a la que, sin embargo, le faltaba un mayor desarrollo.

Asimismo, nos gustaría señalar, antes de pasar a centrarnos en los nuevos descriptores, la presencia en este nuevo documento de las competencias generales del usuario o alumno, que, como hemos visto en el primer capítulo de este trabajo, ocupan un

lugar central en la enseñanza y aprendizaje de las competencias sociocultural e intercultural. Si bien el *Companion* (Consejo de Europa, 2018) no desarrolla ninguna escala de descriptores para ellas ni amplía su exposición, sí que las menciona a propósito de la relevancia que tienen para el desarrollo de las nuevas actualizaciones. Así pues, tanto la noción de mediación como la utilización del repertorio pluricultural de los individuos implican la puesta en marcha del conjunto de competencias generales del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), generalmente en estrecha relación con las competencias pragmáticas y sociolingüísticas. Por lo tanto, las nuevas escalas para la mediación y para la competencia pluricultural, tienen en cuenta estas competencias generales, que, como sabemos, no son propiamente lingüísticas (Consejo de Europa, 2018: 53).

A la hora de introducir los nuevos descriptores, así como los cambios y actualizaciones pertinentes, el *Companion* (2018), que, como hemos indicado, no pretende alterar el estatus del documento original, se ha ocupado de exponer los pasos que ha seguido el proyecto y cómo se ha organizado la información, presentando los contenidos ya existentes en color azul y los nuevos o aquellos que han sido modificados en negro para facilitar la distinción. Asimismo, se ofrecen dos tablas que pueden resultar de gran utilidad para tener en cuenta cuáles han sido exactamente los cambios realizados: una con una lista de actualizaciones que el *Companion* (2018) lleva a cabo en comparación con el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) original, y otra con un sumario de los cambios resultantes del proyecto y una breve explicación de cada uno de ellos. (Reproducimos las citadas tablas en el Anexo III).

Centrándonos ya en la exposición de las escalas de descriptores, comprobamos que el nuevo documento sigue ahora una organización en la que los cuatro modos de comunicación —recepción, producción, interacción y mediación— se encuentran más equilibrados dentro del marco de la competencia comunicativa total, en la que se incluyen las competencias generales —cuya mención en este documento ya hemos comentado—, las competencias comunicativas —lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas—, y las actividades y estrategias comunicativas en función de los cuatro modos de comunicación aludidos. De este modo, se consolida el siguiente esquema descriptivo (Consejo de Europa, 2018: 30):



El *Companion* (2018) provee así de escalas de descriptores a todos los niveles que componen la competencia comunicativa global, exceptuando las competencias generales que, como hemos indicado, se hallan presentes de forma transversal en muchos descriptores de otras categorías en las que necesariamente han de intervenir. Por lo tanto, los nuevos descriptores se organizan de la siguiente manera: primero se exponen aquellos relativos a las actividades y estrategias comunicativas de recepción —comprensión auditiva y comprensión de lectura—, de producción —actividades orales y escritas y estrategias de planificación, compensación y supervisión y reparación—, de interacción —oral, escrita y *online*— y de mediación —con actividades como mediar en un texto, mediar en conceptos y mediar en la comunicación, tal como ya se había adelantado en el texto de North y Piccardo (2016) y estrategias para explicar nuevos conceptos y para simplificar textos—. A continuación, se presentan las escalas de descriptores relativas a las competencias comunicativas de la lengua: lingüísticas, que incluyen una escala general y otras para el alcance del vocabulario, la precisión gramatical, el control del vocabulario, el control fonológico y el control ortográfico; sociolingüísticas, con la escala para la adecuación sociolingüística; y pragmáticas, que incluyen escalas para la flexibilidad, la gestión de los turnos de palabra, el desarrollo temático, la coherencia y la cohesión, la precisión proposicional y la fluidez oral. Seguidamente, se ofrecen las escalas desarrolladas para la competencia en lenguas de signos.

Por último, se incluyen los nuevos descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural, que se dividen en la construcción de un repertorio pluricultural, la comprensión plurilingüe y la construcción de un repertorio plurilingüe.

De este elenco de escalas de descriptores, en los que se presentan conjuntamente los ya existentes, los que han sufrido un cambio o actualización y los que son completamente nuevos, los que más interesan al presente trabajo son las siguientes: en primer lugar, los descriptores desarrollados para la noción de mediación, en la medida en que conciernen a la adquisición de la competencia intercultural. En este aspecto, dentro de la sección dedicada a las actividades para la mediación de la comunicación, encontramos una nueva escala de descriptores dedicada a la facilitación de un espacio pluricultural (Consejo de Europa, 2018: 123), en la que intervienen habilidades y actitudes que capacitan al individuo para favorecer situaciones de comprensión intercultural y para poner en relieve, en dichas situaciones, sus conocimientos relativos al componente sociocultural propio y de los interlocutores. Se busca sobre todo que el alumno sea capaz de crear consenso y de vivir experiencias interculturales con familiaridad, lo cual ayudará a evitar malentendidos y falta de comprensión. (En el ANEXO IV se puede consultar esta escala de descriptores con las especificaciones para los distintos niveles de referencia).

En segundo lugar, en la sección dedicada a las competencias comunicativas, resulta relevante para nuestro trabajo la ampliación de la escala de descriptores para la adecuación sociolingüística, que, al igual que en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) original, entra en relación directa con el componente sociocultural. Tal como se indica en el nuevo documento,

sociolinguistic competence is concerned with the knowledge and skills required to deal with the social dimension of language use. Since language is a sociocultural phenomenon, much of what is contained in the CEFR, particularly in respect of the sociocultural, is also of relevance to sociolinguistic competence (Consejo de Europa, 2018: 137).

Las novedades en esta escala hacen referencia, en el caso del nivel B2, a la capacidad de ajustar la expresión al registro formal o informal y a la capacidad de reconocer o interpretar elementos socioculturales o sociolingüísticos y de modificar conscientemente la forma de expresarse para que resulte adecuada a la situación. Para el C1, se añade la capacidad de circundar aspectos críticos o expresar un fuerte desacuerdo de manera diplomática, la capacidad de ajustar el nivel de formalidad al contexto social y mantenerlo en el lenguaje oral, y la capacidad de entender el humor y las ironías implícitas en referencias culturales, así como entender matices de significado. Por último, en el C2, se agrega la capacidad de emplear oralmente y por escrito una amplia variedad de lenguaje sofisticado

para ordenar, discutir, persuadir, disuadir negociar y aconsejar (2018: 138). (Se puede consultar la tabla completa en el ANEXO V).

Por su parte, en lo que respecta a la competencia pragmática, no hemos encontrado actualizaciones o nuevos descriptores que vayan más allá de lo que ya habíamos comentado en el análisis del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), en el que resaltábamos su relevancia en la consideración del componente sociocultural, del contexto y de la adecuación sociocultural a este, puesto que en él confluyen toda una serie de normas y pautas socioculturales convencionales compartidas por los miembros de una misma comunidad.

En tercer lugar, consideramos importante destacar, en la nueva sección dedicada a las lenguas de signos, la presencia de una escala de descriptores para el ámbito sociolingüístico, cuyos contenidos coinciden mayoritariamente con la tabla a la que acabamos de hacer referencia, pero en la que, además, se incluyen algunos elementos sobre el conocimiento cultural y regional (Consejo de Europa, 2018: 155), lo que amplía el título de esta escala, que aquí se denomina “Sociolinguistic appropriateness and cultural repertoire” (2018: 156).

Por último, resulta de gran interés para nuestro trabajo la parte, totalmente novedosa, dedicada al desarrollo de escalas de descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural, especialmente la primera de las tres escalas elaboradas, que hace referencia a la construcción de un repertorio pluricultural (reproducimos dicha tabla en el ANEXO VI). El desarrollo de estos descriptores supone contribuir a la valoración de la diversidad lingüística y cultural, ya que, como ya se ha visto en los documentos tratados en los puntos anteriores, una visión plurilingüe y pluricultural

promotes the need for learners as ‘social agents’ to draw upon all of their linguistic and cultural resources and experiences in order to fully participate in social and educational contexts, achieving mutual understanding, gaining access to knowledge and in turn further developing their linguistic and cultural repertoire (2018: 157).

Asimismo, consideramos también importante tener en cuenta los criterios, referidos a cuestiones ya mencionadas en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) que se han seguido para la elaboración de los descriptores de esta sección, los cuales enumeramos a continuación (Consejo de Europa, 2018: 157-158):

- Las lenguas están interrelacionadas e interconectadas, especialmente a nivel del individuo.
- Las lenguas y las culturas no se almacenan en compartimentos mentales estancos.

- Todo el conocimiento y la experiencia de las lenguas contribuye a construir la competencia comunicativa.
- El objetivo no es lograr un dominio equilibrado de las diferentes lenguas que se aprenden y/o adquieren, sino que lo importante es la habilidad para ajustar su uso de acuerdo con la situación comunicativa social.
- Las barreras entre lenguas pueden superarse en la comunicación y, de igual manera, se pueden utilizar distintas lenguas para transmitir mensajes en una misma situación.
- La capacidad para tratar con la alteridad para identificar similitudes y diferencias relativas a cuestiones culturales, con el fin de posibilitar la comunicación y la colaboración.
- La disposición para actuar como mediador intercultural.
- La capacidad proactiva para utilizar el conocimiento de lenguas conocidas o familiares para comprender nuevas lenguas, buscar semejanzas que ayuden a dar sentido a textos en lenguas desconocidas.
- La capacidad de responder con adecuación sociolingüística incorporando elementos de otras lenguas o de otras variedades de una misma lengua en el discurso para propósitos comunicativos.
- La capacidad para explotar un repertorio lingüístico recurriendo a otras lenguas.
- La disposición y la capacidad para expandir la conciencia lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural mediante una actitud de apertura y curiosidad.

Este conjunto de criterios viene a sintetizar algunos de los presupuestos más relevantes a la hora de considerar el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural, ya que tiene en cuenta las relaciones entre lenguas y culturas, la construcción del repertorio lingüístico y cultural que el individuo desarrolla a lo largo de su vida, la importancia de la adecuación sociolingüística, el concepto de mediación intercultural, la actitud positiva frente a lo que es distinto, es decir, frente a la alteridad... En definitiva, la elaboración de la escala de descriptores para la construcción de un repertorio pluricultural afecta de manera transversal a varios ámbitos que nos interesan, especialmente en lo que concierne a las competencias generales del usuario o alumno (*MCER*, Consejo de Europa, 2002) y a las habilidades y actitudes interculturales (*PCIC*, Instituto Cervantes, 2006) necesarias para el contacto satisfactorio con otras lenguas y culturas, a lo que hay que añadir las novedades, cambios y actualizaciones que hemos podido analizar en este apartado, y que

nos indican el rumbo que el Consejo de Europa y otros organismos afines seguirán próximamente.

3.2. Características de los estudiantes japoneses y de los métodos actuales de enseñanza de lenguas extranjeras en Japón

A la hora de considerar la aplicación de unos criterios de enseñanza-aprendizaje basados en los contenidos que hemos expuesto, se hace necesario tener en cuenta cuáles son los rasgos que caracterizan al colectivo de estudiantes al que van dirigidos. En el segundo capítulo del presente trabajo hemos podido realizar un repaso por los factores históricos y culturales que configuran la identidad sociocultural japonesa, además de analizar la visión que la imagen de España y de su cultura suscitan en Japón, así como la creciente presencia del español en su sistema educativo, tanto a nivel público como privado.

Todo ello nos permitirá ahora llevar a cabo una caracterización de los estudiantes japoneses a partir de la cual podremos realizar un análisis de necesidades que tenga en cuenta el modo más adecuado en que estos pueden adquirir y desarrollar las competencias sociocultural e intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. Para ello, será importante tener en cuenta que, si bien las propuestas de los documentos más recientes nos parecen realmente positivas para la potenciación de las mencionadas competencias, así como de la competencia pluricultural, la realidad es que se trata de documentos elaborados en el seno de las culturas europeas, que, si bien, pueden diferir considerablemente entre ellas, no lo harán tanto como en el caso de una cultura tan alejada y tan distinta como es la japonesa. En el ámbito que nos ocupa, esto se deja notar especialmente en el sistema educativo y en las metodologías empleadas habitualmente, las cuales, como es lógico, se derivan del carácter sociocultural japonés. Es por ello por lo que resulta necesario llevar aquí a cabo una exposición de los rasgos más destacados de los estudiantes japoneses.

En importante, en este punto, intentar no caer en visiones estereotipadas, pues, tal como indica Inmaculada Martínez al estudiar las perspectivas de la enseñanza-aprendizaje de E/LE para japoneses, la idea es «descubrir, no estereotipos, sino tendencias generales en diferentes grupos de aprendices, tanto dentro de la misma cultura como a través de las diferentes manifestaciones culturales» (2001: 243). Así pues, esta autora señala tres hipótesis, que concuerdan con las características que hemos visto al estudiar la cuestión de la identidad japonesa, acerca de la actitud del estudiante japonés, susceptibles de ser confirmadas en la práctica por parte de los profesores. La primera de ellas es que «los aprendices japoneses se ven a sí mismos como interdependientes con otros estudiantes» y

muestran una «alta tendencia a formar grupos cohesivos fuertes dentro de la clase» (2001: 245), lo cual entronca con el carácter colectivo de su sociedad y la importancia de la integración y de la armonía grupal, de ahí que no suelen mostrarse propensos a expresar de forma individual un punto de vista que pueda contrariar esa cohesión del grupo.

La segunda de las hipótesis que mencionamos propone que los estudiantes japoneses «son fuertemente conscientes de su diferente estatus en la clase» (2001: 246), es decir, que reproducen una marcada jerarquización que, como ya habíamos visto anteriormente, se ha ido manifestando en la sociedad japonesa, con las variaciones propias de las distintas circunstancias, a lo largo de su historia. Esto lleva a que la figura del profesor no sea percibida como lo es actualmente en el ámbito educativo europeo, ya que este es considerado como «una figura superior, cuyo conocimiento y control del aprendizaje de la clase no debería cuestionarse» (2001: 247). Es por ello por lo que, frecuentemente, muchos estudiantes japoneses se muestran reacios a responder preguntas o a plantear dudas en clase, lo que puede ser tomado por profesores extranjeros como una muestra de pasividad.

En tercer lugar, la hipótesis restante es que los alumnos japoneses «son ambiciosos a la hora de llevar a cabo cualquier proyecto y vuelcan, por ello, una gran cantidad de esfuerzo en su aprendizaje» (2001: 248), lo que da lugar a un alto grado de perfeccionismo guiado por una motivación de base práctica y orientada a la colectividad, situación que puede suscitar en los estudiantes un miedo a cometer errores o a hacer el ridículo. Inmaculada Martínez lleva a cabo al respecto una serie de encuestas, de las que se extrae que «ante la pregunta de si sientes indefensión por miedo al error cuando usas una lengua extranjera, el 75,25% manifiesta que sí, mientras que sólo el 24,75% parece no sentirse afectado por dicho miedo» (2001: 249).

Estas actitudes dan lugar a que se interprete el comportamiento de los estudiantes japoneses como una «actitud aparentemente pasiva» (2001: 249); sin embargo, en lugar de dar por sentado que este aspecto constituye una dificultad, consideramos más adecuado verlo como una oportunidad de analizar de qué manera se puede sacar provecho de esta situación para la enseñanza y aprendizaje de E/LE, ya que, como afirma Martínez, lo verdaderamente importante «no es por qué los japoneses no hablan en clase, sino más bien, en qué situaciones hablan y por qué» (2001: 249). Para entender mejor esta cuestión, la autora señala tres rasgos fundamentales que rigen la dinámica que estos aprendientes siguen en el aula: 1) el hecho de que «raramente inician la discusión o puntualizan cuestiones que surgen en la clase», ciñéndose normalmente a preguntas concretas planteadas por el profesor, lo que indica que no suelen responder voluntariamente; 2) la producción de prolongados silencios antes de dar

una respuesta, lo que puede plantear dificultades para profesores que no están acostumbrados a una alta presencia de silencios en la comunicación; y 3) la costumbre, relacionada con la importancia de la cohesión grupal, de consultar frecuentemente con un compañero antes de responder (2001: 250).

Estos tres rasgos podrían explicarse a partir de algunas características esenciales del estilo comunicativo en japonés que, si bien hemos señalado ya anteriormente, conviene recordar. En primer lugar, la mentalidad grupal, que puede influir en el hecho de que los estudiantes japoneses muestren preferencia por actividades cooperativas y que requieran reflexión, a través de las cuales se puede ver cómo «las respuestas se generan de forma colectiva y que su autoestima no resulta dañada» (2001: 251), ya que, si se intenta forzar al alumno para que participe de manera individual, esto puede generarle un elevado estrés social. En segundo lugar, se muestra una alta «tendencia a la toma de decisiones por consenso» (2001: 251), lo que puede explicar que se recurra al apoyo de los compañeros antes de dar una respuesta. En tercer lugar, el estilo comunicativo del japonés, como ya hemos podido ver anteriormente, otorga una gran importancia a la «formalización —casi ritual— del discurso», de modo que «apenas hay espacio para la expresión informal de ideas propias u originales» (2001: 252). Recordemos que, en las encuestas analizadas en el segundo capítulo que revelaban la imagen de España presente en Japón, a muchos encuestados les resultaba llamativa la informalidad y la espontaneidad en la forma de comunicarse de los españoles, en claro contraste con el japonés. Por lo tanto, «en una forma de discurso previamente planificada el individuo japonés puede sentir confianza» (2001: 252). Todos estos son rasgos que necesariamente hay que tener en cuenta a la hora de enseñar español a alumnos japoneses.

Otra cuestión importante en este ámbito es la de los contextos educativos a los que los estudiantes japoneses están habituados. En un interesante documento titulado “Enseñar español en Japón. Guía sobre algunos aspectos de la enseñanza a japoneses” (Civit *et al.*, 2015) publicado por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, aparecen expuestos los contextos más frecuentes de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (concretamente, de español), en Japón, así como los rasgos generales de los diferentes grupos de alumnos que eligen estudiar en cada uno de esos contextos, los cuales pueden presentar notables diferencias: «difieren las expectativas de los alumnos, sus habilidades, sus trayectorias educativas, los medios materiales al alcance de docentes y discentes, las motivaciones de unos y de otros, el grado de exigencia, la madurez [...] de los estudiantes,

etc.» (2015: 6). Exponemos a continuación las características de dichos contextos y de sus estudiantes:

- **Contexto universitario especializado:** en él se llevan a cabo cursos de entre 15 y 20 alumnos en los que el español forma parte de una licenciatura. Suelen desarrollarse clases de gramática con un profesor japonés, por un lado, y de conversación, normalmente a cargo de un profesor español, por otro, además de otras asignaturas relacionadas con la cultura, la literatura, la lingüística, etc. (2015: 8). En lo que respecta a las clases de gramática, el principal inconveniente es que esta se suele presentar descontextualizada y se utilizan ejercicios de rellenar huecos o de traducción, en los que se necesita recurrir frecuentemente al diccionario (2015: 8). En las clases de conversación, el profesor español se encuentra con las actitudes que hemos expuesto más arriba, lo que puede dar lugar a un choque a nivel de expectativas metodológicas. Por eso, cuando se proponen actividades de tipo comunicativo (debates, juegos de rol, actividades que implican dar una opinión...), «al menos en los primeros días de clase, los alumnos parecen no entrar en el juego, muestran resistencia y no reflejan el entusiasmo que el profesor espera» (2015: 9), ya que están más habituados a ejercicios estructurales escritos o a la traducción. En cuanto al perfil del estudiante en este contexto, se trata de alumnos que han elegido el español como carrera profesional; no obstante, hay que recordar que la etapa universitaria es un periodo más relajado para los japoneses, en el que se da «prioridad a la interacción social y a la participación en actividades extracurriculares» (2015: 9), lo que hace que la motivación de haber elegido el español como carrera no implique mucho esfuerzo en lo referente a actividades fuera del aula. De hecho, según los datos de 2012 del Observatorio de la Lengua Española del Instituto Cervantes de Tokio, referidos por Omori y Ugarte un alto porcentaje de los estudiantes que escogen esta carrera lo hacen por motivos como la afición por el fútbol, por el flamenco o por la arquitectura (cit. por Citiv *et al.*, 2015: 13).
- **Contexto universitario no especializado:** en este contexto, que es el más común en las universidades, el español se escoge como una asignatura normalmente optativa en la que se suelen enseñar todas las destrezas. En este caso, o bien un profesor japonés imparte todas las sesiones o las comparte con un español nativo que se ocupa de las destrezas orales. En estas sesiones, el profesor se encuentra con la misma situación que en el contexto anterior, ya que los estudiantes emplean mucho tiempo

para emitir una oración, con lo que el docente «se ve obligado a explicar asuntos teóricos, primero, por la incomodidad que sentimos los hispanohablantes frente al silencio, y segundo, porque piensa que, si los estudiantes no entienden la teoría, no puede avanzar en su clase» (2015: 10). Se trata, pues, de un contexto que, salvo por la estructuración de las clases, no difiere mucho del precedente. En cuanto al perfil de los alumnos en este escenario, se suele dar una motivación puramente instrumental, lo que no impide que haya siempre algunos alumnos con un interés genuino.

- **Academias de idiomas y cursos de capacitación para empresas:** en este caso, es el alumno el que, como cliente que paga por recibir un servicio, impone el enfoque al profesor, con el apoyo, además, del jefe de la academia. En este ámbito, hay una gran variedad en cuanto a las edades, las motivaciones y al nivel de los estudiantes (2015: 11). Asimismo, a diferencia de lo que ocurre con los alumnos universitarios, en academias es frecuente que los estudiantes hagan preguntas con el fin de medir la calidad del profesor, al que, por otro lado, observan con «un interés [...] que roza la fascinación por lo exótico» (2015: 11). Recordemos que, durante mucho tiempo, la imagen mutua entre España y Japón estuvo dominada por la concepción decimonónica, a partir de la cual se generaron percepciones que perviven hasta hoy en día. Por lo tanto, nos encontramos ante un tipo de alumno que actúa como cliente —además, con un alto nivel de exigencia— y que concibe al profesor como «proveedor de un servicio, y [...] la educación como un bien de consumo» (2015: 15), todo ello a través de motivaciones que pueden comprender «la necesidad del español como herramienta para el trabajo, un viaje, el deseo de mantener un nivel de español después de haberlo estudiado en el pasado o de haber vivido en un país de habla hispana por razones laborales, etc.» (2015: 15). La parte más positiva de este contexto viene dada por el hecho de que los alumnos llegan con diversas experiencias educativas, lo que permite una mayor variedad de enfoques posibles (2015: 16).
- **La enseñanza en centros culturales:** en cuanto al contexto de los centros culturales, en ellos la enseñanza y el aprendizaje del español —así como de cualquier otra habilidad—, se concibe «como parte de las actividades de tiempo libre» (2015: 11). Como es de esperar, en este ámbito los grupos son bastante heterogéneos, lo que puede dificultar la planificación. Además, el hecho de que el aprendizaje se perciba como una actividad de ocio puede producir una falta de compromiso por parte de los estudiantes.

Todos estos contextos y los rasgos de los alumnos que participan de ellos nos ayudan a configurar una idea de cuáles son las metodologías más extendidas en la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón y cómo se relacionan los alumnos con ellas. Sin embargo, la enseñanza de español a estudiantes japoneses puede realizarse también en un entorno hispanohablante. En ese caso, hemos de tener en cuenta que los alumnos que viajan para estudiar la lengua del lugar o que se instalan definitivamente en España y deciden acudir a clases de español, si bien no se van a encontrar en los contextos que hemos visto, habrán comenzado su formación, ya sea en español o en otras lenguas, en el seno del mismo sistema educativo y, lo más importante, del componente sociocultural que lo sustenta.

A este respecto, resulta relevante señalar la difusión que tiene actualmente en Japón el método comunicativo y el alcance que tiene la presencia del *MCER* (Consejo de Europa, 2002) en las instituciones de enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien en el ámbito educativo japonés siguen teniendo una fuerte presencia las metodologías basadas en el estudio de la gramática de modo descontextualizado y en la traducción con el apoyo del diccionario, ello no implica que el método comunicativo no haya llegado ni se haya implementado en algunas instituciones, sobre todo privadas. De hecho, ya en 1989, el Ministerio de Educación japonés llevó a cabo una renovación al currículo del Curso de Estudio de educación de lenguas extranjeras, al que se le aplicó un enfoque comunicativo. Sin embargo,

a pesar de los esfuerzos del gobierno japonés, este enfoque no se adoptó de manera masiva, primero porque iba en contra de las características del sistema educativo y del examen de entrada a la universidad, y además porque no se aprobó con materiales probados empíricamente ni se dio un papel claro a los profesores nativos de la L2 (Civit *et al.*, 2015: 22).

Este plan fue mejorado en 2003 y nuevamente en 2008, aunque, en la práctica, continúa imperando la influencia del mencionado examen de acceso a la universidad. Respecto a la presencia del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), que ha marcado el carácter de muchas de las publicaciones de manuales españoles desde su aparición, es importante señalar su influencia en las clases en las que el docente puede utilizar libros procedentes de Europa (Civit *et al.*, 2015: 23). Además, «algunas editoriales japonesas están tratando de efectuar el ajuste al enfoque nociofuncional con nuevos libros de texto, aunque el uso de dichos libros se ve limitado —al menos en las universidades— por las características de los cursos» (2015: 23). Ante esta situación, uno de los principales problemas que surgen es la falta de adaptación de los materiales basados en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) a las necesidades particulares de los alumnos de español en Japón, cuestión que sí se ha

desarrollado para aquellos japoneses que estudian en un contexto hispano. En este punto, cabe mencionar la presencia del Instituto Cervantes de Tokio, que, como indicábamos anteriormente, lleva ofreciendo cursos de español desde 2007 con un enfoque comunicativo. Resulta interesante señalar que, respecto a otras instituciones privadas de enseñanza de lenguas, «no se planteó entrar en competencia directa reproduciendo los esquemas imperantes en el país sino intentar ofrecer un nivel académico de excelencia con un cierto grado de exigencia» (Ugarte, 2012: 3), lo que implica la necesidad, ausente en numerosos centros japoneses, de aprobar un examen para poder pasar de nivel. Los cuestionarios de calidad realizados por los estudiantes tras el primer curso fueron generalmente muy positivos; sin embargo, hubo algunas quejas porque la «metodología era muy diferente a la que estaban acostumbrados [...], las clases se impartían en español y “se obligaba” a los alumnos a hablar en clase» (2012: 3).

Ante esta perspectiva y, en resumen, se puede considerar que, «si bien hoy en día se da mayor importancia al aspecto comunicativo de la L2 y se implementan actividades y clases comunicativas, el objetivo de estos programas es que los estudiantes manejen la gramática» (Civit *et al.*, 2015: 24), por lo que lo más habitual en Japón es basar la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en enseñar primero gramática «y luego implementar la práctica comunicativa» (2015: 24).

A este respecto, y para finalizar esta parte, nos gustaría mencionar una encuesta realizada por Javier Millanes y Juan Romero para su trabajo “El español en Japón: qué y cómo se enseña” (2014) en la que se pregunta a profesores, tanto japoneses como españoles que trabajan dando clases de español en Japón, por cuestiones relacionadas con los manuales empleados en las aulas y la metodología utilizada. De los resultados obtenidos, resaltamos dos aspectos: en primer lugar, la comparación realizada entre los manuales publicados en España y los japoneses, de los que se señalan las principales aportaciones. De los primeros se destaca: el hecho de que «ofrecen un español más real y natural, con muestras de lengua y con más vocabulario» y con un diseño más visual; la enseñanza de la gramática y de la pragmática está orientada a la interpretación y al «uso de la lengua»; cuentan con la presencia de una mayor variedad de actividades con un desarrollo más innovador que busca mejorar la competencia comunicativa; contienen ejercicios de conversación; «ofrecen una presentación más atractiva de los conocimientos socioculturales» y ponen en marcha todas las destrezas (2014: 10). Como aspectos negativos, se señala el hecho de que todos los enunciados y las explicaciones están exclusivamente en español; de que «no se tiene en cuenta el nivel de los estudiantes y, por tanto, el profesor tiene que explicar qué hacer

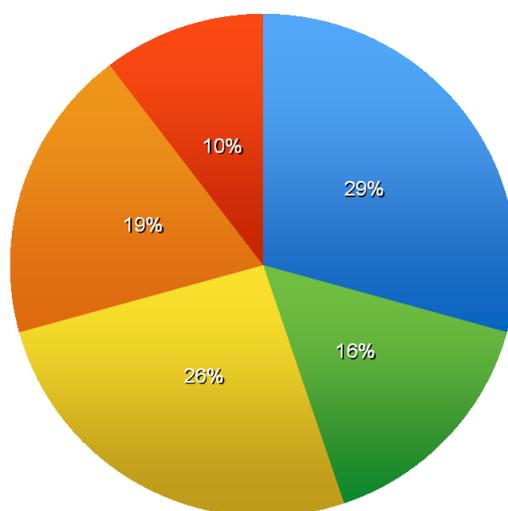
constantemente»; se introduce vocabulario sin una adecuada preparación, ya que «los japoneses no lo pueden deducir de la misma manera que lo podrían hacer los europeos»; en la misma línea, los contenidos —y, en este punto, se señalan especialmente los socioculturales—, están «demasiado orientados a estudiantes europeos» (2014: 10).

En lo referente a los manuales japoneses, como principales aportaciones se señala su orientación a la gramática, lo cual implica unas explicaciones más detalladas y más ejercicios; se da instrucciones en japonés, lo que facilita su comprensión por parte de los alumnos; se adaptan mejor al calendario de las universidades; «la estructura de las lecciones tiene un orden y linealidad, aportando de esta manera una sensación de progresión al estudiante» (2014: 11). En cuanto a las deficiencias, se señala la casi exclusividad de la gramática y la vaguedad y confusión de las explicaciones; el uso de «expresiones muy artificiales, como si fueran hechas solamente para explicar la gramática»; el hecho de dar demasiada importancia a la traducción o de intentar buscar equivalencias de una lengua a otra; el favorecimiento de la memorización, con los típicos ejercicios de rellenar huecos y la presencia de oraciones descontextualizadas; y, en lo referente al componente sociocultural, suelen ofrecer «una visión muy estereotipada de España: siesta-toros-paella-pasión» (2014: 11).

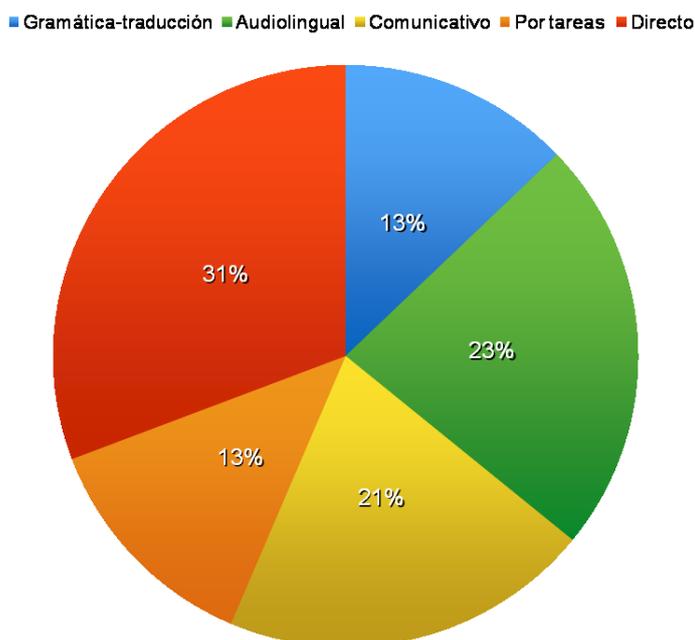
En segundo lugar, la otra cuestión relevante derivada de la encuesta que mencionamos es la de cuáles son los enfoques más adecuados y más inadecuados para la enseñanza de español a alumnos japoneses. Los siguientes gráficos nos muestran las respuestas:

- Métodos o enfoques más adecuados para los estudiantes japoneses de E/LE (2014: 11):

■ Gramática-traducción ■ Audiolingual ■ Comunicativo ■ Portareas ■ Directo



- Métodos o enfoques menos adecuados para los estudiantes japoneses de E/LE (2014: 12):



Tal como muestran estos gráficos, según los profesores españoles y japoneses encuestados, el método o enfoque más adecuado para alumnos japoneses de E/LE es el de gramática-traducción, seguido muy de cerca por el comunicativo, mientras que como menos adecuado se señala el método directo (2014: 12). Estos datos pueden resultar útiles a la hora de considerar las necesidades de los alumnos japoneses de español.

Como podemos comprobar a partir de las características expuestas, los estudiantes japoneses, debido a sus propios rasgos socioculturales, presentan unas características concretas que es necesario tener en cuenta para la adquisición y desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje de español. Ello conlleva que los contenidos de los documentos oficiales como el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) y los nuevos documentos estudiados en este trabajo deban ser considerados desde la perspectiva del estudiante japonés y no desde el propio ámbito europeo.

3.3. Análisis de necesidades

En los contenidos tratados hasta este punto, hemos abordado cuestiones como la caracterización de las competencias sociocultural e intercultural, basándonos especialmente en las unidades de análisis sociocultural de Miquel (2004b: 519-524), y el tratamiento de

dichas competencias en documentos oficiales como el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006). Seguidamente, hemos abordado la relación intercultural entre España y Japón, las características históricas y sociales que configuran la identidad cultural japonesa y la percepción de la imagen de la cultura española por parte de la población japonesa. Finalmente, hemos presentado las nuevas propuestas y contenidos desarrollados recientemente en el ámbito del Consejo de Europa, a partir de los cuales hemos destacado cuestiones como las posibilidades de los enfoques plurales en la adquisición de una competencia plurilingüe e intercultural, la profundización en la noción de mediación o el desarrollo de nuevas escalas de descriptores que actualizan y completan aspectos que no habían sido tratados a fondo en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002). A todo ello hay que añadir una caracterización de los alumnos japoneses basada en los rasgos socioculturales tratados anteriormente.

Todas estas cuestiones nos permiten ahora abordar un análisis de las principales necesidades que los alumnos japoneses de E/LE pueden presentar en lo referente a la adquisición y desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural. En primer lugar, si consideramos la relevancia del componente sociocultural español en la enseñanza de E/LE y de las diferencias existentes entre la cultura española y la japonesa en lo referente a las distintas unidades de análisis cultural —creencias, símbolos, presuposiciones, modos de clasificación... (Miquel, 2004b: 519-524), observamos la necesidad de actuar con cautela en cuanto a la selección de contenidos, ya que, como hemos podido comprobar, existen numerosos estereotipos de la imagen de España entre los japoneses.

La visión mutua basada en el exotismo que mantuvieron ambos países durante tanto tiempo y la concepción romántica de España que comenzó a llegar a Japón a finales del siglo XIX y a partir de la cual algunas ideas se mantienen hasta hoy en día, han podido contribuir a que se afiancen muchos de los estereotipos que hemos visto anteriormente: como la atribución a la población española de un carácter pasional que, unido a una actitud relajada, lleva a sus miembros a vivir el momento; la idea de que en España existe un mayor esfuerzo por conservar las tradiciones; la concepción de la sociedad española como una sociedad todavía en desarrollo que, por lo tanto, no muestra una suficiente preocupación por el medioambiente, etc. Recordemos también que, a la hora de establecer asociaciones espontáneas con la imagen de España, se seleccionan sobre todo elementos como los toros, el flamenco, el mencionado carácter pasional, el sol, la paella o el fútbol.

Es importante tener en cuenta que muchos de estos elementos son precisamente los que propician el interés de los alumnos japoneses de español en el aprendizaje de la lengua

y que, por ello, no pueden ser simplemente ignorados, ya que los estudiantes esperarán ver algo de estas cuestiones en sus clases. No obstante, ha de llevarse a cabo una rigurosa labor de selección de contenidos y de tipos de actividades con el fin de que los alumnos vayan más allá de lo que, en un comienzo, puede ser un compendio de visiones estereotipadas guiadas por el desconocimiento real del componente sociocultural español, lo cual se puede ver favorecido precisamente por todas esas imágenes de España que han ido cristalizando en la concepción que Japón tiene de su cultura.

Para abordar esta cuestión, consideramos necesario, en primer lugar, comprobar en qué estado se encuentran los alumnos al comienzo de las clases, es decir, qué conocen, tanto de la cultura esencial como de la legitimada, y, sobre todo, en qué modo han procesado, desarrollado y asimilado las ideas adquiridas, con el fin de poder elaborar un plan de desarrollo de la competencia sociocultural que parta de las necesidades específicas del grupo en cuestión y, en la medida en que las características del curso lo permitan, de cada alumno individualmente.

Como veíamos en las encuestas realizadas a profesores japoneses y españoles de E/LE en Japón, muchos señalaban que los manuales elaborados en España que siguen los presupuestos del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), están concebidos para hablantes de lenguas europeas, lo que hace que a los alumnos japoneses les cueste entender determinados contenidos, entre los que se incluyen los socioculturales, lo que puede reforzar la fosilización de una visión parcial y estereotipada de la cultura española que no fomente de modo adecuado la reflexión y las actitudes necesarias para poner en marcha la competencia intercultural. Esta cuestión, unida a la anterior, revela la necesidad de que, tanto el profesor como aquellos encargados de elaborar los cursos destinados a alumnos japoneses, presten mucha atención al punto de partida, no dando por sentados conocimientos de base que podría tener cualquier miembro de la comunidad europea, cuya cultura, en la mayoría de los casos, ha tenido y tiene mucho más contacto con la española.

Por lo tanto, ante esa necesidad de comprobar previamente el estado en que se encuentran los alumnos respecto al desarrollo de sus conocimientos socioculturales, proponemos la realización, durante las primeras sesiones, de cuestionarios y otras actividades destinadas a detectar los siguientes aspectos:

- La presencia de imágenes estereotipadas de la cultura española, especialmente en lo que respecta a la *cultura esencial*.
- Las carencias existentes en lo que al conocimiento de la cultura española se refiere.

- Las expectativas y los deseos de los estudiantes en cuanto al acercamiento a la cultura española, para ver hasta qué punto llegan interesados por las imágenes típicas que los japoneses suelen asociar a España y cuál es su nivel de motivación ante nuevos contenidos que les resultan desconocidos.
- El estado en que se encuentra el desarrollo de las competencias generales del *MCER* (2002) que afectan directamente a la competencia sociocultural, que, como hemos señalado anteriormente, son: el *conocimiento del mundo*, el *conocimiento sociocultural* y las *destrezas y habilidades prácticas* que afectan a la puesta en marcha de dichos conocimientos. Todo ello se corresponde, por un lado, con los capítulos 10 y 11 del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), relativos a los *referentes culturales* y a los *saberes y comportamientos socioculturales*, y, por otro, con la *cultura legitimada* y con las unidades de análisis cultural propuestas por Miquel — símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones, presuposiciones e interacciones comunicativas (2004b: 519-524)—, las cuales, no solo vertebran la comunicación, sino que son notablemente distintas en la cultura japonesa y en la española.
- El desarrollo de la capacidad de reflexión y asimilación de un nuevo componente sociocultural más allá de prejuicios y de visiones estereotipadas, y que no tenga como único objetivo el conocimiento de los elementos más destacados de la *cultura legitimada* concebidos desde la propia perspectiva japonesa.

En cuanto al tipo de actividades que se pueden poner en marcha, es importante tener también en cuenta la idiosincrasia de los estudiantes japoneses, ya que no sería sensato comenzar el primer día de clase con preguntas que impliquen la expresión oral de la propia opinión. Resultaría, pues, más adecuado, elaborar cuestionarios escritos que prevean un tiempo suficiente de reflexión para los estudiantes, o proponer lluvias de ideas que los alumnos puedan elaborar en grupo, de modo colaborativo. Asimismo, la colaboración grupal posibilitaría también actividades en las que los estudiantes han de resolver situaciones ficticias en las que se plantea la confrontación con elementos socioculturales españoles que pueden resultar desconocidos o que pueden implicar estereotipos y prejuicios. No obstante, a la hora de plantear actividades que impliquen cooperación, habrá que tener en cuenta si se conocen previamente o si todavía no han podido establecer ningún tipo de relación grupal, ya que esta segunda situación restringiría algo más las posibilidades. En este caso, sería necesario tantear primero cuál es el grado de confianza que los alumnos en cuestión pueden

manifestar durante las primeras lecciones, ya que, por mucho que conozcamos las características generales del estudiante japonés, no podemos presuponer un determinado comportamiento sin haber establecido contacto previamente con los alumnos.

Asimismo, consideramos que, de las competencias que nos ocupan, habrá que comprobar primero el estado de la competencia sociocultural y, una vez iniciado su desarrollo, abordar las actitudes, habilidades y destrezas necesarias para la construcción de la competencia intercultural, siempre desde la perspectiva del plurilingüismo y del pluriculturalismo, a la luz de los nuevos documentos que hemos analizado en este trabajo. Consideramos que esto ha de ser así porque nos encontramos ante unos potenciales estudiantes acostumbrados al estudio de lenguas extranjeras a través de metodologías que, en la mayoría de los casos, se encuentran aún alejadas del método comunicativo. Por lo tanto, no podemos pretender sumergirlos repentinamente y de lleno en unos estilos de enseñanza-aprendizaje que pueden resultar, en principio, abrumadores para quien no ha tenido contacto con enfoques de tipo comunicativo. Recordemos a este respecto las encuestas de satisfacción realizadas tras el primer curso del Instituto Cervantes de Tokio, en las que hubo quejas porque las clases se daban en español y los alumnos debían hablar en ellas.

Así pues, es bastante probable que los aprendientes necesiten pasar por un proceso de adaptación —más o menos intenso según sus experiencias previas y sus estilos de aprendizaje—, en primer lugar, al modo de proceder de los enfoques de tipo comunicativo y, en segundo lugar y en relación con lo primero, a la reflexión crítica ante el contacto con la nueva cultura. Para ello, han de comenzar a ser conscientes de que cada lengua implica una manera distinta de concebir y conceptualizar la realidad, lo que implica que sean conscientes de que las competencias sociolingüística y pragmática van a diferir notablemente de una lengua a otra. A este respecto, si tenemos en cuenta que los miembros de culturas europeas, mucho más cercanas a la española, experimentan, como es lógico en un comienzo, choques culturales y malentendidos al entrar en contacto con estas cuestiones, presumiblemente los estudiantes japoneses serán más susceptibles de vivir esas experiencias. Es por ello por lo que necesitarán, más allá de lo que proponen los manuales, explicaciones complementarias que, partiendo de su propio punto de vista, busquen la apertura hacia el conocimiento de un nuevo modo de interpretar la realidad, para que así, poco a poco, vayan siendo capaces de permeabilizar la propia perspectiva y de desarrollar una capacidad de distanciamiento y de relativización de las propias creencias y valores culturales. Será, pues, en ese punto, en el que podrá comenzar el desarrollo de la competencia intercultural a través de diversos factores: 1º) de las restantes competencias generales del *MCER* (Consejo de

Europa, 2002), a saber, la *consciencia intercultural*, las *destrezas y habilidades interculturales* y la *competencia existencial*, en correspondencia con el capítulo 12 del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006); 2º) de la adopción de una perspectiva plurilingüe y pluricultural que tenga en cuenta las nuevas propuestas de los documentos recientes en lo referente a la educación plurilingüe e intercultural; 3º) del desarrollo de una identidad plural que, no obstante, respete y mantenga los valores de la propia identidad sociocultural; y 4º) del desarrollo de la mediación, especialmente social y cultural. Todo ello con la finalidad de que el estudiante comience a desarrollar una competencia comunicativa global basada en el nuevo esquema descriptivo que el *Companion* (Consejo de Europa, 2018) propone para el dominio completo de la lengua, el cual reproducimos en la página 74.

Es importante ser consciente de que el progreso en todos los aspectos mencionados requiere de un desarrollo paulatino en el que se planteen los contenidos de forma rigurosa teniendo siempre presente la idiosincrasia de los estudiantes japoneses; sólo así se podrá propiciar una adquisición de las competencias sociocultural e intercultural que respete la propia identidad cultural del alumno. Recordemos, en este punto, que, al abordar la competencia intercultural, habíamos señalado dos enfoques principales, uno basado en las destrezas sociales, que incide en el componente pragmático y pretende un mayor acercamiento a la figura del hablante nativo en lo referente a los elementos socioculturales, y otro de carácter holístico, más cercano a las ideas del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), centrado en el desarrollo de actitudes que traten de abandonar visiones etnocéntricas y estereotipadas a través de estrategias de mediación, pero sin abandonar la propia identidad. Si bien, tal como afirmábamos, no podemos dejar de lado el primer enfoque en lo que respecta a la consideración de la competencia pragmática y de la relevancia otorgada al contexto, en el caso del desarrollo de la competencia intercultural, es el segundo enfoque el que resulta más adecuado, sobre todo teniendo en cuenta su afinidad con los contenidos de los nuevos documentos analizados.

En lo que respecta al desarrollo de las competencias generales que entroncan con la competencia intercultural, puede resultar positivo recurrir a las etapas señaladas por Schumann y Brown que exponíamos anteriormente para la adquisición de dicha competencia: 1) un «periodo de euforia» en el que se viven con emoción los nuevos descubrimientos, pero en el que el inicio de la sensibilización convive con estereotipos y prejuicios; 2) un «periodo de choque cultural», en el que se confronta la propia cultura con la nueva y se pueden producir sentimientos de ansiedad al no saber si los actos comunicativos resultan adecuados; 3) un «periodo de estrés cultural», en el que se van solventando algunos

problemas, mientras que otros pueden llegar a empeorar, provocando sentimientos negativos; y 4) un «periodo de asimilación, adaptación y aceptación» en el que el aprendiente comienza a resolver conflictos debidos a diferencias interculturales, desarrollando una actitud crítica que le permite valorar aspectos positivos y negativos sobre la alteridad ante la que se encuentra (cit. por Santamaría, 2010: 53-54). Volvemos a resaltar a este respecto la importancia de considerar que el paso de los estudiantes japoneses por las distintas etapas de desarrollo de la competencia intercultural estará necesariamente presidido por la enorme distancia que media entre la cultura española y la japonesa en la que resultará de vital importancia la lucha contra los estereotipos al tiempo que se toman en consideración las preferencias de los estudiantes.

Asimismo, en lo referente a la adopción de una perspectiva plurilingüe y pluricultural, será necesario, en primer lugar, obtener información acerca de las lenguas y culturas con las que los estudiantes han tenido contacto previo. Por lo general, tal como hemos podido ver al abordar la enseñanza de lenguas en Japón, el idioma más estudiado por los japoneses es el inglés, que además necesitan dominar para los exámenes de acceso a la universidad. Si se quiere adoptar una visión intercultural que potencie habilidades de reflexión crítica, de adaptación, de resolución de conflictos, de negociación..., así como actitudes relacionadas con la voluntad para aceptar la alteridad y la diversidad, la empatía, la intercomprensión cultural, etc., el conocimiento que posean los alumnos del inglés y de su cultura y de otras lenguas y culturas puede constituir un excelente punto de partida para fomentar el desarrollo de una perspectiva intercultural presidida por la consciencia de la diversidad y su percepción como algo positivo, ya que puede contribuir a la construcción del repertorio lingüístico y cultural del estudiante, cuyos componentes le permitirán poco a poco construir conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que se apoyen en los progresos previos. Es en este punto en el que adquieren relevancia los enfoques plurales tratados por el *MAREP* (Candelier, coord., 2013), que potencian precisamente ese aprovechamiento de todos los conocimientos adquiridos en relación con distintas lenguas y culturas. De este modo, si un alumno ya ha comenzado a reflexionar sobre alguna cuestión intercultural suscitada por su estudio del inglés o de otra lengua, le resultará más fácil el acercamiento al componente sociocultural español, en tanto que ya habrá comenzado a vislumbrar lo que implica la diversidad. En caso de que, debido a las metodologías imperantes en Japón y al propio carácter sociocultural de los estudiantes, estos no hayan comenzado a desarrollar esta competencia, no por ello dejan de resultar provechosos los enfoques plurales, ya que se puede recurrir a los conocimientos que poseen de otras lenguas para suscitar el inicio de las

actitudes que hemos señalado. De hecho, la relevancia que la traducción posee en la enseñanza de lenguas en Japón y el hecho de que los estudiantes estén tan acostumbrados a recurrir a ella, en vez de ser tomada como una desventaja, puede ser aprovechada si se le da el enfoque adecuado, es decir, si se parte de la propia traducción como recurso para promover el análisis interlingüístico e intercultural. Así, por ejemplo, se puede proponer a los alumnos actividades de traducción en las que tengan que ir más allá de la literalidad debido a las diferencias en los estilos comunicativos del español y del japonés, como puede suceder, por ejemplo, con las estrategias de cortesía o con el carácter más o menos formulario del discurso en ambas lenguas. De este modo, partirán de una metodología que les es familiar, pero que se ha adaptado para permitir el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural en el seno de las ideas promovidas por el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y por los nuevos documentos que actualizan sus principales ideas.

Por último, en cuanto al desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para la mediación, hemos de tener en cuenta que se trata del modo de comunicación de los cuatro que propone el *MCER* (2002) cuyo tratamiento es más reciente, por lo que su inclusión en el aula de E/LE para japoneses debe llevarse a cabo con la necesaria prudencia, ya que, por un lado, su presencia no ha alcanzado todavía a un gran desarrollo en el ámbito europeo, y, por otro, no podemos olvidar que las características del alumnado japonés imponen cierta cautela a la hora de abordar enfoques muy alejados a los que continúan vigentes en Japón. Es por ello por lo que consideramos que las actividades dedicadas a la práctica de la mediación —especialmente cultural y social— deberán implementarse de forma progresiva y acompañadas de la observación atenta por parte del docente, quien deberá estar preparado para detectar posibles problemas en la participación. Si hemos visto que los estudiantes japoneses tienden a sentir temor al expresar opiniones individuales frente al resto de la clase o a consultar las respuestas con los compañeros, hemos de aprovechar estas circunstancias y adaptar las actividades a ellas, en vez de forzar al alumno y someterlo a una presión que puede acabar provocando que se retrotraiga y acabe perdiendo la motivación. Asimismo, será necesario que la noción de mediación se desarrolle de forma integrada junto con las competencias sociocultural e intercultural, ya que es uno de los modos de comunicación que propicia el desarrollo de ambas.

Anteriormente, hemos señalado algunos ejemplos de posibles actividades para la práctica de la mediación, de las cuales algunas pueden resultar útiles para su desarrollo en estudiantes japoneses de E/LE. Entre ellas, mencionábamos las exposiciones orales o escritas sobre el contenido de textos escritos, el trabajo con documentos visuales, dar cuenta en una

lengua de los contenidos descubiertos en otra, explicar y comentar acciones de personajes reales o ficticios en el contexto cultural asociado al español, la realización de proyectos grupales con compañeros que conozcan otras lenguas y otras culturas, etc. (Beacco *et al.*, 2016: 54).

Al considerar estos tipos de actividades, que se proponen en el seno del ámbito europeo, hemos de tener en cuenta las dificultades que algunas de ellas pueden presentar en el caso de estudiantes japoneses y analizar cómo las podrían llevar a cabo satisfactoriamente. Para ello, es necesario tener siempre presentes las principales características que hemos señalado en el punto anterior. Así pues, nos encontramos con la interdependencia a nivel grupal que suelen mostrar los alumnos y su tendencia a formar grupos dentro de la clase con una gran cohesión interna, la dificultad a la hora de mostrar opiniones de forma individual ante sus compañeros, lo que se deriva en temor hacia el error y hacia el posible ridículo, y la consciencia de formar parte de una jerarquía en la que el profesor se sitúa en un nivel superior y sus afirmaciones no pueden ser rebatidas ni puestas en duda. Todo ello da lugar a una falta de iniciativa a la hora de responder o de opinar, a la producción de prolongados silencios antes de emitir una respuesta y al hábito de consultar con uno o varios compañeros las respuestas, lo cual puede restar espontaneidad. Como hemos visto, las causas a estas características las podemos encontrar en algunos rasgos del estilo comunicativo japonés como la tendencia a generar respuestas de forma colectiva, a tomar decisiones por consenso y a dar una gran importancia a la formalización del discurso, de modo que apenas queda lugar para la expresión informal de ideas.

En su mayoría, los rasgos señalados chocan contra muchas de las ideas que promueven tanto el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) y el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) como los documentos que lo actualizan o que amplían sus contenidos, especialmente en lo referente a la práctica de las destrezas orales y a la puesta en marcha de actividades que impliquen un alto grado de interacción oral, tales como debates, ejercicios que pidan opiniones individuales que puedan contradecir al profesor, espontaneidad, toma de la iniciativa, etc. Estas cuestiones pueden provocar un cierto desánimo en el docente que se ha formado principalmente en enfoques de tipo comunicativo, que puede ver en el estudiante japonés una actitud pasiva al comprobar que su comportamiento ante las actividades propuestas no responde a sus expectativas. Se puede llegar incluso a pensar que todos estos contenidos, al estar elaborados en el ámbito europeo y concebidos para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas dentro de este, no resultan adecuados para estudiantes pertenecientes a una cultura tan alejada como es la japonesa y que, por lo general, estarán

acostumbrados a metodologías que en Europa se encuentran hoy en día ya desprestigiadas, puesto que no contemplan el aprendizaje y la adquisición de la lengua en relación con su uso en un contexto social determinado y a través de unas pautas socioculturales determinadas.

Sin embargo, este aparente desencuentro no debe ser motivo de desánimo, ya que el estudiante japonés, como el de cualquier otro país, se encuentra igualmente capacitado para llevar a cabo el esfuerzo que requiere la puesta en marcha de las competencias que aquí hemos abordado. Solo se necesita adaptar el tipo de actividades que se proponen en clase a su propia idiosincrasia, sin dejar de lado los contenidos que hemos expuesto para el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural. Así pues, en lugar de tomar las características de los estudiantes japoneses como un inconveniente para la práctica de actividades comunicativas, proponemos aprovechar dichas características y utilizarlas a su favor. Así, por ejemplo, puesto que la sociedad japonesa muestra un carácter colectivo tan marcado, así como también lo hacen los estudiantes, este aspecto puede resultar muy positivo para el desarrollo de actividades grupales que requieran un alto grado de cohesión y en el que el alumno pueda sentir que su esfuerzo individual se ve recompensado en función de su pertenencia al grupo. Una posible actividad, en esta línea, puede ser, en lugar de plantear un debate en el que se intercambien opiniones de modo individual sobre una cuestión de índole sociocultural o intercultural, proponer una situación ficticia o que haya sucedido realmente, a la que los estudiantes, en grupos, deban aportar una solución que requiera de la puesta en marcha de mecanismos y estrategias de reflexión sobre la alteridad, desarrollo de la empatía, apertura hacia la comprensión de situaciones que se construyen sobre la base de la cultura española y que distan del desarrollo que tendrían en la japonesa, etc.

Hemos de subrayar, no obstante, que no se trata de que lo hagan todo en grupo, sino de que, a través de la cooperación colectiva, sean capaces de comenzar a desarrollar los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes necesarios para, poco a poco, ir construyendo una identidad plural que les permita ser y sentirse partícipes de la cultura española y de la relación de esta con la suya propia y con otras culturas, sin necesidad de renunciar a su propia identidad.

Igualmente, otro recurso que puede influir positivamente en el desarrollo de las competencias que aquí tratamos, es el fomentar actividades que requieran reflexión. Sabemos que los estudiantes japoneses son propensos a guardar largos silencios antes de responder y lo cierto es que la cultura española suele mostrar una baja tolerancia al silencio, mientras que en japonés es un recurso mucho más importante y que puede influir mucho más en la construcción del discurso. Si somos conscientes de esto, no debemos exasperarnos

porque nos parezca que un alumno tarda demasiado en responder —recordemos que, para su cultura, no es demasiado—. No obstante, sí que debemos hacer que los aprendientes sean conocedores de cómo se utiliza el silencio en la cultura española en comparación con la japonesa, explicándoselo y mostrándoselo con ejemplos extraídos de situaciones reales.

Al igual que con la cuestión de los silencios, muchos contenidos socioculturales que se rigen por pautas radicalmente distintas en español y en japonés necesitarán ser expuestos con mayor profundidad que si se tratara de estudiantes europeos, sobre todo teniendo en cuenta que esta es una carencia que los profesores han señalado en cuanto al contenido sociocultural de los manuales.

Somos conscientes de que el progreso paulatino que requiere el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural a la luz de los contenidos de los documentos oficiales y de sus más recientes ampliaciones y actualizaciones, puede presentar dificultades si no se aúnan esfuerzos desde todos los ámbitos que intervienen en la enseñanza de E/LE, ya que un solo profesor en lo que dura uno o varios cursos, por buenas que sean sus intenciones, poco puede hacer si después sus alumnos no reciben una continuidad en la adquisición de estas competencias. Se necesita, pues, un esfuerzo conjunto para que los estudiantes procedentes de culturas no europeas que estudian una lengua europea, como es el español, sean también considerados a la hora de proponer el desarrollo de contenidos y de conocimientos, destrezas habilidades y actitudes.

4. LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR: NECESIDADES FORMATIVAS

En esta última parte, nos proponemos llevar a cabo un acercamiento a lo que supone la figura del profesor de E/LE en el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural, concretamente en lo referente a estudiantes japoneses. Si los cambios producidos en los últimos años, orientados cada vez más hacia una enseñanza plurilingüe e intercultural, exigen una actualización de los currículos de enseñanza y del papel que adopta el alumno —que pasa a ser un agente activo que toma el control de su propio aprendizaje—, necesariamente ha de actualizarse también el papel del docente y el conjunto de actitudes con las que aborda el tratamiento del componente sociocultural y de la perspectiva intercultural en el aula.

Se puede considerar, en este punto, que el profesor debe conocer en profundidad, tanto su propia cultura como la de sus alumnos. Sin embargo, si bien conviene que tenga ciertos conocimientos de base, lo más relevante es que adquiera un alto grado de sensibilización y adopte el papel de observador del componente sociocultural de sus

estudiantes y que desarrolle habilidades de mediador intercultural. Para ello, se hace necesario que los cursos de formación de profesores incidan precisamente en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que el docente adquirir, ya que, como señalan Gil Burmann y Morón al respecto, sería muy ingenuo considerar que los profesores, de un día para otro, pueden convertirse en «personas más tolerantes, sensibles a las diferencias con los otros, mediadores en conflictos, observadores imparciales de la realidad, con un carácter autocrítico...» (2011: 21). Para lograr este estado es necesario un proceso de formación que incida en estos aspectos, además de en los puramente lingüísticos, puesto que, de no ser así, «la labor de enseñanza coherente con los principios del MCER se ve seriamente dificultada» (2011: 21).

Son ya muchos los autores que han señalado esta necesidad de formación, con el fin de que el profesor pueda estar a la altura de una enseñanza acorde con las nuevas perspectivas orientadas hacia la interculturalidad. Así, por ejemplo, Miquel, desde una visión pragmática y sociocultural, señala la importancia del papel del enseñante como observador sociocultural a través de tres acciones principales: 1) «el análisis de los errores pragmáticos» o socioculturales, ya que son precisamente los que pueden dar lugar a malentendidos y a la producción de fracturas en las relaciones de los interlocutores¹⁵ (2004b: 527); 2) «buscar informaciones en los actos de habla», los cuales aportan información relevante sobre cuestiones socioculturales necesarias para alcanzar una comunicación satisfactoria (2004b: 528); y 3) «detectar el componente [sociocultural] a través de actividades contextualizadas» para poder percibir la adecuación o inadecuación en las producciones de los alumnos (2004b: 529). Se destaca así al estudiante como principal fuente de información a la hora de conocer los contenidos socioculturales que se deben tratar en el aula. Se trata, pues, de «observar sus comentarios, las generalizaciones, las valoraciones, los choques, las críticas a la sociedad meta, los elogios a la cultura meta..., para ver si responden a la realidad o a una visión deformada de ella» (2004b: 530). Todo ello implica que el profesor asuma constantemente una posición de observador con el fin de visibilizar para los alumnos «los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible» (Miquel y Sans, 2004: 333). Es importante destacar ante esta cuestión, que el profesor no necesita convertirse en un experto conocedor de la cultura de sus alumnos,

¹⁵ A este respecto, señala la autora como ejemplo una interesante comparación entre la reacción que se esperaría de un español y de un japonés en caso de encontrar 50 euros por la calle. En tal situación, el español ponderaría su propia suerte por encima de cualquier otra circunstancia y se consideraría afortunado, sin pensar en la persona que ha perdido el dinero; el japonés, por el contrario, destacaría la mala suerte que ha tenido quien ha perdido el billete (Miquel, 2004b: 527-528).

ya que resultaría una tarea inabarcable. Lo principal es que adopte una actitud reflexiva y abierta con la que ayude a los estudiantes a establecer puentes entre la cultura propia y la meta.

Es importante, por lo tanto, que el profesor asuma en todo momento una perspectiva intercultural para favorecer en los estudiantes, tal como indica Santamaría, «el entendimiento, la expresión de hipótesis por lo ajeno, y el respeto por las pautas y tradiciones culturales diferentes» (2010: 50). En esta línea, la autora propone diversos aspectos que el profesor recomendablemente ha de tener en cuenta: intentar «evitar la presentación única de contenidos culturales»; tratar las cuestiones culturales de forma integrada con los contenidos de gramática y vocabulario; fomentar el desarrollo de «las destrezas lingüísticas a partir de aspectos culturales»; propiciar el uso tanto de la comunicación verbal como de la no verbal; contribuir a que el estudiante adopte posturas positivas y adecuadas frente a la diversidad; ayudar a los alumnos a gestionar los choques culturales; y utilizar dinámicas de grupo para favorecer «el intercambio de conocimientos culturales» (2010: 50-51).

Todas estas cuestiones destacan la idea, muy en correspondencia con los presupuestos del *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y de los nuevos documentos analizados, de que el profesor no debe ser, como ocurría en los anteriores métodos de corte estructuralista y en aquellos basados en la gramática-traducción, un mero transmisor de conocimientos, ni de índole estrictamente lingüística ni de tipo sociolingüístico, pragmático, sociocultural o intercultural. Hemos señalado en el capítulo anterior, las dificultades que puede presentar la enseñanza y aprendizaje de las competencias sociocultural e intercultural en alumnos japoneses, debido, entre otros factores, al tipo de metodología que todavía impera en Japón y a la consideración del profesor como una figura situada en una escala jerárquicamente superior. Ante dichas dificultades, el docente deberá llevar a cabo un esfuerzo adicional para favorecer el desarrollo de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes necesarios, ya que deberá romper las barreras que lo sitúan como un referente inaccesible e incuestionable, así como también aquellas que propician su concepción como un sujeto exótico portador de estereotipos. Para ello, deberá comenzar por su propia formación en estos aspectos. Silvina Paricio, en un artículo sobre la formación a nivel intercultural de los profesores de lenguas, destaca el papel que, a este respecto, el profesor adquiere como mediador intercultural, cuyo objetivo

no es tanto la simple transmisión de informaciones sobre un país dado como la búsqueda del desarrollo de capacidades, perspectivas y puntos de vista. Podríamos decir que remite más bien al mundo de los valores y de las actitudes. Desde esta óptica, la misión esencial del docente es hacer captar al alumnado una curiosidad por la alteridad y de hacerle tomar conciencia del modo en que

otros pueblos e individuos lo perciben a él y a su cultura. Se convierte así [...] en mediador entre dos o más culturas (2004: 8).

Para lograr este objetivo, esta autora propone, siguiendo a Byram, Gribkova y Starkev, una serie de tareas que el profesor necesitará conocer y dominar para cumplir con su papel como mediador y propiciar el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural en los alumnos. Estas tareas son: 1) preparar al estudiante para establecer relaciones con individuos pertenecientes a otras culturas; 2) ayudarlo a comprender y aceptar «distintos puntos de vista, valores y comportamientos»; 3) contribuir para que comprenda el «funcionamiento de las interacciones culturales»; 4) hacerle ver que en cualquier relación intervienen diversas identidades sociales; 5) resaltar la importancia de la percepción que se tiene del otro y viceversa a la hora de lograr el éxito comunicativo; 6) fomentar el interés por saber más acerca de los individuos de otras culturas; 7) contribuir a asumir el enriquecimiento que conlleva «este tipo de experiencias y relaciones» (Paricio, 2004: 8).

Asimismo, consideramos relevantes las cualidades que debe poseer el profesor para llevar a cabo este tipo de tareas. A este respecto, S. Paricio señala las aquellas necesarias para una enseñanza intercultural propuestas por Edelhoff en 1982 y de las cuales algunas resultan todavía muy actuales para el tema que nos ocupa. Estas se pueden dividir en actitudes, conocimientos y destrezas, tal como las reproducimos a continuación (Paricio, 2004: 10):

- **Actitudes:**

- Considerar cómo lo ven otras personas y tener curiosidad por conocer más sobre sí mismo y sobre los otros.
- Estar dispuesto a experimentar y negociar para alcanzar un entendimiento.
- Estar dispuesto a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas al entendimiento internacional.
- Adoptar la función y el papel de intérprete social e intercultural y no de embajador de la cultura extranjera.

- **Conocimientos:**

- Tener conocimientos y estudiar más sobre la historia cultural de los países y comunidades que utilizan la lengua estudiada.
- Tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y sobre el modo en que los otros lo perciben.

- Disponer de un conocimiento activo que pueda convertir en accesible la situación de aprendizaje.
- Conocer cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo puede utilizarse de manera eficaz para la comprensión.
- **Destrezas:**
 - Destrezas de comunicación adecuadas para la negociación.
 - Destrezas para procesar información en todo tipo de medios (audiovisuales, orales, escritos) y en las interacciones cara a cara.
 - Crear entornos de aprendizaje basados en la negociación y en la experiencia.

A estas cualidades habría que añadir una mayor incidencia en la mediación, más allá de la interacción para la búsqueda de la negociación de significados, y matizar que el conocimiento de la propia cultura y de la de los estudiantes, si bien es relevante y es siempre bienvenido, no constituye una prioridad frente a las actitudes de reflexión y comprensión intercultural.

En este punto, resulta interesante señalar la aportación de A. Belén García Benito, que analiza el papel del profesor de lenguas extranjeras en lo referente a la competencia intercultural. Tras hacer también referencia a las cualidades señaladas por Edelhoff (García Benito, 2009: 497-498), propone las siguientes necesidades formativas para que los docentes puedan desarrollar satisfactoriamente dichas cualidades: en primer lugar, la oferta de cursos de formación *«que reflejen y estudien los cambios necesarios para que los miembros de este colectivo se conviertan en auténticos mediadores culturales en el aula de lengua extranjera»* (2009: 498), ya que es importante tener presente que, en lo que respecta a las competencias que aquí nos competen, los enseñantes continuarán siendo aprendientes durante el desempeño de su labor profesional, *«porque la cultura, al igual que la lengua, no deja nunca de aprenderse»* (2009: 498). Asimismo, la autora señala, siguiendo a Byram y Fleming, que los docentes nativos *«no se encuentran ya en la privilegiada posición de antaño, pues están obligados a revisar, a reaprender lo que daban por hecho y por aprendido en su propio entorno cultural, y a relacionar éste con la lengua y la cultura de sus alumnos»* (cit. por García Benito, 2009: 498), cuestión especialmente relevante en el caso de alumnos japoneses, que, por su idiosincrasia, van a encontrar una mayor dificultad a la hora de dejar de ver al profesor como una figura jerárquicamente superior. En segundo lugar, será también una necesidad formativa del profesorado de lenguas extranjeras la disposición de *«materiales diseñados específicamente para la formación intercultural, en vez de aquellos*

que se centran en proporcionar solamente información sobre la cultura objeto de estudio» (2009: 499). Estas dos propuestas, permitirían al profesor acercarse más a las propuestas de los nuevos documentos estudiados, ya que inciden en la atención a la interculturalidad y al papel del profesor como mediador.

Por otra parte, consideramos relevante destacar dos recursos que pueden contribuir a la formación del profesor en el ámbito de las competencias sociocultural e intercultural. Se trata, por un lado, del documento sobre *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, publicado por el Instituto Cervantes en 2012 con la intención de dotar tanto a sus docentes como a aquellos que desarrollen su labor profesional en otras instituciones o ámbitos, de una guía de referencia que les ayude a definir sus competencias «en cada contexto, así como para enfocar la formación, el desarrollo profesional y, en definitiva, mejorar la enseñanza de lenguas» (Instituto Cervantes, 2012: 7). A este respecto, nos interesa también la definición que el documento ofrece de lo que son las competencias del docente:

Entendemos las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos (2012: 7).

Entre las competencias que se relacionan en este documento, nos interesa la expuesta en cuarto lugar: «Facilitar la comunicación intercultural» (2012: 19), que se define como la capacidad del profesor para «promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien» (2012: 19). Ello implica la consciencia de la propia identidad y el desarrollo de actitudes de apertura y de respeto, así como el esfuerzo para lograr el conocimiento y la comprensión de las lenguas y las culturas con las que se tiene contacto, lo cual permitirá al profesor «desarrollar una nueva perspectiva» para «poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural» (2012: 19). Esta competencia incluye, a su vez, cuatro subcompetencias:

1. «Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural», aprovechando las oportunidades que se presentan para experimentar intercambios con otras culturas, mediando en encuentros interculturales y desarrollando actitudes como la curiosidad y «habilidades como la observación, el análisis y la reflexión sobre las realidades culturales a las que se expone», detectando aspectos que es necesario mejorar (2012: 19).

2. «Adaptarse a las culturas del entorno», adecuando la actuación a los rasgos socioculturales de las personas con las que interactúa (2012: 19).
3. «Fomentar el diálogo intercultural», actuando como facilitador para un mejor entendimiento. Para ello, ha de ser capaz de prever «diferencias entre las concepciones sobre la realidad, valores, normas o estilos de comunicación de los interlocutores», así como de explicitar «aspectos culturales que dificultan la interacción» y explicar «comportamientos culturales empleando los referentes de la cultura de origen del interlocutor» (2012: 20).
4. «Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural», actuando como guía y orientador con el fin de «suscitar en el alumno el deseo y la necesidad de desarrollarse como hablante intercultural», promoviendo en él «actitudes y valores para entender y aceptar hechos y personas de otras culturas» a la vez que lo anima a hacerse consciente «de su propia identidad cultural» (2012: 20).

Consideramos que esta competencia y las subcompetencias que forman parte de ella pueden constituir un excelente referente para el profesor que ha de encargarse de que sus alumnos desarrollen las competencias sociocultural e intercultural. Concretamente, consideramos de gran importancia tener en cuenta la voluntad de adaptación del docente a las características de la cultura japonesa, como un paso previo para que los alumnos japoneses puedan llevar a cabo un acercamiento al componente sociocultural español desde una perspectiva intercultural.

Por su parte, el segundo recurso al que queremos hacer referencia es el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)*. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores (Allan *et al.*, 2007) (en adelante *Portfolio*), elaborado en el seno del Consejo de Europa. Este documento puede resultar de gran utilidad, tanto para futuros profesores de lenguas como para aquellos que ya tengan una cierta experiencia, pero deseen hacer un seguimiento de esta y de la consecución de sus metas como docentes. Concretamente, sus objetivos son fomentar la reflexión por parte del profesor acerca de las competencias que intenta conseguir y de los conocimientos en los que se basan dichas competencias, ayudar al docente a prepararse para el ejercicio de su futura labor profesional en contextos diversos de aprendizaje, promover el diálogo y la discusión con otros compañeros, favorecer la autoevaluación, así como la adquisición y el desarrollo de las competencias y brindar una herramienta que permita al enseñante o futuro enseñante a monitorizar su progreso (2007: 5).

En lo que respecta a las competencias sociocultural e intercultural, el *Portfolio* (Allan *et al.*, 2007) presenta una serie de descriptores para el ámbito de la cultura, primero, en la sección dedicada a la metodología (2007: 30-31) y posteriormente en la dedicada a la evaluación del aprendizaje (2007: 58). Se trata de descriptores planteados en términos de «soy capaz de...», que permiten al profesor poner el foco en sus metas y progresos y que proponen cuestiones como evaluar y seleccionar textos diversos, materiales y actividades que interesen a los alumnos y que los ayude a «desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia» (2007: 30), propiciar que los estudiantes investiguen sobre la cultura meta fuera de clase, evaluar y seleccionar materiales que permitan a los alumnos comparar su cultura y la estudiada y observar diferencias en cuanto pautas de comportamiento sociocultural, etc. Consideramos, pues, que se trata de una herramienta realmente útil que se puede utilizar como complemento a la necesaria formación que el profesor ha de poner en marcha para estar capacitado para propiciar la adquisición y el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural por parte de sus alumnos.

Por su parte, otro documento oficial en el que se trata la formación de profesores es el analizado anteriormente *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco *et al.*, 2016), que contiene un apartado en el que se trata de forma específica esta cuestión. En él, se incide en el papel crucial de la figura del profesor en la implementación y el éxito de cualquier currículo de enseñanza. No obstante, se señalan algunos aspectos negativos que pueden causar reticencia en los profesores a la hora de implementar una educación plurilingüe e intercultural, reticencia que puede derivarse de percepciones subjetivas o teorías sobre las lenguas y su adquisición en las que estas son percibidas como homogéneas y estandarizadas, factor que puede aparecer unido a la idea de la unidad de las naciones en correspondencia con una lengua o a la preponderancia del hablante nativo ideal, ideas que todavía pueden estar presentes en algunos profesores (2016: 72). Por ello, «heterogeneity and plurilingualism are automatically perceived as negative, as a threat to the purity of the official language» (2016: 72). Para evitar estas situaciones, la formación de profesores ha de poner el foco en las siguientes nociones: el plurilingüismo, el repertorio plurilingüe y pluricultural de los hablantes y su correspondiente proceso de adquisición, las dimensiones del lenguaje en todos los procesos de aprendizaje, la capacidad para activar estrategias de transferencia de una lengua a otra —lo cual implica el uso de la mediación—, la reflexión acerca del proceso de aprendizaje, la mediación, la apertura hacia la alteridad y la movilidad (2016: 72-73). En el ANEXO VII reproducimos un apéndice de este documento en el que se ofrecen, de modo

esquemático, algunas especificaciones de las competencias que deben desarrollar los profesores en este ámbito y que pueden resultar útiles para el contenido y la organización de su formación.

Asimismo, el documento señala que uno de los motivos de la importancia de la formación de profesores es que actualmente las prácticas de dicha formación no se corresponden del todo con los principios de una educación plurilingüe e intercultural, ya que, en muchas ocasiones, continúan ancladas en la tradición de la enseñanza monolingüe (2016: 73).

Para finalizar, consideramos importante señalar la necesidad de que el profesor de E/LE, ante alumnos japoneses, sea conocedor y consciente en todo momento de los rasgos que caracterizan el estilo comunicativo japonés y que hemos señalado anteriormente en este trabajo para poder construir su desarrollo didáctico basándose en ellos. Así, tal como indica I. Martínez, el buen profesor habrá de aunar los siguientes esfuerzos: impulsar en sus estudiantes la práctica de la lengua y la cultura meta en contextos que no constituyan una amenaza para ellos; programar objetivos realistas y factibles; animar a los estudiantes a reflexionar; conectar el aprendizaje de la lengua y la cultura con la vida de los alumnos; y valorar las experiencias de aprendizaje adquiridas anteriormente por estos (2001: 252).

Como podemos comprobar, resulta fundamental que el profesor de español o de cualquier otra lengua se encuentre adecuadamente preparado para hacer frente a la adquisición y desarrollo por parte de sus estudiantes de las competencias sociocultural e intercultural, ya que, si sus conocimientos, habilidades y actitudes no se encuentran en consonancia con las ideas y los presupuestos que orientan estas competencias, de nada sirve que estas sean incluidas en los currículos de enseñanza o promovidas por los organismos oficiales.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos realizado un recorrido por los principales rasgos que nos permiten obtener una caracterización de las competencias sociocultural e intercultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con el fin de abordar su adquisición y desarrollo en la enseñanza de español a estudiantes japoneses. Con ello, esperamos haber ofrecido un análisis que pueda servir como base para una posterior elaboración y puesta en marcha de materiales didácticos y currículos adecuados a la idiosincrasia de dichos alumnos.

Hoy en día, resulta ya innegable la gran relevancia que dichas estas poseen, la cual se ve reforzada por la creciente globalización de las sociedades actuales, realidad que implica una mayor necesidad de establecer relaciones entre lenguas y culturas muy diversas. Si los documentos oficiales como el *MCER* (Conejo de Europa, 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) ya inciden notablemente en el desarrollo de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes necesarias para la adquisición de estas competencias, las nuevas aportaciones y actualizaciones de los documentos más recientes vienen precisamente a reforzar y a consolidar la importancia de la presencia de la competencia sociocultural y, especialmente, de la intercultural, tanto en la enseñanza de lenguas extranjeras como en el sistema educativo global.

No obstante, tal como hemos podido comprobar en el desarrollo de este trabajo, las características históricas y socioculturales que configuran la identidad japonesa dan lugar a que los estudiantes japoneses presenten una serie de rasgos que requieren necesariamente una adaptación de los contenidos y de las ideas propuestas por el *MCER* (Consejo de Europa: 2002) y por los documentos que lo complementan y actualizan, así como por el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), así como de la metodología utilizada, ya que la tradición de la didáctica de lenguas extranjeras en Japón marca unas pautas que distan todavía bastante de los enfoques de tipo comunicativo.

Así pues, entre las principales necesidades que hemos señalado para la adquisición y desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural por parte de alumnos japoneses, destacamos la necesidad de deshacer imágenes estereotipadas como las que hemos visto en la parte de este trabajo dedicada a la percepción de la imagen de España en Japón y posibles prejuicios socioculturales, aunque teniendo en cuenta que, en muchas ocasiones, son precisamente los estereotipos sobre la cultura Española —especialmente en lo referente a la *cultura legitimada*— los que propician el interés y la motivación inicial de los estudiantes japoneses por el aprendizaje del español. Es por ello por lo que conviene proceder de forma prudente en esta cuestión.

Asimismo, otra necesidad destacada es la de comprobar al comienzo del aprendizaje el estado en que se encuentra el desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes en lo referente a la cultura española, a través de la realización de cuestionarios o de lluvias de ideas que, no obstante, han de prever la posible reticencia que los estudiantes japoneses pueden mostrar a la hora de expresar de forma oral opiniones individuales, con lo que habrá que diseñar actividades que no supongan una presión en este sentido. Es igualmente importante, a la hora de considerar el punto de partida de los estudiantes, tener en cuenta que

muchos manuales elaborados en España están más concebidos para estudiantes europeos, con lo que el profesor puede necesitar ofrecer materiales y explicaciones adicionales, además de no dar nunca nada por sabido en lo que respecta a conocimientos sobre la cultura española, pues, recordemos que las pautas que rigen el comportamiento sociocultural, sociolingüístico y pragmático, el español y el japonés son lenguas que presentan grandes diferencias. De ello se deriva la necesidad de detectar en los alumnos visiones estereotipadas, carencias en los conocimientos socioculturales o en las habilidades y actitudes interculturales, el estado en que se encuentra el desarrollo de las competencias generales del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), tanto en su tratamiento en este documento como en su traslado al *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), o la capacidad de reflexión y asimilación de una nueva realidad cultural más allá de ideas preconcebidas.

Para ello, será también necesario tener en cuenta cuál es el tipo de actividad más adecuado para la idiosincrasia de los estudiantes japoneses, cuestión en la que hemos destacado las ventajas que puede ofrecer el aprovechamiento de sus rasgos generales, como pueden ser el marcado colectivismo de la sociedad japonesa y la importancia de lograr la cohesión y la armonía grupal, la fuerte jerarquización dentro de los grupos sociales —lo que incluye las relaciones dentro del aula y la consideración del profesor como una figura incuestionable—, etc., o el alto grado de formalización discursiva que caracteriza el estilo comunicativo japonés, el cual puede ser aprovechado para hacer ver al estudiante las diferencias entre las estrategias pragmáticas y las normas de comportamiento sociocultural del japonés y del español, para que así comience a ser consciente de la influencia que tienen en el uso de la lengua factores como los símbolos, las creencias, los modos de clasificación, las actuaciones, las presuposiciones o las interacciones comunicativas (Miquel, 2004a: 518-524).

Resulta, pues, necesario, propiciar un desarrollo paulatino tanto de la competencia sociocultural como de la intercultural, teniendo en cuenta que los estudiantes japoneses están acostumbrados mayormente al estudio de lenguas extranjeras a través de metodologías basadas en el estudio descontextualizado de la gramática y en la traducción directa. Por tanto, se necesita un proceso de adaptación a los enfoques comunicativos y a la reflexión crítica ante el contacto con nuevas culturas. De este modo, siempre que se tengan en cuenta las características de los alumnos y el tipo de actividad más adecuado para ellos, se podrá propiciar el desarrollo de la competencia intercultural a partir de las competencias generales del *MCER* (Consejo de Europa, 2002) más directamente relacionadas con ella —*consciencia intercultural, habilidades y destrezas interculturales y competencia existencial*—, de la

adopción de una perspectiva plurilingüe y pluricultural que tenga en cuenta las nuevas propuestas de los documentos que complementan y actualizan al *MCER* (2002) — especialmente en lo que respecta a las aportaciones de los enfoques plurales, al tratamiento de la mediación y a la profundización en las competencias plurilingüe, pluricultural e intercultural a través de nuevos descriptores— y del desarrollo de una identidad plural que, no obstante, respete y mantenga los valores de la propia identidad sociocultural, todo ello con el fin de contribuir al desarrollo de una competencia comunicativa global que permita al estudiante desenvolverse en diversos contextos en los que intervengan la lengua y la cultura españolas, ya sea de manera individual, o en relación con otras lenguas y culturas.

Finalmente, para que las competencias sociocultural e intercultural se desarrollen de manera satisfactoria, será necesario que los profesores reciban la adecuada formación para hacer frente a todos los desafíos que ello conlleva, a través de la puesta en marcha de conocimientos, habilidades y actitudes que destierren concepciones de las lenguas y de las culturas basadas en una enseñanza monolingüe y a través de una necesaria concienciación y sensibilización previa que sitúe al docente en el papel de facilitador, guía y mediador intercultural. Asimismo, para que tanto estos objetivos como los referentes a la adquisición y desarrollo de las competencias estudiadas por parte de alumnos japoneses puedan llevarse a cabo de forma eficiente y con continuidad, será necesario que todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras —y, en nuestro caso, de E/LE—, aúnen esfuerzos para ofrecer los recursos y los medios necesarios para continuar progresando en este ámbito y para que el ámbito europeo contemple una mayor apertura hacia las necesidades de alumnos procedentes de otros continentes y, por lo tanto, de otras culturas más distantes, como es el caso de los estudiantes japoneses.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAN, R. *et al.* (2007). *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Graz: Consejo de Europa. Disponible en <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=&t> [última consulta: 22/09/2018].
- ALMAZÁN TOMÁS, D. (2016). “El patrimonio cultural andaluz en la construcción de la imagen de España en el Japón de la Era Meiji (1868-1912). De las primeras representaciones al japonismo de Julio Romero de Torres. En Gómez Aragón, A. (ed.), *Japón y Occidente. El patrimonio cultural como punto de encuentro*. Sevilla: Aconcagua Libros, pp. 507-516. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654205> [última consulta: 22/09/2018].
- BEACCO, J.C. *et al.* (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621> [última consulta: 22/09/2018].
- BLAT MARTÍNEZ, A. (2016). “*Iitoko dori*: seña de identidad japonesa desde el siglo VII hasta la difusión del anime”. En Gómez Aragón, A. (ed.), *Japón y Occidente. El patrimonio cultural como punto de encuentro*. Sevilla: Aconcagua Libros, pp. 37-46. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654205> [última consulta: 22/09/2018].
- BYRAM, M. (2006). “Developing a Concept of Intercultural Citizenship”. En Alfred, G., Byram, M. y Fleming, M. (eds.), *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and Comparisons*. Colección *Languages for Intercultural Communication and Education*, nº 13. Toronto: Multilingual Matters, pp. 109-129.
- CANDELIER, M. (coord.) (2013). *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf> [última consulta: 22/09/2018].

- CARRANZA, M., Y MARTÍNEZ, G. (2007). “Pasado y presente de la lengua española en Japón”. *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Asia-Pacífico*. Madrid: Asociación de Estudios Asia-Pacífico. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/262875790_Pasado_y_presente_de_la_lengua_espanola_en_Japon [última consulta: 22/09/2018].
- CARRASCO HIDALGO, M. A. (2016). “El flamenco, territorio común de España y Japón. Interpretación de emociones expresadas a través del flamenco en japoneses”. En Gómez Aragón, A. (ed.), *Japón y Occidente. El patrimonio cultural como punto de encuentro*. Sevilla: Aconcagua Libros, pp. 391-398. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654205> [última consulta: 22/09/2018].
- CIVIT, R. *et al.* (2015). “Enseñar español en Japón. Guía sobre algunos aspectos de la enseñanza a japoneses”. En *Annals of Foreign Studies*, vol. 89. Kobe: Kobe City University of Foreign Studies. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/315444238/download> [última consulta: 22/09/2018].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECD, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [última consulta: 22/09/2018].
- (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [última consulta: 22/09/2018].
- GARCÍA BENITO, A. B. (2009). “La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras”. *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*, vol. 1. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 493-505. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf [última consulta: 22/09/2018].

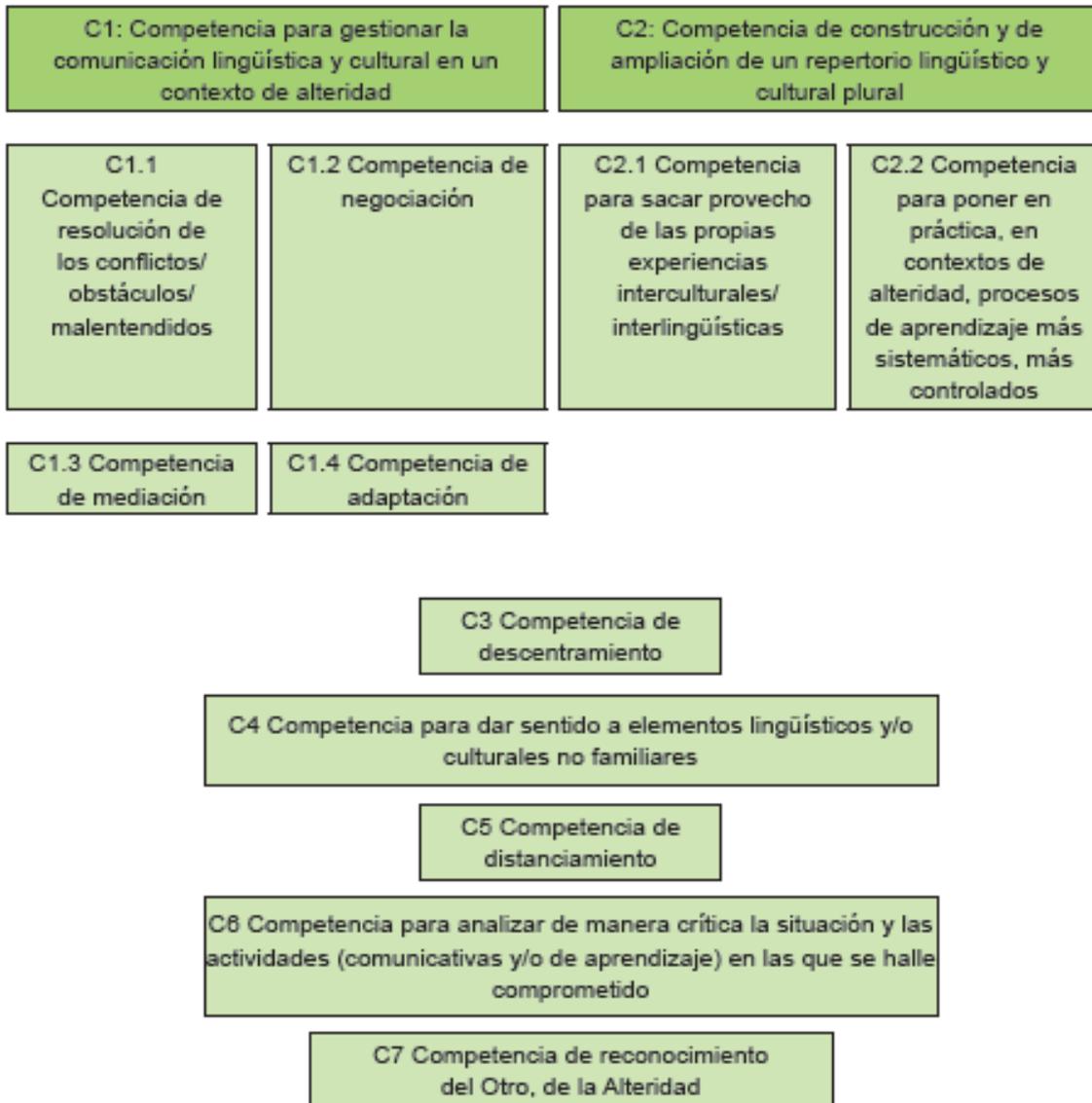
- GIL BURMANN, M. Y MORÓN, M. (2011). “Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión”. *Cuadernos Comillas*, nº 2. Fundación Comillas, pp. 19-36. Disponible en <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/lexico/pdf/cuaderno.pdf> [última consulta: 22/09/2018].
- HANE, M. (2003). *Breve historia de Japón*. Madrid: Alianza Editorial.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [última consulta: 22/09/2018].
- (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [última consulta: 22/09/2018].
- (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Dirección académica del Instituto Cervantes. Disponible en https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [última consulta: 22/09/2018].
- KOZAKAI, T. (2005). “Cambio y permanencia. Identidad colectiva y aculturación en la sociedad japonesa. *Trayectorias*, vol. VII, nº 18. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 33-45. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60722195005> [última consulta: 22/09/2018].
- MARTÍNEZ, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://eprints.ucm.es/4338/1/T25559.pdf> [última consulta: 22/09/2018].
- MILLANES, J. Y ROMERO J. (2014). “El español en Japón: qué y cómo se enseña”. *Actas del V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca: MECED. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a5635150-88c4-46d9-8592-a22f1c8b6842/23--el-espanol-en-japon--millanesjavier-pdf.pdf> [última consulta: 22/09/2018].

- MIQUEL, L. (2004a). “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”. *redELE. Revista electrónica de didáctica. Español como lengua extranjera*, nº 2. Madrid: MECD, pp. 137-161. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20266> [última consulta: 22/09/2018].
- (2004b). “La subcompetencia sociocultural”. En Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (drs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 511-531.
- MIQUEL, L. Y SANS, N. (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *redELE. Revista electrónica de didáctica. Español como lengua extranjera*, nº 0. Madrid: MECD, pp. 326-338. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20252/19/0> [última consulta: 22/09/2018].
- NORTH, B. Y PICCARDO, E. (2016). *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31> [última consulta: 22/09/2018].
- NOYA, J. (2004). *La imagen de España en Japón*. Instituto Cervantes, ICEX, SEEI, Real Instituto Elcano. Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/1b6790004f0195c58852ec3170baead1/Noya_Imagen_Espana_Japon.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=1b6790004f0195c58852ec3170baead1 [última consulta: 22/09/2018].
- OLIVERAS, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- PÁNIKER, A. (2011). *El sueño de Shitala: Viaje al mundo de las religiones*. Barcelona: Kairós.
- PARICIO, S. (2004). “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, nº 2. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/3002/3904> [última consulta: 22/09/2018].

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). Disponible en <http://dle.rae.es> [última consulta: 22/09/2018].
- SAKAMOTO, A. (2016). “La petición en japonés y español: análisis comparativo de las estrategias de cortesía en Oriente y Occidente”. En Gómez Aragón, A. (ed.), *Japón y Occidente. El patrimonio cultural como punto de encuentro*. Sevilla: Aconcagua Libros, pp. 111-121. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654205> [última consulta: 22/09/2018].
- SANTAMARÍA, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Colección de Monografías ASELE, nº 13. Madrid, MECD. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-competencia-sociocultural-en-el-aula-de-espanol-l2-leuna-propuesta-didactica/> [última consulta: 22/09/2018].
- UGARTE, V. (2012). “El español en Japón”. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Instituto Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm [última consulta: 22/09/2018].
- VILLASANZ RODRÍGUEZ, B. (2003). *La construcción de la identidad japonesa*. Fukuoka: Departamento de promoción de investigación de la Universidad de Fukuoka. Disponible en <http://jairo.nii.ac.jp/0507/00002095/en> [última consulta: 22/09/2018].

ANEXOS

ANEXO I. CUADRO DE LAS COMPETENCIAS GLOBALES DEL *MAREP* (Candelier, coord., 2013: 22)



ANEXO II. CATEGORIES FOR DESCRIPTOR SCALES (North y Piccardo, 2016: 26):

MEDIATION ACTIVITIES		
<i>Mediating a text</i>		
Relaying specific information in speech		
Relaying specific information in writing		
Explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.)	in speech	
Explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.)	in writing	
Processing text in speech		
Processing text in writing		
Translating a written text in speech		Added after Phase 1
Translating a written text in writing		
Note-taking (lectures, seminars, meetings, etc.)		
Expressing a personal response to creative texts (including literature)	(including literature)	
Analysis and criticism of creative texts (including literature)		
<i>Mediating concepts</i>		
<i>Collaborative work within a group</i>		
Facilitating collaborative interaction with peers		
Collaborating to construct meaning		
<i>Leading group work</i>		
Managing interaction		
Encouraging conceptual talk		
<i>Mediating communication</i>		
(Establishing a positive atmosphere)		Dropped after pre-consultation
Facilitating pluricultural space		Added after Phase 2
(Interpreting)		Dropped after consultation
Acting as intermediary in informal situations (with colleagues)	friends and	Developed from 'Interpreting' after consultation
Facilitating communication in delicate situations and disagreements		
MEDIATION STRATEGIES		
<i>Strategies to explain a new concept</i>		
Linking to previous knowledge		
Adapting language		
Breaking down complicated information		Added after Phase 2
(Visually representing information)		Dropped after pre-consultation
<i>Strategies to simplify a text</i>		
Amplifying a dense text		
Streamlining a text		
(Restructuring a text)		Dropped after Phase 1
OTHER SCALES		
<i>Online interaction</i>		
Online conversation and discussion		
Goal-oriented online transactions and collaboration		
<i>Plurilingual and pluricultural competence</i>		
Building on pluricultural repertoire		
Plurilingual comprehension		Added after Phase 3
Building on plurilingual repertoire		

ANEXO III. TABLAS 4 Y 5 DEL *COMPANION* CON INFORMACIÓN SOBRE LOS CAMBIOS REALIZADOS

Tabla 4. The CEFR descriptive scheme, the 2001 illustrative descriptors, the updates and additions (Consejo de Europa, 2018: 46):

Activities		In 2001 descriptive scheme	In 2001 descriptor scales	Descriptor scales updated in this volume	Descriptor scales added in this volume
Reception (CEFR 4.4.2)	Spoken	√	√	√	
	Written	√	√	√	
	Strategies	√	√	√	
Production (CEFR 4.4.1)	Spoken	√	√	√	
	Written	√	√	√	
	Strategies	√	√	√	
Interaction (CEFR 4.4.3)	Spoken	√	√	√	
	Written	√	√	√	
	Strategies	√	√	√	
	Online				√
Mediation (CEFR 4.4.4)	Text	√			√
	Concepts	√			√
	Communication	√			√
Competences					
Communicative language competence (CEFR 5.2)	Linguistic	√	√	√	√ (Phonology)
	Pragmatic	√	√	√	
	Sociolinguistic	√	√	√	
Plurilingual & pluricultural competence (CEFR 6.1.3)	Pluricultural	√			√
	Plurilingual comprehension and repertoire	√			√

Tabla 5. Summary of changes resulting from the project (2018: 50-51):

What is addressed in this publication	Comments
Pre-A1	Descriptors for this band of proficiency that is halfway to A1, mentioned at the beginning of CEFR Section 3.5, are provided for many scales, including for online interaction.
Changes to 2001 descriptors	A list of changes to existing 2001 descriptors appearing in CEFR Chapter 4 for communicative language activities & strategies, and in CEFR Chapter 5 for aspects of communicative language is given in Appendix 7.
Changes to C2 descriptors	Most of the changes proposed in the list in Appendix 7 concern C2 descriptors included in the 2001 set. Some instances of very absolute statements have been adjusted to better reflect the competence of C2 user/learners.
Changes to A1-C1 descriptors	Very few changes are proposed to other descriptors. It was decided not to 'update' descriptors merely because of changes in technology (e.g. references to postcards or public telephones). The scale for Phonological control has been replaced (see below). Changes are also proposed to certain descriptors that refer to linguistic accommodation (or not) by 'native speakers', because this term has become controversial since the CEFR was published.
Plus levels	The description for plus levels (=B1+; B1.2) has been strengthened. Please see Appendix 1 and CEFR Section 3.5 and 3.6 for discussion of the plus levels.
Phonology	The scale for Phonological control has been redeveloped, with a focus on Sound articulation and Prosodic features.
Mediation	The approach taken to mediation is broader than that presented in the CEFR book. In addition to a focus on activities to mediate a text, scales are provided for mediating concepts and for mediating communication, giving a total of 19 scales for mediation activities. Mediation strategies (5 scales) are concerned with strategies employed during the mediation process, rather than in preparation for it.
What is addressed in this publication	Comments
Pluricultural	The scale <i>Building on pluricultural repertoire</i> describes the <u>use</u> of pluricultural competences in a communicative situation. Thus, it is skills rather than knowledge or attitudes that are the focus. The scale shows a high degree of coherence with the existing CEFR scale Sociolinguistic appropriateness, although it was developed independently.
Plurilingual	The level of each descriptor in the scale <i>Building on plurilingual repertoire</i> is the functional level of the weaker language in the combination. Users may wish to indicate explicitly which languages are involved.
Specification of languages involved	It is recommended that, as part of the adaptation of the descriptors for practical use in a particular context, the relevant languages should be specified in relation to: <ul style="list-style-type: none"> – Cross-linguistic mediation (particularly scales for Mediating a text) – Plurilingual comprehension – Building on plurilingual repertoire.
Literature	There are three new scales relevant to creative text and literature: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Reading as a leisure activity</i> (the purely receptive process; descriptors taken from other sets of CEFR-based descriptors) – <i>Expressing a personal response to creative texts</i> (less intellectual, lower levels) – <i>Analysis and criticism of creative texts</i> (more intellectual, higher levels)
Online	There are two new scales for the following categories: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Online conversation and discussion</i> – <i>Goal-oriented online transactions and collaboration</i> Both these scales concern the multimodal activity typical of web use, including just checking or exchanging responses, spoken interaction and longer production in live link-ups, using chat (written spoken language), longer blogging or written contributions to discussion, and embedding other media.

Other new descriptor scales	New scales are provided for the following categories that were missing in the 2001 set, with descriptors taken from other sets of CEFR-based descriptors: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Using telecommunications</i> – <i>Giving information</i>
New descriptors are calibrated to the CEFR levels	The new descriptor scales have been formally validated and calibrated to the mathematical scale from the original research that underlies the CEFR levels and descriptor scales.
Sign language	Where variants of CEFR descriptor scales have been adapted for sign languages in the ProSign Project, this is indicated in the top right-hand corner of the scale with the PROSIGN logo. In addition, seven scales specifically for signing competence are included in this Volume on the basis of research conducted in Switzerland.
Parallel project:	
Young learners	Two collations of descriptors for young learners from ELPs are provided: for the 7–10 and 11–15 age groups respectively. At the moment, no young learner descriptors have been related to descriptors on the new scales, but the relevance for young learners is indicated.

ANEXO IV. ESCALA DE DESCRIPTORES PARA LA FACILITACIÓN DE UN ESPACIO PLURICULTURAL (Consejo de Europa, 2018: 123):

FACILITATING PLURICULTURAL SPACE	
C2	Can mediate effectively and naturally between members of his/her own and other communities, taking account of sociocultural and sociolinguistic differences. Can guide a sensitive discussion effectively, identifying nuances and undercurrents.
C1	Can act as mediator in intercultural encounters, contributing to a shared communication culture by managing ambiguity offering advice and support, and heading off misunderstandings. Can anticipate how people might misunderstand what has been said or written and help to maintain positive interaction by commenting on and interpreting different cultural perspectives on the issue concerned.
B2	Can exploit knowledge of socio-cultural conventions in order to establish a consensus on how to proceed in a particular situation unfamiliar to everyone involved. Can, in intercultural encounters, demonstrate appreciation of perspectives other than his/her own normal worldview, and express him/herself in a way appropriate to the context. Can clarify misunderstandings and misinterpretations during intercultural encounters, suggesting how things were actually meant in order to clear the air and move the discussion forward. Can encourage a shared communication culture by expressing understanding and appreciation of different ideas, feelings and viewpoints, and inviting participants to contribute and react to each other's ideas. Can work collaboratively with people who have different cultural orientations, discussing similarities and differences in views and perspectives. Can, when collaborating with people from other cultures, adapt the way he/she works in order to create shared procedures.
B1	Can support communication across cultures by initiating conversation, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, and expressing agreement and understanding. Can act in a supportive manner in intercultural encounters, recognising the feelings and different world views of other members of the group. Can support an intercultural exchange using a limited repertoire to introduce people from different cultural backgrounds and to ask and answer questions, showing awareness that some questions may be perceived differently in the cultures concerned. Can help to develop a shared communication culture, by exchanging information in a simple way about values and attitudes to language and culture.
A2	Can contribute to an intercultural exchange, using simple words to ask people to explain things and to get clarification of what they say, whilst exploiting his/her limited repertoire to express agreement, to invite, to thank etc.
A1	Can facilitate an intercultural exchange by showing welcome and interest with simple words and non-verbal signals, by inviting others to speak and by indicating whether he/she understands when addressed directly.
Pre-A1	<i>No descriptors available</i>

ANEXO V. ESCALA DE DESCRIPTORES PARA LA ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (Consejo de Europa, 2018: 138):

SOCIOLINGUISTIC APPROPRIATENESS		PROSIGN
C2	<p>Can mediate effectively and naturally between speakers of the target language and of his/her own community, taking account of sociocultural and sociolinguistic differences.</p> <p>Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning.</p> <p>Appreciates virtually all the sociolinguistic and sociocultural implications of language used by proficient speakers of the target language and can react accordingly.</p> <p>Can effectively employ, both orally and in writing, a wide variety of sophisticated language to command, argue, persuade, dissuade, negotiate and counsel.</p>	
C1	<p>Can recognise a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts; may, however, need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar.</p> <p>Can understand humour, irony and implicit cultural references and pick up nuances of meaning.</p> <p>Can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage.</p> <p>Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.</p> <p>Can adjust his/her level of formality (register and style) to suit the social context: formal, informal or colloquial as appropriate and maintain a consistent spoken register.</p> <p>Can frame critical remarks or express strong disagreement diplomatically.</p>	
B2	<p>Can with some effort keep up with and contribute to group discussions even when speech is fast and colloquial.</p> <p>Can recognise and interpret sociocultural/sociolinguistic cues and consciously modify his/her linguistic forms of expression in order to express him/herself appropriately in the situation.</p> <p>Can express him/herself confidently, clearly and politely in a formal or informal register, appropriate to the situation and person(s) concerned.</p> <p>Can adjust his/her expression to make some distinction between formal and informal registers but may not always do so appropriately.</p> <p>Can express him/herself appropriately in situations and avoid crass errors of formulation.</p> <p>Can sustain relationships with speakers of the target language without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with another proficient speaker.</p>	
B1	<p>Can perform and respond to a wide range of language functions, using their most common exponents in a neutral register.</p> <p>Is aware of the salient politeness conventions and acts appropriately.</p> <p>Is aware of, and looks out for signs of, the most significant differences between the customs, usages, attitudes, values and beliefs prevalent in the community concerned and those of his or her own community.</p>	
A2	<p>Can perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way.</p> <p>Can socialise simply but effectively using the simplest common expressions and following basic routines.</p> <p>Can handle very short social exchanges, using everyday polite forms of greeting and address. Can make and respond to invitations, suggestions, apologies etc.</p>	
A1	<p>Can establish basic social contact by using the simplest everyday polite forms of: greetings and farewells; introductions; saying please, thank you, sorry etc.</p>	

ANEXO VI. ESCALA DE DESCRIPTORES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN REPERTORIO PLURICULTURAL (Consejo de Europa, 2018: 159):

BUILDING ON PLURICULTURAL REPERTOIRE	
Note: Descriptors marked with asterisk (**) represent a high level for B2. They may also be suitable for the C levels.	
C2	Can initiate and control his/her actions and forms of expression according to context, showing awareness of cultural differences and making subtle adjustments in order to prevent and/or repair misunderstandings and cultural incidents.
C1	Can identify differences in socio-linguistic/-pragmatic conventions, critically reflect on them, and adjust his/her communication accordingly. Can sensitively explain the background to, interpret and discuss aspects of cultural values and practices drawing on intercultural encounters, reading, film, etc. Can explain his/her interpretation of the cultural assumptions, preconceptions, stereotypes, and prejudices of his/her own community and of other communities that he/she is familiar with. Can deal with ambiguity in cross-cultural communication and express his/her reactions constructively and culturally appropriately in order to bring clarity.
B2	**Can describe and evaluate the viewpoints and practices of his/her own and other social groups, showing awareness of the implicit values on which judgments and prejudices are frequently based. **Can interpret and explain a document or event from another culture and relate it to documents or events from his/her own culture(s)/ and/or from cultures he/she is familiar document or event from another culture with. Can discuss the objectivity and balance of information and opinions expressed in the media about his/her own and other communities. Can identify and reflect on similarities and differences in culturally-determined behaviour patterns (e.g. gestures and speech volume) and discuss their significance in order to negotiate mutual understanding. Can, in an intercultural encounter, recognise that what one normally takes for granted in a particular situation is not necessarily shared by others, and can react and express him/herself appropriately. Can generally interpret cultural cues appropriately in the culture concerned. Can reflect on and explain particular ways of communicating in his/her own and other cultures, and the risks of misunderstanding they generate.
B1	Can generally act according to conventions regarding posture, eye contact, and distance from others. Can generally respond appropriately to the most commonly used cultural cues. Can explain features of his/her own culture to members of another culture or explain features of the other culture to members of his/her own culture. Can explain in simple terms how his/her own values and behaviours influence his/her views of other people's values and behaviours. Can discuss in simple terms the way in which things that may look 'strange' to him/her in another sociocultural context may well be 'normal' for the other people concerned. Can discuss in simple terms the way his/her own culturally-determined actions may be perceived differently by people from other cultures.
A2	Can recognise and apply basic cultural conventions associated with everyday social exchanges (for example different greetings rituals). Can act appropriately in everyday greetings, farewells, and expressions of thanks and apology, although he/she has difficulty coping with any departure from the routine. Can recognise that his/her behaviour in an everyday transaction may convey a message different to the one he/she intends, and can try to explain this simply. Can recognise when difficulties occur in interaction with members of other cultures, even though he/she may well not be sure how to behave in the situation.
A1	Can recognise differing ways of numbering, measuring distance, telling the time, etc. even though he/she may have difficulty applying this in even simple everyday transactions of a concrete type.
Pre-A1	<i>No descriptors available</i>

ANEXO VII. ESQUEMA PARA LA ESPECIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES CON UNA VISIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL (Beacco *et al.*, 2016: 131-133):

A plurilingual repertoire and language competences

- ▶ a language competence specific to the teaching profession: in foreign languages, the ability to provide teaching focused on communication and content; in the language of schooling or migration/regional languages, the ability to teach subject content in all subjects;
- ▶ an ability to think about languages and the development of plurilingual repertoires, i.e. metalinguistic and cross-cutting competences, particularly as regards bridge building between languages and with the language of schooling;
- ▶ some degree of expertise in plurilingualism: use of existing resources, management of plurilingual situations, awareness and use of the internal variability of any language, etc.
- ▶ ...

Decisions to be taken

- ▶ What standard should teachers be expected and enabled to achieve in modern languages, migration/regional languages and the languages of schooling:
 - for in-depth teaching of a modern foreign language?
 - to teach subject content in that language?
 - simply to use plurilingual materials?
 - to develop intercomprehension between related languages?
- ▶ How can that standard be guaranteed, monitored and measured, and which body would be responsible for that?
- ▶ ...

Training in interculturality and its values

- ▶ knowledge of the relationship between languages and cultures;
- ▶ a range of knowledge, skills and attitudes with regard to intercultural dialogue;
- ▶ experience of how to conduct classwork on interculturality which is not confined to anecdotal or picturesque aspects but activates the following among learners:
 - the ability to move away from their own viewpoint;
 - an ability to respect and/or take on another person's viewpoint;
 - openness and curiosity about the diversity and wealth of cultures;
 - the ability to observe and describe, with an attitude of reflexivity, one's own behaviour and that of the other person in an intercultural encounter;
 - a benevolent attitude towards people of other cultures;
 - ...

A responsible professional commitment

- ▶ an appropriate view of the learner:
 - as a social player;
 - as an informed party with his or her own personality;
 - as the main figure in his or her own learning;
 - ...
- ▶ an ethical attitude involving respect for and use of the knowledge, feelings and experiences of all learners, and especially their plurilingual and pluricultural repertoires, regardless of their origins and the group they belong to;
- ▶ taking responsibility for motivating all learners to develop their plurilingual and pluricultural repertoires;
- ▶ awareness of the duty to guarantee all learners plurilingual and intercultural education as an integral part of a quality education;
- ▶ a commitment to finding varied paths enabling each learner to acquire the key competences and achieve the standards set;
- ▶ ...

For the teaching of foreign languages, teaching skills relating to:

- ▶ the incorporation of methodologies for communication-based teaching, the competence-based approach, an actional approach and a mediation-based approach;
- ▶ the incorporation of reflexive approaches (grammar, strategies, etc.);
- ▶ methodologies related specifically to the development of plurilingualism and interculturality (EOLE, intercomprehension, etc.);
- ▶ bilingual teaching;
- ▶ modern assessment techniques;
- ▶ working with a portfolio (e.g. the *European Language Portfolio*);
- ▶ ...

Training common to all teachers (of foreign languages, languages of schooling and other subjects)

- ▶ exploration of the language and discourse dimension of the various subjects;
- ▶ identification of areas of co-operation:
 - convergences;
 - plural and/or partial approaches;
 - learning through intercultural encounters;
 - integrated language teaching;
 - CLIL/EMILE/integration of languages and subject content;
 - ...
- ▶ development of plurilingual materials for subjects;
- ▶ choice of appropriate teaching methodologies and strategies;
- ▶ classroom experiments based on action-research approaches;
- ▶ identification of cognitive and language gains from integrated teaching of languages and content;
- ▶ development of independent and lifelong learning;
- ▶ training in co-operation and interdisciplinarity;
- ▶ ...

Organisation of training schemes

- ▶ What kinds of training should be offered to meet teachers' needs and constraints, from among the following:

Training outside school

- ▶ traineeships in the countries where the target language is spoken;
- ▶ local training courses;
- ▶ distance or combined distance and face-to-face training;
- ▶ participation in international projects;
- ▶ ...

Training in school and in the classroom

- ▶ action-research projects;
- ▶ observation sessions in the classroom and reflective practice outside the classroom;
- ▶ on-site traineeships;
- ▶ ...