

## **CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS ORIENTADAS AL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN METAPRAGMÁTICA EN EL AULA DE ELE**

**Natalia Morollón Martí<sup>1</sup>**  
**Universidad de Copenhagen**

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es exponer algunas consideraciones didácticas para el desarrollo de la conciencia intercultural, a través de la reflexión metapragmática, en el aula de español como lengua extranjera desde una aproximación de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978, 1986) aplicada al área de segundas lenguas (Lantolf y Thorne). Para ello, se presentan cinco aspectos estimados claves: (1) adoptar una visión relativista del empleo de las normas sociales y culturales que se manifiestan en la comunicación, a partir de lo propuesto en el área de estudio de la pragmática sociocultural; (2) estimar la relevancia de adoptar una metodología basada en conceptos con el fin de que los estudiantes puedan interpretar la comunicación intercultural a partir del significado conceptual; (3) emplear la telecolaboración como forma de crear oportunidades de participación en interacciones interculturales; (4) fomentar la reflexión metapragmática colaborativa a partir de las propias experiencias interculturales, y (5) considerar la unión de lo emocional y cognitivo durante la actividad de creación de significado metapragmático. Estas consideraciones se presentarán acompañadas de datos obtenidos en el desarrollo de investigaciones previas realizadas por la autora de este trabajo, que muestran diferentes aspectos relativos a cada uno de los temas tratados.

---

<sup>1</sup> **Natalia Morollón Martí** es doctora en el área de didáctica de lenguas extranjeras y uso de nuevas tecnologías por la Universidad de Aarhus. Es además Licenciada en Lengua y Cultura Española por la Universidad de Copenhagen y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca. Sus intereses de investigación se centran en la enseñanza y aprendizaje de pragmática de segundas lenguas, la comunicación intercultural, el desarrollo de diseños didácticos y el empleo de herramientas digitales de comunicación online en el aula de ELE. Actualmente trabaja como lectora externa en la Universidad de Copenhagen en los estudios de Español Lengua y Cultura.

**Palabras clave:** Conciencia intercultural; Reflexión metapragmática; Teoría sociocultural; Pragmática sociocultural; Consideraciones didácticas

## Introducción

El énfasis que durante los últimos años se ha puesto en los aspectos culturales en el área de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (L2) ha desembocado en un cambio en la concepción de lo que se considera debe ser el fin último de este aprendizaje. Así, el foco de atención ha pasado, de estar en la enseñanza de aspectos meramente lingüísticos, a estar en la competencia comunicativa. Desde esta concepción comunicativa, Hymes (1972) señala la importancia de considerar los parámetros socioculturales en la interpretación del uso de la lengua y la importancia de promover entre los aprendices de L2 no solo la habilidad para expresarse en la lengua estudiada sino, además, saber usarla en diferentes contextos comunicativos. El reconocimiento de la importancia de los factores culturales ha llevado más recientemente a situar la *competencia comunicativa intercultural* (CCI) (Byram 1997) en el epicentro de la enseñanza de L2, desde la que se subraya la necesidad de enfatizar la relación existente entre lengua y cultura (Kramsch; Risager; Byram; Liddicoat y Scarino). Este cambio de paradigma, conocido como «the intercultural turn» (Thorne 139) ha modificado la visión del rol que se considera que la enseñanza de L2 debe desempeñar, «moving away from a code-based understanding of the nature of learning to a view of language as culturally contexted meaning-making» (Liddicoat 277).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER 100) resalta la importancia de considerar la influencia que el contexto sociocultural tiene en el uso de una lengua y señala la relevancia que debe darse al *conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma*. La necesidad de desarrollar entre los aprendices de L2 competencias no solo lingüísticas sino también interculturales se hace evidente asimismo en el informe que el Ministerio de Educación danés publicó en el año 2011, titulado *La lengua es la llave al mundo*<sup>2</sup>, en el que se indica en la página 7:

---

<sup>2</sup> Título original en danés: *Sprog er nøglen til verden*.

*La movilidad en el mundo moderno hace que una gran parte de la población se relacione, entable conocimiento y trabaje con personas de diferentes partes del mundo. Son personas con otras visiones, experiencias y comportamientos, en definitiva, personas con historias, culturas y lenguas diferentes a la nuestra y con una lengua materna distinta del danés. Es por ello que es necesario desarrollar competencias en varias lenguas, ya que la lengua es la llave para entender otras culturas y, por tanto, la clave para poder desenvolverse en el mundo y ganar influencia.<sup>3</sup>*

Ante esta realidad, es reconocida hoy en día la relevancia de enfatizar la relación existente entre las normas sociales y culturales que se manifiestan en el uso de la lengua, y desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan aplicar este conocimiento en la interpretación de la comunicación intercultural, más allá del significado de las palabras (Dervin y Liddicoat). Aun reconociendo la importancia de enfatizar este componente intercultural, seguimos enfrentándonos como docentes a la incertidumbre de cómo integrarlo en el contexto del aula de L2 y qué esperar de los aprendices en cuanto a este aprendizaje. Diferentes autores han contribuido a esta discusión, aportando propuestas en torno al desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas. El modelo de Byram (1997) es el que más alcance ha tenido hasta la fecha. En este modelo se reconoce que, aun considerando que el objetivo final es desarrollar la competencia comunicativa en una L2, esto no siempre debe implicar el uso de las normas sociales y culturales generalmente atribuidas a la comunidad de habla de la L2 estudiada. A partir de una concepción del aprendiz de L2 como *hablante intercultural*, este autor indica que es esencial no ver a los aprendices de L2 como meros imitadores de las normas comunicativas empleadas por los hablantes nativos de la lengua estudiada, *but as social actors engaging with other social actors in a particular kind of communication and interaction which is different from that between native speakers* (Byram 21). Así, es aceptada hoy en día la idea de que el fin último de este aprendizaje intercultural no es la producción de formas lingüísticas adaptadas a un patrón cultural determinado, sino desarrollar la habilidad de interpretar y crear el significado específico que se quiere transmitir en la comunicación (Dervin y Liddicoat). De esta forma, desarrollar la

---

<sup>3</sup> Traducción propia

conciencia intercultural consiste en promover *a conscious understanding of the role culturally based forms, practices and frames of understanding can have in intercultural communication, and an ability to put these conceptions into practice in a flexible and context specific manner in real time communication* (Baker 202).

Como forma de promover la conciencia intercultural en el aula de L2, se adopta en este trabajo una perspectiva pragmática del uso de la lengua en la comunicación, área de la lingüística donde convergen lengua y cultura (Ishihara y Cohen), al permitir introducir en el aula de L2 una dimensión intercultural desde una perspectiva lingüística y estudiar las normas sociales y culturales que aparecen intrínsecas en el uso de la lengua.

Partiendo de una aproximación teórica sociocultural (Vygotsky, 1978, 1986) del aprendizaje de L2, el objetivo es mostrar algunas consideraciones didácticas estimadas relevantes para desarrollar la conciencia intercultural a través de la enseñanza de pragmática en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Estas consideraciones parten de las investigaciones realizadas por la autora de este artículo (Morollón Martí y Fernández; Morollón Martí, 2016; Morollón Martí, 2017) desarrolladas en contextos de enseñanza universitaria a estudiantes daneses de ELE y se mostrarán acompañadas de datos que ejemplifiquen algunos de los aspectos tratados.

## **Enseñanza de pragmática de L2 y reflexión metapragmática**

En el área de investigación de pragmática de L2 numerosas investigaciones han mostrado la importancia de la enseñanza explícita (ver Taguchi, para una revisión), centrada principalmente en la enseñanza de actos comunicativos a partir de criterios lingüísticos establecidos en función de un modelo de habla nativo considerado ideal y evaluados en cuanto al grado de adecuación o inadecuación en la producción del acto comunicativo en cuestión. Sin negar la relevancia de estos estudios, recientes investigaciones han señalado que, más allá de basar la enseñanza de estrategias lingüísticas para producir determinados actos comunicativos —por ejemplo, peticiones o agradecimientos— (pragmalingüística), debe resaltarse la importancia de presentar a los estudiantes las normas sociales implícitas en el uso de tales actos comunicativos (sociopragmática) (Gironzetti y Koike).

Durante los últimos años, diferentes autores han realizado una llamada de atención sobre cuál debe ser el objetivo principal de la enseñanza de pragmática de L2. Así, propuestas como la de McConachy (2018) y van Compernelle (2014) reivindican una concepción de la enseñanza y del aprendizaje de pragmática de L2 desde la que se enfatiza el fomento de la capacidad reflexiva metalingüística y la *agentividad* del hablante. El objetivo es, por tanto, fomentar un aprendizaje de pragmática de L2 basado en el razonamiento crítico y en la toma de decisiones conscientes por parte de los estudiantes, que, una vez comprendidos los conceptos pragmáticos centrales, pueden llegar a incorporar, si así lo desean, las normas sociales y culturales presentes en la L2 como forma de crear un significado específico en la interacción intercultural.

Desarrollar la conciencia metapragmática se convierte, así, en un elemento central en el aprendizaje de pragmática de L2, al proporcionar un conocimiento del significado social del uso de la lengua y de la forma en que el contexto social y cultural determinan este significado. A este respecto, Kinginger y Farrell (2004) señalan la importancia de promover la conciencia metapragmática entre los aprendices de L2, la cual consiste en el *knowledge of the social meaning of variable second language forms and awareness of the ways in which these forms mark different aspects of social contexts* (20). La conciencia metapragmática, por tanto, es la capacidad de analizar y reflexionar sobre el uso del lenguaje en diferentes contextos de uso y es esencial en el desarrollo de una perspectiva intercultural del uso de la lengua (McConachy 2018).

Al contrario que en la primera lengua (L1), donde se posee un conocimiento implícito de las normas pragmáticas en relación con el uso de la cortesía y los mecanismos conversacionales (Kasper y Rose 2002), en la L2 estas normas pragmáticas no son tan evidentes. Por ello, y debido a que el aprendiz de L2 es una persona que llega al aula con un pasado, vivencias, valores y experiencias previas (Ishihara y Cohen), es fundamental, para promover la conciencia metapragmática, partir del conocimiento sociopragmático previo que ya posee respecto a su L1. Por este motivo, y como forma de evitar una transferencia de conocimiento, se ha señalado la importancia de basar las reflexiones metapragmáticas en una

perspectiva comparativa entre la L1 y la L2 (Ishihara y Cohen; Kasper y Rose 2001; McConachy 2013). Además, también se estima relevante que los estudiantes sean capaces de identificar y establecer relaciones entre la forma en que estos aspectos se muestran en la L1 y en la L2, y se posicionen como hablantes e individuos pertenecientes a un grupo cultural (Kramsch). Este aspecto ha sido considerado fundamental en el desarrollo de la competencia intercultural (Dervin y Liddicoat) y en el desarrollo de la conciencia pragmática desde una perspectiva intercultural (McConachy 2013).

### **Aproximación teórica al aprendizaje de L2: la perspectiva sociocultural**

Desde una aproximación teórica sociocultural (TSC) (Vygotsky) aplicada al aprendizaje de L2 (Lantolf y Thorne 2006; Lantolf y Poehner) la cognición, y por tanto el aprendizaje, es entendida como una actividad social mediada por herramientas simbólicas construidas culturalmente, como el lenguaje y los conceptos. Así, mediante el uso del lenguaje se medían los procesos mentales, tanto propios como de los demás a quienes va dirigido, se crea el significado y se moldean el conocimiento y la experiencia (Swain 2006; Swain y Watanabe). Esta actividad, denominada *linguaging* (Swain 2006, 98), hace referencia al proceso de creación de significado del conocimiento y de la experiencia y constituye una parte esencial del aprendizaje. Según esta aproximación, el uso del lenguaje (tanto L1 como L2) permite alcanzar una mayor comprensión de los aspectos lingüísticos estudiados, considerar aspectos relacionados con la identidad en el uso de una nueva lengua, reconstruir el significado de las experiencias interculturales y alcanzar así una mayor comprensión de la propia identidad cultural (Lankiewicz y Wąsikiewicz-Firlej).

Además, desde la TSC se entiende el aprendizaje como una actividad dinámica y social donde, en interacción con los demás (estudiantes, profesor, hablantes nativos de la L2 estudiada), los aprendices encuentran oportunidades de alcanzar un mayor conocimiento de un determinado fenómeno del que hubieran podido alcanzar de forma individual. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky 1978)

refleja la importancia de observar la interacción social durante la actividad de aprendizaje para poder detectar las capacidades que están en proceso de desarrollo (Lantolf y Appel; Lantolf y Thorne 2007). La ZDP representa de forma metafórica el lugar en el que se produce el aprendizaje y se refiere, en situaciones de interacción social, a *la diferencia entre lo que un individuo puede hacer por sí solo (evidencia de que algo ya está adquirido) y lo que puede hacer con ayuda de otras personas, es decir, aquello que está en proceso de ser adquirido* (Antón 11). La ZDP permite detectar el origen del desarrollo cognitivo que tiene lugar durante la interacción social mientras los participantes están inmersos en una actividad de aprendizaje (Kinginger 2002) y posibilita la evaluación de las competencias que pueden llegar a realizarse de forma independiente en un futuro (Thorne y Hellermann). En contextos de aprendizaje de L2, los beneficios de la interacción social se han atribuido tanto a la interacción entre aprendiz y experto como a la interacción entre pares donde ninguno de los participantes es considerado experto (Ohta, 2000, 2001).

Partiendo del concepto de ZDP, Swain (2000) señala la importancia de participar en *diálogo colaborativo*, como forma de crear oportunidades de aprendizaje dentro de un contexto de interacción. La participación en el *diálogo colaborativo* permite emplear el lenguaje como herramienta de mediación cognitiva, a la vez que participar en una interacción social con los demás. En palabras de Swain y Watanabe (2013) el *diálogo colaborativo* es definido así:

*Collaborative dialogue may be about anything (e.g. mathematics, physics, language). During collaborative dialogue, one or both speakers may refine their knowledge or come to a new or deeper understanding of a phenomenon. Speakers (or writers) are using language as a cognitive tool to mediate their own thinking and that of others. Speaking produces an utterance, a product (an artifact) that can be questioned, added to, discredited, and so forth. This action of co-constructing meaning is collaborative dialogue, and is a source of language learning and development (1).*

Además del lenguaje, también los conceptos, herramientas construidas culturalmente, median la actividad cognitiva humana (Vygotsky). Vygotsky distingue entre conceptos espontáneos y conceptos científicos, cuya diferencia reside en que *[[los conceptos científicos se originan en la actividad sumamente estructurada y*

*especializada del aula e imponen al niño conceptos definidos lógicamente; los conceptos espontáneos surgen de las propias reflexiones del niño sobre su experiencia cotidiana* (Vygotsky 2010, 32). El control de los conceptos científicos debe ser, según Vygotsky, el objetivo primordial de la escolarización, al permitir no solo ser empleados en un contexto determinado, sino transferir su significado a otras situaciones relevantes (Negueruela y Lantolf). Considerando estas ideas, la metodología de enseñanza y aprendizaje de L2 denominada *Instrucción Basada en Conceptos* (IBC), desarrollada a partir de la propuesta pedagógica presentada por Gal'perin (1992) y aplicada a la enseñanza de L2 por Negueruela (2003), destaca la importancia de promover la interiorización de los conceptos. Así, tomando el concepto como unidad básica de instrucción, la IBC propone, como forma de promover el desarrollo conceptual, actividades en las que los estudiantes tengan oportunidades de emplear el lenguaje como herramienta de mediación cognitiva y construir el significado a través de las características conceptuales. Desde esta perspectiva, tal como señalan Lantolf y Thorne (2006, 5) el aprendizaje de una lengua nueva consiste en modificar un conocimiento conceptual previo a partir de la adquisición de un conocimiento conceptual nuevo que medie nuestra interacción con el mundo que nos rodea.

Finalmente, debe considerarse la unidad de los procesos intelectuales y afectivos que Vygotsky reconoce en su teoría y que es también defendida por diferentes autores en contextos de enseñanza y aprendizaje de L2 (Imai; Swain 2013; Poehner y Swain). A este respecto, Swain (2013) indica que, mediante el uso del lenguaje en interacción social, por ejemplo, durante la participación en diálogo colaborativo, el pensamiento y las emociones se forman y manifiestan, lo que permite a los participantes reconstruir los procesos cognitivos y emocionales relacionados con el aprendizaje de L2. Con respecto al aprendizaje de pragmática de L2, van Compernelle (2014) subraya la importancia de considerar *the emotional and the cognitive impact upon each other in real time. The emotional side of language learning is accessible not only through learners' retrospective accounts, but it can also be rendered visible in interaction* (86).

Siguiendo estos postulados teóricos, las consideraciones didácticas

expuestas a continuación parten de una concepción de la conciencia intercultural a través de la reflexión metapragmática en L2 como una actividad mediada a través del uso del lenguaje, los conceptos teóricos pragmáticos, la experiencia intercultural de los aprendices, la participación en interacción social y las emociones. Además, más que considerar la conciencia intercultural como el resultado de un aprendizaje, esta se entiende como una actividad dinámica, en la que los estudiantes actúan en su ZDP en el proceso de alcanzar una mayor comprensión de los aspectos sociales y culturales que se manifiestan en el uso de la lengua durante la interacción intercultural.

### **Consideraciones didácticas**

Partiendo de todo lo expuesto en los apartados previos, se presentan a continuación cinco consideraciones didácticas estimadas relevantes para el desarrollo de la conciencia intercultural en el aula de ELE desde una perspectiva pragmática del uso de la lengua. Estas consideraciones, que se presentan en apartados separados por motivos de claridad, no deben entenderse de forma aislada, sino interrelacionadas entre sí. Además, debe tenerse en cuenta que no son unidades didácticas planificadas para poder ser implementadas en el aula, sino reflexiones que pretenden servir de inspiración en la planificación de actividades. Estas consideraciones didácticas hacen referencia a diferentes niveles didácticos y se centran en los siguientes aspectos: el contenido y los conceptos pragmáticos que pueden emplearse en el aula para fomentar la conciencia intercultural; la relevancia de basar la enseñanza en conceptos pragmáticos; la importancia de crear oportunidades de interacción intercultural significativa para los estudiantes; el fomento de la reflexión colaborativa dentro del aula, y el rol del factor emocional en este contexto de aprendizaje.

### ***¿Qué contenido pragmático enseñar?***

Como forma de promover la conciencia intercultural a partir de una perspectiva pragmática, se propone en este artículo una perspectiva centrada en los aspectos

sociopragmáticos de la lengua, la parte sociológica del uso de la lengua (Leech) donde se manifiestan las convenciones sociales de una comunidad en su contexto de uso (van Compernelle 2014). De forma específica se propone partir del área de estudio de la cortesía verbal como fenómeno social y comunicativo desde una aproximación sociocultural, área de investigación conocida como *pragmática sociocultural* (Bravo, 2002, 2005; Bravo y Briz, 2004). Desde esta aproximación se defiende una relativización cultural en el estudio de la cortesía comunicativa cuya función no es solamente atenuar amenazas, tal y como fue propuesto por Brown y Levinson (1987 [1978]), sino también valorizar la imagen del interlocutor sin necesidad de que exista amenaza, empleando actos comunicativos como ofrecimientos, halagos, agradecimientos o saludos (Hernández Flores 2002, 154).

Como se muestra en Morollón Martí (2017), la pragmática sociocultural permite presentar a los estudiantes de ELE determinados comportamientos y valores sociales que se manifiestan en la interacción comunicativa de un grupo social específico en un contexto concreto (Márquez Reiter y Placencia). Así, las características sociopragmáticas no son entendidas como normas fijas y estipuladas a priori, sino como principios sobre comportamientos y valores sociales conocidos y aceptados por una determinada comunidad de habla, y siempre sujetos a variación dependiendo de las características contextuales y situacionales en las que se desarrolla el intercambio verbal. La pragmática sociocultural posibilita por tanto interpretar la interacción intercultural en el contexto social, cultural y situacional específico en el que se produce. En palabras de Bravo (Bravo 2009, 32), la pragmática sociocultural consiste *en describir el uso situado de los recursos comunicativos provistos por una lengua determinada dentro de su propio sistema sociocultural*.

El marco teórico de la pragmática sociocultural permite trabajar en el aula con unas herramientas conceptuales que pueden ser empleadas por los estudiantes en las interpretaciones que estos realicen de la comunicación intercultural, y que pueden dividirse en conceptos pragmáticos generales, esenciales para realizar cualquier interpretación desde una perspectiva pragmática (contexto e imagen social) y conceptos específicos empleados en esta área de estudio (contexto

sociocultural y características de la imagen social):

- El concepto de contexto sociocultural permite delimitar la situación comunicativa específica de la conversación analizada. Tal es la importancia de los factores contextuales en la realización de análisis de conversaciones desde una perspectiva sociocultural, que el contexto ha sido considerado una herramienta de análisis (Bernal 2007) en la interpretación de los datos analizados.
- El concepto de *imagen social* (Goffman) hace referencia al deseo y la necesidad de imagen que todas las personas tienen en sus relaciones interpersonales. Con respecto a este concepto debe considerarse la imagen social básica, las características culturales básicas reconocidas como propias en una sociedad y cultura determinada, y la imagen del rol, las características relativas al rol específico que cada hablante desempeña en la interacción y que deben definirse a partir del contexto sociocultural (Bravo, 2002). La imagen social no es estática, sino que se construye y redefine durante la interacción en función de las características sociales, culturales y situacionales específicas en que esta se desarrolla
- La imagen social comprende la imagen de autonomía y la imagen de afiliación (Bravo, 1999), dos categorías «vacías», cuyo contenido se define en función del contexto sociocultural en el que se desarrolla la comunicación; como categorías representan dos necesidades que se consideran básicas en todo individuo, por tanto supuestamente, universales, pero cuyo significado o “contenido” no es siempre el mismo, ya que deben describirse a partir de las características socioculturales específicas de cada cultura y situación comunicativa. La imagen de autonomía hace referencia al deseo del individuo de verse y ser visto por los demás como una persona con contorno propio dentro del grupo, mientras que la imagen de afiliación se refiere a la necesidad del individuo de verse y ser visto como parte del grupo (Bravo, 1999, 2008). Así, siguiendo a Bravo (1999), la autonomía se manifiesta en todo lo que los

individuos hacen para diferenciarse del grupo, y la afiliación en todo lo que permite al individuo identificarse con los demás.

*Punto de partida para el desarrollo de la conciencia intercultural: características de la imagen social española y escandinava*

Como forma de promover la conciencia intercultural en el aula de ELE es importante no dejarnos llevar por nuestras propias intuiciones como hablantes de la lengua estudiada, sino emplear resultados de investigaciones que muestren las premisas socioculturales de un determinado grupo. Desde la pragmática sociocultural, diferentes estudios empíricos<sup>4</sup> han investigado las características que definen la imagen social en las comunidades de habla española y escandinava, es decir, los contenidos de la imagen de autonomía y de afiliación, mostrando resultados que son considerados esenciales como punto de partida en el fomento de la reflexión metapragmática en el aula de ELE.

Las características socioculturales más destacadas en la comunidad de habla española han sido señaladas por Bravo (1996, 1999), Hernández Flores (2002, 2006) y Bernal (2007). Estas autoras destacan una de las características de la imagen de autonomía, la necesidad de mostrarse original y orgulloso de las propias cualidades, y una de las características de la imagen de afiliación, el deseo de establecer relaciones basadas en la confianza y familiaridad. De forma específica se ha señalado la importancia de expresar muestras de cercanía entre familiares y amigos en España como forma de establecer buenas relaciones entre ellos (Hernández Flores, 2002) y, fuera del marco familiar, la tendencia de la sociedad española a enfatizar la solidaridad entre los interlocutores y mostrar cercanía durante el intercambio comunicativo, sin importar la distancia social que existe entre ellos (Hickey; Haverkate). Bernal (2007) también señala la tendencia a emplear un estilo comunicativo donde está permitido hablar sin temor de ofender a los demás participantes de la interacción y realizar actos en los que se muestra aprecio, se es solidario, se propicia la cercanía social y se tiene

---

<sup>4</sup> El programa EDICE (Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español), dirigido por la catedrática Diana Bravo desde el Departamento de Estudios Románicos y Clásicos de la Universidad de Estocolmo (Suecia), ha contribuido de forma representativa a la investigación de la cortesía verbal en contextos de habla en comunidades de habla españolas y escandinavas.

buena disposición. Este acercamiento y creación de clima de confianza en las relaciones sociales en España puede manifestarse mediante la realización de actividades de imagen expresadas a través de actos valorizadores de la imagen (Albelda), como la realización de halagos o invitaciones (Barros García).

Por otro lado, diferentes estudios contrastivos realizados en comunidades de habla escandinava (Suecia y Dinamarca) y española, en contextos comunicativos de negociaciones (Fant; Grindsted; Bravo 1999) y en contextos de comunicación coloquial (Henning), han delimitado algunas de las características atribuidas a la imagen social escandinava. A este respecto, Fant (1989) señala que para el hablante sueco el individualismo está relacionado con una necesidad de privacidad, mientras que para el español está relacionado con la afirmación de su imagen como individuo. También señala este autor diferencias en cuanto a la sociabilidad, la cual para el sueco se centra en la nación como marco de referencia, mientras que para el español esta se establece alrededor de una relación basada en la confianza, donde el centro es la familia. Bravo (1996) identifica una tendencia entre los españoles a reafirmar tanto sus propias cualidades positivas como las de los demás, mientras que los suecos, sin embargo, dan valor al consenso en las opiniones y a establecer una armonía social a partir de la uniformidad en los comportamientos sociales y en la expresión de opiniones personales. Henning (2015), en un estudio contrastivo de conversaciones coloquiales en familias españolas y suecas, confirma que la autonomía entre los suecos se caracteriza por mostrarse como personas independientes y no interferir en el espacio privado de los demás, mientras que la afiliación se manifiesta mostrando consenso y compartiendo los intereses de los demás como parte de un colectivo.

Una forma de trabajar con esta información en el aula podría ser el empleo de un tipo de cuestionario de hábitos sociales<sup>5</sup> (Bernal y Hernández Flores 116-117). Tal y como proponen estas autoras, la aplicación del cuestionario y sus resultados

---

<sup>5</sup> El test de hábitos sociales es un instrumento muy utilizado en estudios dentro del programa EDICE con el objetivo de estudiar aspectos culturales de diferentes comunidades de habla en situaciones comunicativas reales.

pueden ser el punto de partida para desarrollar en el aula otro tipo de actividades como la reflexión de carácter intercultural, juegos de roles donde los estudiantes deban adecuarse a nivel sociopragmático a la situación comunicativa dada incorporar en la interacción algunas de las características y el análisis de conversaciones auténticas en diferentes contextos de uso. Algunas de estas propuestas se desarrollan en profundidad en los siguientes puntos.

### ***La importancia de la enseñanza basada en conceptos***

La pragmática sociocultural, y la base conceptual en la que se asienta presentada en el apartado anterior, permite adoptar en el aula una metodología de enseñanza basada en la Instrucción Basada en Conceptos (IBC) como forma de promover el aprendizaje de los aspectos interculturales que surgen en la interacción comunicativa. Tal y como se muestra en Morollón Martí (2017), tomando los conceptos presentados en el apartado anterior como unidades básicas de instrucción, se plantea la importancia de diseñar actividades donde los estudiantes encuentren oportunidades de reflexión intercultural e interpreten determinadas acciones comunicativas a través de estos conceptos.

En la implementación de la IBC se propone también el uso de SCOPA<sup>6</sup>, esquemas que representan de forma visual los conceptos teóricos y que fomentan el aprendizaje en la ZDP y el desarrollo conceptual. La IBC se considera relevante por permitir la reflexión del aprendiz sobre los diferentes significados que pueden crearse durante la actividad comunicativa (Negueruela y Lantolf), en lugar de establecer asociaciones basadas en la adecuación o inadecuación de las normas que rigen el uso de la L2.

Como forma de promover la conciencia intercultural, en un curso universitario sobre «Comunicación intercultural y (des)cortesía en el mundo hispanohablante» dirigido a estudiantes daneses de máster de Estudios españoles e hispanoamericanos desarrollado por la autora de este trabajo, se empleó el SCOPA como herramienta de mediación en el desarrollo de actividades de análisis de corpus

---

<sup>6</sup> Del inglés, Schema for Orienting Basis of Action.

conversacionales. Una vez finalizada la presentación y explicación de los conceptos teóricos, y a partir del SCOPA realizado por la profesora, los estudiantes realizaron su propio esquema y discutieron y argumentaron con los compañeros de clase las decisiones tomadas en el desarrollo del mismo y en el establecimiento de relaciones entre los diferentes conceptos trabajados. Esta reflexión permitió la discusión del significado conceptual, la comparación entre los diferentes esquemas y la reconstrucción de los mismos a lo largo de este proceso de discusión y reflexión. El empleo de los SCOPA durante este curso fomentó la autonomía del estudiante en el análisis de interacciones interculturales, además de mediar la actividad interpretativa de lo expresado en la interacción verbal.

Más allá del uso de los SCOPA, Negueruela (2013, 223) señala que el uso del conocimiento metalingüístico no debe ser únicamente empleado para describir el lenguaje, sino que el concepto debe interiorizarse y funcionar como una herramienta de pensamiento que medie la actividad comunicativa y señala que lo primordial es promover el desarrollo conceptual. Para ello, además de las actividades de reflexión metapragmática en las que los conceptos son empleados como herramienta de interpretación, deberían desarrollarse actividades dirigidas a fomentar la aplicación del significado conceptual en la comunicación. Por medio del uso de juegos de rol, los estudiantes, a partir de la descripción de un contexto comunicativo dado, podrían simular una interacción en la que realizar diferentes actos comunicativos considerando las premisas socioculturales dadas para una determinada comunidad de habla hispana. Otra opción sería desarrollar interacciones interculturales en línea con hablantes nativos de español, donde, además de poder observar las pautas comunicativas de los hablantes nativos, los estudiantes de ELE puedan encontrar oportunidades de integrar el significado conceptual en la actividad comunicativa intercultural. De esta forma los estudiantes deben tomar decisiones sobre cómo y de qué forma manifestar su imagen de autonomía y/o de afiliación a partir de las características socioculturales de la situación comunicativa específica.

### ***Creación de oportunidades de interacción intercultural en el contexto del aula: el uso de la telecolaboración***

La integración de diferentes tecnologías digitales en contextos educativos es hoy en día un hecho indiscutible y una práctica habitual en las aulas de L2 en muchos países industrializados (González-Lloret y Ortega). Teniendo en cuenta las escasas oportunidades que los estudiantes escandinavos tienen de participar en intercambios comunicativos con hablantes nativos de español, el empleo de la comunicación mediada por computadora (CMC) permite crear oportunidades de participación en interacciones interculturales que de otra forma no son posibles en el contexto del aula. La CMC, en sus diferentes formas (correo electrónico, chats, blogs, *wikis*, redes sociales, comunicación oral, etc.), permite desarrollar proyectos colaborativos en forma de la denominada telecolaboración, la cual, en el contexto universitario, hace referencia a:

*(...) the engagement of groups of students in online intercultural interaction and collaboration with partner classes from other cultural contexts or geographical locations under the guidance of educators and/or expert facilitators. In the context of university education, online exchange traditionally has involved bilingual and bicultural interaction between students in different countries who were studying each other's languages (Lewis y O'Dowd 3).*

El desarrollo de estos proyectos telecolaborativos ha sido considerado valioso por diferentes autores al permitir usar la L2 como medio de comunicación en interacciones significativas (Guth y Helm; O'Dowd y Waire; Dooly), posibilitar la creación de entornos de aprendizaje centrados en los aprendices (González-Lloret) y fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula (Thorne; Dooly y O'Dowd; Lewis y O'Dowd). En el área específica de enseñanza de pragmática de L2, se ha mostrado cómo su uso permite desarrollar la competencia pragmática en L2 (Belz y Kinginger; González-Lloret) y favorecer su enseñanza al tener un mayor acceso a diferentes formas de interacción (Taguchi y Sykes). Además, tal y como señalan Guth y Helm (2010), el objetivo último del empleo de la telecolaboración coincide con la visión del aprendiz de L2 como un hablante

intercultural que no reproduce sin más las normas lingüísticas a partir de un modelo de habla nativa considerado ideal. El objetivo de su uso debe ser, por tanto, proporcionar a los hablantes de L2 una visión del uso de la lengua que va más allá del significado lingüístico y donde lengua y cultura aparecen entrelazadas en el intercambio verbal.

Tal y como se muestra en el trabajo presentado por Morollón Martí y Fernández, en una intervención didáctica en la que se enlazaban a lo largo de un semestre académico sesiones de telecolaboración, sesiones de instrucción explícita sobre sociopragmática y sesiones de reflexión en grupos, dirigida al desarrollo de la conciencia sociopragmática entre estudiantes universitarios daneses de ELE, el empleo de la telecolaboración con estudiantes hablantes nativos de español permitió la participación en una interacción verbal intercultural que de otra forma no se hubiera podido conseguir en el contexto del aula.

Debido a las oportunidades únicas que la telecolaboración ofrece, su uso se revela como una herramienta invaluable en la planificación de actividades didácticas dirigidas a fomentar la conciencia intercultural desde una perspectiva pragmática en el aula de ELE, al permitir solventar algunos de los desafíos que tradicionalmente se han atribuido a esta enseñanza: la falta de material auténtico y significativo para el estudiante y la falta de oportunidades de interacción intercultural en el contexto del aula. Siguiendo los principios metodológicos de la enseñanza y aprendizaje basada en los datos de los aprendices (Seidlhofer; Vyatkina), la grabación de las sesiones telecolaborativas permitió la selección y delimitación de actos comunicativos. Así, el acto comunicativo del halago, tal y como se realizó durante las conversaciones telecolaborativas (ver ejemplo 1), y su posterior transcripción, fue empleado por la profesora del curso en las sesiones de instrucción explícita, para ejemplificar la realización de este acto, y en las sesiones de reflexión, como punto de partida para la discusión metapragmática.

### Ejemplo 1

Halagos realizados en sesiones de telecolaboración entre un estudiante de la Universidad de Aarhus, Dinamarca (UAA), y un estudiante de la Universidad de Alicante, España (UA).

### Halago 1

- 1 UAA: ¿qué tal?
- 2 UA: ¿qué tal? ¿cómo estás?
- 3 UAA: es que no hablo bien español, ¿puedes hablar lentamente por favor?
- 4 UA: ah, sí, sí, sí, sí que hablas bien
- 5 UA: que si me cuentas algo de ti, de tu universidad y todo eso
- 6 UAA: ¿qué ha dicho tu profesor de este proyecto?
- 7 UA: no, hablas bien ¿eh?
- 8 UAA: aaaahhh
- 9 UA: y entender también
- 10 UAA: entender, sí
- 11 UA: entender es más fácil
- 12 UAA: entiendo mucho, pero no hablo bien

### Halago 2

- 1 UAA: claro, es que al principio estás nerviosa porque no conoces a la persona con la que vas a hablar y, es en plan de... qué le digo y qué le pregunto...
- 2 UA: siiii (risas) exactamente
- 3 UAA: pero, vi tu foto en Facebook y pensé que parecías simpática así que no hay problema
- 4 UA: (risas)

En cuanto a la selección de actos comunicativos debe considerarse que, debido a que estos surgen de forma espontánea durante el desarrollo de las conversaciones, no todos aparecen necesariamente en todas ellas. Así, aunque podemos anticipar la realización de algunos actos como el saludo y la despedida, no siempre podemos asegurar la realización de un halago o una invitación, lo que conlleva algunas consecuencias prácticas que deben ser tenidas en cuenta en la planificación de las reflexiones. Sin embargo, este hecho, más que considerarse una limitación, debe ser visto como una oportunidad para presentar las normas sociales y culturales que se muestran en la conversación como normas generalizables sujetas a variación en función de la situación comunicativa específica y las características personales e individuales de los participantes. Obsérvese como muestra el ejemplo 2; las reflexiones que pueden surgir en el aula a este respecto deben ser vistas como un

recurso valioso para enfatizar este hecho.

Ejemplo 2. Reflexión en el aula sobre la realización del acto comunicativo de la invitación a partir de la realización de tres sesiones de telecolaboración

- 1 S1: øh, ja, men jeg har ikke fået tilbudt noget endnu, jeg ved ikke med jer  
*oh, sí, pero yo no he tenido ninguna oferta todavía, no sé vosotros*
- 2 S2: min sagde også sidste gang at eh, at eh, i hvert fald at vi skulle mødes, hvis jeg kom derned  
*la mía dijo también la última vez, que, eh, que, que teníamos que vernos, si yo fuera allí*

Finalmente debe considerarse que la incorporación de la telecolaboración o cualquier nueva tecnología en el aula de L2 no garantiza por sí sola la creación de un contexto rico de aprendizaje y que su práctica debe siempre integrarse en un entorno de aprendizaje estructurado (Belz y Thorne; González-Lloret; Möllering y Levy). Para conseguir los beneficios que se le han atribuido y los objetivos que se pretenden alcanzar, su uso debe ir acompañado de consideraciones teóricas, pedagógicas y metodológicas basadas en fundamentos del área de investigación de la enseñanza y aprendizaje de L2 (Blake).

### ***La importancia de la reflexión metapragmática en forma de diálogo colaborativo***

Desde una aproximación de la TSC, van Compernelle indica en sus investigaciones la relevancia de participar en verbalizaciones metapragmáticas, en las que, empleando el lenguaje como herramienta de mediación, los aprendices encuentren oportunidades de reestructurar su actividad cognitiva, alcanzar una mayor comprensión del aspecto pragmático investigado e interiorizar los conceptos estudiados. De acuerdo con el concepto de *languaging* (Swain, 2006), se considera esencial el uso del lenguaje en la interpretación de la experiencia y se entiende que su uso durante la reflexión metapragmática es una forma de dar sentido a las experiencias y ser consciente de uno mismo y de su propia identidad (Lankiewicz y Wąsikiewicz-Firlej vii).

Como forma de promover la reflexión metapragmática en el aula, la participación en reflexiones en grupo en forma de *diálogo colaborativo*, permitirá a

los estudiantes discutir sobre los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua en la interacción intercultural y alcanzar así una comprensión de la comunicación como algo que va más allá del mero intercambio de información y que se construye en la relación que se establece entre los participantes. Para ello, es fundamental que el docente desarrolle preguntas que estimulen dicha reflexión y en las que, tal y como se muestra en Morollón Martí y Fernández, se incluyan:

*preguntas generales relacionadas con la participación en la conversación específica y a partir de las que los estudiantes puedan delimitar las características particulares de la conversación sobre la que reflexionan (ej. ¿Cómo fue la conversación? ¿Consideras que hubo algún factor cultural que pudo influir en el desarrollo de la conversación? ¿Cómo? ¿Por qué?).*

*preguntas específicas relacionadas con los aspectos pragmáticos sobre los que se quiera trabajar, centradas en la realización de actos comunicativos específicos y a partir de las que los estudiantes puedan establecer relaciones entre su realización y el significado pragmático de estos en la conversación sobre la que se está reflexionando (ej. ¿Se realizó algún halago en la conversación? ¿De qué tipo? ¿Quién realizó el halago y a quién iba dirigido? ¿Qué aspectos pragmáticos deben considerarse para interpretar la realización del halago? ¿Qué efecto social tuvo el halago? ¿Qué función tuvo el halago en tu conversación?)*

#### *Reflexión metapragmática sobre las propias experiencias comunicativas interculturales*

Con respecto al desarrollo de la reflexión metapragmática colaborativa es primordial crear oportunidades en las que los estudiantes reflexionen sobre sus propias experiencias comunicativas interculturales (por ejemplo, a partir de las conversaciones telecolaborativas u otras experiencias previas que los estudiantes hayan tenido en otros contextos comunicativos). Esto permite que puedan contextualizar y reconstruir de forma precisa la situación comunicativa y delimitar la realización de los diferentes actos comunicativos sobre los que reflexionan. Tal y como muestra el ejemplo 3, Martín, estudiante danés universitario de español de ELE, a partir de la participación en sesiones de telecolaboración con un hablante nativo de español, reflexiona sobre la situación comunicativa específica en la que se desarrolló la comunicación y señala diferentes aspectos esenciales para su comprensión (situación de nervios, el hecho de que su interlocutor fuera un hombre,

cómo empezó a hablar, qué temas trató, el tiempo que duró, las dificultades tecnológicas que surgieron y el intercambio por escrito que se realizó después de la conversación). Este tipo de reflexión, que McConachy (2014) denomina *habla sobre la experiencia*, se considera fundamental al permitir reconstruir e interpretar la experiencia intercultural y asentar la base para realizar un análisis pragmático de los actos comunicativos en su contexto específico, esencial desde una perspectiva pragmática en la que el acto comunicativo no puede entenderse aislado de contexto, sino que debe situarse en un contexto situado y específico (Félix-Brasdefer).

### Ejemplo 3. Reflexión metapragmática. Delimitación contextual de la situación comunicativa

- 1 Martin: jeg kan godt starte, altså selvfølgelig var man da meget nervøs til at gå ind i det, til at starte med,  
men det var, ja det var så en mand jeg snakkede med  
*puedo empezar yo, bueno por supuesto se estaba muy nervioso al entrar en el, al empezar, pero era, sí era un hombre con el que he hablaba*
- 2 S2: ok  
sí
- 3 Martin: og det var han nok egentlig også, men altså så begyndte vi lige så stille og roligt og køre, og igen jeg skulle hive sådan meget igennem samtalerne, så jeg forsøgte bare at komme med et emne og snakkede bare lige kort om hvem jeg var og at jeg boede fra Aarhus og jeg kom fra en lille by og hvad gjorde han så, han gjorde det samme, og spurgte jeg, nå men hvordan var dit studieliv og det samme gjorde han med mig og så, fik vi snakket om forskellige ting i, ja det tog kun sådan cirka 10 minutter, 7 minutter, så var der lidt tekniske problemer  
*y él también estaba, pero bueno empezamos así tranquilamente adelante, y otra vez yo tenía que sacarle muchas cosas durante la conversación, yo intentaba proponer un tema y hablé así rápidamente de quién era, que vivía en Aarhus y que soy de un pueblo pequeño y qué hacía él, él hacía lo mismo y le pregunté, bueno pero cómo es tu vida de estudiante y lo mismo hizo él conmigo y bueno, hablamos de varias cosas, sí duró alrededor de 10 minutos, 7 minutos, entonces empezaron algunos problemas técnicos*
- 4 S2: nå ok  
sí, vale
- 5 Martin: fordi Skype så begyndte det at lagge, og  
*porque Skype empezó a colgarse y*
- 6 S2: ok  
sí
- 7 Martin: jeg kunne ikke rigtig styre det, så, men ellers synes jeg egentligt at det gik sådan meget godt, det skrev han også bagefter han synes det gik ok, men vi kunne godt have snakket lidt mere måske, ville jeg synes, men altså (( ))  
*no podía controlarlo, así que, pero pienso que realmente salió muy bien, y él me lo escribió después, que pensaba que salió bien, pero podíamos haber hablado un poco más quizás, creo, pero bueno (( ))*

### *Reflexión metapragmática en la ZDP*

Durante el desarrollo de estas reflexiones, además de la función que la presencia del profesor o la guía de preguntas puedan desempeñar en el fomento de la reflexión metapragmática, es esencial considerar la importancia de la interacción social que se establece entre los estudiantes, que les permite alcanzar un mayor conocimiento sobre el tema tratado del que hubieran podido alcanzar de forma individual y avanzar en su ZDP. Obsérvese el ejemplo 4; la participación en esta forma de reflexión ofrece a las participantes oportunidades de pedir ayuda al resto de los compañeros con la formulación de una duda concreta, en este caso, si la realización de la despedida expresando *abrazos o besos* puede considerarse un halago, lo cual es aclarado por los demás estudiantes.

#### Ejemplo 4. Reflexión metapragmática en la ZDP

- 1 S3: jaaamen, der er da i hvert fald noget kulturelt her (( )) det som vi har snakket om før med at der var en eller anden der skrev un beso når man kun lige havde snakket med dem, det kan vi jo nok ikke lige sige på dansk (( )) knus eller kys eller et eller andet  
*bueeeno, ahí hay algo que parece cultural (( )) eso de lo que hemos hablado antes de que hubo alguien que escribió un beso cuando solo había hablado con ellos, eso no lo podemos decir así en danés (( )) abrazos o besos o algo así*
- 2 S1: nej  
*no*
- 3 S3: (( )) det er et kompliment?  
*¿es un halago?*
- 4 S1: un beso, det er bare  
*un beso, es solo*
- 5 S3: jamen hvis du skriver det, er det ikke det?  
*sí ya, pero si lo escribes, ¿no lo es?*
- 6 S1: nej  
*no*
- 7 S2: nej, det er sådan et, farvel og så sådan  
*no, es así un, adiós y así*
- 8 S3: men er det ikke sådan lidt pænere at sige sådan adiós, altså der er forskel  
*pero no es así un poco mejor decir así adiós, bueno, es diferente*
- 9 S2: nej, men det er ikke en kompliment, det er måske en høflig måde at sige farvel på  
*no, pero no es un halago, es quizás una forma más cortés de decir adiós*
- 10 S3: ok  
*vale*
- 11 S2: men det er ikke en kompliment, det vil jeg ikke sige, så har jeg i hvert fald ikke forstået det  
*pero no es un halago, yo no lo diría, o no lo he entendido yo así*
- 12 S1: kompliment er det, når du roser en anden person  
*halago es cuando alabas a la otra persona*
- 13 S3: jo, jo, det er selvfølgelig rigtig nok, ok  
*sí, sí, está claro, vale*

Además, como puede apreciarse en este ejemplo, es relevante considerar que tanto la realización de preguntas como la consiguiente explicación por parte de los compañeros median la actividad de reflexión metapragmática, beneficiando no solo al estudiante que realiza la pregunta, sino también al resto de los participantes, tanto a los que ofrecen ayuda como a los que participan escuchando. La pregunta funciona de esta forma como una estrategia de andamiaje, ofreciendo oportunidades a los estudiantes de participar en una actividad de verbalización sobre ciertos aspectos sociopragmáticos. De esta forma los pensamientos pueden convertirse en el objeto de reflexión de otras personas que pueden ayudarse entre sí para alcanzar un conocimiento que no pueden alcanzar de forma individual (van Compernelle 2015, 55).

Finalmente, debe considerarse que la observación de los estudiantes durante el desarrollo de la reflexión metapragmática colaborativa en la ZDP puede ser empleada por el profesor como forma de evaluación, al permitir detectar el origen del desarrollo cognitivo que tiene lugar durante la participación en la interacción social mientras están inmersos en una actividad de aprendizaje (Kinginger 2002). De esta forma, se pueden evaluar las competencias que pueden llegar a realizarse de forma independiente en un futuro (Thorne y Hellermann).

### ***La importancia de considerar el factor emocional en la actividad de interpretación***

Desde la TSC, la relación inseparable entre cognición y emoción —y la relación dialéctica que se establece entre ellas— es considerada esencial en el aprendizaje de una L2 (Imai; Swain 2013; Poehner y Swain). En el desarrollo de la reflexión metapragmática intercultural debe considerarse que los estudiantes realizan una comparación entre el uso de una lengua y la otra, entre unas pautas comunicativas y las otras, entre una cultura y la otra, y, por tanto, un posicionamiento como hablante de L2 con respecto a la L1 y una implicación a nivel emocional. Si la reflexión metapragmática se realiza sobre la base de experiencias interculturales propias, la dimensión emocional estará siempre presente en mayor o menor medida, ya que, al

contextualizar la situación comunicativa, los estudiantes realizan una evaluación subjetiva de la misma, así como de la relación interpersonal que se establece entre los interlocutores. Tal como muestra el ejemplo 3 presentado previamente, el estudiante danés de ELE, Martin, al contextualizar su conversación telecolaborativa, expresa su estado emocional en el turno 1 al indicar que estaba muy nervioso y en el turno 7 al señalar que considera que la conversación fue muy bien.

Además, también las experiencias interculturales previas de los estudiantes deben considerarse en la creación de significado pragmático, ya que el aprendiz de L2 es una persona que llega al aula con un pasado, vivencias, valores y experiencias previas que estarán presentes en este proceso de reflexión (Ishihara y Cohen). Tal y como se muestra en la investigación realizada por Morollón Martí (2016), la dimensión emocional enraizada en las experiencias previas de los estudiantes media la reflexión metapragmática en el aula. Así, algunos de los estudiantes daneses de ELE mostraron dudas al interpretar el acto comunicativo de la invitación realizado por los estudiantes nativos de español en sus conversaciones telecolaborativas. Desde una visión vygotskiana del aprendizaje, debe considerarse que, durante la actividad de reflexión, los estudiantes participan en una actividad de creación de significado mediada, en la que se produce un proceso dialéctico de continuos cambios y contradicciones (Negueruela 2013, 223) donde tiene origen el potencial del desarrollo (Vygotsky 1978).

El reconocimiento del aspecto emocional en la reflexión metapragmática, debe llevarnos a considerar la necesidad de desarrollar actividades que fomenten y permitan a los estudiantes reflexionar sobre sus emociones y sobre la implicación que éstas pueden tener en el aprendizaje de L2. Es además fundamental entender a los estudiantes como individuos y reconocer la *agentividad* del aprendiz de L2 como hablante, que debe ser entendido una persona que siente y piensa (van Compernelle 2014, 90). Por ello, es esencial considerar que el empleo de las normas sociales y culturales compartidas por la comunidad de habla de la L2 pueden contradecir aspectos relacionados con la identidad de los aprendices (Kinginger y Farrell; Kinginger, 2008). Así, es importante permitir a los estudiantes actuar con libertad en la toma de decisiones respecto al empleo, o no, de estas normas en sus

interacciones interculturales (van Compernelle 2014), respetar el significado específico que el aprendiz desee transmitir en una determinada situación comunicativa y admitir que los pensamientos, sentimientos y valores de los aprendices no pueden ser ignorados para adaptarse a los de la lengua meta (Liddicoat).

## Conclusión

Con este artículo se ha pretendido contribuir al desarrollo de prácticas didácticas en el aula de ELE, donde los elementos interculturales son trabajados desde una perspectiva pragmática del uso de la lengua en la comunicación verbal. Las investigaciones dirigidas a la enseñanza y aprendizaje de pragmática de L2 se han centrado mayoritariamente en el estudio de la producción de actos comunicativos por hablantes de L2, evaluados a partir de criterios basados en un modelo de hablante nativo ideal. En este trabajo se ha defendido en cambio una visión del aprendizaje pragmático de L2 dirigido a fomentar la capacidad analítica y reflexiva de los estudiantes como individuos capaces de posicionarse ante las normas sociales y culturales que se manifiestan en la interacción intercultural.

Las consideraciones didácticas propuestas en este trabajo parten de una visión del aprendiz de L2 como un hablante intercultural (Byram 1997; House) que es capaz de observar, reflexionar y realizar comparaciones entre la L1 y la L2 con respecto a diferentes aspectos del uso del lenguaje tal y como se reflejan en la interacción verbal, y no como un mero imitador de las normas sociales y culturales que se manifiestan en el uso de la L2. En este sentido, se considera que para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de L2 se deben crear oportunidades en las que los estudiantes reflexionen sobre la complejidad que supone interpretar el uso de la lengua y establecer relaciones entre las diferencias existentes entre las dos culturas de los participantes de la interacción, lo cual de acuerdo con Liddicoat y Scarino (2013) constituye un aspecto fundamental en el aprendizaje intercultural. Desde esta visión del aprendizaje de los aspectos interculturales, y partiendo de investigaciones previas realizadas por la autora de este artículo, se han presentado algunas consideraciones didácticas estimadas clave

para el desarrollo de la conciencia intercultural desde una perspectiva pragmática del uso de la lengua en la comunicación.

Así, se ha señalado la importancia de dirigir la enseñanza y aprendizaje hacia una visión relativista del empleo de las normas sociales y culturales que se manifiestan en la interacción verbal, particularmente en la pragmática sociocultral, perspectiva que permite interpretar estas normas sociales no como normas doctrinales fijas, sino como comportamientos y valores sociales aceptados por una comunidad de habla específica. Empleando los conceptos clave desde los que se trabaja en esta aproximación teórica (contexto, imagen social, imagen del rol, autonomía y afiliación), se ha señalado la relevancia de adoptar una metodología basada en conceptos, al fomentar un aprendizaje que, más allá de la imitación de las normas de interacción más empleadas por los hablantes nativos de una lengua, permite una interpretación de la comunicación a través del significado conceptual que, con el tiempo, puede llegar a interiorizarse.

Por otra parte, se ha destacado el uso de la telecolaboración como forma de establecer interacciones verbales significativas entre grupos de estudiantes, además de como punto de partida en la realización de interpretaciones interculturales contextualizadas basadas en sus propias experiencias e interpretación de los actos comunicativos en el contexto social, cultural y situacional en el que se producen. Participando en primera persona en estas interacciones, los estudiantes pueden realizar una reflexión pragmática del uso del lenguaje como una acción social. Además, se ha resaltado la importancia de complementar estas conversaciones telecolaborativas con actividades de reflexión intracultural en el aula donde los estudiantes, guiados por el profesor, puedan reflexionar e interpretar esta comunicación intercultural. El desarrollo de reflexiones metapragmáticas colaborativas se considera clave al fomentar el uso del lenguaje como herramienta de regulación cognitiva en la actividad de alcanzar una mayor comprensión de las experiencias interculturales e interpretación de las mismas desde una perspectiva pragmática.

Finalmente, debe considerarse esta actividad de concienciación intercultural como una actividad no solo cognitiva, sino también emocional. Durante la reflexión metapragmática los estudiantes manifiestan sus emociones en relación con las

relaciones interpersonales que se establecen en las conversaciones sobre las que reflexionan, así como las dudas, inseguridades y frustraciones que surgen en el proceso de creación de significado de la comunicación intercultural.

A modo de conclusión final, se defiende en este estudio una visión de la conciencia intercultural como una actividad dinámica cognitiva, social y emocional de construcción del significado pragmático en la que los estudiantes, por medio del uso de la lengua y mediante su participación en la interacción social, reconstruyen y contextualizan sus experiencias interculturales a través del significado conceptual de la pragmática sociocultural.

## Bibliografía

- Albelda, Marta. "Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal." *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ed. Diana Bravo y Antonio Briz. Barcelona: Ariel Lingüística, 2004. 109-134. Impreso.
- Antón, Marta. "Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua" *RESLA*, 23 (2010): 9-30. Impreso.
- Baker, Will. "Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca" *Language and Intercultural Communication* 11.3 (2011): 197-214. Web. 14 Dic. 2018.
- Barros García, María Jesús. *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmlingüístico*. Tesis doctoral. Facultad de filosofía y letras. Departamento de lengua española: Universidad de Granada, 2011. Impreso.
- Belz, Julie. A. y Kinginger, Celeste. "Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German. The case of address forms" *Language Learning* 53 (2003): 591-647. Impreso.
- Bernal, María. *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 2007. Impreso.
- Bernal, María y Hernández Flores, Nieves. "Variación sociopragmática en la enseñanza del español: aplicación didáctica de un cuestionario de hábitos sociales" *Journal of Spanish Language Teaching* 3.2 (2016): 114-126. Web. 14 Dic. 2018.

- Blake, Robert. J. *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2008. Impreso.
- Bravo, Diana. *La risa en el regateo: Estudio sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles y suecos*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 1996. Impreso.
- Bravo, Diana. "Imagen 'positiva' vs. Imagen 'negativa'?" *Oralia. Análisis del discurso oral* 2 (1999): 155-184. Impreso.
- Bravo, Diana. "Actos asertivos y cortesía: imagen del rol en el discurso académico Argentine" *Actos de habla y cortesía en español*. Ed. María Elena Placencia y Diana Bravo. Londres: Lincom Studies in Pragmatics, 2002. 141-174. Impreso.
- Bravo, Diana. "Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la cortesía Comunicativa" *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Ed. Diana Bravo. Buenos Aires: Dunken. 2005. 21-52. Impreso.
- Bravo, Diana. "Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción" *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de cortesía en español*. Ed. Diana Bravo, Nieves Hernández Flores y Ariel Cordisco. Buenos Aires: Dunken, 2009. 31-68. Impreso.
- Bravo, Diana. y Briz, Antonio. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2004. Impreso.
- Brown, Penelope y Levinson, Stephen. C. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. Impreso.
- Byram, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. Impreso.
- Byram, Michael. *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. Impreso.
- Consejo de Europa. Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Traducido al español por el Instituto Cervantes (2002). Madrid: MEC-D-Anaya, 2001. Web. 14 Dic. 2018.
- Dervin, Fred. y Liddicoat, Anthony. J. *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2013. Impreso.

- Dooly, Melinda. A. "Crossing the intercultural borders into 3rd space culture(s): implications for teacher education in the twenty-first century" *Language and Intercultural Communication*, 11.4 (2011) 319-337. Impreso.
- Dooly, Melinda. y O'Dowd, Robert. *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Bern: Peter Lang, 2012. Impreso.
- Fant, Lars. "Cultural mismatch in conversation. Spanish and Scandinavian communicative behavior in negotiation settings" *Hermes* 3 (1989): 247-265. Impreso.
- Félix-Brasdefer, J. César. "Speech act sequences" *Handbook of Pragmatics of Discourse*. Ed. K. Schneider y A. Barron. Germany: Mouton de Gruyter, 2014. Vol 3, 323-352. Impreso
- Félix-Brasdefer, J. César y Cohen, Andrew, D. "Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource" *Hispania* 95.4 (2012): 650-669. Impreso.
- Gal'perin, Piotr. I. "Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation" *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (1992): 60-80. Impreso.
- Gironzetti, Elisa y Koike Dale. "Bridging the gap in Spanish instructional pragmatics: from theory to practice/Acortando distancias en la enseñanza de la pragmática el español: de la teoría a la práctica" *Journal of Spanish Language Teaching* 3.2 (2016): 89-98. Impreso.
- Goffman, Erving. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Nueva York: Doubleday-Anchor, 1967. Impreso.
- González-Lloret, Marta. "Conversation Analysis of Computer-Mediated Communication" *CALICO Journal*, 28.2 (2011): 308-325. Impreso.
- González-Lloret, Marta y Ortega, Lourdes. "Towards technology-mediated TBLT. An Introduction" *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*. Ed. Marta González-Lloret y Lourdes Ortega. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins. 2014. 1-22. Impreso.
- Grindsted, Anette. "Distributive communicative behavior in Danish and Spanish negotiation Interaction" *Hermes*, 3 (1989): 267-279. Impreso.
- Guth, Sarah y Helm, Francesca (2010). *Telecollaboration 2.0: Language Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang, 2010. Impreso.

- Haverkate, Henk. "El análisis de la cortesía comunicativa, categorización pragmalingüística de la cultural española" *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ed. Diana Bravo y Antonio Briz. Barcelona: Ariel. 2003. 55-65. Impreso.
- Henning, Susanne. *La construcción de la imagen social en dos pares adyacentes: Opinión/acuerdo/desacuerdo y ofrecimiento/aceptación/rechazo. Un estudio de la conversación familiar sueca y española*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 2015. Impreso.
- Hernández Flores, Nieves. *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos. La búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Tesis doctoral. Aalborg: Universidad de Aalborg, 2002. Impreso.
- Hernández Flores, Nieves. "Actividades de autoimagen, cortesía y descortesía: tipos de actividades de imagen en un debate televisivo" *Discurso y sociedad: Contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Ed. José Luis Blas Arroyo, Mónica Velando Casanova y Manuela Casanova Ávalos. Castellón: Universitat Jaume I. 2006. 637-648. Impreso.
- House, Juliane. "What is a intercultural speaker?" *Intercultural Language Use and Language Learning*. Ed. Eva Alcón Soler y María Pilar Safont Jordá. Dordrecht, The Netherlands: Springer. 2005. 7-22. Impreso.
- Hickey, Leo. "Spanish pragmatics: whence, where, whither" *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*. Ed. Rosina Márquez Reiter y María Elena Placencia. Amsterdam: John Benjamins. 2004. 3-14. Impreso.
- Hymes, Dell. "On communicative competence" *Sociolinguistics*. Ed. John Bernard Pride y Janet. Holmes. Harmondsworth: Penguin. 1972. 269-293. Impreso.
- Imai, Yasuhiro. "Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom" *The Modern Language Journal*, 94.2, (2010): 278-292. Impreso.
- Ishihara, Noriko. y Cohen, Andrew. *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet*. Edinburgh, United Kingdom: Pearson Education Limited, 2010. Impreso.
- Kasper, Gabriele y Rose, Kenneth. R. "Introduction" *Pragmatics in Language Teaching*. Ed. Kenneth. R. Rose y Gabriele Kasper. New York: Cambridge University Press. 2001. 1-9. Impreso.
- Kasper, Gabriele. y Rose, Kenneth. R. *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell, 2002. Impreso.

- Kinginger, Celeste. "Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education" *Applied Linguistics*, 23.2 (2002): 240-261. Impreso.
- Kinginger, Celeste. "Language Learning in Study Abroad: Case Study of Americans in France" *The Modern Language Journal*, 92, Issue Supplement, (2008): 1-124. Impreso.
- Kinginger, Celeste. y Farrell, Kathleen. "Assessing development of metapragmatic awareness in study abroad" *Frontiers. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, (2004): 19–42. Impreso.
- Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Education*. Oxford: Oxford University Press, 1993. Impreso.
- Lankiewicz, Hadrian y Wąsikiewicz-Firlej, Emilia. *Languaging Experiences: Learning and Teaching Revisited*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing, 2014. Impreso.
- Lantolf, James y Appel, Gabriela. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. Impreso.
- Lantolf, James y Thorne, Steven. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Impreso.
- Lantolf, James y Thorne, Steven. L. "Sociocultural Theory and Second Language Learning" *Theories in Second Language Acquisition*. Ed. Bill van Patten y Jessica Williams. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2007. 201-224. Impreso.
- Lantolf, James. P. y Matthew E. Poehner. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education. Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. New York: Routledge, 2014. Impreso.
- Leech, Geoffrey. *Principles of pragmatics*. London: Longman. 1983. Impreso.
- Lewis, Tim y O'Dowd, Robert. *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge. 2016. Impreso.
- Liddicoat, Anthony. J. "Pedagogical Practice for Integrating the Intercultural in Language Teaching and Learning" *Japanese Studies*, 28.3 (2008): 277-290. Impreso.
- Liddicoat, Anthony, J. y Scarino, Angela. *Intercultural Language Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell, 2013. Impreso.
- Márquez Reiter, Rosina y Placencia, María Elena. *Spanish Pragmatics*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan. 2005. Impreso.

- McConachy, Troy. "A place for pragmatics in intercultural teaching and learning" *Linguistics for Intercultural Education*. Ed. Fred. Dervin y Anthony, J. Liddicoat. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. 2013. 71-85. Impreso.
- McConachy, Troy. "Experience talk and intercultural reflection in foreign language Learning". *Journal of Liberal Arts, Waseda University*, 137 (2014): 1-19. Impreso.
- McConachy, Troy. *Developing Intercultural Perspectives on Language Use*. Bristol: Multilingual Matters. (2018). Impreso.
- Morollón Martí, Natalia. *Concienciación sociopragmática en el aula de español como lengua extranjera. Una aproximación sociocultural*. Aarhus: Universidad de Aarhus, Instituto de Comunicación y Cultura, 2016. Tesis doctoral sin publicar. Impreso.
- Morollón Martí, Natalia, y Fernández, Susana. "Telecollaboration and sociopragmatic awareness in the foreign language classroom" *Innovation in Language Learning and Teaching - Online Intercultural Exchange* 10.1 (2016): 34-48. Impreso.
- Morollón Martí, Natalia. "El potencial pedagógico de la pragmática sociocultural como herramienta de mediación en la interpretación de experiencias interculturales" *Soprag, Sociocultural Pragmatics*, 5.1 (2017): 59-86. Impreso.
- Möllering, Martina. y Levy, Mike. "Intercultural Competence in Computer-Mediated-Communication: An Analysis of Research Methods" *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Ed. Melinda Dooly y Robert O'Dowd. Bern: Peter Lang. 2012. 223-264. Impreso.
- Negueruela, Eduardo. *Systemic-Theoretical Instruction and L2 Development: A Sociocultural Approach to Teaching-Learning and Researching L2 Learning*. Tesis doctoral. Pennsylvania State University. 2003. Impreso.
- Negueruela, Eduardo. "The Being and Becoming of Metalinguistic Knowledge: Rules and Categories of Grammatical Description as Functional Tools of the Mind" *The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning*. Ed. Karen Roehr y Gabriela Adela Gánem-Gutiérrez. London, New York: Bloomsbury Academy, 2013. 221-242. Impreso.
- Negueruela, Eduardo y Lantolf, James P. "Concept-Based Instruction and the acquisition of L2 Spanish" *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to practice*. Ed. Rafael Salaberry y Barbara. A. Lafford. Washington, DC: Georgetown University Press, 2006. 79-102. Impreso.

- O'Dowd, Robert. y Waire, Paige. "Critical issues in telecollaborative task design" *Computer Assisted Language Learning* 22.2 (2009): 173-188. Impreso.
- Ohta, Amy Snyder. "Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar". *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Ed. James P. Lantolf Oxford: Oxford University Press, 2000. 51-78. Impreso.
- Ohta, Amy Snyder. *Second Language Acquisition Processes in the classroom. Learning Japanese*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2001. Impreso.
- Poehner, Matthew E. y Swain, Merrill. "L2 Development As Cognitive-Emotive Process" *Language and sociocultural theory*, 3.2 (2016): 219-241. Impreso.
- Risager, Karen. *Language and Culture Pedagogy: From a National to Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. Impreso.
- Seidlhofer, Barbara. "Pedagogy and local learner corpora. Working with learning-driven data." *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Ed. Sylviane Granger, Joseph Hung y Stephanie Petch-Tyson. Amsterdam: Benjamin, 2002. 3-33. Impreso.
- Swain, Merrill. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue." *Sociocultural theory and second language learning*. Ed. James Lantolf. Oxford: Oxford University Press, 2000. 97-114. Impreso.
- Swain, Merrill. "Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency." *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. Ed. Heidi Byrnes. London: Continuum, 2006. 95-108. Impreso.
- Swain, Merrill. "The inseparability of cognition and emotion in second language learning" *Language Teaching*, 46 (2013): 195-207. Impreso.
- Swain, Merrill. y Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. Impreso.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1-50.
- Taguchi, N. y Sykes, J. M. (2013). (Eds.), *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Impreso.
- Thorne, Steven. L. (2010). "The "intercultural turn" and language learning in the

crucible of new Media” *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning*. Ed Francesca Helm y Sarah Guth. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2010. 139-164. Impreso.

Thorne, S. L. y Hellermann, J. (2015). Sociocultural Approaches to Expert-novice Relationships in Second Language Interaction. En N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 281-296). Oxford: Wiley Blackwell. Impreso.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. *Sprog er nøgle til verden. Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. Udgiver: Arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog, 2011. Web. 14 Dic. 2018.

van Compernelle, Remi. A. *Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics*. Bristol, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters, 2014. Impreso.

van Compernelle, Remi. *Interaction and Second Language Development. A Vygotskian perspective*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. Impreso.

Vyatkina, Nina. A. “Applying the methodology of learner corpus analysis to telecollaborative discourse.” *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges*. Ed. Melinda Dooly y Robert O’Dowd. Bern: Peter Lang, 2012. pp. 267-303. Impreso.

Vygotsky, Lev. S. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Impreso.

Vygotsky, Lev. S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986. Impreso.

Vygotsky, Lev. S. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Surco. Título original: *Thought and Language*. Traducción de José Pedro Tosaus Abadía, 2010. Impreso.