monografías

La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica

Rocío Santamaría Martínez

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ele

LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE ESPAÑOL L2/LE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Rocío Santamaría Martínez

ASELE
Colección Monografías n.º 13

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Fecha de edición: 2010
NIPO 820-10-218-0
ISBN 978-84-369-4903-2

Depósito Legal: M. 39.252-2010
Imprime: Fer Fotocomposición, S.A.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 8

1. LA COMPLEJIDAD DEL TÉRMINO «CULTURA» 13
   1.1. Delimitación conceptual: un intento por definir «cultura» 13
   1.2. Tratamiento de la cultura: breve recorrido por la historia de la didáctica de lenguas extranjeras 24
   1.3. Tipos de cultura 30

2. LAS DIVERSAS COMPETENCIAS 34
   2.1. Delimitación conceptual 34
   2.2. Competencia sociocultural frente a competencia sociolingüística 37
   2.3. Los contenidos socioculturales en los documentos curriculares: objetivos, contenidos y progresión 38
   2.4. La competencia intercultural 48
      2.4.1. Aclaraciones sobre el término «intercultura» 48
      2.4.2. La competencia intercultural 51

3. ANÁLISIS DE UN CORPUS DE MATERIALES COMPLEMENTARIOS DE CULTURA Y CIVILIZACIÓN IMPRESOS EN ESPAÑA ENTRE 1984 Y 2004 55
   3.1. Plantilla de análisis 55
   3.2. Corpus de datos 57
      3.2.1. Materiales complementarios de cultura y civilización editados en España entre los años 1984 y 2004 57
      3.2.2. Análisis de un corpus seleccionado de McCC 58
      3.2.3. Corpus seleccionado 59
      3.2.4. Análisis del corpus de datos 60
         3.2.4.1. Material 1 60
         3.2.4.2. Material 2 61
         3.2.4.3. Material 3 62
         3.2.4.4. Material 4 64
         3.2.4.5. Material 5 65
         3.2.4.6. Material 6 66
         3.2.4.7. Material 7 67
         3.2.4.8. Material 8 68
         3.2.4.9. Material 9 69
         3.2.4.10. Material 10 70
         3.2.4.11. Material 11 71
         3.2.4.12. Material 12 73
      3.2.5. Análisis comparativo de los materiales 73

4. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE ELE DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE 80
4.1. Elaboración de un cuestionario para docentes..... 80
4.2. El contenido del cuestionario 83
4.3. Resultados del cuestionario 90
4.4. Conclusiones del cuestionario..... 101

5. UNA TAREA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL..... 103
5.1. Elaboración de una unidad didáctica de contenido sociocultural..... 103
5.2. Objetivos..... 106
5.3. Nivel de competencia de los destinatarios..... 107
5.4. Justificación del enfoque adoptado..... 108
5.5. Estructura de la unidad didáctica..... 110
5.6. Evaluación de la unidad didáctica 113
5.6.1. Metodología y técnicas para la evaluación de la U.D. 114
5.6.2. Corpus de datos 114
5.6.3. Análisis de los datos recogidos..... 115
5.6.4. Conclusiones de los datos recogidos..... 123

CONCLUSIONES 125

BIBLIOGRAFÍA 132

ANEXOS
ANEXO 1: Materiales de cultura y civilización analizados..... 139
ANEXO 2: Resultados del análisis de los materiales complementarios de cultura y civilización..... 144
ANEXO 3: Respuestas al cuestionario de los profesores..... 149

SIGLAS

C1: Cultura del alumno
C2: Cultura meta
DTC: *Diccionario de términos clave de ELE,* http:cvc.cervantes.es
EL2: Español como segunda lengua
ELE: Español como lengua extranjera
McCC: Materiales complementarios de Cultura y Civilización
MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PCIC: *Plan curricular del Instituto Cervantes*
U.D.: Unidad Didáctica

A mi hermano Álvaro

INTRODUCCIÓN

La enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua (L2)[1] o lengua extranjera (LE) presenta una larga tradición que, en su recorrido histórico, ha experimentado cambios y adaptaciones metodológicas. Hasta la década de los setenta, las distintas tendencias metodológicas defendían una enseñanza centrada en los componentes gramaticales y léxicos y en la práctica de las estructuras lingüísticas.

Los metodólogos están de acuerdo en que, tanto en el método tradicional como en los distintos métodos de base estructural, la presencia del **componente sociocultural** era prácticamente inexistente. Se pensaba que el estudio de la cultura meta (C2) se debía introducir cuando el alumno ya dominara la lengua, momento en el que ya se consideraba que estaba preparado para enfrentarse a los textos literarios, valorados, de forma unánime, como la mejor fuente de aprendizaje de dicho componente.

Desde los años ochenta hasta nuestros días, el aprendizaje de una L2/LE considera a los alumnos como individuos cuyo aprendizaje está, sobre todo, orientado a la comunicación y que, como tales, deben desarrollar una serie de competencias, es decir, un conjunto de conocimientos y habilidades. Estas competencias permiten la interacción adecuada en el contexto y en las circunstancias concretas en que se desarrolla la comunicación [Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; MCER, 2002; entre otros].

Además, los movimientos migratorios internacionales y las formas de vida del siglo XXI han favorecido que los alumnos de L2/LE aprendan lenguas nuevas, así como formas de vida diferentes; es decir, que conozcan otras culturas fomentando lo que se ha denominado **pluriculturalidad**, concepto que hace referencia a la presencia simultánea de dos o más culturas en la competencia lingüística

1 Consideramos que el aprendizaje del EL2 se produce cuando el alumno extranjero estudia español en un país de habla hispana; y el aprendizaje del ELE, cuando los alumnos lo estudian en un país donde no se habla español.

y comunicativa[2] de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. En la actualidad, especialistas y profesores coinciden en la necesidad de fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros, favoreciendo la interacción social y desarrollando en los alumnos un entendimiento de sí mismos, de su propio modo de vida, etc.

Por ello, al analizar las nuevas necesidades generadas por el alumno pluricultural[3] de L2/LE no deja de sorprendernos que, hasta hace muy poco, en muchos de los cursos de formación de profesores de ELE se dedicaran bastantes de las horas de enseñanza de la lengua a morfosintaxis, psicolingüística, destrezas, fonética, adquisición de léxico, español con fines específicos, etc.; y, por el contrario, se dedicase un escaso número de horas a la enseñanza y didáctica de la cultura, que solía tener un carácter anecdótico, cuando exige una formación específica, una reflexión adecuada y una práctica en el aula de formación de lo que se ha denominado **sensibilización cultural** [Byram y Fleming, 2001, 12]. Esta sensibilización es fundamental si se pretende que los docentes puedan transmitir estos conocimientos correctamente en el aula de EL2/LE.

Desde la incorporación de los enfoques nociofuncionales, la didáctica de lenguas extranjeras destaca la necesidad de enseñar cultura en el contexto social en el que está inmerso el alumno. Contexto que se puede desarrollar, por ejemplo, a través del diálogo entre estudiantes, y de la misma forma entre profesores y estudiantes. A partir de este diálogo, los alumnos utilizan la lengua, contextualizan los contenidos socioculturales, potencian la adquisición de la C2, y adquieren una visión global y unificada de la lengua y la cultura. Si, por

---

2 Hymes destaca la necesidad de ampliar el concepto de *competencia lingüística* y añade la importancia del conocimiento de las normas sociales que rigen la comunicación lingüística en cada comunidad. De esta manera, la *competencia comunicativa* considera el comportamiento lingüístico adecuado integrado en situaciones concretas [Palacios Martínez, 2007, 69].

3 «Las *competencias pluricultural* y *plurilingüe* de un individuo tienen una configuración cambiante y un perfil transitorio, puesto que dependen de diversos factores: el recorrido profesional de la persona, su historia familiar, su experiencia en viajes, sus lecturas y contactos con otras lenguas y culturas...; cuestiones todas que introducen cambios en su biografía lingüística y cultural. El perfil pluricultural de una persona puede ser diferente de su perfil plurilingüe, dado que es posible que un individuo tenga, por ejemplo, una buena competencia en la lengua de una comunidad pero una pobre competencia cultural de ella, o viceversa». *DTC*, Instituto Cervantes.

el contrario, esto no ocurre, se ha reparado en que la cultura puede llegar a ser una barrera que, además de afectar al progreso lingüístico de los alumnos, favorece la creación de estereotipos y prejuicios[4].

En este trabajo, se pretende conocer el estado de la cuestión y la actualidad de los contenidos socioculturales que forman parte del *input* del que aprende, y profundizar en el conocimiento de lo que se ha denominado **competencia sociocultural**. Para ello, nos proponemos:

– Realizar un análisis de los contenidos culturales a los que tienen acceso los alumnos, a través de los Materiales complementarios de Cultura y Civilización (McCC), así denominados por la literatura especializada.

– Conocer las consideraciones, valoraciones y opiniones de profesores de ELE acerca de la competencia sociocultural y su tratamiento en el aula.

– Elaborar y experimentar una unidad didáctica con contenido sociocultural dentro del modelo que propone el Enfoque por Tareas, con el fin de verificar si éste favorece el desarrollo de dicha competencia.

– Trataremos de ahondar en el campo de la enseñanza de la cultura, dirigida a estudiantes extranjeros, desafío que nace de la consideración que tenemos como profesores de ELE y como estudiantes de otras lenguas de que el binomio formado por lengua/cultura es indisociable, y de la importancia de desarrollar tanto la competencia lingüística como la sociocultural para llegar a tener una comunicación plena.

En el capítulo 1, se reflexiona sobre el término «cultura» después de haber profundizado en una amplia literatura especializada que, a veces, ha sido compleja de consultar por la amplitud del término. También intentamos presentar un estado de la cultura a lo largo de la

4 Consideramos que los estereotipos son imágenes mentales simplificadas que clasifican y reducen los comportamientos y cualidades de una comunidad a unos patrones determinados. Entendemos por prejuicio: «Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal». [*Diccionario de la lengua española,* 22ª edición, RAE].

historia de la didáctica, con el fin de esclarecer cuál y cómo ha sido su presencia en el aula de español L2/LE.

En el capítulo 2, se revisan dos conceptos: el de «competencia sociocultural» y el de «contenidos culturales», y lo que se entiende por ambos. De esta manera, enfrentamos el término de competencia sociocultural al de competencia sociolingüística, por tratarse de dos competencias totalmente autónomas y que hay que desarrollar en los cursos de LE. En cuanto a los contenidos culturales, defendemos que deben estar presentes en el aula como lo están los contenidos lingüísticos, los discursivos, los estratégicos, etc. Para saber qué debemos entender por contenidos culturales, recurriremos tanto al *Plan curricular del Instituto Cervantes como al Marco Común Europeo de Referencia*.

En este capítulo trataremos, también, de desarrollar aspectos esenciales que configuran el término «intercultura», por un lado, y definir y caracterizar la competencia intercultural, por otro.

En el capítulo 3, se justifica la manera de elaborar una plantilla de variables, como herramienta de medida y evaluación, que permitirá obtener datos que se analizarán posteriormente. También se presenta un corpus de McCC que se han publicado en España entre 1984 y 2004, y que se encuentran en soporte impreso o audiovisual, o que utiliza la multimedia como herramienta de acceso al material. Este corpus está formado por libros que obedecen a un ámbito cultural hispánico, ya sea por que trate aspectos culturales de España, de Hispanoamérica o de ambas realidades. En este mismo capítulo, se ofrece el análisis realizado de un corpus seleccionado de doce McCC y sus resultados.

En el capítulo 4 se explica la metodología y el formato de la encuesta elaborada para acceder a las opiniones de profesores de EL2/LE acerca de la competencia sociocultural y su presencia en el aula. Se revisarán, también, los resultados y cruces de variables que tanta información útil revela, ya sea para esta investigación como para otras.

En el capítulo 5, se hace una propuesta didáctica de contenido sociocultural a partir de las conclusiones facilitadas, sobre todo en los capítulos 3 y 4, dentro del enfoque por tareas cuyos planteamientos establecen Nunan, Zanón y Estaire. Además, se procede a la puesta en práctica de la unidad en tres contextos educativos semejantes (en este caso, la universidad): en situación de inmersión, en uno de los

casos, y en el país de origen de los alumnos (Francia y Portugal), en los otros dos. Al terminar la puesta en práctica se realiza un análisis de los resultados a partir de los datos recogidos de la evaluación realizada por los alumnos, así como de las entrevistas con los docentes. Todo ello nos ha permitido llegar a una serie de datos interesantes que se recogen al final del capítulo.

Finalmente, aparecen las conclusiones, en las que se exponen los resultados de la investigación.

La monografía incluye una bibliografía y los anexos. La amplia bibliografía esperamos que sea útil para aquellos profesores e investigadores que deseen profundizar en el campo de la enseñanza de la cultura en español para extranjeros. En el primer anexo se ofrece el corpus completo de los McCC que se han localizado; en el segundo, el cuestionario para profesores que permite conocer la realidad de la enseñanza y adquisición de la competencia sociocultural; y, por último, el tercero recoge la propuesta de una Unidad Didáctica como resultado del capítulo 5.

Por último, unas palabras de agradecimiento para todos los alumnos que nos enseñan su cultura y formas de ver el mundo, y para todas las personas que participaron en el desarrollo de la investigación que ahora, gracias a ASELE y al Ministerio de Educación, se materializa en esta monografía.

1. LA COMPLEJIDAD DEL TÉRMINO «CULTURA»

1.1. Delimitación conceptual: un intento por definir cultura

Delimitar conceptualmente el término «cultura» resulta problemático, debido a que entraña una complejidad intrínseca, además de que en él participan y se integran conceptos y tendencias ideológicas y científicas diferentes. No hay que olvidar, por supuesto, la compleja realidad social del siglo XXI: «Nunca hasta ahora el concepto de cultura había sido tan controvertido» [Duranti, 2000, 47].

La palabra cultura[5] tiene su origen etimológico en el latín, con triple significado [Casado Velarde, 1991, 11]: el primero, ajeno a lo que hoy se entiende por cultura y al que se atribuía un *valor físico* (*cultivar la tierra*); el segundo, al que se asignaba un *valor ético* (*cultivarse*, según el ideal de la *humanitas*, destacaba, por encima de cualquier otro, el culto a los clásicos griegos) [6] y el tercero, con un *valor religioso* (*dar culto a Dios*).

---

5 Corominas, en su *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico,* afirma que el término «cultura» (en español) aparece por primera vez en 1515, relacionado con el cultivo del campo.

6 Las interpretaciones del término presentan los más diversos puntos de vista, según provengan de los diferentes ámbitos epistemológicos, tal y como se ha señalado anteriormente. Las definiciones que proponen varios diccionarios generales consultados son, en su mayoría, sinónimo de «civilización», «instrucción», «saber», «erudición»; y, por ello, contrarias a «incultura»:

- DRAE [2001, 624]: «Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social».
- Moliner [1984, 841]: «Conjunto de los conocimientos no especializados, adquiridos por una persona mediante el estudio, las lecturas, los viajes, etcétera».
- Seco [1999, 1377]: «Conjunto de conocimientos adquiridos por la persona, que permiten desarrollar el sentido crítico y el juicio. // Instrucción o conjunto de conocimientos no especializados que se supone debe poseer toda persona educada».
- Gutiérrez Cuadrado, Diccionario Salamanca [1996, 453]: «Modos de vida, conocimientos y desarrollo artístico, científico o económico de un pueblo o de una época».

En la Europa de la Edad Media, cultura se adscribe, por un lado, al tercer uso, ya que era el medio a través del cual el hombre podía instruirse y prepararse para cumplir con sus deberes religiosos, así como acceder a la vida eterna (hay que destacar que este privilegio estaba reservado a las clases nobles). Sin embargo, llama la atención que, también durante la Edad Media, se crean los primeros centros de estudio laicos, con un espíritu crítico e independiente, que constituirían las primeras universidades europeas. De esta manera, se fundaron las Universidades de Oxford (Inglaterra) en el siglo XI, las de París (Francia) y Módena (Italia) en el siglo XII, y las de Cambridge (Inglaterra), Salamanca (España), Nápoles (Italia) y Coimbra (Portugal) en el siglo XIII. Todas ellas sirvieron para acuñar en la sociedad medieval los primeros atisbos de modernidad.

Durante el Renacimiento, el término se amplía y adquiere un significado más próximo a la segunda acepción etimológica[7], en la que cultura se define como sabiduría reducida a unos pocos: los cortesanos y la aristocracia. Sin embargo, la Ilustración, durante el siglo XVIII, la considera una herramienta esencial capaz de renovar la sociedad, debido al conocimiento tanto de las artes como de las ciencias. Asimismo, en este periodo se intentó que la cultura se difundiera lo máximo posible en todos los sectores de la sociedad. Por ello, este término comienza a usarse como sinónimo de «desarrollo y refinamiento» en aquellas sociedades consideradas más avanzadas, y como antónimo de «bárbaro y salvaje».

Un siglo después, en el XIX, este término adquiere el valor semántico de civilización. Culto es alguien civilizado y el término se asocia a la idea de progreso. Incluso se utiliza como carácter nacional y forma de ser que diferencia a los pueblos y los fortalece; todo ello, en una época en la que surgen los movimientos nacionalistas en Europa.

– Grijalbo, [1987, 279]: «Conjunto de valores, creencias, tradiciones, instituciones, lenguaje, etc., que elabora y transmite una sociedad; refleja las condiciones materiales de su existencia y proporciona instrumentos para alterarlas. // Conjunto de conocimientos que una persona ha adquirido generalmente en su proceso de sociabilización».

Resulta interesante incluir esta concepción del término en la programación de los cursos de lengua y cultura extranjeras, como complemento a otra concepción más antropológica y social.

7 El segundo significado atribuido al término «cultura» era el de *valor ético* (*cultivar-se*).

El siglo XX ha sido esencial en la consolidación y teorización del término «cultura». Los antropólogos se preocuparon, inicialmente, por estudiarlo a partir del análisis de comportamientos de pequeñas comunidades y tribus, y la sociología trató de estudiar los mismos aspectos pero en sociedades modernas. Por ello, la visión de los antropólogos y de los sociólogos complementa extraordinariamente el término que aquí se trata.

En un trabajo de estas características no se puede dejar de nombrar al clásico antropólogo Malinowski[8] y, de esta manera, recoger la definición que propone para cultura, pronunciada en 1931: «La cultura comprende los artefactos heredados, los bienes, los procesos técnicos, las ideas, los hábitos y los valores». Igualmente, se incluye la organización social porque «la sociedad no puede ser entendida realmente, excepto como una parte de la cultura». Este autor señala que el tipo de alimentación y la forma de conseguirla, la supervivencia física, la reproducción, la salud y la búsqueda del bienestar son necesidades básicas y biológicas que interfieren y por ello complementan el concepto de cultura. Hay que destacar que este antropólogo se interesó por enumerar y analizar las características comunes y diferenciadoras de algunos grupos que había tomado como modelo, y se preocupó, a su vez, por conocer la capacidad que tiene el individuo de adaptarse a diferentes entornos. Una de sus observaciones más relevantes es la de que «las culturas no son colecciones de rasgos aislados, sino un todo interrelacionado» [Moore, 1997, 138]. Esta visión antropológica[9] del término, dada por un autor que fue tan criticado en diferentes campos, es muy interesante para el docente de lenguas extranjeras.

Bonte e Izard[10] defienden que este término tiene dos acepciones principales e inseparables. Una, que define cultura en general y que se basa en la definición clásica en sociología dada por Tylor (1871) –el considerado padre de la antropología inglesa–, próxima a la de Malinowski, que entiende por cultura «aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, valores morales, leyes,

8 Bronisław Kasper Malinowski (Cracovia, 1884 - New Haven, Connecticut, Estados Unidos, 1942) desarrolló importantes estudios en el campo de la etnografía.

9 Radcliffe-Brown, antropólogo británico, al referirse al significado del término cultura escribe: «(…) los antropólogos utilizan la palabra "cultura" en muchos sentidos diferentes» [Radcliffe-Brown, 1969, 31].

10 *Diccionario de antropología*, [1991, 201].

costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad». Esta interpretación apenas responde a la dificultad que entraña este término, pues encierra en su análisis una enumeración bastante abierta de los múltiples fenómenos sociales. La segunda acepción se dirige más hacia la transmisibilidad de este término, con lo que cultura adquiere un sentido cercano al de civilización.

Como se puede comprobar, la palabra cultura engloba múltiples significados, y es interesante analizar cómo cambian algunos matices dependiendo de la visión de las diferentes autoridades que se han planteado el significado, el valor y la importancia de este término.

Harris [1990, 20], antropólogo norteamericano, propone una definición social y universal del término cuando afirma que la cultura es «un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar[11]». Esta definición antropológica nos recuerda que la mayoría de los patrones culturales que caracterizan una sociedad son aprendidos/adquiridos gracias a la convivencia en un grupo y no se trata, en ningún caso, de herencia genética.

Porcher [1986, 13] añade a la definición anterior: «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[12]». Porcher habla, también, de la importancia de abordar los puntos de referencia por tratarse de marcas culturales que posibilitan que los miembros de una misma comunidad se identifiquen. Estos puntos de referencia son herramientas externas de identificación, cohesión, asimilación o exclusión; todos ellos, aspectos de enorme actualidad en sociedades de gran multiculturalidad como lo son las del siglo XXI.

---

11 Definición que destaca el valor que tiene el profesor en el aula a lo largo de su labor docente, en muchos casos como único puente entre la cultura del alumno y la cultura meta.

12 Miquel y Sans [1992, 16] completan las definiciones de Harris y Porcher, añadiendo 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». Esta definición es de enorme interés para la didáctica de LE y, por ello, para todos los profesores de EL2/LE.

Clifford Geertz [1975, 89], investigador norteamericano cuyos estudios han trascendido los límites de la antropología, tiene en cuenta aspectos de la filosofía, las ciencias naturales y también de la lingüística. Defiende que la cultura es una «norma de significados transmitidos históricamente en símbolos y sistemas de conceptos heredados, que se usan de una forma simbólica para comunicarse, realizar y desarrollar conocimientos de las actitudes hacia la vida». Este autor, que ofrece una visión etnográfica de la cultura, propuso observar la realidad y analizarla de una forma diferente; esto es, sugirió que fuese abordada como si se tratase de una ciencia a la que se debería interpretar y buscar significados.

Demarchi y Ellena [1986, 452] realizan una amplia definición del término; se remiten a su origen, al concepto científico, los sistemas culturales y la civilización, así como a las distintas perspectivas que ofrece. En su definición, se verifica que tanto la sociología como la antropología defienden que cultura «es la forma de organización social de un pueblo. Al tener un carácter abstracto, la cultura se recibe mediante un proceso de aprendizaje, gracias al cual se hace posible su transmisión en el tiempo y en el espacio».

Boudon y otros, en su diccionario de Sociología [1993, 62-63], proponen una definición de cultura relacionada con el desarrollo del cuerpo y la mente, bajo la acción del medio social o de la sociedad correspondiente, cuando dicen: «La cultura es el rasgo distintivo de la especie humana. Se entiende por cultura el modo en que los grupos humanos aprenden a organizar su comportamiento y su pensamiento en relación con el entorno físico en que habitan. Los autores continúan su definición afirmando que la cultura no aparece en el vacío ni es creada por individuos aislados. La cultura es el resultado de la interacción que tiene lugar entre los miembros de los diversos grupos sociales».

El antropólogo y lingüista Edward Sapir [1933, 155], fundador de la etnolingüística, puntualiza que «cultura es todo lo que hace o piensa un pueblo»; también considera que la lengua es una condición imprescindible para el desarrollo de la cultura. «(...) 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».

Poyatos [1994, 25] apuesta por una definición bastante completa: «La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos

por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros». No se trata de una concepción de cultura como sinónimo de «instrucción», más bien se refiere al conocimiento de un conjunto de normas de conducta que permite desenvolverse en una sociedad sin tropiezos y ayuda a no caer en errores o conflictos culturales.

En una línea mentalista, se debe tener en cuenta la idea sobre la cultura de Goodenough [1957, 167]: «La cultura de una sociedad consiste en lo que las personas (miembros de esta sociedad) necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros... La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. La cultura no es un fenómeno material. (...) se refiere a los modelos que las personas usan para percibir relacionar e interpretar todas esas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida en que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias». Este autor considera al individuo como máximo responsable de realizar un análisis de sus propias peculiaridades culturales, así como relacionarlas con otras e interpretarlas.

Con todo este corpus de definiciones, se comprueba que antropólogos sociales y sociólogos han dictado numerosas definiciones de la cultura humana, y que lo que las diferencia es la escuela del pensamiento a la que pertenecen. De esta manera, Alessandro Duranti [2004, 332], antropólogo lingüista italiano, afirma 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». De esta teoría, se puede concluir que la lengua puede ser considerada como el resultado del intercambio sociocultural y, de este modo, lengua y cultura forman una relación dinámica e indisociable[13]. Este tipo de opinión fomentó, a finales del

13 Esta afirmación es de enorme interés en esta monografía, pues consideramos lengua y cultura un todo indisoluble a la hora de presentar cualquier tipo de contenido en los cursos de EL2/ELE.

siglo XX, que muchos de los programas educativos, proyectos editoriales e investigaciones relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras integrasen lengua y cultura como un todo.

Esto permite deducir que, en el campo de la enseñanza de lenguas, los aspectos culturales han interesado de forma destacada a los investigadores a partir de la segunda mitad del siglo XX y, sobre todo, a partir de los años 80. Así, trabajos[14] de Zarate (en Francia), Byram (en Inglaterra), Kramsch (en Estados Unidos), entre otros, han sido de enorme repercusión y trascendencia. Zarate destaca que la pertenencia social y cultural es un elemento que forma parte de la comunicación. Así, los contenidos culturales deben recogerse en repertorios y enseñarse de forma explícita en las clases. También señala que el individuo no aborda el aprendizaje de una lengua extranjera sin integrarla en el saber cultural [Zarate, 1986].

El profesor y lingüista Byram (1992) realiza una serie de propuestas acerca del conjunto formado por la cultura en relación con la lengua y la didáctica[15]. En este binomio lengua y cultura, Byram destaca tres categorías que concuerdan con los tres campos de investigación de fenómenos culturales, y que López García [2000, 100][16], en su exhaustivo y completo trabajo, recoge de la siguiente manera:

1. La primera categoría se refiere al dominio de «lo ideal» de ciertos valores universales en los que la cultura es un estado de perfección humana o un proceso que lleva a ello.

2. La segunda categoría coincide con el dominio de «lo documental». En él, la cultura forma el conjunto de producciones intelectuales y creativas donde se encuentra registrado el pensamiento y la experiencia humana.

3. La tercera categoría, definida como el dominio de «lo social», convierte a la cultura en la descripción de un modo de vida particular que traduce algunos significados y algunos valores en el mundo del saber, de las instituciones y del comportamiento cotidiano.

---

14 Estos autores serán referencias esenciales.

15 Aportación que sirve de referencia fundamental en la monografía, dado que se pretende dar una proyección didáctica al trabajo.

16 Véase López García (2000), *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*, Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.

Estas tres categorías compilan el conjunto de valores y las formas de comportamiento que conforman el hacer cultural. Es lógico pensar que la lengua es un recurso cultural y, por ello, el habla, una práctica cultural.

Se podría afirmar que no existe una única definición cerrada, sino que admite varias perspectivas y definiciones que hacen de la cultura un término integrador, complejo y variado. También podría asegurarse que ninguna definición excluye la lengua como claro elemento cultural[17]. En la enseñanza de lenguas extranjeras, lengua y cultura se complementan, son dos realidades indisociables que forman un todo en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa; como diría Levi-Strauss [1958, 78-79] desde las relaciones de reciprocidad que mantienen lengua y cultura, y que Guillén Díaz sintetiza así [2002, 202]:

a) La lengua es producto de la cultura, ya que su uso refleja las características y rasgos generales de una sociedad, se adapta y evoluciona con ella[18].

b) La lengua forma parte de la cultura, al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias y las costumbres, de forma que se puede considerar tanto un instrumento como una institución.

c) La lengua es condición de la cultura, ya que se transmite a través de la educación, por el proceso de socialización.

Finalmente, hay que destacar que dentro del término «cultura» se podrían diferenciar dos concepciones. Una interna, más sociológica o antropológica (actitudes, costumbres, formas de vida, valores,

17 Preguntarse qué es, qué significa cultura es complejo debido a que no siempre se comparte el mismo concepto. Como se ha analizado, se han dado las más diversas concepciones e interpretaciones del término, según las distintas disciplinas: antropología, psicología, sociología, lingüística, etc. El concepto de cultura engloba muchos campos, acepciones, significados que a su vez están llenos de matices. Si se incluyera en los programas de enseñanza de lengua y cultura de EL2/LE, se podrían evitar futuros malentendidos culturales que abocan al alumno de lenguas extranjeras a numerosas situaciones de fracaso comunicativo, por no conocer, en muchas ocasiones, ciertas pautas de comportamiento, normas y hábitos sociales, etc.

18 Esta afirmación es hoy muy cuestionada, ya que se defiende que lengua-cultura forman un par indisociable.

creencias, normas, marcos de referencia, etc.); esto es, «la cultura de lo cotidiano». Y otra más externa, afín al término de civilización, «la cultura de prestigio» (que tiene en consideración la geografía, historia, ciencias, literatura, artes, instituciones, etc.). La primera sería todo lo cultural, lo que es compartido, adquirido, de la propia vida; y la segunda sería lo aprendido, lo escolar, lo erudito [Russell, 1999][19].

El término cultura, como ya se ha señalado, es un concepto amplio y está ligado tanto a la lengua como a su didáctica y, por ello, a la lingüística y a sus disciplinas; como son la semiótica, la sociolingüística, la antropología lingüística y la etnografía, la pragmática, la política lingüística y la lingüística pedagógica, entre otras ciencias.

Las investigaciones, estudios y teorías sobre la enseñanza y adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras han ido, por un lado, cambiando de orientación según la época y, por otro, diversificándose según los objetivos de los diferentes investigadores. Por ello, y si se continúa con la línea de investigación abierta por López García[20], se podría realizar una brevísima síntesis de las principales teorías lingüísticas que han abordado el panorama didáctico de la cultura aplicado a las lenguas durante el siglo XX e inicios del siglo XXI. Éstas son:

La **semiótica**[21] es una teoría lingüística que estudia cada uno de los procesos culturales como si fuesen «procesos de comunicación» [Eco, 1977, 34]. Muchos antropólogos sociales defienden la premisa de que cultura es un fenómeno semiótico. La semiótica analiza el valor de los signos dentro de la vida social, con sus códigos verbales, gestuales, iconográficos, etc., tal y como ya defendería Saussure en 1916[22]. Estos códigos, al estar aceptados socialmente, configuran un mundo cultural y constituyen el modo en que piensa y habla una sociedad [Eco, 1977, 103]. Lo más interesante es observar que esta disciplina trata de recoger los signos o iconos y los analiza siempre dentro de un determinado contexto cultural. Muchos comportamientos sociales son abor-

19 Esta distinción se verá de forma más exhaustiva en el apartado 1.2. de la monografía.

20 Tesis doctoral, *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas* (Granada, 2000).

21 De forma abreviada, se puede considerar la semiótica como «el estudio de los signos» y en ella incluye «todo lo que se coloca en lugar de otra cosa» [Eco, 1973]. Los signos incluyen palabras, imágenes, sonidos, gestos y objetos.

22 Eco, 1977, 43.

dados desde la semiótica. De esta manera, hay que destacar algunos códigos que esta teoría tiene en cuenta: entre otros, los corporales –proximidad, contacto corporal, expresión facial, mirada, lenguaje corporal, etc.–; los códigos de valor –modas, vestimenta, joyas, etc.–; y los códigos de conducta –rituales, protocolo, etc.

La **pragmática** «se ha ocupado de las condiciones textuales en que se realizan los hechos lingüísticos descritos por la sintaxis y la semántica; es decir, el uso de la lengua en su contexto», según López García [2000, 48-49], así como de los aspectos extralingüísticos. Esta disciplina, además de ser una teoría de la comunicación lingüística, estudia cómo los hablantes de una determinada lengua interpretan enunciados dentro de un contexto, es decir, cómo analizan el lenguaje en uso, debido a que siempre está contextualizado. Se trata de una disciplina muy relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras, porque es fundamental que se transmita a los alumnos que en cada cultura no sólo se dice lo que se quiere decir en cada momento sino también lo que se espera que se diga; esto es esencial porque la vida lingüística está bien codificada por normas sociales que nos indican cómo comportarnos adecuadamente en grupo [Reyes, 2002, 21].

La **sociolingüística**, disciplina lingüística y no sociológica, se desarrolla a partir de los años cincuenta del siglo pasado. Se basa en los «actos de habla» y da un enorme valor a los intercambios que se producen dentro de una comunidad, lo que se podría extrapolar a la interacción social producida tanto dentro como fuera del aula. Las relaciones entre esta disciplina y la anterior son muy importantes en el campo de la metodología de enseñanza de lenguas. Esta disciplina, tal y como resume López García [2000, 41], se ha ocupado de las variaciones de tipo lingüístico y social, así como de la trascendencia de las condiciones sociales de la comunicación.

La **psicolingüística** se ocupa del estudio del proceso de adquisición del lenguaje y los comportamientos verbales teniendo en cuenta la parte psicológica del ser humano. Esta disciplina observa cada uno de los mecanismos que intervienen en el proceso de adquisición del lenguaje. De esta manera, defiende que aprender una lengua consiste en emplear una serie de elementos que se combinan de forma correcta a partir de estructuras que van de lo simple a lo complejo [López García, 2000, 35-36]. En esta disciplina es en la que Chomsky generó una renovación metodológica y, de este modo, se llegó a la teoría, a finales de los setenta, de que «la adquisición del lenguaje es la adquisición de unas reglas gramaticales que son las que hacen posible

las emisiones lingüísticas del uso» [Lomas, 1993, 53]. Hoy, la psicolingüística estudia aquellos procesos que intervienen en el desarrollo del aprendizaje de una lengua, así como las situaciones socioculturales en las que ésta se usa.

La **psicología cognitiva** es la disciplina que se encarga «del estudio de aquellos procesos mentales a través de los cuales el individuo obtiene información diariamente del mundo y toma conciencia de su entorno, objetos familiares, personas conocidas, manejo del mundo que le rodea; así como, también, considera las habilidades de lectura, escritura, programación, realización de planes, pensamiento, toma de decisiones y memorización de lo aprendido» [Manning, 1992, 73]. Por ese motivo, es otra de las ciencias que han aportado al campo de la didáctica de la cultura su conocimiento y experiencias.

La **antropología social** es la disciplina que se ocupa de la observación de otras culturas, con el fin de comprender la naturaleza del hombre y de su cultura. Sus investigadores han demostrado que las normas comunicativas varían tanto de cultura a cultura como dentro de ella. De esta disciplina se han utilizado, principalmente, los métodos de análisis, como son: la observación directa, recogida de datos, comparación e interpretación..., sin olvidar, por supuesto, el nombrado método etnográfico[23].

La teoría de la **Etnografía de la Comunicación** supuso una nueva concepción del estudio del lenguaje porque reflexiona sobre el papel que desempeña la lengua dentro de un grupo de hablantes. En otras palabras, cómo y por qué se utiliza una lengua y cómo su uso varía en las diferentes culturas. Esta ciencia se ocupa del estudio de una lengua en conexión con la cultura y su relación con la situación de la comunicación. Fue dentro de esta teoría donde se desarrolló la «competencia comunicativa» [Hymes, 1974]. En ella se incluye el conocimiento de la gramática y el vocabulario de la lengua, de las normas de habla, saber de qué tema se puede hablar en cada momento, qué formas de tratamiento deben utilizarse en cada situación, cómo usar y responder en cada acto de habla y cómo usar la lengua con propiedad [Di Franco, 2005].

---

23 A comienzos del siglo XX, Malinowski en Inglaterra y Boas en Estados Unidos propusieron el «método etnográfico» como forma de investigación social. En él, el investigador busca información detallada de los diferentes aspectos de la vida de un grupo humano, a través del trabajo de campo. En esta tarea, la observación constituye un elemento fundamental.

En resumen, el conocimiento de las normas comunicativas no sólo implica el aprendizaje de tipo lingüístico, sino que también es necesario el de tipo no verbal[24] –kinesia, proxemia, kronemia y el paralenguaje–. Asimismo, se deben considerar las estrategias que permiten alcanzar y comprender aspectos de tipo sociocultural (valores, actitudes, etc.) y normas de interacción e interpretación, abordados en el capítulo 2 de esta monografía.

Dentro del mundo de la enseñanza de LE, compartimos con Soler-Espiauba la idea de que cultura «encierra una visión muy amplia: el conjunto de características afines de una comunidad, que otorgan a ésta una particular visión del mundo y una similitud en sus comportamientos, distinguiéndola de otras comunidades culturales[25]». Hay que señalar, por un lado, que las personas que comparten el mismo contexto cultural comparten mucha información del mundo; y, por otro lado, la particularidad multicultural del español como idioma hablado en España, Hispanoamérica y otras comunidades repartidas en EEUU, Filipinas y Guinea Ecuatorial con sus peculiaridades culturales.

1.2. Tratamiento de la cultura: breve recorrido por la historia de la didáctica de lenguas extranjeras

El tratamiento que ha recibido la cultura a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras ha variado mucho. Desde su ausencia más evidente hasta la defensa absoluta por considerar que desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Hoy por hoy, en la didáctica del español L2/LE «decir lengua y decir cultura es prácticamente la misma cosa» [Quintana, 1993, 120].

El concepto cultura ha experimentado una evolución y revalorización, como ya hemos señalado, en las distintas épocas de la historia de la enseñanza del español. Esto ha provocado diversas

24 La kinesia se ocupa de la comunicación no verbal expresada a través de las posturas y los gestos. La proxemia se refiere al uso del espacio en el que interactuamos en los distintos ámbitos (íntimo, personal, social y público). La kronemia estudia el uso del tiempo social en el que interactuamos y el paralenguaje es el conjunto de elementos sonoros que no tienen un significado verbal consensuado, como el timbre, la entonación, los silencios, etc.

25 Se puede consultar en www.didactiteca.es.

consideraciones y formas de tratamiento del contenido cultural y sociocultural a lo largo de las diferentes metodologías y tendencias de la didáctica de L2/LE[26].

Vez [Barcia Mendo, 2002, 229] defiende que «para comprender estas rutinas lingüísticas y, sobre todo, para comprender su esencia en una lengua extranjera que no es la propia, hace falta comprender la sociedad y las normas sociales en las que se producen y se insertan. Conocer la lengua no es suficiente, ya que el verdadero significado de muchos de nuestros actos de habla no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se inscribe en un complejo e intrincado mundo de conocimientos sociales».

La enseñanza tradicional de idiomas extranjeros dominante en Europa, y que en la actualidad se continúa utilizando en algunas partes del mundo, tiene una clara preocupación lingüístico-formal de la didáctica de lenguas. De hecho, este **método**, denominado **tradicional**[27], que se consolidó en el siglo XIX, concede gran 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. La gramática que se enseña es la normativa, de forma deductiva[28] y se fomenta la memorización de listados de vocabulario. En este método, las destrezas orales apenas reciben atención y el componente no verbal[29] destaca por su ausencia. La exposición del alumno a cualquier contenido cultural queda relegada a la información que aparezca en el texto literario al que se tiene acceso, con el fin de poder traducir algunos fragmentos, sobre todo a partir de niveles altos del proceso de aprendizaje de la L2/LE. En las clases se usa la lengua materna de los estudiantes y las prácticas se realizan a partir de actividades de traducción tanto directa como inversa. El método tradicional pretende que los estudiantes lleguen a leer la literatura de esa C2 y que desarrollen a partir de ella su conocimiento. También aspira a que los alumnos obtengan información sobre aspectos relevantes de la geo-

26 En este apartado, se pretende hacer un breve recorrido por los diferentes métodos que han dominado en la historia de la enseñanza de lenguas. Pese a poder caer en generalizaciones, no hemos querido dejar de hacerlo por tratar de conocer cuál ha sido la presencia de los contenidos culturales en las diferentes épocas y enfoques.

27 También denominado método de gramática-traducción.

28 El profesor presenta la regla a los alumnos.

29 Lo no verbal es considerado por todos los especialistas e investigadores una parte esencial de la lengua.

grafía, historia, arte, etc. del país estudiado. En conclusión, favorece que los estudiantes entren en contacto con aspectos culturales enciclopédicos a partir de la lectura de textos informativos y literarios.

A principios del siglo XX, nace el **método natural** que promueve que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera. Defiende el uso constante de la lengua meta, a partir de preguntas y respuestas, con ayuda de gestos, dibujos y objetos; de este modo, evita tener que recurrir a la traducción o a la lengua del alumno. Este método fue la base del método directo, que nació en Francia y Alemania, y tuvo mucho éxito en EEUU por la necesidad que el gran número de inmigrantes recién llegados tenía de poder comunicarse rápidamente con los nativos del país. Este método defiende el uso de la segunda lengua desde el primer día y, en todas las clases, las destrezas orales y la pronunciación son el eje principal. La enseñanza de la gramática es inductiva[30] y se rechaza por completo la traducción. El vocabulario se enseña con objetos, dibujos y asociación de ideas. Los profesores deben ser nativos y no importa que tengan formación filológica. En su metodología se defiende la enseñanza del lenguaje cotidiano dentro de situaciones comunicativas habituales. Hay que destacar que no se recoge ningún repertorio de contenidos culturales. Sin embargo, en los niveles más altos, los temas de conversación, que son libres, permiten tratar aspectos culturales. También las fotos, folletos o documentos reales que se incorporan al aula recogen contenidos de este tipo.

En los años 40 surgen los **métodos de base estructural**[31], basados en la repetición y la fijación de estructuras lingüísticas, inmersos en una perspectiva conductista de repetición-corrección-refuerzo-asimilación. La enseñanza de la gramática se hace de una forma deductiva, memorizando reglas e irregularidades y los errores se corrigen inmediatamente para evitar la estabilización de malos hábitos. Se introducen los diálogos como herramienta esencial y se empieza a considerar la importancia de la comunicación no verbal de la lengua, así como una incorporación mínima en el aula de documentos reales[32], que no dejan de ser de gran información cultural. Sin embargo, los diálogos y el discurso se presentan en estos méto-

30 El alumno descubre por sí mismo las reglas, por lo que las asimila y aprende de una forma más eficaz.

31 Al estructuralismo también se le ha denominado método científico.

32 Los objetos reales también son denominados *realia:* mapas, relojes, menús, una maleta con ropa, revistas, periódicos, comidas, folletos de viajes, etc.

dos ajenos a todo contexto social, por lo que el estudio del componente sociocultural está bastante marginado durante el aprendizaje de la lengua, centrado en la perfección formal y en las destrezas orales. La enseñanza de la pronunciación es, así, de gran interés.

El **método audiolingual**[33] tiene como característica esencial la enseñanza de la lengua de una forma rápida y desde un punto de vista práctico y oral. Las estructuras se aprenden primero de manera auditiva como en el método directo y después se ejercitan desde la sistematización mecánica (*drill*). Este método se benefició de la aparición del soporte técnico audiovisual, como el magnetófono, las diapositivas, etc. El discurso o la teoría aparecen prácticamente sin contexto, y la preocupación principal es que los estudiantes alcancen la forma y el uso correcto de la norma. Por todo ello, los contenidos de tipo cultural no tienen cabida directamente.

En los años 60, con el desarrollo de la corriente lingüística denominada **generativismo**, preocupada por los modelos psicológicos cognitivos, los expertos empiezan a plantearse que la adquisición del lenguaje no es la formación de hábitos, sino la formación de reglas, y señalan el aspecto creativo que caracteriza al lenguaje. Si por una parte el generativismo no diseñó ningún método de enseñanza de lenguas ni habló de las relaciones de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, por otra, favoreció la posterior aparición de nuevos métodos, aunque sin espacio para desarrollar la competencia cultural. Igualmente, surgieron el **método silencioso** –basado en el descubrimiento de la lengua por parte del alumno–, y la **sugestopedia**, que usa técnicas de relajación, y que obliga a los alumnos a repetir y memorizar diálogos.

A partir de la década de los 70, empieza un movimiento de renovación de la enseñanza de lenguas extranjeras que está orientado a la comunicación y fomenta la **multidisciplinaridad**. Con la creación del Mercado Común y el Consejo de Europa se incrementa la necesidad de desarrollar métodos alternativos de enseñanza de idiomas. Se empieza a hablar de enfoques[34] frente a métodos, puesto que aquéllos pueden desarrollarse en más de un tipo de programa.

---

33 También se denominó audiolingüístico o audioral.

34 En numerosas ocasiones se presentan métodos y enfoques como sinónimos; en otras, supeditados el uno al otro. El enfoque estaría constituido por un conjunto de teorías sobre la naturaleza de la lengua y el mismo proceso de aprendizaje; mientras que el método representaría una forma determinada de enseñar una lengua, basada en unos principios sobre el aprendizaje de éstas.

El Consejo de Europa, en esta época, solicitó el estudio de un nuevo enfoque que se caracterizara por tener un repertorio de las necesidades (o funciones), dentro de situaciones comunicativas, que tuviera en cuenta tanto la motivación durante el proceso de aprendizaje como la autonomía del alumno. De esta manera, Wilkins [1972] propuso una definición funcional de la lengua. Este lingüista británico hablaba de categorías nocionales (tiempo, lugar, frecuencia, cantidad, etc.) y categorías funcionales (pedir permiso, rechazar una invitación, ofrecer instrucciones, expresar deseos, etc.). Dicho enfoque pretendía preparar a los alumnos en sus actuaciones cotidianas y sugería que fuera a partir de simulaciones. Las distintas categorías fueron recogidas por el Consejo de Europa para definir lo que se denominó Nivel Umbral. El grupo de expertos del Consejo de Europa estableció en él los contenidos que consideraba necesarios para alcanzar el nivel mínimo de comunicación en una lengua extranjera. El resultado fue una programación de enseñanza de lenguas extranjeras que ha servido de modelo para diseñar el resto de programas y manuales con enfoque nociofuncional. En él, se detallaban los objetivos y contenidos, pero no se especificaba cómo alcanzarlos (no presenta una metodología ni actividades), ni se determinaba el sistema más adecuado para evaluar la adquisición. Sin embargo, fue la base para el **enfoque comunicativo** tal y como lo conocemos hoy.

Gracias a las aportaciones de Hymes [1972] sobre la «competencia comunicativa» del hablante dentro de una comunidad, y a las teorías propuestas por las ciencias ligadas a la lingüística: la antropología, la psicología, la filosofía del lenguaje, la etnografía de la comunicación, etc. se llega al que se ha denominado enfoque comunicativo.

Con el enfoque comunicativo, se empieza a defender una íntima conexión entre lengua y cultura debida, en gran medida, a las aportaciones de las disciplinas que se han señalado anteriormente; todas ellas se cuestionaron los aspectos que intervienen en el proceso de comunicación. Este enfoque se plantea la necesidad de desarrollar en los alumnos el autodescubrimiento y percepción de hechos culturales y la práctica de la comparación de la cultura del alumno y la cultura meta sin emitir juicios valorativos. De esta manera, Zanón [1989, 30] especifica: «El conocimiento lingüístico implica, además del trabajo sobre el lenguaje como sistema, la incorporación del aprendiz a situaciones sociales en las que prime el uso efectivo de la lengua».

Hay que destacar que a partir de los años 90, con el enfoque por tareas, se empieza a defender la idea de que «aprender una lengua

es también aprender su cultura» [López García, 2000, 54], y a fomentar, claramente, la inclusión del componente sociocultural en la enseñanza de la lengua.

Por todo esto, y teniendo a cuenta a Miquel [2004, 511-512], se puede concluir que tanto para el método tradicional como para los distintos métodos de base estructural, la cultura es algo anecdótico, que tiene una presencia obligada en los materiales, pero cuya función es la de mero adorno o ilustración. Los contenidos culturales son una sucesión de estereotipos de la cultura de cada país, que aparecen descontextualizados, sin tener ninguna conexión con los objetivos de lengua establecidos en cada unidad didáctica. En el método estructural se puede llegar a justificar debido a que el eje del aprendizaje es el funcionamiento interno y formal de la lengua.

Sin embargo, se observa que hay un cambio sustancial y positivo en lo que respecta a cultura en los métodos orientados a la comunicación, a partir de los años setenta. Con la configuración del enfoque comunicativo empezará a haber una verdadera consideración por la misma. A partir de este enfoque se puede ver que lengua y cultura se unen con facilidad, tanto en los programas que proponen las instituciones como en los manuales que se utilizan en la enseñanza de EL2/LE. También en el aula, se pretende que el alumno no sólo resuelva problemas lingüísticos, sino que llegue a establecer relaciones socioculturales entre los hablantes porque se asume que la lengua y la cultura son intelectualmente indisociables. Hoy ya no se concibe la premisa de que una lengua pueda aprenderse sin incluirla en un contexto sociocultural. Tanto es así, que diferentes investigadores se han interesado y cuestionado las distintas fases que atraviesa el estudiante durante el proceso de aprendizaje/adquisición, así como las estrategias que utiliza y que favorecen el desarrollo de su «intercultura».

Por otro lado, destacamos positivamente cómo la bibliografía especializada en este ámbito se ha visto incrementada gracias, en parte, a Congresos como los de Expolingua, ASELE y AESLA. Ya en 1992, la revista *Cable*, de la editorial Difusión, incluyó varios artículos en su número 9. La revista *Carabela* dedicó el monográfico n.º 45 a «La lengua y la cultura en el aula de ELE», y no hay que olvidar las publicaciones aparecidas en revistas de fácil acceso y de gran divulgación, entre los docentes de ELE, como *Cuadernos Cervantes* y *Frecuencia-L*. Todas estas aportaciones de corte didáctico nos llevan a la conclusión de que hay un creciente interés por el binomio lengua-cultura aplicado al mundo de la enseñanza de español L2/LE.

1.3. Tipos de cultura

Si se analiza la clasificación de los distintos tipos de cultura, se observa que sólo se puede realizar dentro de los parámetros de las diferentes disciplinas o líneas de investigación. Así, por una parte, se puede hablar de cultura desde un punto de vista sociolingüístico y, por otra, se puede desarrollar desde un punto de vista más antropológico y social.

Miquel y Sans [1992, 16], en su revelador y conocido artículo de la revista *Cable*, realizan un análisis muy completo de los distintos términos de cultura. Habría que enmarcar esta visión de las autoras, dentro de una perspectiva sociolingüística, en la que distinguen tres tipos de cultura: Cultura con mayúsculas, cultura con minúscula (cultura a secas) y Kultura con k. Con estas tres concepciones, las autoras se refieren a lo siguiente:

Cultura con mayúsculas: es el término que abarca la noción tradicional de cultura; esto es, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. Es la cultura por excelencia (en el contexto de España: Lorca, el *Quijote*, El Escorial, Picasso, la Guerra Civil...). A esta cultura algunos investigadores la denominan «cultura cultivada»; incluso Miquel [2004] la redefine como «cultura legitimada». De ella, este autor [2004, 516] afirma que «no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que, por razones varias, han tenido y tienen acceso a ella».

Esta cultura era la que se encontraba en los manuales tradicionales de enseñanza del español como lengua extranjera y que hoy se sigue encontrando, en la mayoría de los casos, en los Materiales complementarios de cultura y civilización, editados en España. En definitiva, este tipo de cultura es el conjunto de conocimientos adquiridos a partir de la formación académica. Guillén Díaz [2004, 841] se refiere a ella como «cultura culta, entendida como un saber, una visión que se sitúa en el ámbito del pensamiento, de la vida del espíritu».

Cultura a secas (con minúsculas): abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y sobreentienden [Miquel y Sans, 1992, 17]. Para evitar confusiones, y que no parezca que esta cultura se relega a un segundo plano, la autora propone denominarla «cultura esencial» [Miquel, 2004, 516]. Dentro de esta concepción de cultura, destacarían los conocimientos, actitudes y hábitos compartidos por una misma sociedad.

Este tipo de conocimiento cultural, según Miquel, es el que conformaría el componente sociocultural, lo compartido por todos, las creencias y presuposiciones, los modos de actuación, los juicios, las normas no explícitas que comparte la sociedad, etc. También la denomina «esencial» porque considera que debe ser el objetivo primordial en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua y su cultura[35].

En relación con esta concepción de cultura, Guillén Díaz [2004, 841] amplía que se trata de una «cultura corriente o popular» referida a un saber acción, a un saber hacer y saber ser/estar con los otros.

Kultura con k: se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el *argot* de ciertos sectores de la población, o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y que no son compartidos por todos los hablantes. A este tipo de cultura, Miquel lo redefinió como «cultura epidérmica» [2004, 517].

La UNESCO, desde una perspectiva universal, dice del término cultura que «engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere a la cultura culta, comprende igualmente la cultura popular. No se resume en la herencia, sino que se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria[36]».

Es importante señalar que el gran número de alumnos extranjeros que integran los cursos de EL2/LE sienten, generalmente, interés por conocer la lengua meta, así como todas las particularidades referenciales y diferenciales que han venido formando y conformando nuestra cultura. Por ello, se ve la necesidad de abordar la lengua y la cultura desde un talante integrador, donde la problemática de definir cultura y tipos de cultura desaparece al tratar este conjunto de saberes desde un punto de vista antropológico y sociológico.

---

35 No se puede dejar de citar la clásica ponencia de Coseriu [1977], de la que se concluye que, en la opinión de este autor, cultura es el hombre mismo. Una concepción amplia, filosófica y general que engloba aspectos cotidianos de la vida.

36 Sesión 43 de la Conferencia Internacional de la Educación (Genève, 14-19 sept. 1992).

Con el auge del enfoque comunicativo[37], con su preocupación por el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación, la didáctica de las lenguas y la cultura ha valorado en mayor medida las costumbres y los modos de vida practicados por la sociedad de una determinada cultura. Es evidente que la enseñanza de ésta, al igual que la de la lengua, debe realizarse desde una práctica contextualizada. En la actualidad, la enseñanza de la lengua y la cultura son inseparables.

Hoy en día, se cuenta con una importante herramienta, gracias al Consejo de Europa, el *Marco común europeo de referencia* [2002][38], en el que se recogen algunas recomendaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. El *Marco* considera al alumno de L2/LE y a los hablantes de una lengua actores sociales; dicho de otro modo, individuos que interactúan lingüística y culturalmente en un contexto social. Dentro de los planteamientos del MCER [2002, 2-3], se especifican los siguientes objetivos:

1. Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.

2. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta, y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.

3. Alcanzar una comprensión más amplia y profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.

Debido a la modernidad, amplitud y proyección del MCER, así como por su perspectiva integradora, trabajaremos con él durante el análisis del corpus de materiales del capítulo 3. El *Marco* delimita cuáles deben ser los contenidos de corte cultural que tienen que conocer los alumnos extranjeros. Este repertorio es una manera de limitar, dentro del universo posible, los aspectos socioculturales que deberían estar presentes en los Materiales de cultura y civilización. También trabajaremos con el *Marco* en la redacción del cuestionario del capítulo 4, que servirá de modelo de análisis de necesidades e intereses en el contenido cultural por parte del profesorado de español L2/LE. A su vez, se tendrá en cuenta para la elaboración de la propuesta didáctica de contenido cultural del capítulo 5 de la investigación.

---

37 Galisson [1987,123-124].

38 Se utilizará la siguiente abreviatura a lo largo de la investigación: MCER.

Otro documento esencial para todo docente inquieto por la incorporación de aspectos culturales e incluso para esta investigación, sobre todo para el capítulo 4, es el *Plan curricular del Instituto Cervantes* [1994, 2006], que también sigue las pautas del Consejo de Europa [MCER, 2002]. El PCIC recoge un valioso inventario que tiene en consideración aspectos culturales, tales como los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, las habilidades y actitudes interculturales y sus procedimientos de aprendizaje.

Conviene hacer una reflexión sobre dos términos que entrañan cierta dificultad si se trata de establecer límites y diferencias: cultura y civilización [Aguirre, 1998, 19]. En mucha de la bibliografía consultada a lo largo de esta investigación, hemos encontrado el uso indistinto de ambos términos. A menudo, son considerados sinónimos, «al hablar de cultura hacemos referencia a ese conjunto de actitudes, modos de pensar, hábitos y costumbres de una sociedad dada; mientras que civilización parece más apropiada para aplicarlo a los resultados, es decir, a los productos de la cultura» [López García, 2000, 97-98].

Es importante considerar que dentro de las distintas tendencias metodológicas de la enseñanza de lenguas, la tradición francesa ha preferido el uso del término «civilización», frente al de «cultura», mucho más usado por la tradición anglosajona. «Además, si nos atenemos a la cronología de los estudios, nos daremos cuenta de que ha habido una decantación por el término «cultura» a partir de los trabajos publicados en la década de los 80» [López García, 2000, 98].

2. LAS DIVERSAS COMPETENCIAS

Los últimos enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras están centrados en el alumno y prestan atención a sus necesidades comunicativas. El enfoque comunicativo, además, concede gran importancia a la dimensión sociocultural y favorece el desarrollo de esta competencia en el alumno; no se concibe, hoy por hoy, la enseñanza de lenguas sin contenido sociocultural.

2.1. Delimitación conceptual

Hymes [1972] propuso el concepto de competencia comunicativa y, por otra parte, amplió el de competencia lingüística propuesto por Chomsky. Defiende que ésta supone el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan interaccionar y entenderse haciendo uso del sistema de las reglas de la interacción social de un grupo, de una comunidad o de una sociedad determinada.

Asimismo, en los trabajos publicados para la cooperación cultural del Consejo de Europa [Van Ek, 1975 y Slagter, 1979], ya se defendía la teoría de que durante el aprendizaje de lenguas extranjeras, el alumno debía desarrollar las competencias o habilidades necesarias para comunicarse con éxito con hablantes que formasen parte de una comunidad lingüística. Los trabajos del Consejo consideran que la tarea de adquisición/aprendizaje de lenguas consiste en desarrollar en el alumno la capacidad de manejarse adecuadamente en situaciones comunicativas reales. Estas publicaciones surgen como respuesta a las inquietudes de la Comunidad Europea y tienen como fin organizar y orientar la diversidad de lenguas y su enseñanza.

Canale y Swain [1980] sostienen un modelo de competencia comunicativa en el que incluyen tres componentes:

a) La competencia gramatical;

b) La competencia sociolingüística;

c) La competencia estratégica.

Tres años más tarde, Canale [1983] propone una revisión de este modelo de competencia comunicativa y concluye que son cuatro los elementos que la integran. Las clasifica en subcompetencias en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, haciéndolas próximas a la realidad de la lengua y teniendo en cuenta las dificultades que pueden aparecer durante el proceso. De esta manera, los cuatro tipos de competencias son:

a) La competencia gramatical, que aborda los conocimientos léxicos, sintácticos, semánticos, morfológicos y fonológicos de una lengua.

b) La competencia sociolingüística, que permite comunicar en un contexto social y cultural.

c) La competencia discursiva, que permite construir opciones y unidades significativas, por encima del nivel de la oración.

d) La competencia estratégica, que compensa deficiencias en la comunicación con la ayuda de estrategias verbales y no verbales.

Como se puede observar, en estos modelos no aparece la competencia sociocultural tal y como hoy la consideramos; salvo porque se incluye como una subcompetencia dentro de la competencia sociolingüística. Sin embargo, en 1995, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell proponen un modelo de competencia comunicativa mucho más completo. En él aparece un subapartado denominado competencia sociocultural junto a los de competencia discursiva, lingüística, accional (o pragmática) y estratégica.

La competencia sociocultural[39]es, esencialmente, la capacidad de desarrollar la comprensión de una cultura extranjera, siempre y cuando la enseñanza de los conceptos culturales sea adecuada y favorezca el conocimiento –no sólo de la C2, sino también de la lengua–, dentro y fuera del aula; esto es, en situaciones formales e informales de aprendizaje y adquisición: «Ya no hablamos de conocimientos culturales, sino de una competencia, una destreza cultural» [Nauta, 1992, 11]. Esta consideración aparecía ya recogida en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* [1994, 51], en el que se destaca que en la enseñanza del español se pretende:

39 Según Guillén Díaz [2002, 200], el término «sociocultural» se lo debemos a Laborit (1973), y se aplica a una comunidad humana que se define por sus características ecológicas, étnicas, lingüísticas y culturales.

1. Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar con la erradicación de tópicos y prejuicios. De lo cual se deduce que es necesario elaborar proyectos curriculares y académicos que incluyan contenidos socioculturales.

2. Permitir el desarrollo de actitudes y valores que favorezcan el reconocimiento del pluralismo cultural en la sociedad internacional, así como la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

En esta línea, Van Ek (1990) distingue dentro de la competencia comunicativa las siguientes subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural[40] y social[41]. Éste será el punto de partida del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), documento que establece, en el preámbulo, que sus objetivos en el ámbito del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas modernas son [MCER, 2002, 3]:

- Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural, por medio de una comunicación internacional más eficaz.
- Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.

---

40 De la que Hymes decía que era 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.

41 Hymes señalaba que se trataba de las habilidades verbales y no verbales que favorecen que el alumno se relacione con otros socialmente de forma efectiva.

- Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

Como se observa, este amplio documento se preocupa no sólo de favorecer la adquisición y aprendizaje de las lenguas, sino que también se cuestiona las posibles interpretaciones que los hablantes realizan a partir de la acción comunicativa y que pueden generar barreras culturales.

El MCER es sensible a la realidad plurilingüe de las sociedades y trata de proponer instrumentos de análisis, reflexión y solución al hablante sobre el acto de comunicación en sí, en un mundo donde lo multicultural y las distintas formas de percibir el mundo se dan en casi todos los estados modernos, con los consecuentes conflictos interculturales que se pueden generar entre sus habitantes.

2.2. Competencia sociocultural frente a competencia sociolingüística

La **competencia sociocultural** ha estado siempre ligada a la competencia comunicativa y, por ello, a la competencia sociolingüística; así, es importante establecer, en la medida de lo posible, los límites entre la competencia sociocultural y la competencia sociolingüística.

La **competencia comunicativa** es el conjunto de habilidades que permite que el individuo participe eficaz y adecuadamente en situaciones comunicativas determinadas; es decir, «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 sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación[42]». Hymes (1971), desde su visión etnográfica de la comunicación, especifica que la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, de qué, con quién, cuándo, dónde, en qué forma».

La **competencia sociolingüística**, según Canale, es la competencia reguladora de la propiedad de las emisiones en relación con la situación de comunicación; es el conocimiento apropiado de las normas de uso. Se trata de un concepto complejo que abarca el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua; los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (uso y elección

42 Definición tomada del DTC de ELE, del Centro Virtual Cervantes, (http: www.cvc.cervantes.es).

del saludo y de la despedida), las normas de cortesía (uso y elección de formas de tratamiento: solemnes, formales, informales, familiares, ofensivas, la cortesía positiva y negativa, el uso apropiado de por favor y gracias, etc.), las expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos, etc.), las diferencias de registro, el volumen, las convenciones para los turnos de palabra, los silencios, el dialecto y el acento. Con todo esto, se verifica que la competencia sociocultural, tal y como afirma Martín Peris (DTC), muchas veces es asociada a la competencia sociolingüística.

Por todo ello, tenemos la convicción de que la competencia sociocultural tiene identidad propia y que, además, complementa a la sociolingüística. Todo ello se debe a la consideración de que cualquier lengua forma parte de un contexto sociocultural y se integra en un marco de referencia determinado, diferente al del aprendiz de una lengua extranjera. De acuerdo con lo que resume Cots [1994, 46-51], «la reacción usual del hablante nativo hacia este tipo de errores no es la de adjudicarlos a una deficiente competencia lingüística del hablante no nativo, sino de achacarlos a características personales como la falta de tacto, de carácter, de simpatía, etc.». Algo que no ocurriría, si como docentes ayudáramos a desarrollar esta competencia en nuestros alumnos a partir de propuestas de actividades y materiales adecuados que incluyeran contenidos culturales.

2.3. Los contenidos socioculturales en los documentos curriculares: objetivos, contenidos y progresión

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) es un documento esencial para esta monografía porque en él se reúnen algunos de los saberes fundamentales en el campo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas. El *Marco* –para el que Byram y Zarate desarrollaron y definieron diferentes *saberes* que constituyen la competencia intercultural comunicativa– considera que el aprendiz de lenguas es también un aprendiz de culturas y que, a su vez, debe desarrollar dos competencias (la lingüística y la cultural) que son indisociables. También analiza cómo las competencias humanas contribuyen en la capacidad comunicativa del usuario. Dentro de esta capacidad comunicativa distingue entre competencias generales (menos relacionadas con la lengua pero muy necesarias en un mundo multicultural en el que comprender al otro es necesario) y las competencias lingüísticas (que son las que permiten al hablante comunicar usando únicamente elementos lingüísticos). De esta manera un resumen de lo que propone el MCER [2002, 99-127] sería el siguiente:

COMPETENCIAS GENERALES		
SABER APRENDER Es la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes, modificándolos cuando sea necesario. La capacidad de aprender tiene varios componentes como la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis. Engloba:		
SABER (conocimiento declarativo):	**SABER HACER** (destrezas y habilidades):	**SABER SER** (competencia existencial):
Éste se produce a través del conocimiento empírico y académico. • **Conocimiento del mundo:** las personas tienen un modelo desarrollado y articulado del mundo y su organización, que guarda relación con el vocabulario y la gramática de su L1. Este conocimiento comprende: lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos; el conocimiento del país o países en que se habla el idioma; y las clases de entidades, sus propiedades y relaciones. • **Conocimiento sociocultural:** el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma. Son: 1. La vida diaria. 2. Las condiciones de vida. 3. Las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y solidaridad). 4. Los valores, las creencias y las actitudes. 5. El lenguaje corporal. 6. Las convenciones sociales. 7. El comportamiento ritual. • **Consciencia intercultural:** producida por el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» del alumno y el «mundo de la comunidad objeto de estudio». Esta consciencia de la diversidad supone evitar caer en los estereotipos.	• **Destrezas y habilidades prácticas:** *Destrezas sociales:* capacidad de actuar y de comportarse según la forma esperada, siempre y cuando los alumnos lo consideren apropiado. *Destrezas de la vida*: capacidad de realizar eficazmente acciones rutinarias de la vida diaria, el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa, etc. *Destrezas profesionales*: capacidad de realizar acciones especializadas del mundo laboral, tales como dar órdenes, hablar en público, presentar, redactar todo tipo de escritos, negociar, organizar eventos, hacer regalos, etc. *Destrezas de ocio*: capacidad de realizar eficazmente actividades de ocio: artes, trabajos manuales, deportes, aficiones. • **Destrezas y habilidades interculturales:** - Capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. - Sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. - Capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la extranjera, y de abordar eficazmente los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. - Capacidad de superar relaciones estereotipadas.	Son todas aquellas cualidades que permiten mostrar seguridad en uno mismo, como por ejemplo el tono de voz, forma de caminar, de estar de pie, de sonreír, el sentido de humor, etc. 1. Actitudes (el grado que los alumnos tienen hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, etc.). 2. Las motivaciones (intrínsecas y extrínsecas). 3. Los valores (éticos y morales). 4. Las creencias (religiosas, ideológicas, filosóficas). 5. Los estilos cognitivos. 6. Los factores de personalidad (ej.: optimismo/pesimismo, actividad/pasividad, rigidez/flexibilidad, espontaneidad/autocontrol, meticulosidad/descuido, etc.).

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA		
El *Marco* distingue las siguientes competencias de tipo lingüístico y discursivo:		
Competencias lingüísticas:	**Competencia sociolingüística:**	**Competencias pragmáticas:**
- *Competencia léxica*, o conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo. Elementos léxicos: expresiones hechas (fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas, régimen semántico), palabras polisémicas y elementos gramaticales: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, relativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones. -*Competencia gramatical*, o conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de usarlos: la morfología que se ocupa de la organización interna de las palabras, raíces, afijos, formación, etc., y la sintaxis que se ocupa de la organización de las palabras en forma de oraciones. - *Competencia semántica,* que comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno. -*Competencia fonológica,* que supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de los fonemas, rasgos fonéticos distintivos, la estructura silábica, el acento, la entonación, etc. - *Competencia ortográfica,* que es el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. - *Competencia ortoépica* es la capacidad de los alumnos de saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita.	Comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. - *Marcadores lingüísticos de relaciones sociales* (uso y elección del saludo, uso y elección de formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, uso y elección de interjecciones y frases interjectivas). - *Las normas de cortesía* (cortesía positiva, negativa, uso apropiado de «por favor», «gracias», etc.). - *Las expresiones de sabiduría popular* (refranes, modismos, expresiones, etc.). - *Diferencias de registro* (concepto amplio para referirse a las diferencias existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos registros). - *Dialecto y acento.*	Se relacionan con el conocimiento de los principios que posee el alumno según los mensajes: - Se organizan, estructuran, ordenan (*competencia discursiva*). - Se utilizan para realizar funciones comunicativas (*competencia funcional*). - Se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (*competencia organizativa*).

Otro documento de gran actualidad es el *Plan curricular del Instituto Cervantes* [2006], que se ha basado en las aportaciones de la investigación especializada, en la experiencia de la aplicación del currículo en los distintos centros Cervantes de todo el mundo y en las aportaciones institucionales internacionales.

Este documento proporciona un amplio repertorio de material relacionado con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español. Ha seguido los objetivos y contenidos de los niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) propuestos por el Consejo de Europa. Dichos niveles derivan, a su vez, de los propuestos del Nivel Umbral [Threshold level series, 1990].

Los niveles de referencia que propone el PCIC no son un programa de lengua para llevar al aula tal cual, sino que sirven para seleccionar contenidos, diseñar planes de estudios, elaborar materiales didácticos, etc. Son un punto de partida para todo investigador, profesional o docente que deberá adaptar a sus objetivos y necesidades[43].

Algunas de las más novedosas aportaciones del PCIC son:

- La redefinición de los objetivos generales y específicos del currículo, a partir de una visión ampliada de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones: el alumno como agente social[44], como hablante intercultural[45] y como aprendiente autónomo[46] [PCIC, 2006, tomo 1, 30].
- El tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales: conocimientos generales sobre la sociedad y los productos culturales de España y de los países hispánicos, aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones interpersonales o la identidad colectiva, y destrezas y habilidades para establecer relaciones entre la cultura propia y la de las sociedades del mundo de lengua española.

---

43 Es relevante señalar que el PCIC no hace una descripción normativa del español.

44 El alumno como agente social: ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.

45 El alumno como hablante intercultural: ha de ser capaz de identificar los aspectos 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.

46 El alumno como aprendiente autónomo: ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje.

- El PCIC considera al alumno el centro de toda planificación curricular y plantea sus Niveles de Referencia para todo aquel que aprende una nueva lengua desde una nueva perspectiva del alumno. De este modo [PCIC, 2006, tomo 1, 33-41].
- La dimensión de *agente social*, que hace que el alumno sea capaz de desenvolverse en determinadas transacciones según sean sus necesidades, participe en las interacciones sociales habituales en la comunidad y maneje textos orales y escritos, en relación con sus objetivos. Esta dimensión parte de la definición del Nivel Umbral y culmina con lo que destaca el *MCER*, basado en un «enfoque centrado en la acción» y considera a los estudiantes de una lengua como *agentes sociales*.
- La dimensión de *hablante intercultural,* que hace que el alumno sea capaz de identificar aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrolle la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la nueva. Para ello, el alumno, por un lado, tendrá que conocer una serie de referentes culturales, normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otro, necesitará una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima. Esta dimensión aparece recogida en las competencias generales del MCER, como las destrezas y habilidades interculturales, la familiarización con los productos culturales, los valores, las creencias, etc., ya que las competencias comunicativas no son suficientes para cubrir las necesidades del hablante de lenguas de la actualidad.

El PCIC propone un esquema basado en cinco componentes:

- Gramatical:
  – Gramatical
  – Pronunciación y prosodia
  – Ortografía
- Pragmático-discursivo:
  – Funciones
  – Técnicas y estrategias pragmáticas
  – Géneros discursivos y productos textuales

- Nocional:
  – Nociones generales
  – Nociones específicas

- Cultural:
  – Referentes culturales
  – Saberes y comportamientos socioculturales
  – Habilidades y actitudes interculturales

- Aprendizaje:
  – Procedimientos de aprendizaje

El PCIC, en relación con el componente cultural, define que éste permite ampliar al hablante su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Es muy importante, para quienes aprenden una nueva lengua, conocer los referentes culturales, ser sensibles a los comportamientos socioculturales, y desarrollar actitudes y habilidades ante posibles conflictos, malentendidos y choques culturales. Necesitan entender otras realidades culturales y ser capaces de implicarse en ellas, sin que exista la falta de comprensión de la dimensión intercultural. Para ello, es imprescindible manejar los inventarios del PCIC de *Referentes culturales, Saberes y comportamientos* y el de *Habilidades y actitudes interculturales*. Si bien es cierto que estos inventarios no son propiamente lingüísticos, sí se relacionan directamente con la lengua en su proyección comunicativa. Los tres referentes permiten desarrollar la competencia intercultural de los aprendices de lenguas.

El Instituto Cervantes trata de dar a conocer en su PCIC los rasgos característicos de las culturas que conviven tanto en España como en Hispanoamérica; por ello, los aspectos culturales más representativos de dichas culturas aparecen recogidos, de la misma manera, en los tres volúmenes del Plan. El PCIC organiza el inventario de referentes culturales [2006, 363-395], en el que se presentan aspectos culturales de la realidad española y de los países hispanos en tres grandes apartados:

1. Conocimientos generales de los países hispanos, en el que se incluyen:	**Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de España y de los países hispanos,** en el que se recoge:	**3. Productos y creaciones culturales que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica,** en el que aparece:
- Características geográficas: climas, particularidades geográficas. - Población. - Gobierno y política: poderes del Estado e instituciones, derechos, libertades y garantías. - Organización territorial y administrativa: demarcación territorial y administrativa, capitales, ciudades y pueblos. - Economía e industria. - Medicina y sanidad. - Educación. - Medios de comunicación: prensa escrita, televisión y radio. - Medios de transporte: transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos, transporte urbano e interurbano, transporte por carretera. - Religión. - Política lingüística.	- Acontecimientos, y personajes históricos y legendarios. - Acontecimientos sociales y culturales, personajes de la vida social y cultural.	- Literatura y pensamiento. - Música: clásica, popular y tradicional. - Cines y artes escénicas: cine, teatro, danza. - Arquitectura. - Artes plásticas: pintura, escultura, fotografía, cerámica y orfebrería, etc.

El inventario de Saberes y Comportamientos Socioculturales[47] hace referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una sociedad. Se organiza, también, en tres grandes apartados:

47 PCIC [2006, 399-444].

1. Condiciones de vida y organización social, donde se incluye:	**2. Relaciones interpersonales,** en el que se incluye:	**3. Identidad colectiva y estilo de vida,** en el que se recoge:
- Identificación personal: nombres y apellidos, documentos e identificación. - La unidad familiar: concepto y estructura. - Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos. - Comidas y bebidas: cocina, alimentos, convenciones sociales y comportamientos en la mesa, establecimientos. - Educación y cultura: centro de enseñanza, biblioteca, museos y centros culturales, horarios, precios, etc. - Trabajo y economía. - Actividades de ocio: hábitos y aficiones, espectáculos, actividades al aire libre, deportes. - Medios de comunicación e información: prensa escrita, televisión y radio, Internet. - La vivienda: características y tipos, acceso a la vivienda y mercado inmobiliario. - Servicios: instalaciones deportivas, parques y zonas verdes, mobiliario urbano, mantenimiento y limpieza de espacios públicos, protección civil. - Compras: tiendas y establecimientos, precios y modalidades de pago, hábitos de consumo. - Salud e higiene: salud pública, centros de asistencia sanitaria. - Viajes, alojamientos y transporte: viajes, hoteles y alojamientos, aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras, transporte urbano. - Ecología y medio ambiente: relación con la naturaleza y protección del medio ambiente, parques naturales y rutas, desastres naturales. - Servicios sociales y programas de ayuda: atención a personas mayores, atención a inmigrantes, atención a personas sin recursos económicos, atención a personas maltratadas, ONG. - Seguridad y lucha contra la delincuencia.	- En el ámbito personal y público: relaciones sentimentales, familiares y de amistad, relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos, relaciones entre vecinos, relaciones con la autoridad y la Administración, relaciones con desconocidos. - En el ámbito profesional: relaciones con compañeros de trabajo, relaciones con clientes. - En el ámbito educativo: relaciones entre compañeros, entre profesores y alumnos, etc.	- Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social, participación ciudadana y pluralismo, minorías étnicas y religiosas. - Tradición y cambio social. - Espiritualidad y religión. - Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros. - Fiestas, ceremonias y celebraciones: fiestas populares, celebraciones y actos conmemorativos, ceremonias y ritos funerarios.

El inventario de Habilidades y Actitudes Interculturales[48] presenta una relación de procedimientos que permiten al alumno aproximarse a las culturas hispanas desde una perspectiva intercultural. Se organiza en cuatro grandes apartados:

1. Configuración de una identidad plural	**2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)**	**3. Interacción cultural**	**4. Mediación cultural**
- Habilidades: conciencia de la propia identidad cultural, percepción de diferencias culturales, aproximación cultural, reconocimiento de la diversidad cultural, adaptación, integración (voluntaria). - Actitudes: empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...).	- Habilidades: observación, comparación, clasificación, deducción, transferencia, inferencia, conceptualización, ensayo y práctica, evaluación y control, reparación, corrección. - Actitudes: empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad.	- Habilidades: planificación, contacto, compensación, evaluación y control, reparación y ajustes. - Actitudes: empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación a los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...).	- Habilidades: planificación, mediación, evaluación y control, reparación y ajustes. - Actitudes: empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable, distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad, regulación a los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...).

De este modo, es fundamental que se incorpore en el aula de L2/LE –desde los primeros estadios de aprendizaje– la competencia sociocultural, por incluir factores esenciales que forman parte del contexto social, de las convenciones de cortesía y del conocimiento de las formas de vida. Desarrollar esta competencia en nuestros alumnos es familiarizarlos con el contexto social y cultural en el que se utiliza la lengua que están aprendiendo.

48 PCIC [2006, 447-469].

Para que los alumnos sean competentes desde el punto de vista cultural deben participar activamente en las interpretaciones de la C2 y desarrollar la capacidad de contrastarlas con la C1, ser capaces de adaptarse a la nueva realidad lingüística y social, poder analizar los valores y significados transmitidos por la literatura, la política, las fiestas, las tradiciones, etc[49].

Sería ideal unificar todo en un fondo único de temas socioculturales, que se adaptase a todos los estudiantes y que abordase toda la diversidad cultural del mundo hispano; sin embargo, es una labor imposible porque las características del estudiante de lenguas presentan infinitas variables (intereses, inquietudes, niveles, experiencias de vida, etc.) que todo docente debe tener en cuenta durante la planificación de sus cursos.

Si por un lado está claro que la enseñanza de lenguas está imbricada en la enseñanza de la cultura, por otro, no se trata de desarrollar en el alumno extranjero una competencia sociocultural idéntica a la del nativo, sino que se le deberían proporcionar las herramientas necesarias para que pudiera descodificar y comprender los comportamientos socioculturales de la C2 y «actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua» [Miquel y Sans, 1992, 16].

Como docentes, y de acuerdo con lo que defiende Byram [2001, 9], debemos fomentar el aprendizaje y la sensibilidad cultural en el aula, ya que si no se realiza una práctica de ésta, en la que los alumnos puedan simular y reproducir comportamientos propios de la C2, pueden originarse reiteradamente malentendidos, conflictos y la creación de prejuicios. Es fundamental que los estudiantes, en el proceso de adquisición-aprendizaje de la L2/C2, lleguen a desarrollar un entendimiento de la cultura meta que disminuya la posibilidad de sufrir el choque cultural[50] y la creación de prejuicios, y, de esta manera, puedan convertirse en hablantes de una L2 con una alta competencia sociocultural. Por supuesto, se comprende que será más accesible si se produce en situación de inmersión.

---

49 Parafraseando a Barros, López García y Morales Cabezas [2004,167].

50 Podríamos considerar que el *choque cultural* se produce cuando una persona no comprende ciertos hábitos, actitudes o comportamientos de otras culturas. Incluso esas diferencias le generan malestar o rechazo.

2.4. La competencia intercultural

2.4.1. Aclaraciones sobre el término «intercultura»

El término «intercultura»[51] surge en los años 70 en Francia y llega a España a principios de los 80. Rápidamente, se vincula a la pedagogía intercultural y se refiere a la cultura nacional –también denominada «oficial»–, y a la cultura del inmigrante. Trata de fomentar la integración de los niños inmigrantes, gracias a la capacidad que tenían éstos de aprender simultáneamente su cultura y absorber la del país de acogida. El término surge asociado a actividades educativas y sociales para la inmigración, y gracias a las aportaciones de autores como Byram y Galisson se va llenando de sentido e incorporando a la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Tanto es así que Byram (1989) nos habla de una «pedagogía intercultural», en la que defiende que «la enseñanza de lenguas hay que situarla en el marco de la formación personal de nuestros alumnos, para quienes hay que ofrecer en interdependencia la práctica de la lengua, y la interpretación y comprensión de las culturas propia y extranjera». Esta práctica de diálogo, basada en el entendimiento «entre-culturas» (la del alumno y la de la lengua extranjera), favorece que los estudiantes construyan su propia competencia intercultural, bien dentro del aula, bien fuera de ella, y que ésta se enriquezca siempre de forma creativa y recíproca. Además, es esencial considerar la C1 que los alumnos incorporan al aula de LE, con el fin de construir un puente de aprendizaje y reflexión mutua.

La **pedagogía intercultural** defiende la necesidad de[52]:

---

51 Junto a la visión pedagógica y sociológica del término que abordaremos en este apartado, tenemos una lectura dentro de la didáctica de lenguas extranjeras y de la lingüística aplicada muy interesante. Fernández López nos recuerda que en todo proceso de aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera, existe una fase caracterizada por la convivencia de errores y logros. Este momento del desarrollo se denomina interlengua; del mismo modo, existe un proceso de construcción de lo que se ha venido denominando intercultura. Nauta [1992,11]: «Creo que, al utilizar la lengua extranjera, nos vamos forjando, de igual modo (y al mismo tiempo) que una interlengua, una intercultura. La intercultura es un proceso que nunca termina, donde el uso de la lengua y el uso de la cultura se van desarrollando en mutua dependencia; es una especie de simbiosis».

52 Sugerencias tomadas del Consejo de Europa y Arco Bravo (1998), *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas.* Universidad de Lleida.

- Comprender el mundo en que vivimos, donde la coexistencia de grupos diferentes obliga a conocer y comprender otras realidades.
- Tener una visión positiva ante lo diferente y verlo como positivo.
- La educación enfrentará al alumno a una asimilación de su propia identidad cultural desde un punto de vista participativo y de convivencia con y en la diversidad.
- Creación en el aula de situaciones interculturales, con el fin de favorecer la convivencia y la integración pedagógica del que pertenece a otro sistema cultural o a otra etnia.
- El hecho educativo tiene como objetivo crear situaciones, espacios, instituciones y acciones con las que producir hechos culturales heterogéneos.

Hay que destacar que en un mundo cada vez más global y diverso se está promoviendo, intensamente, el interés por entender al otro en su lengua y su cultura; porque, tal y como mantiene Kramsch [1993, 187], la aceptación cultural es una cuestión de ética y de actitud democrática.

En definitiva, desarrollar la interculturalidad es una actitud adecuada para el hablante de L2/LE, que parte del respeto a otras culturas, desarrolla una visión crítica, fomenta el diálogo social y la interacción cultural. Para ello, es necesario que el individuo relacione su propia cultura con la cultura meta. Esto permitirá a las personas adaptarse e integrarse, de forma inmediata, a un mundo complejo y multicultural como es el actual, en el que el intercambio las enriquecerá si son sensibles, reconocen, aceptan y asumen las semejanzas y diferencias «interculturales». Es importante tratar de evitar, en la medida de lo posible, caer en el *efecto escaparate*[53], y superar una comprensión periférica y superficial de la realidad cultural ajena.

Dentro del desarrollo intercultural, Guillén Díaz [2004, 848] propone que el tratamiento de los contenidos culturales requiere que:

1. El alumno acceda a unos contenidos culturales mediante un corpus de materiales y documentos sociales del mundo hispánico suficientemente rico.

53 Iglesias Casal, I. (1999): «Efecto escaparate: miro desde fuera –desde mi propia cultura–, interpreto lo que veo, no corroboro mis hipótesis, no voy más allá, no trato de averiguar en qué medida o hasta qué punto son válidas para explicar ciertos comportamientos lingüísticos o ciertas conductas».

2. El profesor plantee actividades enraizadas en la cultura de referencia del alumno, en las que éste pueda observar por sí mismo los contenidos culturales y le permitan comportarse como un actor social en interacción, para lo cual deberá movilizar las operaciones mentales de: búsqueda - descubrimiento - análisis - comparación - reflexión - interpretación - descripción.

En este marco, habría que añadir la importancia de un docente en el aula que conoce su cultura, pero que también tiene en cuenta la del propio alumno. Debido a que la C1 y la C2, en el momento de aprendizaje, chocarán de una manera u otra. Como se ha señalado anteriormente, el profesor tratará de trabajar desde un enfoque intercultural en todo momento. A través de la comparación entre culturas, esto es, a través de una enseñanza intercultural, se favorece el entendimiento, la expresión de hipótesis por lo ajeno, y el respeto por las pautas y tradiciones culturales diferentes. Además, en este sentido, todo lo que un individuo aprende lo hace tomando como referencia su propia cultura, por lo que todas las nuevas referencias le llevarán a definir y encontrar analogías, diferencias y relaciones entre su cultura y la cultura meta.

Para que se produzca una comunicación intercultural [Rodrigo, 1999] eficaz es muy importante:

- que los interlocutores estén motivados por conocer la otra cultura y muestren empatía con ella;
- que tomen conciencia de la propia cultura y de sus procesos de comunicación;
- que presten atención a los elementos que forman parte de la *comunicación no verbal*;
- que asuman que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales;
- que se esfuercen por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores, es decir, por negociar no sólo el significado del mensaje sino también su *fuerza ilocutiva*[54].

54 La fuerza ilocutiva es «la relación entre el hablante y lo que dice» [Palmer, 1986, 13]. Según esta relación, hay cinco actos verbales con diferente intención ilocutiva: asertivos, directivos, comisivos, declarativos y expresivos.

Además de estas cinco actitudes, es esencial la figura de un profesor «mediador intercultural»; esto es, promotor y facilitador del acercamiento entre culturas, con una actitud positiva y respetuosa que se puede lograr a partir del estudio comparativo de las culturas, la interacción y la exposición a la diversidad.

2.4.2. La competencia intercultural

El concepto de competencia intercultural[55] es diferente al de competencia sociocultural, puesto que la primera se entiende como la habilidad del estudiante de una L2/LE para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural (que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes) y que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Esta competencia se vincula, por tanto, con la sociocultural y con la sociolingüística. No obstante, 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.

Durante el desarrollo de la competencia intercultural ha de estar presente en el aula la interacción, con el fin de que el alumno sea capaz de comparar su propia cultura afectiva y cognitiva con la C2 y tome conciencia de las semejanzas y diferencias que existen entre ambas desde la tolerancia y el respeto, lo que le permitirá desarrollar su identidad personal. Para ello, es imprescindible que se introduzcan aspectos culturales en cada una de las propuestas didácticas que se lleven a cabo en el aula. Es esencial que el docente fomente el desarrollo de las estrategias necesarias para que los alumnos puedan desenvolverse en situaciones interculturales. Algunos aspectos que el profesor puede tener en cuenta son, por ejemplo:

- tratar de evitar la presentación única de contenidos culturales;
- presentar temas culturales integrados en los contenidos gramaticales y léxicos;
- desarrollar las destrezas lingüísticas a partir de aspectos culturales;

55 Definición tomada del *DTC*.

- fomentar la comunicación verbal y no verbal de los alumnos;
- invitar al estudiante a expresarse de forma agradable ante la diferencia cultural y ayudarle a adoptar conductas adecuadas ante la diversidad;
- ayudar al individuo a manejar el *shock* cultural;
- usar técnicas de grupo: debates, presentaciones, puestas en común, dramatizaciones, películas, juegos de rol que favorecen el intercambio de conocimientos culturales, etc.

Todo acercamiento que realiza el individuo a otras culturas pasa por distintas etapas y actitudes. Las más comunes son el etnocentrismo[56], el relativismo cultural[57], el multiculturalismo[58] y el interculturalismo[59]. Si se desarrollase la competencia intercultural desde los primeros estadios de formación/adquisición de L2/LE, los alumnos desarrollarían la comprensión de la diversidad y la capacidad de interrelacionarse con personas de otras culturas de manera positiva. Todo ello, evitaría la creación de estereotipos y prejuicios que tanto limitan en la aceptación cultural y en el desarrollo de la competencia comunicativa.

No podemos dejar de destacar que la competencia intercultural incluye cuatro elementos propuestos por Byram, que se recogen más tarde en el MCER, y que consisten en los siguientes aspectos[60]:

---

56 El etnocentrismo: se produce cuando el acercamiento a las otras culturas se realiza únicamente desde el modelo y la medida de la cultura propia del individuo, a través del análisis y la emisión de juicios de valores.

57 El relativismo cultural: sugiere analizar y conocer las otras culturas desde los patrones culturales propios del individuo considerando a todas las culturas iguales. Esta perspectiva tiene el riesgo de quedarse en una visión exterior de las otras culturas y no integrarlas a la del individuo: «Yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía».

58 El multiculturalismo: es la afirmación de la pluralidad cultural y acepta la convivencia de grupos con culturas diferentes y, en ocasiones desiguales, sin integrarlas.

59 El interculturalismo: es una actitud que parte del respeto a otras culturas y busca el encuentro en igualdad entre ellas.

60 Montoya Ramírez [2005, 22-23].

SAVOIR-ÊTRE (Actitudes y valores)	Permite un cambio de actitud hacia la cultura extranjera, gracias a la curiosidad y apertura. Favorece el creer más en otras culturas y ser más críticos con la propia, lo que evitaría actitudes etnocéntricas en relación a los otros.
SAVOIRS (Conocimientos y saberes)	Es la adquisición de nuevos conceptos de la cultura extranjera.
SAVOIR-FAIRE (Comportamiento)	Saber actuar en la nueva cultura extranjera.
SAVOIR-APPRENDRE Habilidad para aprender	Saber aprender de la otra cultura. Desarrollar estas habilidades permite analizar la experiencia y expresarla, así como adaptar las técnicas de aprendizaje a cada situación determinada.

Posteriormente, Byram (1997) añadió dos nuevos aspectos a los anteriores.

SAVOIR-COMPRENDRE Comportamiento	Relacionado con la interpretación de la nueva cultura. El desarrollo de estas habilidades ayudará a disminuir el etnocentrismo inicial del individuo.
SAVOIR-S´ENGAGER Consciencia cultural crítica	Implica un compromiso crítico con la cultura extranjera tomando en cuenta su propia cultura. Esta habilidad consiste en ser capaz de desarrollar un saber actuar cultural, desde una perspectiva crítica.

Lo más importante de todo esto es que los alumnos de lenguas extranjeras lleguen a adquirir una competencia alta dentro de situaciones interculturales.

Durante el proceso de adquisición de la competencia intercultural, algunos autores como Schumann (1975) y Brown (2000) sugieren que existen cuatro etapas:

1. Periodo de euforia

   En esta etapa el alumno experimenta excitación y euforia ante las novedades que ofrece la cultura extranjera, incluso puede llegar a rechazar la materna. Es una fase de sensibilización, en la que se activan muchas de las creencias, sobrevalores, estereotipos o prejuicios que se tienen sobre la otra cultura.

2. Periodo de choque cultural

En este estado el estudiante experimenta una fuerte interacción con la nueva cultura, que le obliga a confrontarla con la propia.

Kalvero Oberg fue el primer autor que utilizó este término para describir la ansiedad y los sentimientos que causa en el individuo la exposición a otra realidad cultural, en la que no sabe si su actuación será la adecuada o no y si podrá adaptarse a los nuevos patrones culturales.

3. Periodo de estrés cultural

Este estado hace que algunos problemas se solucionen y otros se acentúen, llegando a generar situaciones problemáticas en lo que a identidad se refiere. En esta fase de encuentro intercultural, al estudiante le acechan sentimientos de inseguridad, duda, melancolía, soledad, temor de no poder integrarse, etc.

4. Periodo de asimilación, adaptación y aceptación

En este estado el alumno asimila, se adapta a la nueva cultura y trata de resolver las diferencias culturales. Por último, será consciente de lo positivo y negativo que tiene la C2 y terminará aceptando lo diferente, sintiendo que puede formar parte de la nueva sociedad.

En conclusión, cuando los alumnos de lenguas extranjeras entran en contacto con una realidad cultural diferente a la suya, lo harán de una forma progresiva, se replantearán tanto sus mapas o representaciones de la realidad como sus patrones culturales y los reajustarán, con el fin de llegar a sentirse socialmente integrados en la C2. Por ello, cuando hablamos de la competencia sociocultural, es esencial el desarrollo de la competencia intercultural.

3. ANÁLISIS DE UN CORPUS DE MATERIALES COMPLEMENTARIOS DE CULTURA Y CIVILIZACIÓN IMPRESOS EN ESPAÑA ENTRE 1984 Y 2004

3.1. Plantilla de análisis

Para poder realizar una revisión detallada, la recapitulación de datos y el análisis de los contenidos culturales en los McCC impresos, diseñamos una plantilla[61] –como herramienta de medida y evaluación–, que nos facilitó datos de análisis, interpretación y contraste valiosos para los docentes de EL2/LE. Con ella, se pretendía comprobar si se contaba con propuestas de actividades y prácticas docentes adecuadas, como por ejemplo: tipología de actividades, soporte material, gráfico y textual, forma de presentación de los contenidos y conocimientos culturales, en contextos educativos convencionales[62] inmersos en los principios metodológicos del enfoque comunicativo.

La plantilla está organizada en distintos epígrafes que a su vez se dividen en diferentes subapartados:

– Descripción externa del material:
- Título
- Autor/es
- Datos bibliográficos:
  - Fecha y lugar de publicación
  - Editorial
  - Nivel
  - N.º de páginas
- Soporte material
- Soporte gráfico
- Soporte de texto

– Descripción interna del material:
- Ámbito cultural
- Objetivos
- Programación de objetivos
- Programación de contenidos
- Destrezas
- Organización del aula
- Orientación cultural

61 En la elaboración de la plantilla se siguieron las sugerencias de análisis de materiales que proponen Fernández López (2004), así como Lázaro y Fernández, (www.ub.es/filhis/culturele/OlgaJuan.html) y Santos Gargallo (1999).

62 Entiéndase en un curso con profesor.

La plantilla de análisis resultante es la siguiente:

TÍTULO	
AUTOR/ES:	**NIVEL:**
FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:	**Nº PÁGINAS:**
EDITORIAL:	

Descripción Material **Soporte material:** Libro del alumno Cuaderno de actividades Soporte Gráfico: Fotografías Fotonovela Gráficos y cuadros estadísticos Ilustraciones / dibujos / cuadros (reprod.) Viñetas Mapas Planos Banderas **Soporte de texto:** Cuadros cronológicos Sumarios de la unidad Resúmenes de historia Repertorio de vocabulario Textos literarios poemas crónicas fragmentos narrativos / cuentos fragmentos teatro ensayos Material periodístico Direcciones web Conciones Otros **Ámbito cultural:** España Hispanoamérica Mixto **Objetivos** Contenido cultural Contenido gramatical Contenido léxico Contenido estratégico Contenido discursivo **Programación** Programación de objetivos Programación de contenidos Unidades de repaso	**Contenidos socioculturales:** **Vida diaria** Comida y bebida, horas de comidas, modales Días festivos Horas y prácticas de trabajo Actividades de ocio **Las condiciones de vida** Niveles de vida Condiciones de la vivienda Medidas y acuerdos de asistencia social **Las relaciones personales** Estructura social y las relaciones personales Relaciones entre sexos Estructuras y relaciones familiares Relaciones entre generaciones Relaciones en situaciones de trabajo Relaciones con la autoridad Relaciones de raza y comunidad Relaciones entre grupos políticos y religiosos **Los valores, las creencias, las actitudes** Clase social Grupos profesionales Riqueza Instituciones Tradición y cambio Historia Minorías –étnicas y religiosas Identidad Países, estados y pueblos extranjeros Política Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...) Religión Humor **El lenguaje corporal** Gestos Acciones paralingüísticas **Convenciones sociales** Regalos Puntualidad Vestidos Bebidas y comidas Convenciones y tabúes Duración de la estancia Despedida **El comportamiento ritual** Ceremonias y prácticas Nacimiento, matrimonio, muerte Celebraciones festividades, bailes	**Otros contenidos** Geografia física: Flora Fauna Economía Ganadería Caza y pesca Industria y energía Empresas Comercio Turismo Demografía Transportes Estereotipos Famosos Deportes Filatelia y numismática Otros **Destreza** Comprensión escrita Producción Comprensión Producción oral Traducción **Organización del aula** Para trabajar individualmente Para trabajar en parejas Para trabajar en grupos Para trabajar en grupo grande **Programación Cultural** Orientación monocultural Orientación multicultural Orientación intercultural

En la plantilla[63], tal y como se puede comprobar en cuanto a la programación de contenidos culturales, se han seguido los siete epígrafes propuestos por el MCER. En el epígrafe 3, en las relaciones personales, hemos incluido dos subapartados:

- Culturas regionales: por considerar que la realidad hispana se caracteriza por tener una gran diversidad de regiones con características propias.
- Seguridad: por ser un tema de bastante actualidad que interesa mucho a los alumnos de lengua y cultura extranjeras.

Por otro lado, se han incluido otros contenidos que hacen referencia al conocimiento sociocultural y que el MCER ha omitido, quizás porque forman parte del conocimiento de la «cultura legitimada» y que desde siempre han tenido más presencia en los distintos métodos de enseñanza, tales como geografía física, fauna y flora, economía, ganadería, caza y pesca, industria y energía, empresas, comercio, turismo, demografía, transportes, estereotipos, famosos, deportes, filatelia y numismática.

3.2. Corpus de datos

3.2.1. Materiales complementarios de cultura y civilización editados en España entre los años 1984 y 2004

A partir de los años 80, se incrementó considerablemente la producción y edición tanto de manuales como de materiales complementarios para la enseñanza/aprendizaje de español L2/LE.

La demanda, por parte de los alumnos y de los profesores, de materiales que les permitan acceder a las costumbres, la vida cotidiana, la geografía, la música, etc. de la diversa realidad hispanohablante ha favorecido la publicación de McCC. Se observa, por un lado, que algunas editoriales han tenido especial interés en su elaboración y publicación; incluso, que se ha propiciado, para ello, una sección específica en sus catálogos, denominada Cultura y Civilización. Por otra parte, hay que destacar que, desde la década de los ochenta hasta

63 Esperamos que la plantilla de análisis (p. 60) permita a los profesores que la consideren oportuna, analizar exhaustivamente aquellos McCC qué se encuentran editados en formato impreso y, de ese modo, conocer, tanto externa como internamente, esos materiales, así como obtener resultados y conclusiones sobre ellos.

nuestros días, ha existido y existe la preocupación de incorporar, cada vez más, contenidos culturales de una forma integrada junto a los contenidos lingüísticos, funcionales, léxicos, etc. en los manuales de Lengua editados por la mayoría de las editoriales especializadas en la enseñanza de EL2/LE (Anaya, Arco Libros, Difusión, Edelsa, Edinumen, SGEL, SM, etc.).

El corpus que se ha elaborado, y que aparece en los anexos, está integrado por un gran número de McCC, dirigido a estudiantes adultos y publicado en territorio español en los años comprendidos entre 1984 y 2004[64].

3.2.2. Análisis de un corpus seleccionado de McCC

Los criterios que permitieron hacer la selección de doce materiales de cultura y civilización son de diversa índole:

– Criterio de tipo cronológico

  Se seleccionaron materiales editados en los años comprendidos entre 1984 y 2004.

– Criterio de tipo espacial

  Existe una gran industria editorial especializada en la enseñanza de ELE, no sólo en España, sino también en países como Alemania, Estados Unidos, Francia, Países Bajos y Reino Unido, así como en Latinoamérica. Por ello, se acotó este amplio mercado a materiales editados en España.

– Criterio según la naturaleza o el soporte del material

  Se seleccionaron materiales impresos por ser los de mayor difusión y comercialización.

– Criterio por el tipo de material

  Se limitó la selección a aquellos materiales concebidos como manuales o materiales de cultura y civilización (así denominados o de forma similar). Por ello, se excluyó cualquier material que desarrollara un único aspecto cultural específico: literatura, historia, arte, publicidad, cine, gastronomía, etc.

64 El periodo elegido toma como referencia el año 1984, fecha en la que se consolida el enfoque nociofuncional en la enseñanza de español/ LE/L2, y como fecha límite el 2004, por ser el año en el que se inició la investigación.

– Criterio según los destinatarios

Los McCC están dirigidos a estudiantes adultos, que cursan estudios de español L2/LE de forma convencional; es decir, en un curso programado, con un profesor.

Por otra parte, tal y como defiende Fernández López, «el objetivo final de los diferentes tipos de análisis nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales o materiales» y, por supuesto, no será éste el fin de nuestro análisis. Nuestro objetivo es conocer la metodología y las «teorías del aprendizaje lingüístico y cultural sobre las que se basa dicho método» (Fernández López, 2004: 717) o, en este caso, materiales de cultura y civilización.

3.2.3. Corpus seleccionado

Soporte: Impreso
Ámbito cultural: España
Material 1 - Moreno de Los Ríos, B. (1991), *Buscando España,* Madrid, Ministerio de Cultura, Dirección General de cooperación cultural, D.L. Material 2 - Bellón, V. y Roncero, E. (1995), *España, ayer y hoy*. Apuntes de civilización, Madrid, Edinumen. Material 3 - Mora, C. (1998, 3ª edición), *España, ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización*, Madrid, SGEL. Material 4 - Ruiz Giménez, J.J. (2000), *Aproximación a España. Cultura. Aproximación a España*, Granada, Ed. Comares. Material 5 - Gil Guerra, C. (2000), *Nexos*, Madrid, SGEL. Material 6 - Tamames, R. y Quesada, S. (2001), *Imágenes de España*, Madrid, Edelsa. Material 7 - Cortés, M. (2003), *Guía de usos y costumbres de España*, Madrid, Edelsa. Material 8 - Quesada Marco, S., (2004), *España siglo XXI*, Madrid, Edelsa. Material 9 - Quesada Marco, S. (2004), *Curso de civilización española*, Madrid, SGEL.
Soporte: Impreso
Ámbito cultural: Hispanoamérica
Material 10 - Morillo Caballero, M. (1996), *Nuevo y viejo mundo*, Madrid, La Factoría de Ediciones. Material 11 - Quesada, S. (2001), *Imágenes de América Latina*, Madrid, Edelsa. Material 12 - Albert, M.Á. y Ardanaz, F. (2002), *Hispanoamérica ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización*, Madrid, SGEL.

3.2.4. Análisis del corpus de datos

3.2.4.1. Material 1

Buscando España es uno de los primeros McCC que intentaron dar respuesta, a comienzos de los años 90, a la demanda de profesores que sufrían una enorme carencia de este tipo de herramientas.

En esta obra se muestran aspectos sociales, históricos, económicos, geográficos y folclóricos organizados por Comunidades Autónomas; desarrollo que no se verá en ninguno de los restantes materiales, que prefieren una organización temática o cronológica más que geográfica.

Este material es interesante para aquel profesor que desea incorporar al aula datos geográficos, económicos, históricos, políticos... El problema es que, al carecer de una revisión por parte de la editorial o de la autora, se ha quedado obsoleto. Por otro lado, el soporte gráfico es muy limitado (fotos y mapas), y las fotografías que ilustran el texto sorprenden por su antigüedad, con lo que pueden distorsionar la imagen de la realidad española del siglo XXI.

Por su parte, el texto es muy reducido. El índice se limita a enumerar el orden en el que se van a presentar las Comunidades Autónomas. Aparece una cronología al final del material. Se explica el vocabulario a pie de página, pero sin coherencia temática ni de registro. Hay una ausencia total de programación, tanto de objetivos como de contenidos. Sí hay que destacar las sugerencias didácticas que la autora propone al profesor para que integre las cuatro destrezas, aunque no podemos considerar que estemos ante un material con planteamientos didácticos de cultura y civilización, sino que parece más bien una guía de lectura con pautas didácticas para que el profesor haga sus propias propuestas de explotación. Así, con este libro se puede favorecer:

- la comprensión escrita a partir de la lectura del texto;
- la expresión oral si se realiza una puesta en común;
- la expresión escrita, siempre y cuando los alumnos elaboren un resumen, un comentario, un trabajo escrito sobre uno o varios aspectos de la comunidad estudiada.

La autora invita a completar este material con otras herramientas útiles como vídeos, guías turísticas, folletos, rutas… pero sin hacer referencia a ninguna en particular.

Una herramienta útil –que no se ha encontrado en el resto de materiales analizados– es la tabla desplegable que aparece al final del libro, donde el alumno puede organizar, después de la lectura, un resumen con datos como la economía, la historia, la población, el paisaje, el arte y la tradición de cada una de las Comunidades Autónomas españolas.

Se comprueba que hay una ausencia total de aspectos relacionados con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, el lenguaje corporal y las convenciones sociales. Esto lo convierte en un material centrado en aspectos relacionados con los valores, las creencias y las actitudes (83%), tales como la riqueza, la tradición y el cambio social, la historia, la política, las artes y, de forma muy reducida, la religión.

En cuanto al apartado formado por el comportamiento ritual (17%), se presentan temas vinculados a las festividades y los bailes. Sí aparecen ampliamente tratados contenidos culturales como la geografía, la ganadería, la pesca, la agricultura, el clima, la población y la emigración.

3.2.4.2. Material 2

España, ayer y hoy. Apuntes de civilización es una obra dirigida a estudiantes de ELE, de cualquier nacionalidad, que deseen profundizar en la lengua y cultura españolas, y tengan la intención de integrarse en ellas.

Se trata de un material complementario auténtico. Está constituido por un conjunto de ejercicios, organizado en tres niveles y un anexo con las respuestas. No hay grandes textos informativos o explicativos de la realidad cultural española, por lo que el alumno interesado deberá buscar la información en otras fuentes.

La obra consta de cuatro partes:

- La primera está formada por 600 preguntas de elección múltiple sobre historia, literatura, geografía, arte, costumbres, deportes, etc., así como vocabulario de carácter coloquial o de actualidad. Las preguntas están graduadas según su dificultad en tres apartados de 200 preguntas cada uno. Se añaden unas notas que explican muy brevemente la mayoría de las respuestas correctas y sirven como marco de referencia social o cronológico.

- La segunda son ejercicios de diversa tipología: selección múltiple, relaciona, jeroglífico, etc., que intentan aproximar al estudiante a temas vinculados a aspectos de la cultura española de ayer y hoy: arquitectura, pintura, gastronomía, cine, novela, teatro, etc. de una forma entretenida.
- La tercera consta de ejercicios variados de vocabulario sobre profesiones, siglas, patronímicos, etc. con el fin de ayudar a comprender la sociedad española actual. Esta parte se completa con una selección de refranes y dichos populares, así como con ejemplos de vulgarismos y términos coloquiales.
- La cuarta tiene actividades que permiten realizar un recorrido por la historia y la cultura españolas, con especial consideración al siglo XX, y sobre todo a las últimas décadas.

El material 2 recoge algunos de los contenidos culturales propuestos por el MCER, aunque hay otros que no contempla. De este modo, los apartados de condiciones de vida, lenguaje corporal y comportamiento ritual están totalmente ausentes. No ocurre lo mismo con el apartado de valores, creencias y actitudes (49%), que es el contenido más abordado –con cuestiones relacionadas con las instituciones, la historia, la política y las artes–. Se encuentran, en menor medida, algunos aspectos de la vida diaria (25%) en relación con la comida, la bebida, los horarios de comida o las actividades de ocio; así como las relaciones personales y las convenciones sociales (13%), que giran en torno a las bebidas y comidas. También aparecen otras actividades sobre geografía, economía, empresas, comercio y algunos personajes relevantes.

En esta obra destaca el exhaustivo índice temático. Cabe destacar que se podría utilizar como repaso el anexo con las respuestas correctas.

En conclusión, en ningún caso se trata de un manual completo con una descripción de aspectos culturales de España, sino más bien de propuestas didácticas para profesores y alumnos que desean conocer distintos aspectos culturales de una manera, podríamos decir, entretenida.

3.2.4.3. Material 3

España, ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización, es un material que pone de manifiesto aspectos relevantes de la cultura y la civilización españolas. A lo largo de 26 unidades, organizadas en

diferentes áreas temáticas, se expresan aspectos del pasado y del presente que han configurado y forman la sociedad española que hoy conocemos.

Cada unidad aparece organizada en dos páginas, en las que se tratan aspectos relacionados con la historia, la economía, el turismo, el arte, la gastronomía, las fiestas populares, los deportes, etc., sin profundizar excesivamente en ninguno. No obstante, algunos temas aparecen organizados en varias unidades como la historia y el arte (en 4 unidades), y el turismo y las vacaciones (en 3), en los que se ahonda algo más.

Presenta como ventaja la sencillez, y la claridad de exposición y maquetación, con lo que los estudiantes de EL2/LE de nivel B2 podrán acceder fácilmente a su contenido.

El soporte de texto no es muy variado, se limita al índice temático y un cuadro cronológico al final del libro. El soporte gráfico que acompaña al texto es abundante en fotografías, tablas, cuadros y mapas muy esclarecedores que facilitan su comprensión.

Se puede verificar que tanto en algunos datos como en algunas fotografías, el material carece de actualidad. Además, los datos económicos aparecen en pesetas, los años son anteriores a 1992, no se habla de las empresas españolas de gran prestigio de los últimos diez años, ni de los políticos de la última década, etc. Todo esto exigiría una actualización por parte de la editorial.

Como no hay ninguna sugerencia de explotación didáctica por parte de la autora ni de la editorial, es un material concebido como una guía de lectura para el estudiante curioso por conocer algunos aspectos de la realidad española.

En relación con los contenidos socioculturales, se verifica que esta obra tiene en consideración muchos de los que propone el MCER. Así, el aspecto más presente es el de valores, creencias y actitudes (45%); después, se pueden destacar temas relacionados con las relaciones personales y la vida diaria (18%). Hay una menor presencia de temas vinculados a las convenciones sociales (8%) y al comportamiento ritual (8%), y todavía más escasa, a los aspectos de las condiciones de vida (3%). Por supuesto, y tal y como se viene comprobando con el análisis de los materiales anteriores, hay una clara omisión de referencias al lenguaje corporal.

En resumen, este material, del total de materiales analizados, es el que ofrece una mayor diversidad temática.

3.2.4.4. Material 4

Aproximación a España propone textos reales muy bien seleccionados y actividades de explotación que favorecen las cuatro destrezas. En la introducción, el autor explica que el material está concebido para grupos inferiores a 10 alumnos y cuatro semanas de clase, es decir unas 45 horas lectivas. Para ello los alumnos deben conocerse y el libro exige la participación activa de los estudiantes, dado que la clase de cultura es, en palabras del autor, «cultura y conversación». En clase se expondrán temas, se fomentarán las anécdotas, el debate, etc., y la dinámica de trabajo será tanto grupal como individual. Este material es –de cuantos han sido analizados– el único que tiene una planificación en relación con la organización del aula.

Se organiza en 16 temas de actualidad e interés para los alumnos de español L2/LE y cada tema comienza con un texto representativo. Algunos ejemplos son: aspectos geográficos y climáticos, la fiesta taurina, el flamenco, la gastronomía, el turismo, España en fiestas, la Guerra Civil, etc.

En cuanto al soporte gráfico y al soporte de texto se trata de un libro completo, ya que cada tema presenta un texto con imágenes, en blanco y negro, y a continuación aparecen diferentes textos literarios o periodísticos más breves con preguntas de selección múltiple. También se presentan gráficos, ilustraciones, dibujos, viñetas, mapas y planos cuya función es la de complementar los textos.

Después, el autor sugiere actividades de expresión oral y escrita (propuestas para redactar composiciones, temas para fomentar debates, coloquios, etc.), así como un apartado de bibliografía relacionada con el tema desarrollado donde se informa, además, de la fuente de los textos. Éstos ofrecen al final un repertorio léxico con una breve explicación.

En relación con los contenidos culturales propuestos por el MCER, se observa que este material considera aspectos de la vida diaria (14%), de las condiciones de vida (5%), las relaciones personales (24%), los valores, las creencias y las actitudes (62%), las convenciones sociales (10%) y el comportamiento ritual (5%). Se verifica

que el autor ignora el lenguaje corporal como un aspecto sociocultural relevante de la clase de cultura. Sin embargo, sí ha tenido en cuenta aspectos como la geografía, la población, la emigración, el clima, el turismo, la economía y los estereotipos.

Aproximación a España es, sin duda, un material variado, de gran actualidad y con propuestas didácticas de acertado valor para las clases de cultura y civilización. Por contra, el hecho de que esté impreso en su totalidad en blanco y negro minimiza la información cultural que toda imagen en color transmite.

3.2.4.5. Material 5

Nexos trata tres grandes temas relevantes de la cultura y la civilización españolas: la historia, el arte y la literatura; pero no se propone como un manual teórico exhaustivo sino como un conjunto de actividades prácticas capaces de motivar al alumno de español L2/LE. La misma autora reconoce que este material puede ser utilizado como complemento de cualquiera de los métodos de EL2/LE publicados.

A lo largo de 18 unidades, organizadas en tres áreas temáticas diferentes, con seis capítulos cada una, se tratan aspectos del pasado y del presente de la cultura española. Se proponen actividades muy diversas –de comprensión, expresión, recopilación, análisis, comparación de datos, etc–. Todo ello hace de esta obra, en relación con las doce analizadas, la que más fomenta el desarrollo de las destrezas que defiende el MCER de forma integrada.

El soporte gráfico está muy presente en este material –tanto en fotografías como en ilustraciones, dibujos, cuadros, mapas y planos–; en otras palabras, la imagen tiene un valor destacado. No obstante, estas imágenes se muestran en blanco y negro, lo que hace que disminuya su riqueza como recurso didáctico.

En relación con el soporte de texto, vemos que aporta un índice temático exhaustivo, resúmenes de historia para facilitar su enseñanza/aprendizaje, y una gran representación de textos literarios, como pueden ser poemas, crónicas, cuentos, fragmentos narrativos, ensayos, etc.

Al tratar temas como la historia, el arte y la literatura, se puede afirmar que tiene en cuenta tres de los apartados propuestos por el MCER, en lo que a contenidos culturales se refiere. Así, están presentes aspectos relacionados con las condiciones de vida (6%), las re-

laciones personales (19%) y, sobre todo, los valores, las creencias y las actitudes (75%).

Nexos es un material interesante tanto para el profesor como para el alumno, pues no sólo aporta documentos actuales, significativos y valiosos para el conocimiento de la cultura española, sino que sus explotaciones didácticas son muy adecuadas.

3.2.4.6. Material 6

Imágenes de España es un manual de divulgación para estudiantes extranjeros que quieren conocer la realidad presente y pasada de España, así como su cultura. Los autores consideran que es un material dirigido a lectores con un conocimiento medio del español, aunque por el tipo de textos y explotación didáctica se podría decir, más bien, que está enfocado a estudiantes de niveles altos.

El libro ofrece una exposición temática muy curiosa, frente a los manuales de historia tradicionales que siguen un orden cronológico en la presentación de sus unidades: comienza con una exposición de la España actual –sociedad, economía, cultura, sensibilidades, política, ciencia y tecnología, espiritualidad, marco jurídico institucional, etc.–. Continúa con capítulos que siguen la evolución histórica de España en orden cronológico desde sus orígenes. Así: la España Antigua, la España de las tres culturas, los Reyes Católicos, la modernidad renacentista, crisis y barroco, el reformismo ilustrado, la revolución burguesa y romanticismo, la restauración y la edad de plata de la cultura española, la segunda república, Guerra Civil y franquismo. Y termina con la España de la transición hasta el comienzo del siglo XXI.

En relación con el soporte gráfico, tanto las fotografías como los gráficos y estadísticas, las ilustraciones, los cuadros y los mapas son lo suficientemente claros para ilustrar y explicar la información que ofrece el texto.

En cuanto al soporte de texto, estamos ante el material más completo de los doce analizados, ya que además de incluir un índice temático exhaustivo y un material de prácticas bastante útil, los autores se sirven de repertorios de vocabulario, textos literarios de diversos géneros, así como de material periodístico bastante actual. Hay que destacar las numerosas referencias a direcciones web que permitirán a los alumnos una búsqueda en Internet interesante y educativa.

Ofrece un pequeño material de prácticas en el que se tiene en cuenta la práctica de las destrezas; esto es, la integración de las cinco competencias que defiende el MCER –la comprensión y la producción escrita y oral, y la interacción oral–. Por otro lado, también se dan muchas sugerencias para trabajar con material complementario, tales como una extensa bibliografía, vídeos, Internet, etc. Tampoco sorprende que la organización del aula, a lo largo de las actividades propuestas, se realice tanto a partir del trabajo individual de los estudiantes como del trabajo en pareja, en grupo o en grupo grande.

Imágenes de España ofrece algunos de los contenidos que defiende el MCER como culturales, si bien vemos que se centra en aspectos vinculados a los valores, creencias y actitudes en mayor medida (45%), a las relaciones personales (40%), a las condiciones de vida (10%) y algo al comportamiento ritual (5%).

Como conclusión, se puede decir que el cuaderno de prácticas es el que aporta mayor valor a este material e, inclusive, lo hace diferente a los otros. Se organiza en orden de dificultad, de los ejercicios más sencillos a los más complejos, pretende fomentar la capacidad de comprensión, deducción, síntesis y búsqueda de los alumnos, así como despertar el interés por la cultura española.

3.2.4.7. Material 7

Guía de usos y costumbres de España es una obra en la que en 28 capítulos se da prioridad a los temas que despiertan mayor interés entre los estudiantes extranjeros. Así, por ejemplo, la geografía, política, economía, pero también las tradiciones, la vida cotidiana de los españoles, el turismo, la ecología, los medios de comunicación, etc.

En la *Guía de usos y costumbres de España*, el texto lo es todo, dado que su soporte de texto es mínimo (un índice temático y algún que otro cuadro cronológico). Cuenta con un interesante soporte gráfico, ya que ofrece numerosas fotografías modernas, documentos auténticos, gráficos y datos estadísticos de enorme interés y actualidad.

Un aspecto destacable es que en algunos de los temas aparece un pequeño glosario del léxico aparecido en la unidad, tanto de palabras como de modismos y refranes.

Esta obra debe considerarse un libro de consulta y lectura, incluso de referencia –tanto para el docente como para el alumno–, ya que

no se ha concebido como material de explotación didáctica sino más bien como un repertorio muy variado de temas fundamentales que dan a conocer la cultura española.

Podría considerarse dentro de los analizados como el que más contenidos culturales presenta.

En cuanto a la selección de temas propuestos por el MCER, se observa que este material ofrece todos los apartados que el *Marco* defiende de una forma más o menos equilibrada. Los temas relativos a los valores, las creencias y las actitudes son los más presentes (30%), y aparecen otros como las relaciones personales (con el 23%), las convenciones sociales (20%) y las condiciones de vida, la vida diaria y el comportamiento ritual (con un 9%). Por otro lado, se ignoran los temas pertenecientes al lenguaje corporal.

Por supuesto, están presentes otros contenidos como la geografía, el clima, la economía, el comercio, el turismo, la población, los transportes y los deportes.

La *Guía de usos y costumbres de España* es una herramienta útil para aquellos alumnos que desean integrarse y comprender la cultura española. Aunque como carece de explotación didáctica, se hace obligatoria su elaboración por parte del profesor.

3.2.4.8. Material 8

España siglo XXI es una guía que recuerda en cuanto a la concepción y diseño al material 7. En palabras del propio autor, con esta guía se pretende facilitar a los estudiantes de español L2/LE el conocimiento de la realidad plural, tanto de la sociedad, la economía y la política española como del arte, la literatura, la ciencia y las costumbres de la España contemporánea. Se trata de un curso monográfico sobre la España más reciente, transmitida por los medios de comunicación, las encuestas y los analistas de la actualidad.

Esta monografía de la España de hoy se organiza en ocho grandes temas:

– España, vista panorámica y tiempos nuevos

– La historia reciente

– La estructura político-administrativa

– La sociedad

– Nueva mentalidad... nuevos comportamientos

– Economía, infraestructura y Estado de bienestar

– La cultura

– Problemas, cuestiones y debates

Estos apartados se presentan de forma equilibrada y se acompañan de fotografías actuales, datos estadísticos, gráficos, mapas y material real tomado de los medios de comunicación, tales como la prensa. El soporte de texto y el gráfico resultan adecuados. También aparecen direcciones web de cierto interés, tanto para los profesores como para los alumnos.

En cuanto a la selección de temas propuestos por el MCER se observa que obedece claramente al repertorio como lo hace el 7; los temas relativos a las relaciones personales y a los valores, las creencias y las actitudes son los más presentes (38%), siguen los relativos a la vida diaria (14%) y las condiciones de vida (10%). Sin embargo, no aparecen aspectos relacionados con el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

En relación con otros aspectos culturales, que no recoge el MCER, este material ofrece gran diversidad de contenidos relacionados con la economía, la agricultura y la pesca, la industria, el comercio, el turismo, los transportes, la educación, los medios de comunicación, etc.

España siglo XXI carece de explotación o sugerencias didácticas y, por consiguiente, de una organización del aula, lo que da como resultado una guía de lectura o un material pendiente de que el profesor desarrolle propuestas didácticas antes de llevarlo a la clase.

3.1.4.9. Material 9

Curso de civilización española, al que el propio autor considera un manual de iniciación para los alumnos extranjeros, sería más apropiado para niveles avanzados. Se trata de un material denso de civilización, donde tienen cabida temas como la geografía, las gentes de España y su identidad, y la historia.

Recuerda mucho a aquellos manuales de historia que se utilizaban en el bachillerato anterior a la LOGSE; presenta un soporte gráfico y de texto abundantes pero, en algunas ocasiones, poco atractivo. Aparecen numerosas fotografías, a veces anticuadas, así como ilustraciones, cuadros y mapas.

También incorpora un detallado índice general temático que permite conocer la variada información que este material ofrece, así como una cronología exhaustiva al final del texto y numerosos fragmentos literarios. Una de las ventajas es que el autor aporta un índice de nombres que permite encontrar con rapidez personajes de la cultura y la historia españolas. Asimismo, presenta una densa bibliografía que completa cada sección con el fin de que el alumno y el profesor puedan ampliar la información que el libro aporta.

La única propuesta didáctica que se ofrece es una relación de temas para realizar comentarios en clase. También se propone un listado de vídeos y películas como material para que el profesor organice actividades adecuadas.

En cuanto a los contenidos culturales recogidos por el MCER que el *Curso de civilización española* contempla son, en su mayoría, aquellos relacionados con los valores, creencias y actitudes (75%), las relaciones personales (21%) y, apenas, aspectos relacionados con las convenciones sociales (4%). Se describe la geografía española y hay alguna referencia al clima, la agricultura, la emigración y la economía.

Este material es uno de los más conocidos en el campo de la enseñanza de la cultura y la civilización, y sus reediciones lo confirman. Sin embargo, se trata de un texto con demasiada información, que puede llegar a convertirse en un repertorio de fechas, datos históricos y nombres de personalidades del mundo del arte y de la historia, lo que puede provocar cierta resistencia por parte del alumno ante este planteamiento de la enseñanza de la cultura.

3.2.4.10. Material 10

Nuevo y viejo mundo es un material dirigido a estudiantes de niveles altos a juzgar por la selección de textos que el autor ha hecho. Morillo Caballero justifica esta elección al decir que «la historia contribuye a situarnos en el mundo, recoge frustraciones y nostalgias, así como esperanzas y anhelos». Por consiguiente, este libro da valor y prioridad a los acontecimientos históricos.

En esta obra, el autor no pretende ofrecer una visión global de la cultura hispanoamericana, sino que desea plantear algunas cuestiones a los estudiantes que los obligue a profundizar en los temas tratados.

El contenido del material aparece ordenado en doce bloques temáticos que abarcan el origen de ese subcontinente, el nuevo mundo y la conquista, alimentos originarios de América, el exterminio de los indios, el urbanismo y las ciudades históricas, el mestizaje y la mezcla de razas, cultura, comercio, etc. Respeta varios apartados del MCER, como los relacionados con los valores, creencias y actitudes (55%), relaciones personales y comportamiento ritual (17%) y condiciones de vida (11%). Otros temas que se consideran son la economía y el comercio, así como la agricultura. Aunque hay que destacar que todos estos textos presentan más el pasado de Hispanoamérica que la realidad actual.

Los textos aparecen con un mínimo soporte gráfico, apenas unas fotografías y mapas; hay una ausencia total de gráficos, ilustraciones, etc. El mismo autor destaca que los textos se presentan «mondos y desnudos», sin las acostumbradas notas explicativas e introducciones contextualizadoras.

Nuevo y viejo mundo es un material con importantes textos y documentación interesante sobre la realidad histórica y cultural de Hispanoamérica, pero que no aporta ninguna sugerencia de explotación didáctica, con lo que se puede deducir que la lectura de los textos (de gran complejidad muchos de ellos) es el único acercamiento al material.

3.2.4.11. Material 11

Imágenes de América Latina supone un material complementario semejante en concepción, estructura y diseño al material 6 y no parece que sea por tratarse del mismo autor, porque como se habrá podido observar el profesor Sebastián Quesada es autor de cuatro de los doce McCC que se analizan en esta investigación.

Según el autor, se trata de un manual de divulgación que pretende dar a conocer la identidad, el pasado y el presente de los pueblos y de la realidad de Latinoamérica. Destaca los rasgos comunes a la mayoría de estos países que dan carácter al conjunto del subcontinente, ya que es de enorme dificultad sistematizar la historia y el presente de tantos y tan variados países.

El libro comienza con dos capítulos que presentan características generales de Hispanoamérica, así como de la cultura contemporánea, para continuar con un recorrido por la América precolombina, el descubrimiento y conquista del nuevo mundo, los pueblos indíge-

nas, la colonización y organización del territorio, la época barroca, la independencia de Iberoamérica, el nacimiento de los estados, la América Latina a comienzos del siglo XX, las revoluciones y dictaduras, y la América contemporánea.

Algo muy interesante que aparece en el anexo es que el autor, además de un mapa de cada Estado hispanoamericano, detalla una serie de datos relevantes de cada país: la superficie, la población, datos demográficos, el PIB por habitante, la capital, la moneda, el idioma, etc.

En cuanto al soporte gráfico y de texto se asemeja al material 6, por lo que resulta bastante completo. El texto aparece acompañado de numerosas fotografías, gráficos y cuadros estadísticos, ilustraciones, dibujos y numerosos mapas. Además de incluir un índice temático exhaustivo y un material de prácticas bastante útil, el autor presenta varios repertorios de vocabulario, textos literarios de diversos géneros, así como un material periodístico actual, sin olvidar las numerosas referencias a direcciones web que permitirán a los alumnos una búsqueda en Internet interesante, educativa y actualizada.

Como ocurre con el material 6, las destrezas, que el MCER defiende que se deben desarrollar a lo largo de la enseñanza/aprendizaje de LE, están presentes en el material de prácticas que acompaña al manual. También aparecen actividades de organización del aula, tanto en las tareas diseñadas como en las sugerencias de trabajo.

Sin embargo, en cuanto a los contenidos culturales defendidos por el MCER, se aprecia una reducción de temas y únicamente están presentes los relacionados con valores, creencias y actitudes (64%), las relaciones personales (24%) y las condiciones de vida (12%). Si bien aparecen referencias a otros contenidos culturales, más propios de la gran cultura, tales como la geografía, la economía, el comercio, la emigración y la población.

El gran valor de *Imágenes de América Latina* –que como al material 6 lo hace diferente a los otros–, es el cuaderno de prácticas diseñado por orden de dificultad; esto es, de los ejercicios más sencillos a los más complejos. Las actividades permiten desarrollar la capacidad de comprensión, deducción, síntesis y búsqueda de los alumnos, así como despertar el interés por la cultura hispanoamericana.

3.2.4.12. Material 12

Hispanoamérica ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización está organizado en 19 unidades, aborda las más diversas áreas temáticas, muestra aspectos del pasado y del presente que han configurado las diferentes sociedades que forman hoy el entramado de Hispanoamérica.

Una de las ventajas con las que cuenta este material, como ocurre con *España ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización*– muy semejante en diseño, formato y planteamiento–, es la sencillez y claridad de exposición, por lo que los estudiantes de EL2/LE podrán acceder a su contenido sin ninguna dificultad. Además, el texto aparece abalado por un soporte gráfico considerable, con abundantes fotografías, tablas, cuadros y mapas esclarecedores que facilitan su comprensión.

En este material se tratan aspectos relacionados con la geografía, la historia, el arte, la agricultura, la ganadería, la pesca, la industria, el turismo, los medios de comunicación, el comercio, la gastronomía, la artesanía, las fiestas, etc., sin profundizar excesivamente en ninguno. Por ello, la mayoría de los temas exigen una investigación, ya sea por parte del profesor o por iniciativa del alumno.

En relación con los temas propuestos por el MCER, aparecen los vinculados a los valores, creencias y actitudes (60%) y con menor presencia aspectos del comportamiento ritual y condiciones de vida (20%). En cuanto a otros contenidos culturales, se muestra documentación sobre geografía, industria, comercio, turismo, población y agricultura.

Al final de *Hispanoamérica ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización* se proponen unas mínimas actividades didácticas de expresión y comprensión oral, así como una curiosa propuesta, simplemente esbozada, en la que se sugiere una página web donde poder recorrer varios de los museos más interesantes de América Latina. Igualmente, se ofrece un listado de películas que tienen como telón de fondo la historia y la realidad de Hispanoamérica.

3.2.5. Análisis comparativo de los materiales

Después del análisis, se verifica que los McCC están dirigidos a estudiantes con una alta competencia comunicativa –dicho de otra

forma, a estudiantes considerados *usuarios independientes* o *competentes*, tal y como establece el MCER–, y que ninguno de los materiales analizados está enfocado a *usuarios básicos*.

	USUARIO INDEPENDIENTE		USUARIO COMPETENTE	
MATERIAL	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
1		X	X	
2		X	X	
3	X	X		
4		X	X	X
5		X	X	
6		X	X	X
7		X	X	X
8		X	X	X
9			X	X
10			X	X
11		X	X	X
12	X	X		

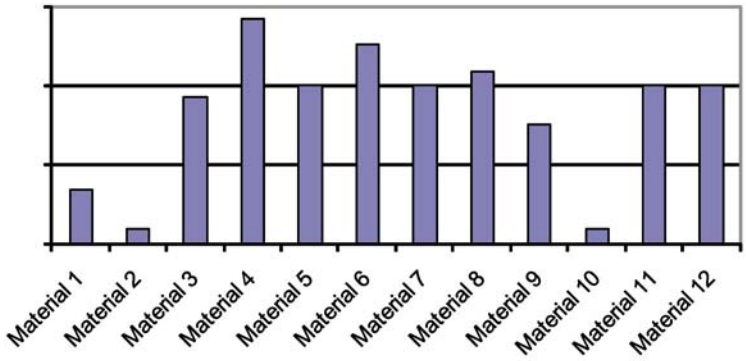
Sin embargo, el alumno competente no es el único capacitado para desarrollar un conocimiento del mundo hispánico, de su sociedad y cultura, sino que todos estos contenidos deberían fomentarse en el aula de español L2/LE desde el primer día de clase, ya que cada cultura tiene un sistema de valores y comportamientos sobre el que se debe reflexionar.

Esta ausencia de materiales para niveles básicos sorprende, ya que como se ha destacado, cualquier alumno de ELE –sobre todo si viaja para estudiar o trabajar en un país hispanohablante– está expuesto a una realidad cultural diferente, donde el desconocimiento o mal conocimiento de la cultura meta puede llevarle a malentendidos continuos o a la creación de prejuicios que le pueden acompañar el resto de su vida como estudiante o hablante de ELE.

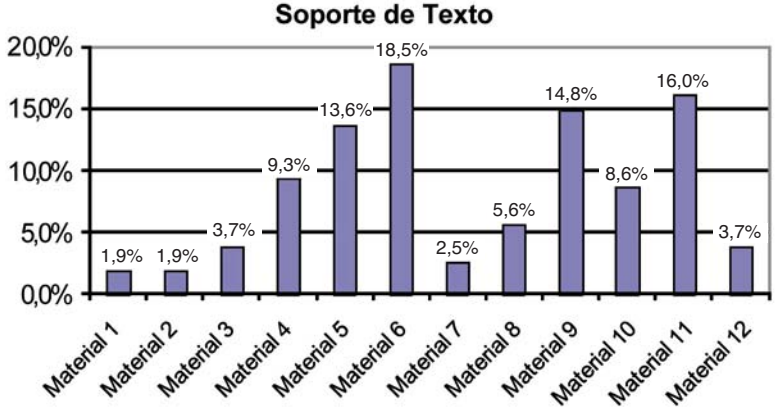
En relación con el soporte material, se comprueba que únicamente los materiales 6 y 11 ofrecen, junto al libro del alumno, un cuaderno de actividades. El resto de materiales son una guía de diversos temas

de contenido sociocultural, o bien un cuaderno de actividades con el mismo contenido. Así ocurre con el material 2 y, en cierta manera, con el material 5.

Con respecto al soporte gráfico, los materiales más completos son el 4 y el 6; frente al 2 y el 10, que apenas ofrecen un 0,8% de los elementos existentes para este apartado en todos los materiales analizados. Las fotografías, los gráficos y los cuadros estadísticos, las ilustraciones, reproducciones de cuadros y mapas son el apoyo gráfico utilizado con mayor frecuencia en la ilustración de los textos.



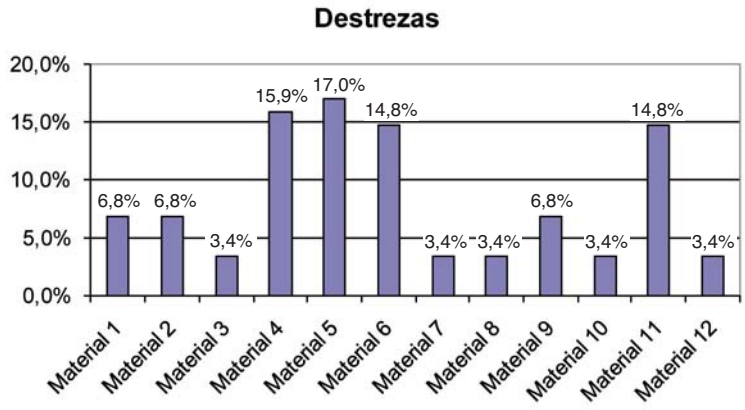
En cuanto al soporte de texto se comprueba que los materiales 6, 11, 9 y 5 son los que más se sirven de ellos. Ofrecen índices temáticos, cuadros cronológicos, diversos textos literarios, material periodístico, etc. En contraposición con los materiales 2 y 10 que no lo hacen.



En el análisis se verifica que los distintos materiales son de ámbito monocultural; de los 12 analizados, 9 están centrados en la realidad cultural española y 3 en la realidad cultural hispanoamericana.

Algunos textos son más completos que otros debido a que incluyen bastantes propuestas de contenido léxico y menos de contenido gramatical y estratégico. Éstos son los materiales 5, 6 y 11 sobre todo, y el 2, 4 y 7 en menor medida. No sorprende que estos seis materiales, excepto el 7, sean libros que proponen actividades didácticas para llevar a cabo con los estudiantes de ELE.

Ninguno de los materiales analizados ofrece una programación de objetivos, de contenidos, ni unidades de repaso. En relación con las destrezas, se verifica que los materiales 4, 5, 6 y 11 –que a su vez, son los que presentan una mayor explotación didáctica de los textos– son los que más favorecen el desarrollo de la comprensión y expresión tanto oral como escrita de los alumnos. Sin embargo, hay que destacar que la totalidad de los materiales analizados parte de la premisa de que la comprensión escrita es la destreza que más se trabaja, y que los alumnos deben contar con una alta competencia en ella.



Los materiales que realizan propuestas didácticas las organizan para trabajar tanto individualmente como en parejas o grupos. El resto de los materiales están concebidos para trabajar de forma individual, o para que el profesor, de forma unidireccional, sea el que presente los contenidos culturales ante un grupo grande que debe tomar nota, escuchar o leer la información que se lleva al aula.

Con respecto a la programación cultural, se comprueba que la mayoría tiene una orientación monocultural; es decir, la presentación

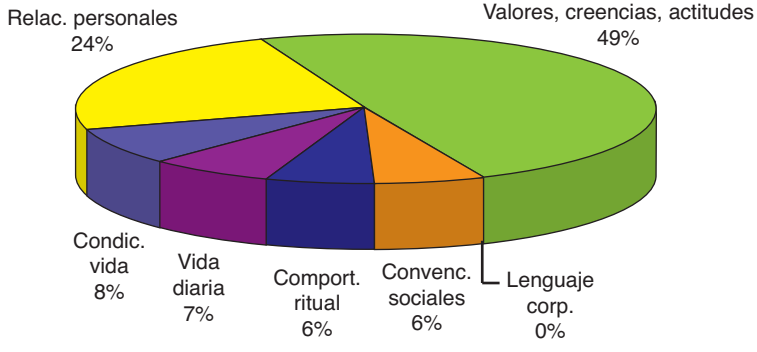
de la realidad española o hispanoamericana no pretende promover el acercamiento a la cultura de los alumnos o favorecer el estudio comparativo de las culturas presentes en el aula. Algo excepcional ocurre con el material 4, y en menor medida con el 2, en los que el autor propone debates o cuestiones sobre la realidad sociocultural de los alumnos que estén siguiendo las clases de cultura.

En cuanto a la selección de contenidos culturales sugeridos por el MCER, el siguiente esquema presenta los resultados, según el orden de frecuencia de temas aparecidos en los distintos materiales:

1º	Temas relacionados con los valores, las creencias y las actitudes
2º	Temas relacionados con las relaciones personales
3º	Temas relacionados con las condiciones de vida
4º	Temas relacionados con la vida diaria
5º	Temas relacionados con las convenciones sociales
6º	Temas relacionados con el comportamiento ritual
7º	Temas relacionados con el lenguaje corporal (ausencia total)

En este gráfico se aprecia que los temas correspondientes al primer y segundo epígrafes son los que más aparecen en los materiales analizados. Con menor frecuencia, encontramos aspectos relacionados con los epígrafes 3º, 4º, 5º y 6º. Destaca la ausencia absoluta de temas vinculados al epígrafe 7º.

Contenidos culturales



De este análisis se concluye que, hoy por hoy, son pocos los McCC que siguen las pautas del MCER, tanto en la selección de contenidos culturales como en el desarrollo y aplicación didáctica de éstos. De una forma general, la mayoría de los textos se limitan a ser guías informativas y de lectura sobre aspectos culturales hispánicos.

Asimismo, se constata que los temas recurrentes son los relacionados con los valores, creencias y actitudes; es decir, temas muy próximos a lo que se ha denominado la Cultura legitimada[65]. La totalidad de los materiales trata aspectos de la historia, la política y las artes. También, aunque el MCER no los recoge dentro de sus epígrafes, casi todos ellos presentan aspectos de geografía, economía y comercio.

En definitiva, se comprueba que hay un claro desajuste e incoherencia entre lo que el MCER propone como el desarrollo de la competencia sociocultural, y lo que autores y editoriales publican. Por otro lado, el profesor, siempre y cuando posea una alta formación multidisciplinar y tenga la inquietud de favorecer la didáctica de la cultura en el aula, será el encargado de seleccionar y combinar algunas de las interesantes propuestas que estos materiales aportan, así como de elaborar su propio portafolios de cultura y civilización para llevar a las clases.

El análisis elaborado, gracias a la plantilla, ha aportado las siguientes conclusiones:

- Los materiales que se han publicado en el periodo comprendido entre 1984 y 2004 permiten el desarrollo parcial de los conocimientos que el *Marco* sugiere como constituyentes del conocimiento sociocultural. Se constata que la selección de temas y las características de los materiales no responden a las directrices de este documento. Una gran mayoría de ellos abarcan contenidos pertenecientes a lo que se ha denominado «cultura con mayúsculas», (también, «cultura cultivada o legitimada»). Un dato curioso es que los materiales más recientes incluyen aspectos de lo que se ha llamado «cultura con minúsculas» o «esencial».
- El análisis cuantitativo de los contenidos socioculturales presente en los materiales analizados confirma que los aspectos ausentes o poco representados, de una forma general, son aquellos relacio-

65 Miquel [2004, 516].

nados con el lenguaje corporal (al que ningún material se refiere). Tampoco hacen referencia a las convenciones sociales, el comportamiento ritual, la vida diaria y las condiciones de vida (características pertenecientes a la «cultura esencial»). Sin embargo, hay una gran presencia de aspectos relacionados con los valores, creencias, actitudes y las relaciones personales (pertenecientes a la «cultura cultivada o legitimada»).

- Se verifica también que pocos McCC favorecen el proceso de enseñanza/aprendizaje de la competencia sociocultural a partir de técnicas didácticas y propuestas pedagógicas. Muchos materiales son un repertorio de afirmaciones a referencias culturales insertadas en un libro de texto.
- En ninguno de los McCC analizados se indaga sobre la experiencia y el conocimiento sociocultural previo que posee el alumno, ni hay propuestas de interrelación entre la C1 y la C2, tan defendida en el MCER, a favor de una educación intercultural. Tampoco los materiales se cuestionan qué destrezas necesitará el alumno cuando quiera comunicarse con hablantes nativos y cómo precisará haber desarrollado una competencia sociocultural previa. Por último, tampoco se fomenta en estos documentos la capacidad de superar con eficacia los malentendidos culturales con el fin de superar las relaciones estereotipadas.

En suma, la enseñanza/aprendizaje de la cultura hispánica debe ser una combinación de lo intelectual (observación, reflexión, análisis, estudio...), de la experiencia y de la introspección. Para activar este conocimiento en los estudiantes, los contenidos que se lleven al aula no deben basarse en un único McCC de los existentes en el mercado editorial, sino que deben ser completados por el docente. En este sentido, debe existir una labor por combinar diversas fuentes bibliográficas y su propia creatividad. Una buena técnica didáctica puede ser la incorporación del teatro en el aula, que permitirá acercar a los alumnos a la C2, mientras que podrán mantener cierta distancia para poder reflexionar sobre los resultados.

4. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE ELE DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

4.1. Elaboración de un cuestionario para docentes

Las consideraciones, valoraciones y opiniones de profesores de español L2/LE acerca de la competencia sociocultural y su presencia en el aula son de gran relevancia para saber cuál es la necesidad que tiene el docente durante su labor, así como para conocer el estado de la enseñanza de la competencia sociocultural en los cursos de Lengua y Cultura que se imparten en la actualidad, tanto en España como en otros países, hispanohablantes o no.

Por ello, elaboramos un cuestionario que nos permitió interrogar a un número significativo de profesores de ELE que expresaron su conocimiento, así como experiencias e inquietudes. En cuanto a la metodología[66] se optó por una no paramétrica.

Desde el principio de la investigación, como hemos señalado, destacó la importancia de la opinión de un número elevado de profesores a los que era necesario tener en cuenta, y que al estar en diferentes centros educativos y países era difícil acceder a ellos. Por ello, se encontró dentro de los métodos no paramétricos existentes el denominado «bola de nieve»[67], que consiste en la selección de profesores de EL2/LE conocidos por el investigador o pertenecientes a la lista de profesores FORMESPA[68], con un total de 1.500 profesores e investi-

66 Los métodos paramétricos son los que se realizan sobre una muestra de la población o público objetivo a analizar. Se caracterizan por ser aleatorios; es decir, por seleccionar al azar aquella población que será encuestada. La elección de un método paramétrico hubiera sido ideal, pero ante la imposibilidad de seleccionar una muestra aleatoria representativa de profesores, debido a que se desconoce la cantidad total de profesores de ELE que imparten clases en todo el mundo, se decidió seguir un método no paramétrico. Los métodos no paramétricos permiten la recogida de muestras no aleatorias, escogidas por el investigador, y que se caracterizan, también, por ofrecer resultados que no pueden ser extrapolados al conjunto de la población aunque si son correctamente realizados, son de gran valor opinativo.

67 http://www2.uiah.fi/projekti/metodi/252.htm.

68 FORMESPA@LISTSERV.REDIRIS.ES.

gadores suscritos en el año 2008. Tanto unos como otros residen en distintos países del mundo, por lo que se les hizo llegar el cuestionario. Posteriormente, se aprovecharon los contactos de estos profesores, que permitieron el acceso a los siguientes y así sucesivamente.

El diseño del cuestionario, como instrumento de medición y recogida de datos, fue una tarea compleja y delicada que exigió bastante tiempo de elaboración y revisión. Se sabe que de un buen cuestionario depende, esencialmente, el éxito de una investigación. El resultado fue una serie de preguntas de diferentes tipos que se pudieran responder en un tiempo máximo de diez minutos, con el fin de incrementar el número de cuestionarios completados.

El procedimiento durante la elaboración del cuestionario fue el siguiente:

- En primer lugar, se realizó una lista con las variables que se querían medir. Esto permitió seleccionar el tipo de preguntas más adecuadas y reveladoras para medir cada una de las variables sobre el conocimiento de la competencia sociocultural y su aplicación en el aula de ELE. El resultado fue un cuestionario de 16 preguntas[69], algunas cerradas, muy pocas abiertas, otras categorizadas con diferentes niveles de medición. Cuestiones relativamente breves y exhaustivas que iban de lo general a lo particular.

- A continuación, se consultó a dos expertos en estadística y trabajo de campo, que aconsejaron que se ampliasen algunas variables de respuesta y se recurriese a marcar en algunos descriptores con –sí/no– dado que facilitaría el análisis de datos posterior.

- Después, se propuso una prueba piloto a tres investigadores y docentes, con amplia experiencia en el campo de la interculturalidad, enseñanza de ELE a inmigrantes, enseñanza de ELE a extranjeros y autores de la nueva versión del *Plan curricular del Instituto Cervantes*[70].

- Por último, el resultado de la monitorización del cuestionario determinó un alto número de ajustes y mejorías que se hicieron en el cuestionario y que permitió la redacción de su versión definitiva.

69 El cuestionario se puede consultar de forma íntegra en el anexo 2.
70 Marisa Lomo, Sara Montero y Elena Verdía.

Durante la elaboración del cuestionario se pretendió, primero, que las preguntas fueran exhaustivas[71] con el fin de que el profesor no dejara de encontrar su respuesta y pudiera contestar todas y cada una de las cuestiones formuladas; y después, que la redacción de las preguntas fuera sencilla con el fin de que fueran comprendidas con facilidad.

Asimismo, a lo largo del cuestionario se observa cómo las preguntas son en su mayoría directas y cerradas[72]:

- en las cuestiones 3, 4, 6, 10 y 13, hay que elegir una única opción;
- la 1, 5, 7, 9, 12, 14, 15 y 16 son de elección múltiple.

Casi todos los autores consultados concuerdan en que las preguntas abiertas son más fáciles de formular; sin embargo, son también más difíciles a la hora de recoger los datos y cuantificarlos. Por este motivo, preguntas abiertas son únicamente la 2 y la 8; con ellas se ha pretendido conocer la opinión, creencias y preferencias del profesor acerca de su percepción del término cultura y de aspectos culturales presentes en sus clases.

En la 11 encontramos una cuestión filtro, ya que en caso de que el docente respondiera la segunda opción (NO) pasaría directamente a la pregunta 13.

En relación con el estilo de la redacción se ha tratado de exponer las cuestiones con brevedad, con el fin de que el encuestado no perdiera la concentración y divagase en el cuestionario. También se ha intentado redactar de forma personal, con el fin de indagar en la experiencia de aula del docente y no en su conocimiento teórico.

El cuestionario se colocó en Internet, en una página web de fácil y rápido acceso, con el fin de poder llegar a un mayor número de profesores de ELE. La viabilidad de este medio de comunicación, tan usado en los últimos tiempos en todos los campos –y por supuesto en el campo de la educación–, pretendía que la inmediatez de la respuesta en red hiciese más ágil y dinámica la tarea del investigador.

---

71 Sierra Bravo, [1994, 306].

72 Sierra Bravo, [1994, 310].

4.2. El contenido del cuestionario

El objetivo que perseguía este cuestionario, como ya hemos señalado, era el de ahondar en la experiencia y sensibilización de contenidos socioculturales por parte del profesorado de EL2/LE. Por ello, el cuestionario se organiza de lo general a lo particular. De esta manera, si se analiza cada una de las preguntas y se justifica el porqué de su formulación, se observa lo siguiente:

La **cuestión 1** trata de saber cuáles son los ámbitos más habituales en los que se desenvuelven los alumnos de EL2/LE, con el fin de conocer sus necesidades a la hora de comunicarse en español.

1. ¿En cuáles de los siguientes ámbitos se desenvuelven o necesitan desenvolverse sus alumnos? (puede señalar más de uno si es necesario):

☐ En el ámbito personal (con la familia, los amigos, en el tiempo libre, etc.)
☐ En el ámbito público (en la calle, los transportes, los servicios públicos, etc.)
☐ En el ámbito académico (en centros educativos, escuela, universidad, etc.)
☐ En el ámbito profesional (en el trabajo)

Asimismo, y tal y como clasifica el MCER [2002, 15], el *ámbito público* se relaciona con la interacción social (empresa, administración, servicios públicos, actividades culturales y de ocio, medios de comunicación, etc.); el *ámbito personal* está vinculado a las relaciones familiares y prácticas sociales individuales; el *ámbito profesional* se asocia con todas aquellas actividades realizadas por una persona a lo largo del ejercicio de su profesión, y el *ámbito educativo* se relaciona, directamente, con todos los contextos de aprendizaje o formación, de carácter institucional.

La **pregunta 2** es abierta y tiene como objetivo averiguar qué significa la cultura para el docente de EL2/LE. Aunque sabemos que las preguntas de respuesta abierta son más difíciles de tratar, consideramos que permitirán hacer de la investigación un trabajo no sólo cuantitativo, sino cualitativo y que aportará información crítica para el resultado de todo el estudio.

2. ¿Qué significa para usted *cultura* en ELE?

_____

Las **preguntas 3 y 4** cuestionan aspectos relacionados con la organización de la programación. Esto es, pretenden dar a conocer con qué frecuencia se trabajan contenidos de tipo cultural y sociocultu-

ral, y cuáles tienen mayor protagonismo en las clases. Se ha hecho una distinción a lo largo del cuestionario semejante a la presentada en el marco teórico de la investigación. Se han realizado las dos clasificaciones siguientes:

a. Contenidos culturales: geografía, historia, creaciones culturales (literatura, cine, música, pintura, escultura, etc.).

b. Contenidos socioculturales: costumbres, comportamientos sociales, rituales, creencias, gestos, celebraciones, etc.

3. ¿Con qué frecuencia trabaja contenidos culturales (geografía, historia, literatura, cine, etc.)?
- ☐ Siempre
- ☐ Bastantes veces
- ☐ Algunas veces
- ☐ Nunca

4. ¿Con qué frecuencia trabaja contenidos socioculturales (costumbres, comportamientos sociales, creencias, tradiciones, etc.)?
- ☐ Siempre
- ☐ Bastantes veces
- ☐ Algunas veces
- ☐ Nunca

En la **pregunta 5**, se pretende conocer cómo el docente transmite información de tipo cultural-sociocultural. Si lo hace en clases monográficas con este contenido específico, si gradúa la presentación de contenidos socioculturales y los negocia con los estudiantes según su interés. O bien, si incluye aspectos socioculturales en toda la programación de su curso de lengua, por ejemplo: en los ejercicios de sistematización, actividades de motivación y precalentamiento, etc.

5. ¿Cómo transmite aspectos culturales/socioculturales? (puede señalar más de uno si es necesario):
- ☐ Clases exclusivas de cultura o sociocultura
- ☐ Explicaciones esporádicas según el interés del grupo
- ☐ Muchas de las funciones comunicativas presentadas tienen como base la sociocultura/cultura

Otras:

_____

_____

La **cuestión 6** tiene como objetivo saber, en caso de realizarse, en qué momento de la clase de lengua se incluyen aspectos de contenido sociocultural.

6. En caso de incluirlo, ¿en qué momento de la clase de lengua trabaja aspectos culturales/socioculturales?

☐ Al inicio de la clase (como actividad de motivación)

☐ Durante la clase, cuando el tema se presta a ello

☐ Al final de la clase

La **cuestión 7** trata de averiguar si el profesor presenta exclusivamente aspectos de su realidad sociocultural –ya por ser nativo o por conocimiento de una única realidad nacional–, o si está sensibilizado con otras realidades culturales hispánicas. Somos conscientes de que se trata de una pregunta que puede ser muy ambigua porque puede ser que el profesor hable en la clase de gramática de las variedades dialectales del cono Sur; en la clase de destrezas, de la geografía cubana; en la clase de cultura, del cine chileno; o en el taller de escritura, de las costumbres y ocio de los mexicanos. Sin embargo, la gran inquietud a la hora de redactar esta cuestión no ha sido otra que querer saber cuáles son los países que, de una manera u otra, aparecen un mayor número de veces en las clases de los profesores encuestados.

7. Señale los países a los que hace referencia en sus clases con más frecuencia:

☐ Argentina	☐ Bolivia	☐ Chile
☐ Colombia	☐ Costa Rica	☐ Cuba
☐ Ecuador	☐ El Salvador	☐ España
☐ Guatemala	☐ Honduras	☐ México
☐ Nicaragua	☐ Panamá	☐ Paraguay
☐ Perú	☐ Puerto Rico	☐ R. Dominicana
☐ Uruguay	☐ Venezuela	

La **cuestión 8** es otra de las preguntas abiertas del cuestionario y sugiere e invita al profesor a señalar cinco aspectos que valora o reconoce esenciales de la cultura y que, por consiguiente, suele abordar en las clases. El objetivo de esta pregunta es el de cuantificar cuáles son los aspectos culturales que más se introducen en los cursos de lengua y cultura. Se ha limitado a cinco aspectos, pues se corría el riesgo de que algunos encuestados señalaran muchos, y otros encuestados ninguno, y se invalidara, por ello, la cuestión.

8. Señale cinco aspectos de la cultura que suele abordar en las clases:
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Con la **pregunta 9**, se pretende clasificar cuál es la valoración del profesor y su elección al realizar una programación de los aspectos que distinguen una sociedad y su cultura de otra. Se han seleccionado las siete características distintivas que ofrece el MCER [2002, 100-101], así como el inventario de Referentes Culturales y Saberes, y Comportamientos Socioculturales que propone el *Plan curricular del Instituto Cervantes* [2006, 365-469] y se han ordenado alfabéticamente. El objetivo de esta cuestión de elección múltiple es el de poder hacer una clasificación de escala cuantitativa según aquellos aspectos culturales que el docente valora más o menos en el momento de organizar y elaborar la programación de sus clases.

9. Valore los siguientes aspectos culturales según su grado de importancia (1 = Nada importante a 5 = Fundamental):	1 2 3 4 5
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	☐☐☐☐☐
Comportamiento ritual e identidad colectiva (fiestas, tradiciones, bailes, etc.)	☐☐☐☐☐
Condiciones de vida y organización social (identificación personal, familia, festivos, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc.)	☐☐☐☐☐
Conocimientos generales de los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial, economía e industria, medicina, etc.)	☐☐☐☐☐
Convenciones sociales (puntualidad, regalos, despedidas, etc.)	☐☐☐☐☐
Lenguaje corporal (gestos, proxemia, cronemia, etc.)	☐☐☐☐☐
Productos y creaciones culturales (literatura, música, cine, etc.)	☐☐☐☐☐
Relaciones personales (relaciones familiares, sentimentales, profesionales, etc.)	☐☐☐☐☐
Valores, creencias, actitudes (humor, costumbres, moral, etc.)	☐☐☐☐☐

La **cuestión 10**, de forma cuantitativa, pretende averiguar qué y cómo se valoran los manuales y cuadernos de actividades existentes en el mercado editorial, de contenido tanto cultural como sociocul-

tural. También pretende conocer el grado de satisfacción con los manuales editados y de fácil acceso para el profesor que prepara material con contenido sociocultural.

10. ¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura y la sociocultura en los manuales de ELE y en el cuaderno de actividades que los acompañan?

☐ malos / escasos / caen en lo tópico

☐ aceptables / insuficientes / informan sobre ciertos aspectos de la realidad sociocultural hispánica

☐ buenos / suficientes / aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la sociocultura hispánica

☐ excelentes / muchos / permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta

Las **preguntas 11, 12 y 13** profundizan en la metodología, aplicación y valoración de materiales por parte del profesor.

11. ¿Complementa sus clases de ELE/L2 con otros materiales (además del manual/libro del alumno)?

☐ SÍ ☐ NO (pase a la pregunta 13)

12. ¿Con qué frecuencia utiliza (para impartir contenidos culturales/socioculturales)? (1 – nunca, 5 – muchas veces)

	1	2	3	4	5
Manuales/libros de ELE	☐	☐	☐	☐	☐
Material complementario de cultura y civilización	☐	☐	☐	☐	☐
Material propio	☐	☐	☐	☐	☐
Material de fuentes alternativas:					
– Prensa	☐	☐	☐	☐	☐
– Literatura	☐	☐	☐	☐	☐
– Radio	☐	☐	☐	☐	☐
– Televisión	☐	☐	☐	☐	☐
– Cine	☐	☐	☐	☐	☐
– Internet	☐	☐	☐	☐	☐

Otros: _____

_____

13. ¿Cómo valora los materiales complementarios de cultura y civilización editados?

☐ malos / escasos / caen en lo tópico

☐ aceptables / insuficientes / informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica

☐ buenos / suficientes / aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica

☐ excelentes / muchos / permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta

Con la **cuestión 12** se quiere, además, conocer las fuentes de las que se sirve el profesor al preparar sus propuestas didácticas de contenido sociocultural, con el fin de valorar cuáles son los materiales más rentables y utilizados, ya sea por accesibilidad, por actualidad, preferencia personal, etc.

Con la **pregunta 14** se pretende, asimismo, medir si los materiales utilizados por los profesores de ELE siguen un enfoque comunicativo e intercultural, informativo y tradicional, o multicultural y nociofuncional.

14. ¿Cuál es el objetivo que persigue cuando trabaja aspectos culturales/socioculturales? (puede señalar uno o varios):

Que los estudiantes...

☐ sean capaces de interpretar la nueva cultura

☐ conozcan información sobre los diferentes aspectos culturales de la lengua meta

☐ se preparen para actuar ante situaciones estereotipadas o pautadas

Otros (especificar):

_____

_____

Con la **cuestión 15** se valora el tipo de práctica y dinámica de la clase. De lo que se podría deducir la metodología elegida por el profesor, charla o conferencia unidireccional o dinámicas de grupo con dramatizaciones y aprendizaje intercultural.

15. ¿Qué tipo de agrupaciones lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar aspectos culturales/socioculturales? (puede elegir las dos más habituales):

☐ Trabajan individualmente los alumnos

☐ Trabajan en parejas

☐ Trabajan en grupos

☐ Trabaja toda la clase en grupo

La última pregunta del cuestionario permite conocer las herramientas que hacen de la labor del docente un trabajo didáctico ameno, documental, etc. necesario para el alumno de ELE.

16. ¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia en clase para presentar contenidos culturales/socioculturales? Señale los tres más frecuentes.

☐ Fotocopias

☐ Vídeo / DVD

☐ Transparencias / retroproyector

☐ Ordenador / acceso a Internet

☐ Radiocasete

Otros:

_____

_____

Finalmente, se solicita información concreta sobre el profesor encuestado, que dará exactitud, fiabilidad y validez a la investigación.

Por favor, para el tratamiento de la información, nos interesa contar con sus datos:

Sexo: ☐ hombre o mujer

Edad: ☐ < 30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ > 50

Formación: ☐ licenciado en _____ ☐ máster en ELE

☐ doctorado en _____ Otros: _____

Nacionalidad: _____

Centro en el que imparte clases en la actualidad: _____

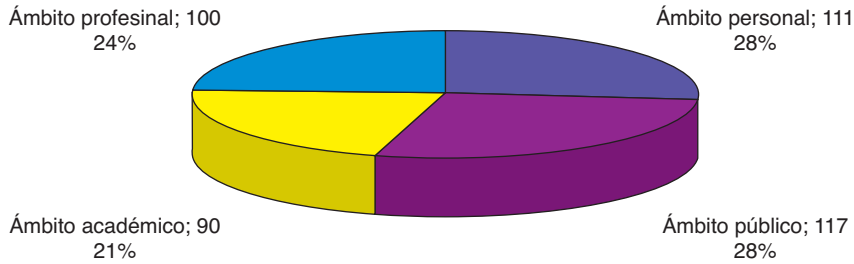
País(es) donde (ha) imparte(ido) clases: _____

Si desea recibir los resultados una vez finalizado el estudio, por favor, indique su contacto de correo electrónico: _____

4.3. Resultados del cuestionario

Se obtuvieron 173 cuestionarios completos y válidos, por lo que podemos considerar que esta herramienta aporta datos de gran significado para este ámbito de investigación. A continuación, se muestran los datos de los resultados:

La pregunta 1, *¿En cuáles de los siguientes ámbitos se desenvuelven o necesitan desenvolverse sus alumnos?*, cerrada y múltiple, obtuvo un total de 418 respuestas por parte de los 173 encuestados.



Como se puede constatar en el gráfico, existe bastante equilibrio en las respuestas. Es decir, se puede afirmar que la utilización de EL2/LE por los alumnos no tiene una motivación única, sino que se reparte entre los diferentes ámbitos: público, personal, profesional y académico.

La pregunta 2, *¿Qué significa para usted cultura en ELE?*, es abierta y, por consiguiente, deja al encuestado total libertad para contestar. Este tipo de pregunta ofrece ventajas y desventajas; por un lado, aporta mayor variedad de respuestas que permiten detectar frecuencias o tendencias que las respuestas cerradas limitan. Por otro, la clasificación o tratamiento de las respuestas es un proceso subjetivo y es habitual encontrar una elevada dispersión en ellas. En otras palabras, exige: en primer lugar, que el investigador interprete cada una de las respuestas y, en segundo lugar, que realice una clasificación posterior. De las 173 personas, 17 no contestaron (11,1%).

En este sentido, fue posible encontrar respuestas directas y concisas a la pregunta planteada y respuestas que no contestaban a lo que se preguntaba sino que tenían un enfoque distinto. Ejemplos:

– «Sin cultura no se puede aprender completamente un idioma»
– «Para que los alumnos tengan interés en la lengua que aprenden»
– «Para mí la cultura en el aula ELE tiene que desvelar las estructuras antropológicas del ideario colectivo en que se sustenta el ser y estar de lo que se entiende por hispánico, incluyendo a los países de Hispanoamérica».

A continuación se recogen las principales categorías que se pueden deducir de las 153 respuestas válidas:

Definición de la cultura como *cultura legitimada*[73] y *cultura esencial*[74]	Definición de la cultura como *cultura esencial* exclusivamente	Definición de la cultura como *cultura legitimada* exclusivamente
53 respuestas (30,6%)	48 respuestas (27,7%)	4 respuestas (2,3%)

Definición de la cultura de forma poco precisa: 17 respuestas (9,8%). Ejemplos:

«Lengua es cultura»
«Es un componente inherente a la clase de ELE»
«Es un vínculo de comunicación esencial en el aula»
«El encuadre de la lengua»
«Todo lo que rodea la gramática»

Definición amplia de cultura y no necesariamente asociada a la cultura en ELE: 20 respuestas (11,5%). Ejemplos:

«Comprender y adquirir un saber hacer»
«Asimilar, entender y manejar las diferentes situaciones que un ser humano enfrenta a lo largo de su vida»
«Actuar adecuadamente según las pautas de la sociedad meta»

73 *Cultura legitimada*: es el término que abarca la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc.
74 *Cultura esencial* «abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido» [Miquel y Sans, 1992, 17].

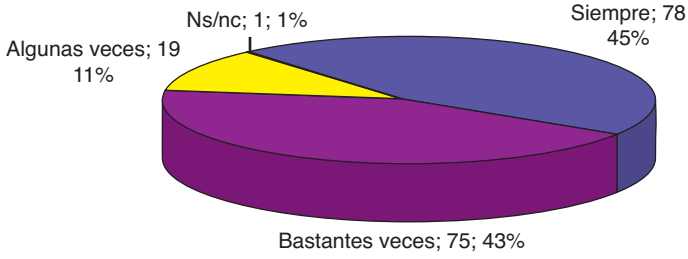
Más que la definición de cultura prima el enfoque geográfico: 14 respuestas (8,1%). Ejemplos:

«Conocer las diferencias que existen entre los hispanohablantes»
«Conocer el *modus vivendi* en España e Hispanoamérica»

La principal conclusión que se puede extraer es que la mayoría de los encuestados asocian algún tipo de cultura a la enseñanza del español como lengua extranjera. Cerca del 60% asocia la cultura en ELE a la *cultura esencial*, aunque no exclusivamente, dado que de éstos, un 30,6% la asocia, además, a *cultura legitimada*. Por otro lado, cerca del 20% de las respuestas no vinculan directamente cultura con ELE.

La pregunta 3, *¿Con qué frecuencia trabaja contenidos culturales (geografía, historia, literatura, cine, etc.)?*, nos permite saber que el 70% de los profesores encuestados trabaja habitualmente contenidos culturales en clase, por lo que sólo en el 30% de las clases de los restantes es poco frecuente tratar contenidos culturales.

En **la pregunta 4**, *¿Con qué frecuencia trabaja contenidos socioculturales (costumbres, comportamientos sociales, creencias, tradiciones, etc.)?*, destaca que la mayoría de los contenidos socioculturales se trabajan en clase de forma regular (en el 88% de los casos). Es interesante verificar, por otro lado, que estos contenidos son más habituales en clase que los exclusivamente culturales.



De **la pregunta 5**, *¿Cómo transmite aspectos culturales/socioculturales?*, se ha obtenido el siguiente resultado:

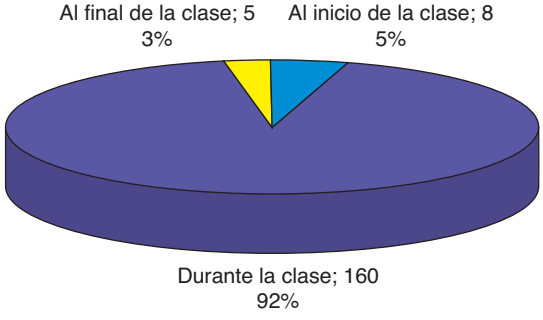
- En el 43% de los casos se transmiten los aspectos culturales/socioculturales en todo momento a través de las funciones comunicativas presentadas.

- En el 28% de los casos, estos aspectos se transmiten esporádicamente.
- En menor medida (16,6% de las veces), se transmiten con clases de contenido sociocultural exclusivamente.

Finalmente, se señalaron otras formas de comunicar aspectos culturales, de las cuales se destacan:

«Según el plan de estudio»
«Cuando hay exposiciones, discusiones, lecturas, presentaciones...»
«Cuando hay eventos y ferias internacionales»
«En cualquier momento, cuando es necesario»
«Literatura, cine, música, artículos, exposición»
«Salidas de la escuela, por ejemplo al mercado»
«Proyectos individuales de mis alumnos», entre otros

En **la pregunta 6**, *¿En qué momento de la clase de lengua trabaja aspectos culturales/socioculturales?,* una amplia mayoría de profesores –160 encuestados, 92% del total– trabaja los aspectos socioculturales durante la clase, y únicamente una minoría lo hace al inicio o final de ésta.

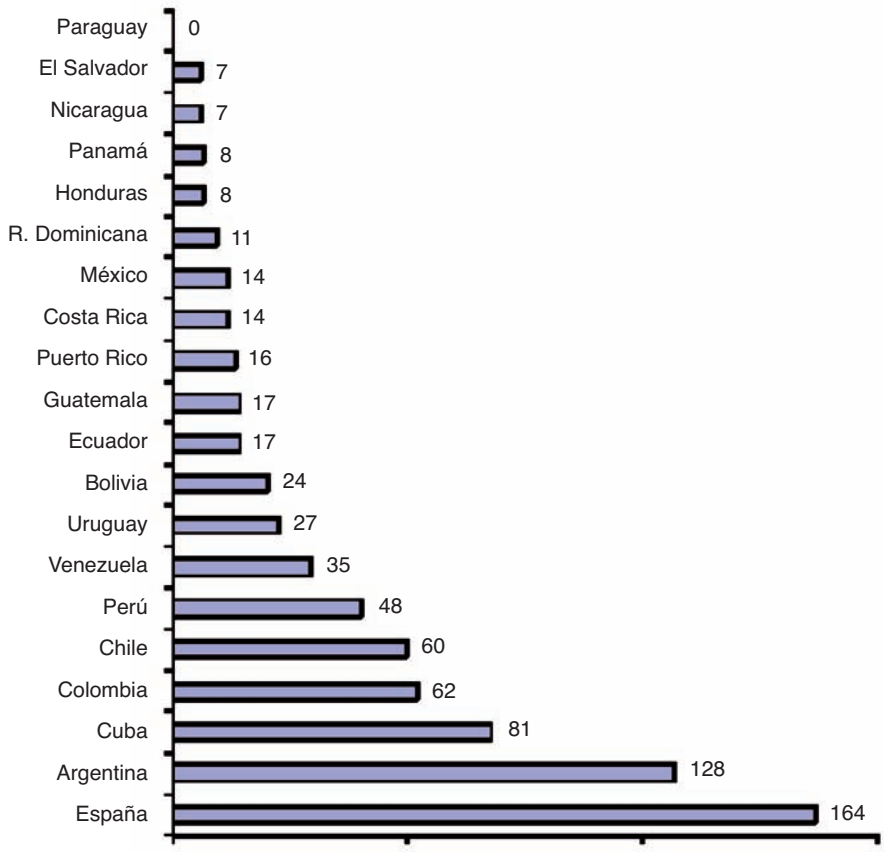


En **la pregunta 7**, *Señale los países a los que hace referencia en sus clases con más frecuencia,* de respuesta múltiple.

Destacan con mayor número de referencias en clase: España (21,9%), Argentina (17,19%), Cuba (10,8%) y Colombia (8,3%). Que España sea el país más nombrado se debe a que la mayoría de los profesores que han respondido a la encuesta –aspecto que se medirá

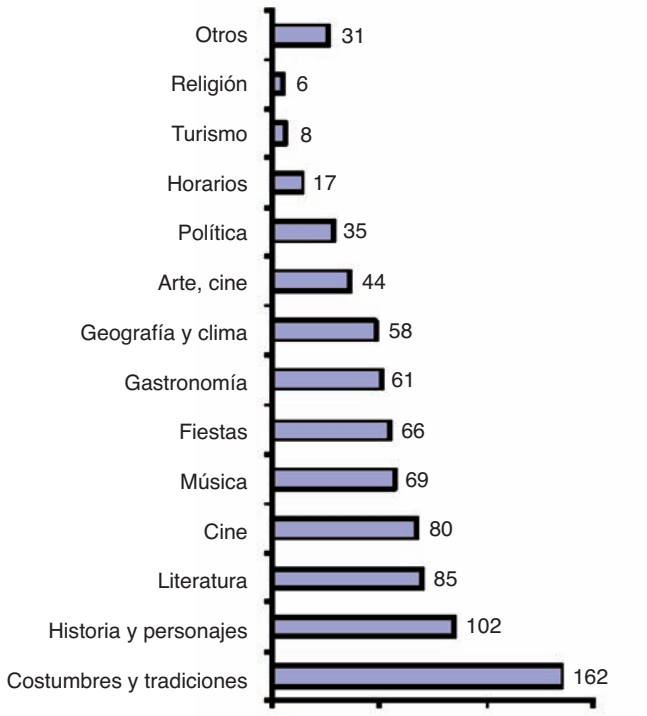
más adelante– es originaria de este país. Para el caso de otros países (Argentina, Cuba, Colombia, Chile y Perú) su puntuación es claramente superior al número de nacionales encuestados de dichos países. Ello implica que muchos de los profesores inquiridos imparten en sus clases contenidos culturales de países distintos al suyo.

Frecuencia de referencia a países por parte de los encuestados



En **la pregunta 8**, *Señale cinco aspectos de la cultura que suele abordar en las clases,* abierta, ocho personas no contestaron y se obtuvieron las siguientes conclusiones: las *Costumbres/tradiciones* e *Historia/personajes* son los únicos aspectos que fueron nombrados más de 100 veces. Vale la pena destacar que en la categoría «Otros» se incluyen principalmente: monumentos, prensa, protocolo, lenguaje corporal, inmigración, ocio.

Frecuencia de aspectos de cultura referidos en clase

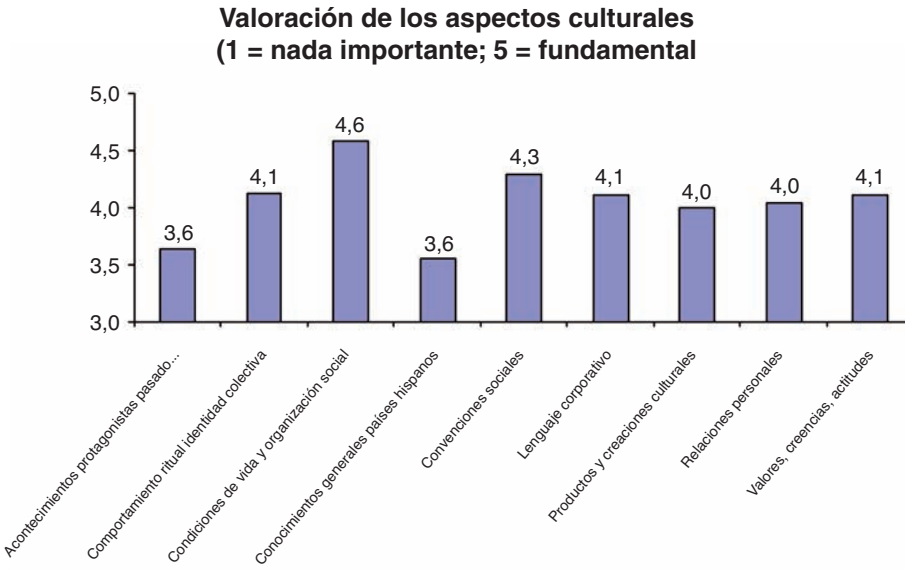


En **la pregunta 9**, *Valore los siguientes aspectos culturales según su grado de importancia,* es posible crear tres grupos de respuestas:

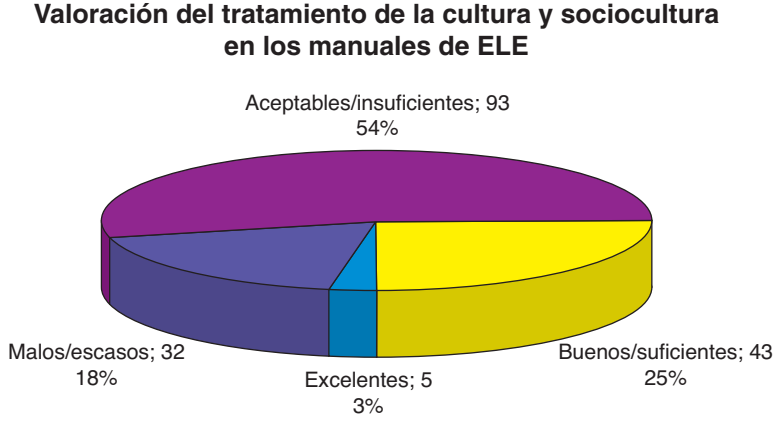
1) Una de las categorías (por encima de los cuatro puntos y medio) tiene únicamente un aspecto cultural, incluidas las condiciones de vida y organización social.

2) Otra de las categorías (por debajo de los cuatro puntos y, por lo tanto, la que menos puntúa) incluye dos aspectos: acontecimientos del pasado y del presente, por un lado, y conocimiento general de los países hispanos, por otro.

3) Todos los demás aspectos culturales puntúan entre las dos categorías anteriores.

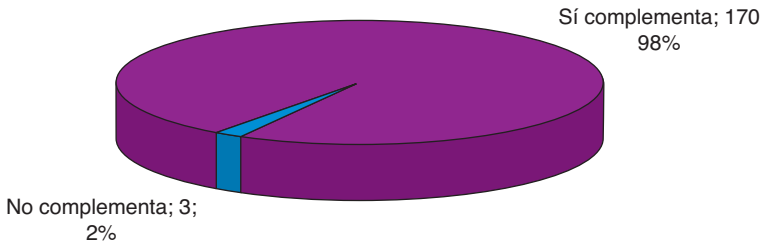


En **la pregunta 10**, *¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura y la sociocultura en los manuales de ELE y en el cuaderno de actividades que los acompañan?,* sólo el 28% de los encuestados opina que el tratamiento de la cultura y de la sociocultura en los materiales de ELE actuales es suficiente o excelente; el resto (72%) opina que son insuficientes o malos.



En **la pregunta 11**, *¿Complementa sus clases de EL2/LE con otros materiales (además del manual/libro del alumno)?,* las respuestas están en sintonía con la pregunta anterior. Se constata que casi el 100% de los encuestados complementa sus clases de ELE con otros materiales.

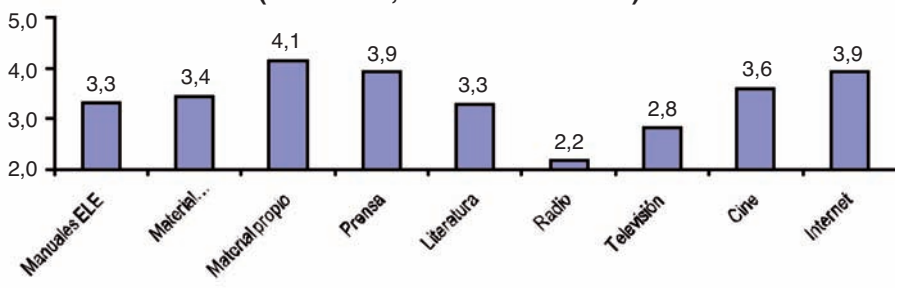
Frecuencia en el complemento de las clases de ELE/L2 con otros materiales



En **la pregunta 12**, *¿Con qué frecuencia utiliza otros materiales (para impartir contenidos culturales/socioculturales)?,* los encuestados destacan, por encima de tres puntos y medio: material propio, prensa e Internet. Por debajo de los tres puntos: radio y televisión. Los demás materiales tienen una frecuencia de utilización media respecto de los anteriores.

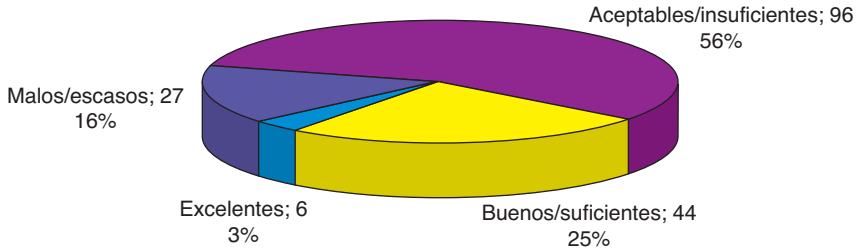
Los principales materiales referidos como «Otros» fueron: canciones, CDs, audiciones, documentales, folletos, anuncios, documentos reales, visitas a museos y lugares, arte en general, visitas específicas, grupos, observación de la realidad, arte, crónicas, diarios, biografías, literatura, pintura, el entorno (el aula, la universidad, la ciudad…), guías de viajes, fotografías, guías de ocio, investigación por parte de alumnos (deberes), viñetas, humor gráfico, interacción con personas de otros países, juegos de mesa.

Frecuencia de utilización de otros materiales (1 = nunca; 5 = muchas veces)



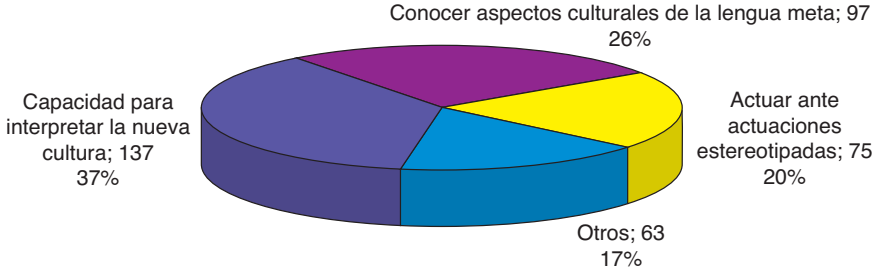
En **la pregunta 13**, *¿Cómo valora los Materiales complementarios de cultura y civilización editados?,* respecto de los materiales complementarios de cultura/civilización editados, el 28% de los docentes opina que son suficientes o excelentes, y la mayoría (72%) que son insuficientes/malos. Sorprende observar cómo los resultados son casi idénticos a los de la pregunta 10.

Valoración de los materiales complementarios de cultura y civilización



En **la pregunta 14**, *¿Cuál es el objetivo que persigue cuando trabaja aspectos culturales/socioculturales?* ninguna de las respuestas destaca claramente sobre las demás aunque la capacidad para interpretar la nueva cultura es el principal objetivo perseguido al trabajar aspectos culturales (37% de los casos).

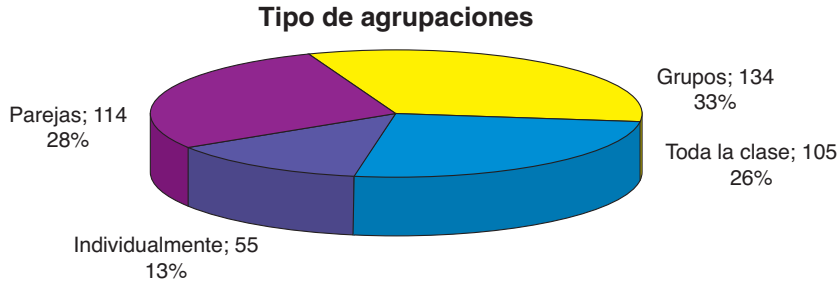
Objetivo perseguido



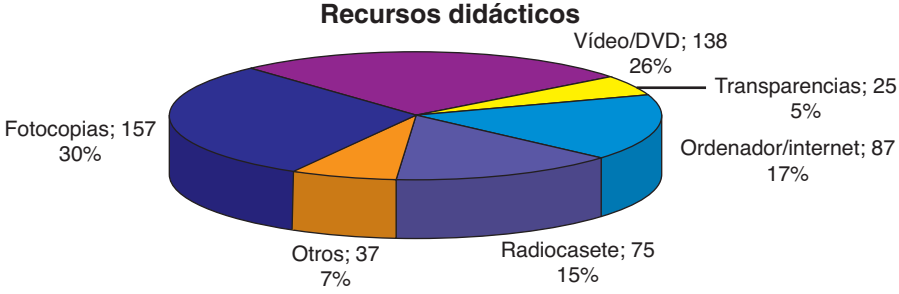
En menor medida (63 casos), se hizo referencia a otros objetivos perseguidos, de los cuales se destacan:

- Desarrollar actitud positiva
- Eliminar prejuicios
- Seguir clases universitarias de literatura
- Reconocer la nueva cultura e involucrarse
- Tomar conciencia de la propia cultura y de la cultura meta
- Integrarse en la lengua y cultura del país
- Concienciar de la importancia de la cultura hispana
- Ser tolerantes, abiertos y flexibles
- Aprender otro idioma y culturas
- Evitar malestar y fomentar el entendimiento
- Comprender por qué existen determinados comportamientos
- Describir, valorar y discutir sus experiencias
- Incorporar intereses personales al proceso
- Estar preparados para pasar el bachillerato español
- Darse cuenta de las diferencias interculturales
- Motivarse en la adquisición de la lengua meta
- Ser capaces de interactuar con esa realidad
- Poder desenvolverse con fluidez en la cultura meta
- Apreciar, aceptar y aprender las diferencias
- Tener un comportamiento adecuado
- Ser ellos mismos en la nueva cultura
- Entender usos concretos en situaciones concretas
- Divertirse
- Conocer las variantes léxicas y fonéticas

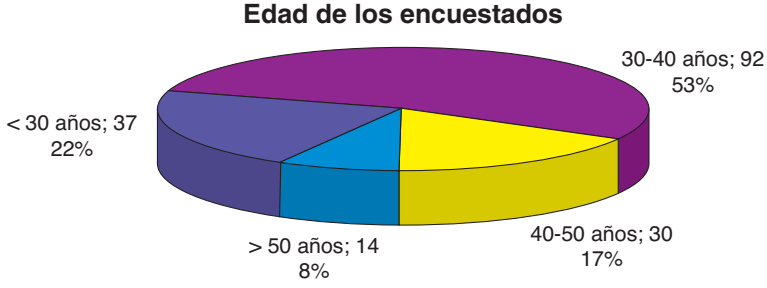
En **la pregunta 15**, *¿Qué tipo de agrupaciones lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar aspectos culturales/socioculturales?,* sólo para el 13% de los casos es habitual trabajar aspectos culturales individualmente, por lo que los inquiridos lo imparten a través de algún tipo de agrupación (sobre todo en grupos con más de dos elementos).



En **la pregunta 16**, *¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia en clase para presentar contenidos culturales/socioculturales?,* en el apartado «Otros», se destacan como principales: oral, fotografías, conferencias realizadas, mapas, pósters, libros, presentaciones en PowerPoint, diplomas de ELE, láminas preparadas, juegos, CDs, teatro, juegos, recitación, cuentacuentos, documentación original (cartas), objetos (monedas), guías turísticas, periódicos, objetos propios.

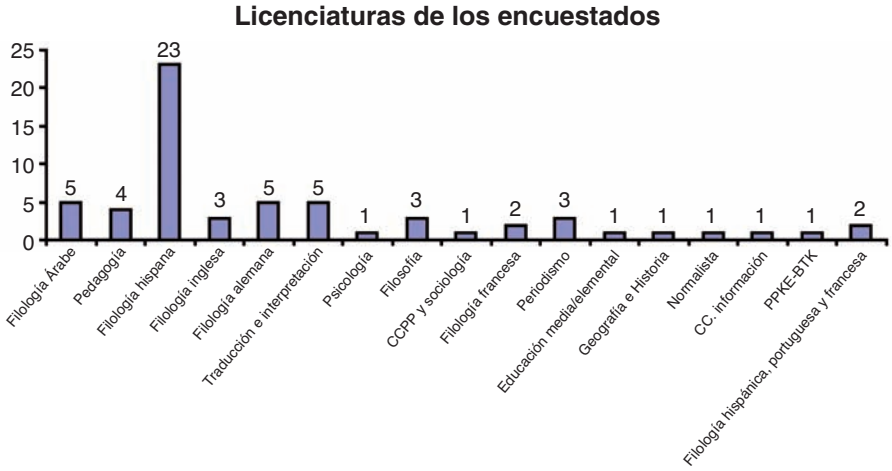


Por último, al final del cuestionario y con carácter opcional se solicitaba a los encuestados que dieran algunos datos personales, siempre de forma anónima. Es importante resaltar que de las 173 personas

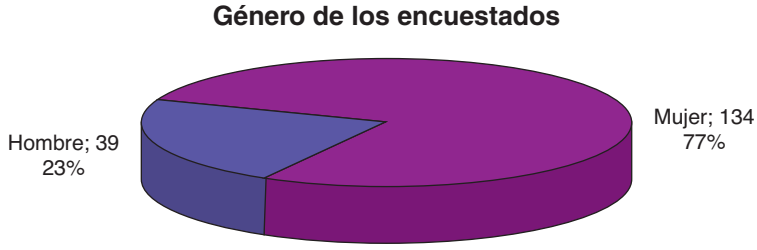


que contestaron, 140 dejaron sus contactos de correo electrónico para poder recibir las principales conclusiones del estudio.

111 personas no contestaron acerca de los estudios que poseen. De los demás, se puede observar que las principales licenciaturas son en filología, sobre todo Filología Hispánica. Asimismo, 69 encuestados afirman tener Máster en ELE y una minoría posee el tercer grado (doctorado). Existen: 2 doctores en Lingüística Aplicada, 1 doctor en didáctica de Lengua y Literatura, 1 doctor en Literatura Contemporánea, 1 doctor en Educación, 4 personas con el DEA, 3 personas realizando los cursos de doctorado, 1 formación universitaria holandesa MO-B.



Como se comprueba en el siguiente gráfico, la mayoría de docentes de ELE que respondieron a la encuesta son mujeres.



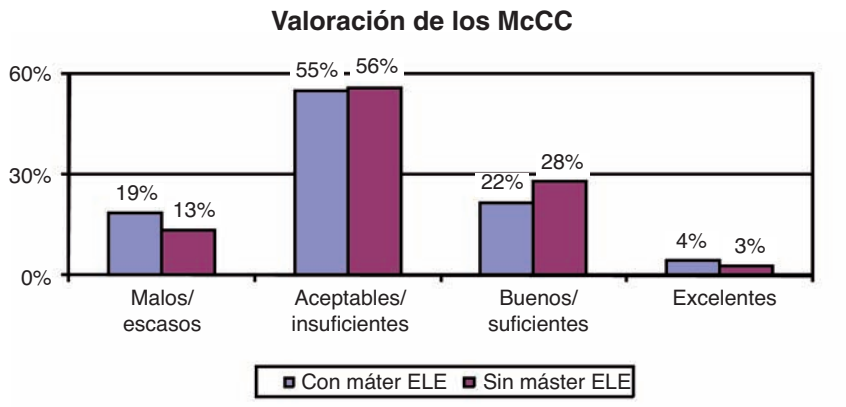
En cuanto a los países donde han impartido clases los inquiridos son respectivamente: España (86), EEUU (28), Francia (21), Alemania (19), Inglaterra (17), Italia (13), Argentina (10), Hungría (10), Marruecos (7), Noruega (6), Polonia (6), Brasil (6), Suecia (5), Turquía (5), Portugal (4), China (4), Rumanía (4), Holanda (3), Australia (3), Austria (3), Finlandia (3), Suiza (3), Egipto (3), Bélgica (3), México (2), Colombia (2), Japón (2), Jor-

dania (2), Túnez (2), Cuba (2), Israel (2), Rusia (2), India (1), Mauritania (1), Costa Rica (1), Guayana Francesa (1), Grecia (1), Perú (1), Líbano (1), Irlanda (1), Antillas francesas (1), Corea del Sur (1), Irak (1), Eslovenia (1), Chipre (1), Bosnia-Herzegovina (1), Canadá (1), Luxemburgo (1), Ucrania (1), Guatemala (1), Aruba (1), Croacia (1), Escocia (1).

Por último, la nacionalidad de los profesores es: española (118), argentina (15), húngara (7), colombiana (6), venezolana (4), mexicana (3), cubana (2), peruana (2), brasileña (2), india (1), noruega (1), australiana (1), holandesa (1), alemana (1), italiana (1), coreana (1), tunecina (1), ucraniana (1), guatemalteca (1), rusa (1), panameña/italiana (1), marroquí (1), francesa (1).

4.4. Conclusiones del cuestionario

En este sentido, los encuestados con formación en ELE tienen peor opinión de los McCC actuales que aquellos que no poseen esta formación. Como se puede observar en el gráfico, el 74% de los encuestados con máster en ELE califican los materiales como malos o aceptables. Son, en consecuencia, más exigentes que los demás encuestados, que puntúan menos (con el 69%).



Al analizar los resultados no fue posible encontrar más relaciones relevantes entre las variables estudiadas. Se probaron muchas relaciones como, por ejemplo:

- ¿En qué medida la nacionalidad del profesor afecta a la frecuencia del trabajo de los contenidos culturales? (Pregunta 3)

- ¿De qué modo la edad del profesor se relaciona con la valoración de diferentes aspectos culturales? (Pregunta 9)

- De acuerdo a la valoración obtenida para el tratamiento de la cultura y de la sociocultura en los manuales de ELE (Pregunta 10), se intentó verificar la frecuencia de utilización de otros materiales en clase (Pregunta 12)

Lamentablemente, no se obtuvieron cruces de datos que pudiesen caracterizar y diferenciar de forma más precisa la forma de trabajar la cultura y la sociocultura por parte de los encuestados.

Tras el análisis de los resultados, se concluye que los docentes asocian la cultura a la *cultura legitimada* y a la *cultura esencial* en tan sólo un 30% de los casos, por lo que la mayoría de los encuestados no integra, claramente, cultura en ELE en todos sus posibles contextos. Pese a ello, el 70% de los casos manifestaron que es habitual trabajar en clase contenidos culturales de algún tipo.

Los aspectos culturales/socioculturales se transmiten –según el 43% de los profesores– en todo momento a través de las funciones comunicativas presentadas; y para un 28% de los encuestados, con explicaciones esporádicas en clase. En este sentido, es interesante verificar que los aspectos culturales más referidos en clase son costumbres y tradiciones, en primer lugar; historia y personajes, en segundo lugar; y literatura y cine, después, entre algunos otros.

Al valorar los aspectos culturales –como las condiciones de vida, convenciones sociales, lenguaje corporal, etc.–, según su grado de importancia, destaca la baja puntuación obtenida por «conocimientos generales de los países hispánicos». De acuerdo a los resultados obtenidos para la pregunta 7, si se excluye a España debido al elevado número de nacionales inquiridos de este origen, los países más referidos por los encuestados en clase son Argentina, Cuba, Colombia, Chile y Perú.

Finalmente, quizás el dato más contundente y significativo de esta encuesta es la valoración que se atribuye al tratamiento de la cultura y de la sociocultura en los materiales de ELE. De este modo, el 72% de las 173 personas que contestaron opinan que dicho tratamiento es insuficiente o malo en los actuales manuales de ELE, así como en los Materiales complementarios de cultura y civilización.

5. UNA TAREA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

5.1. Elaboración de una unidad didáctica de contenido sociocultural

La unidad didáctica (U.D.) que aparece en el anexo III obedece a las necesidades y análisis que se han realizado en los capítulos 3 y 4. Por un lado, se han tenido en cuenta los resultados del análisis de los McCC –sus carencias y ausencias– y, por otro, se han considerado las necesidades que los profesores encuestados señalan en el barómetro.

A la hora de elaborar la propuesta, se han considerado los siguientes aspectos:

a) La U.D. pretende ser un ejemplo de tarea[75] para el desarrollo de la competencia sociocultural de los alumnos de español L2/LE. Es una propuesta didáctica para trabajar en parejas y en grupos con el objetivo de que los alumnos escriban el guión de un corto y lo representen, porque, tal y como defienden Heathcote y Bolton [Byram y Fleming, 2001, 167], el teatro exige un enfoque activo.

b) Se ha programado para alumnos adultos, alfabetizados, ya sea en situación de inmersión o no, tanto en grupos monoculturales como multiculturales.

---

75 En el diccionario de términos ELE del CVC, **tarea** se define como una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua, representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades:
1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.
3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

c) Al constatarse con el análisis que existe una carencia significativa de materiales de contenido sociocultural para niveles A1 y A2, esta U.D. está dirigida a alumnos de nivel A2/A2+ (también denominado nivel plataforma) del MCER. El motivo es que estos alumnos, que se relacionan con hablantes competentes en la lengua y la cultura meta, necesitan desarrollar actitudes y comportamientos sociales para una comunicación exitosa, que no genere prejuicios y malentendidos culturales. Por otro lado, se pretende estimular su flexibilidad mental a la hora de enfrentarse a otros sistemas interpretativos para que los interrelacionen con el suyo.

d) Los docentes opinan en la encuesta que los alumnos no tienen una única motivación para aprender español sino que, de forma equitativa, su interés se reparte entre los diferentes ámbitos que recoge el MCER (público, personal, profesional y académico). Por ello, esta U.D. se enmarca en el ámbito personal, y busca desarrollar los puntos que el texto del MCER [2002, 52] propone:

LUGARES	INSTITUCIONES	PERSONAS
Hogar propio, de la familia, de los amigos… (casa, habitación, jardín). Habitación en un hostal, en un hotel, el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales.	Padres, abuelos, hijos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos.

OBJETOS	ACONTECIMIENTOS	ACCIONES	TEXTOS
Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos Juguetes, herramientas. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Árboles, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.	Acontecimientos familiares. Encuentros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas, visitas. Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Teletexto. Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, prensa, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados retransmitidos y grabados.

e) Se ha elegido como tema principal para enmarcar la tarea el tema de las fiestas, por considerarlo un «hervidero» de matices culturales que prueban descubrirse en ocasiones especiales tales como los cumpleaños, bodas, homenajes, fiestas populares, carnavales, etc. Estos acontecimientos forman parte de la vida cotidiana de las culturas. Se puede destacar también que estas celebraciones están acompañadas de ciertos rituales como bailes, música y comida, específicos para cada una, y que, por otro lado, muchas veces difieren de cultura a cultura.

f) En la pregunta 9 de la encuesta realizada a los profesores, el epígrafe de las condiciones de vida y organización social (identificación personal, familia, festivos, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc.) es el tema más destacado por los profesores para sus cursos. Por otro lado, en los materiales analizados, los aspectos relacionados con la vida diaria, las convenciones sociales, el comportamiento ritual y el lenguaje corporal tienen muy poca o ninguna presencia. Por este motivo, la U.D. versa sobre la celebración de una fiesta informal. A propósito de la fiesta se trabajarán los aspectos vinculados a las relaciones sociales entre amigos, las celebraciones y todo lo que incluyen como tipos de bebidas, comidas, regalos, reacciones, turno de palabra, comunicación no verbal, etc.

g) En el barómetro se comprueba también cómo los profesores persiguen diferentes objetivos a la hora de presentar aspectos culturales/socioculturales en sus cursos. Lo más destacado es desarrollar en los alumnos la capacidad para interpretar la nueva cultura. Con la U.D. se pretende dar respuestas a estas inquietudes presentadas por los docentes, así como conseguir que desarrollen actitudes positivas ante la nueva cultura, eliminen prejuicios, tomen no sólo conciencia de la C2 sino también de la cultura propia y se integren en la lengua y cultura de forma tolerante y abierta. Comprenderán, así, en primer lugar, las razones de determinados comportamientos, rituales, normas sociales, etc.; en segundo lugar, apreciarán y aceptarán la diversidad con más facilidad y, por supuesto, se divertirán.

h) En relación con los recursos didácticos utilizados por los docentes para presentar contenidos socioculturales, los profesores han destacado el uso de fotocopias. Por este motivo, la unidad se presenta con fichas fotocopiables totalmente preparadas para llevar

al aula. Estas fichas cuentan con pautas para llevar a cabo la dramatización de algunas propuestas, así como la tarea final de escribir el guión de un corto y representarlo, *realia* o documentos auténticos variados (como fotografías, menús...), etc.

i) Otra consecuencia que se extrajo del análisis de los materiales y de la encuesta realizada a los profesores es la necesidad sentida mayoritariamente de incluir aspectos culturales de diferentes países. Sin embargo, los materiales ofrecen una orientación monocultural; esto es, no promueven el acercamiento del alumno a diferentes entornos hispánicos. Por este motivo, se ha decidido incluir en la U.D. aspectos socioculturales de España y de otros países hispanoamericanos, como Argentina, México y Colombia.

En conclusión, son todos estos aspectos, junto con la experiencia de muchos años de enseñanza de lengua a estudiantes de diversas nacionalidades y entornos socioculturales los que han motivado y condicionado la elaboración de la U.D.

5.2. Objetivos

Los objetivos que han determinado la elaboración de la propuesta didáctica que se presenta en el anexo son los siguientes:

- Proponer una tarea con contenidos socioculturales, con el fin de comprobar –en las aulas, en distintos grupos de estudiantes monoculturales y pluriculturales ya sea en situación de inmersión o no– si se ha logrado dar respuesta a las necesidades que los profesores han expresado en las encuestas.
- Examinar si la propuesta de tareas socioculturales pueden integrarse o no en cursos de lengua y cultura, así como verificar su rentabilidad.
- Ayudar a los alumnos, por una parte, a resolver los problemas culturales que tanto interfieren en la comunicación y, por otra, ampliar el abanico de recursos del alumno para interactuar con éxito en la cultura meta.
- Promover la autonomía intercultural de los alumnos.

Por último, hay que destacar que esta actividad está pensada para que dure cuatro horas; es decir, dos sesiones de 120 minutos.

5.3. Nivel de competencia de los destinatarios

Con el análisis de McCC, se verifica que la gran mayoría de textos publicados están dirigidos a *usuarios independientes* o *competentes* y ninguno a *usuarios básicos*. Por ello, la tarea diseñada para esta investigación va dirigida a alumnos que se encuentran en este nivel de aprendizaje, específicamente para aquellos usuarios que hayan adquirido el nivel denominado plataforma (A2). El hablante adulto de una lengua con este nivel de competencia debe, por un lado, desarrollar un conocimiento del mundo hispánico, de su sociedad y cultura y, por otro, prepararse ante la diversidad cultural que le facilitará el posterior proceso de aprendizaje de la lengua.

En el MCER [2002, 26] aparecen descritos los diferentes niveles según una serie de características comunes de referencia. De esta manera:

A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

El MCER también hace una descripción de las destrezas lingüísticas [2002, 30] que definen el nivel A2. Así:

		A2
COMPRENDER	**COMPRENSIÓN AUDITIVA**	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).
	COMPRENSIÓN LECTORA	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.

		A2
HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
	EXPRESIÓN ORAL	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo, y mi trabajo actual o el último que tuve.
ESCRIBIR	EXPRESIÓN ESCRITA	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.

El MCER describe, también, los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada de la siguiente manera:

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas.	Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

5.4. Justificación del enfoque adoptado

Zanón [1990, 2] caracteriza la tarea como una actividad con los rasgos siguientes:

- Es representativa de procesos de comunicación de la vida real.

- Es identificable como unidad de actividad en el aula.
- Está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje. Aquí habría que añadir «hacia el aprendizaje de la cultura».
- Está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Se puede afirmar que la U.D. que se propone como modelo de actividad de contenido sociocultural cumple con todas estas características y que, por ello, estamos ante una tarea.

La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas se ha consolidado en la década de los años noventa como un enfoque muy bien considerado entre los expertos e investigadores. Por ello, la U.D. «Esta noche hay una... fiesta» se enmarca dentro de este enfoque[76]. Se ha concebido para que durante su aplicación en el aula se favorezca el que los alumnos sean capaces de reconocer otras formas de comportamientos sociales frecuentes en fiestas de carácter informal, usando la lengua meta y experimentando procesos de comunicación natural. Todas las situaciones que aparecen en la unidad pueden darse en la vida real.

Como tarea y objetivo final se propone la elaboración del guión de un cortometraje. Se trata de organizar una fiesta en la que aparecerán algunos de los aspectos desarrollados durante la tarea como, por ejemplo, algunos de los malentendidos culturales con sus posibles soluciones.

Se ha optado por este enfoque debido, esencialmente, a la enorme diversidad de tratamientos, propuestas, ejemplos, etc. que la enseñanza mediante tareas permite. De esta manera, la presentación de situaciones cotidianas, los ejercicios de vocabulario, las actividades de comprensión y expresión, ya sean orales o escritas, y la autoevaluación forman una única entidad que permite que los alumnos sean capaces de realizar una tarea final motivadora y de alto valor para tener éxito en sus intercambios sociales con personas de la C2.

En definitiva, es relevante destacar cómo realizar análisis interculturales a partir de una tarea permite que los alumnos se acerquen a la cultura meta sin el peligro de caer en los estereotipos y el etnocentrismo. Todo ello, debido a que la C2 no se muestra en ningún momento de la propuesta como una información cerrada y estática, sino que, por el

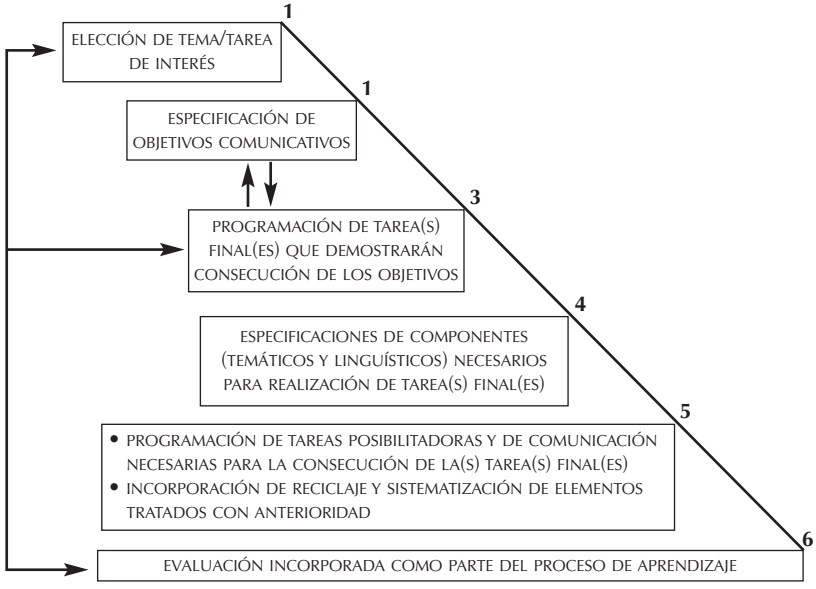
76 La enseñanza mediante tareas no es un método sino una propuesta evolucionada dentro del *Enfoque comunicativo*.

contrario, la tarea permite que el estudiante incorpore su perspectiva cultural y la comparta con los otros. No se puede dejar de considerar la afirmación de que las «propuestas que hacen hincapié en la importancia de incorporar objetivos de tipo conductual y afectivo permiten tomar conciencia de forma práctica y viva de la cultura meta» [Barros, 2005, 13]. Esta tarea, creemos, favorece su incorporación.

5.5. Estructura de la unidad didáctica

Se trata de una actividad con múltiples funciones y de una destacada versatilidad. Está organizada a partir de una secuencia de actividades que se justifican en relación con la obtención de una tarea final. También hay que señalar que para que esta actividad tenga éxito, los alumnos deben estar dispuestos a compartir sus experiencias propias con el resto de la clase. Igualmente, es importante que quieran ser intérpretes sociales interculturales. Con esta tarea se pretende favorecer la reflexión del alumno sobre aspectos relevantes del comportamiento de la sociedad que se expresa en la lengua que está estudiando.

Tal y como proponen Estaire y Zanón (1994) los pasos que puede seguir una tarea son:



CUADRO 1
Marco para la Programación de una Unidad Didáctica a través de Tareas (Integrando Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación)

La tarea final consiste en escribir el guión de un cortometraje y representarlo en clase. Según se ha indicado, como tareas posibilitadoras se hacen cinco propuestas, con una serie de actividades distintas. De esta manera, se pueden encontrar diferentes fases y actividades en la unidad:

Presentación, cuya la finalidad es motivar a los alumnos:

1. Vamos de fiesta

Esta tarea, junto con el título de la U.D. *Esta noche hay una... fiesta,* introduce la unidad. Son actividades de *observación directa* [López García, 2005, 39-41].

- El apartado 1.a. propone una lluvia de ideas sobre el tema esencial de la unidad.
- El apartado 1.b. pretende, en primer lugar, que los alumnos activen el vocabulario que conocen relacionado con las fiestas y, en segundo lugar, que activen el conocimiento de las fiestas desde su referente cultural.
- El apartado 1.c. tiene como objetivo que los alumnos pongan en común, de forma oral, elementos importantes que hayan vivido en alguna fiesta. Se fomenta la interacción de los alumnos y la puesta en común.
- El apartado 1.d. pretende que los alumnos conozcan algunas fiestas y celebraciones destacadas de la cultura hispánica. Para ello, en la guía del profesor se adjuntan unas fichas fotocopiables con el fin de que los alumnos las relacionen con las fiestas correspondientes. Se trata de una actividad que fomenta el desarrollo de la comprensión lectora.
- En el apartado 1.e. los alumnos tendrán que redactar un documento describiendo la fiesta favorita de su propia cultura. En esta actividad se desarrolla, por lo tanto, la expresión escrita.
- El último apartado de esta tarea es una puesta en común oral con el fin de que los alumnos compartan sus experiencias y referencias culturales con el resto de la clase.

Práctica controlada: estas tareas permiten desarrollar las capacidades suficientes para llevar a cabo la tarea final. Son actividades dirigidas que permiten adquirir léxico relacionado con las fiestas y las celebraciones; otras permiten el intercambio de ideas en la clase y la

reflexión sobre los diferentes comportamientos sociales en fiestas que se celebran en las diversas culturas de todo el mundo.

2. En tu fiesta me colé

- La actividad 2.a. tiene como objetivo que los alumnos interpreten de forma selectiva un correo electrónico según el patrón cultural del alumno.
- La 2.b. es una actividad de análisis intercultural oral que consiste en un vacío de razonamiento; esto es, se trata de obtener información sociocultural a partir de un correo electrónico. Para ello, los alumnos tienen que inferir determinados comportamientos sociales habituales entre las personas que asisten a una fiesta informal.

3. Cocacola para todos, y algo de comer...

- La propuesta 3.a. consiste en una actividad de comprensión lectora y ampliación de léxico gastronómico relacionado con las fiestas.
- La 3.b. pretende que los alumnos analicen interculturalmente la dieta más apropiada en este tipo de fiestas y que la comparen con su país.

4. Lo pasaré bien...

- Las tres actividades 4.a., 4.b. y 4.c. proponen actividades de comprensión lectora, expresión escrita y oral, y análisis de contenido sociocultural para que los alumnos comparen los comportamientos de los protagonistas de estas actividades con el que sería su comportamiento hipotético en este tipo de fiestas.

Las tareas 3 y 4 son de comparación, contraste y crítica constructiva, puesto que tienen como objetivo compartir en la clase lo que es igual, semejante o diferente en la C1 y en la C2, y generar debates sobre cómo solucionar los conflictos con los nativos de la C2. Asimismo, estas dos actividades fomentan la interacción social de los alumnos.

Práctica libre: en este caso es la tarea final y, por ello, la actividad «corolario» de todo lo anterior. Pretende la expresión en el nivel A2 de español contando con las actitudes adecuadas interculturales por parte de los alumnos. Asimismo, la tarea final permitirá al docente

saber si los alumnos han asimilado los contenidos y han alcanzado los objetivos de la tarea. Se trata, por tanto, de una importante herramienta como elemento evaluador del proceso de aprendizaje.

No obstante, el último paso es el de **evaluación**[77], en el que se han propuesto dos apartados para que el alumno reflexione sobre *cómo* ha aprendido aspectos socioculturales durante la realización de la tarea y recapitule *qué* ha aprendido exactamente. Se trata del último apartado de la unidad, esto es, del producto final de la tarea. Con el cuestionario de evaluación se pretende, en primer lugar, que el alumno reflexione, tras la elaboración de la U.D. sobre la acción didáctica, el aprendizaje de contenidos socioculturales y su nivel de aprovechamiento; y, en segundo lugar, permita, con juicio crítico, que los docentes recojan información relevante para mejorar la propuesta didáctica.

5.6. Evaluación de la unidad didáctica

El objetivo principal para llevar esta propuesta al aula es el de valorar si se trata de una tarea de contenido sociocultural interesante y motivadora tanto para los alumnos de EL2/LE como para los docentes que han participado en su puesta en práctica. De esta manera, elaboramos el cuestionario final para los alumnos –de grupos monoculturales y pluriculturales– y realizamos una entrevista a los profesores.

Otro de los objetivos es el de comprobar si la incorporación de material específico de contenido sociocultural en el aula permite desarrollar en los alumnos de EL2/LE la competencia en la que hemos profundizado a lo largo de toda la monografía.

Por último, se ha querido observar si la variable del contexto de enseñanza (ya sea en inmersión, con grupos pluriculturales o en el país de origen de los alumnos, con grupos monoculturales) afecta a la dinámica y resultado de la puesta en práctica de la unidad.

---

77 *DTC*: Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma.

5.6.1. Metodología y técnicas para la evaluación de la U.D.

Para pilotar la U.D. original se contactó con tres instituciones universitarias, con el fin de que los alumnos tuvieran el mismo perfil: universitarios, de entre 20 y 30 años, nacionales de otros países, que hablaran dos o más idiomas y que cursaran clases de EL2/LE. Estas instituciones fueron la universidad Carlos III de Madrid (España), la universidad do Minho (Braga, Portugal) y la universidad de Dauphin de París (Francia). Se llevó a cabo en el marco de dos sesiones de 120 minutos cada una, en los tres casos.

Después de realizar la tarea final, los alumnos completaron un cuestionario de evaluación, con el objetivo de que verificasen lo que habían aprendido y cómo lo habían realizado; esto nos permitió anotar y cotejar los resultados. Asimismo, se realizó una entrevista a los docentes responsables de cada curso. Se optó por seguir el proceso de observación no participante[78]. En este método, el investigador no está presente, lo que permite que se haga el estudio de forma objetiva y neutra y, de esta manera, poder recoger datos fiables, sin ningún tipo de relación con los estudiantes. El resultado final es una investigación con mayor rigor cualitativo.

5.6.2. Corpus de datos

La U.D. se ha llevado a tres aulas con las siguientes características:

CONTEXTO	INSTITUCIÓN	PROFESOR/A	ALUMNOS	SESIONES
Español lengua extranjera	Universidad de Dauphin (París - Francia)	Nativa - 7 años de experiencia docente en España y Francia - Formación ELE	12 Adultos franceses	2 (120 min. cada una)
Español lengua extranjera	Universidad do Minho (Braga - Portugal)	Nativa - 7 años de experiencia docente en Eslovaquia y Portugal - Formación ELE	14 Adultos portugueses	2 (120 min. cada una)
Español segunda lengua	Universidad Carlos III (Madrid - España)	Nativo - 10 años de experiencia docente en España y EEUU - Formación ELE	5 Adultos diversa procedencia: Italia, Brasil, Rusia, Lichtenstein	2 (120 min. cada una)

78 La observación externa o no participante es aquella en la que el observador no pertenece al grupo que se estudia.

5.6.3. Análisis de los datos recogidos

El análisis de los resultados se realizó a partir de las respuestas dadas por los alumnos en el cuestionario que aparece al final de la unidad y de las entrevistas realizadas a los profesores.

De la primera cuestión de la evaluación y tras el análisis de las respuestas, se observa cómo los alumnos en situación de L2 han elaborado una definición de forma más precisa, mientras que los alumnos en situación de LE han buscado un sinónimo, en la mayoría de los casos. Esto nos lleva a considerar que la estrategia utilizada por los alumnos español L2 para el aprendizaje del léxico es la traducción. No obstante, la gran mayoría ha adquirido el nuevo vocabulario relacionado con las celebraciones.

En cuanto a las respuestas a la pregunta **1.b., Elige una de las fiestas de las que se ha hablado en clase y explica por qué te ha llamado la atención,** las de los alumnos de ELE y las de los de EL2 son similares. Unos destacan aspectos de las fiestas que no conocían; otros se refieren a las fiestas que prefieren siempre.

Las respuestas a **1.c., Imagina que estás en España. Responde a las siguientes preguntas:**

a. ¿Cómo te vistes para ir a una fiesta en casa de un amigo?

Son homogéneas. La mayoría de los alumnos coincide en que para una fiesta de este tipo irían vestidos informalmente; en otras palabras, como lo hacen habitualmente.

b. Si la fiesta es a las 21.00, ¿a qué hora llegas?

La mayoría de los alumnos ha respondido que llegaría entre las 21.15 y las 21.30; excepto dos alumnos, que señalan que no les gusta llegar tarde y que, por lo tanto, llegarían a las 21.00 en punto.

c. Si alguien te hace un regalo, ¿cómo reaccionas?

Muchos alumnos han afirmado que de forma muy agradecida[79]. Algunos ejemplos:

79 Se ha considerado oportuno respetar la redacción de los alumnos de forma literal. Aparecerá siempre en cursiva.

– *Agradezco con sonreir.*

– *Primero no sé que decir porque mi un pequiño timido, pero secundo son muy contente.*

– *Digo: «No tenias que traer esto. Pero a mí, me gusta mucho tu regalo».*

– *Voy a decirle: «Muchas gracias, pero no era necesario».*

– *Digo que me encante.*

d. Si un amigo español te enseña su casa cuando llegas a cenar, ¿qué haces?

Casi todos coinciden en que harían muchos cumplidos. No obstante, hay varios alumnos que destacan que sólo dirían cumplidos en el caso de que realmente les gustase la vivienda, porque destacan que la cortesía debe ser sincera. Algunos ejemplos:

– *Tengo que decir cumplidos, que me gustó mucho la decoración de la casa.*

– *Hago cumplidos si me gusta, pero non más si es falso.*

– *Hago cumplidos si es verdad.*

– *Voy a decirle cumplidos, pero solamente sinceros.*

– *Si es un buen amigo, lo dicho que pienso, que es bonito o desorganisado.*

– *Si un amigo español me enseña su casa cuando llego para cenar, tengo mucho gusto porque en Portugal hecemos lo mismo, es costumbre enseñar nuestra casa a nuestros amigos.*

2. Durante esta tarea he reflexionado sobre los siguientes comportamientos

El objetivo de esta U.D. se ha cumplido. Los alumnos han reflexionado sobre aspectos esenciales del comportamiento social de los jóvenes en las fiestas. De esta manera, algunas reflexiones son:

– *Me parece que los españoles quieron mucho parecer informal y de fiesta pero que al fin no lo son.*

– *Organización de la fiesta, comportamientos típicos de los españoles, reacción en diferentes situaciones.*

– *Un poco de la cultura española y de otros países.*

– *De las fiestas españolas, la características de fiestas de los países de mi compañeros.*

– *Las differencias entre las fiestas españolas y francesas*

– *¿Como vistirse? ¿Cómo organizar una fiesta? Differentes reacciones sobre halagos*

– *He reflexionado sobre los comportamientos cuando algún trae un regalo, la hora para ir a una fiesta.*

– *La hora de llegada a una fiesta. Si debemos traer un regalo o no y qué tipo de regalo. Cómo responder a un cumplido y cuando hacer un cumplido.*

– *He reflexionado sobre las ropas, las cosas que hace la gente de los países... las tradiciones.*

– *He reflexioanado sobre algunos costumbes españois y comportamientos también fue posible hacer relaciones con España y Portugal.*

– *Durante esta tarea yo he reflexionado sobre las diferentes fiestas y sus principales diferencias, lo que se puede llevar para las diferentes fiestas (comida, ropa, regalos…), cómo preparar las diferentes fiestas (objetos de decoración, comida…).*

Las actividades me han parecido (poco/bastante/muy) ... interesantes.

En general, las actividades han sido valoradas positivamente por los alumnos, sobre todo por parte de los alumnos de español lengua extranjera.

Lo más útil de esta tarea ha sido...

La gran mayoría de los alumnos considera que lo más útil de la propuesta ha sido el vocabulario que han aprendido, por un lado, y la interacción y expresión oral, por otro.

De las respuestas de los alumnos de la Universidad Carlos III:

– *Los días de fiestas en el calendario español*

– *Aprender el vocabulario y practicarlo en la clase*

– *Las conversaciones*

– *El vocabulario y la interación entre el profesor y el grupo*

– *Aprender más costumbres españolas*

De las respuestas de los alumnos de la Universidad de Dauphin:

– *Actividades con vocabulario porque es una ocasion de practicar y de aprender el vocabulario*

– *Escribir el corto*

– *Las actividades de conversación*

– *El vocabulario para las fiestas*

– *Conocer más las maneras de ser en España, espeicalmente como la gente hace fiestas*

– *Aprender vocabulario sobre un tema preciso es muy útil*

– *El poder hablar durante todas las actividades*

– *Las costumbres de fiesta en cada cultura y las diferentes fiestas y también el vocabulario*

De las respuestas de los alumnos de la Universidad do Minho, Braga

– *Lo trabajo en grupo in grupo que ayuda a una mayor motivación.*

– *Ganar alguna cultura y vocabulario español.*

-– *La aprendizaje de vocabulario.*

– *El vocabulario.*

– *Aprender nuevas palabras, conocimientos significativos. Concluindo yo ha aprendido mucho haciendo esta tarea.*

– *Conocer la forma como se comportan socialmente las personas en España, sobre todo en las fiestas.*

y lo menos…

Es interesante ver cómo algunos alumnos tanto de L2 como de LE no hay nada que destaquen como menos interesante.

Mis dificultades han sido…

La mayoría de los alumnos han destacado que la gran dificultad de esta propuesta didáctica es el vocabulario.

De las respuestas de los alumnos de la Universidad Carlos III:

– *Describir correctamente un tipo de plato de mi país*

– *Hablar*

– *El vocabulario*

De las respuestas de los alumnos de la Universidad de Dauphin:

– *Aprender el vocabulario y decir frases con gran facilidad. También la gramática*

– *El ejercicio 5*

– *Hablar de las fiestas de 1.d. porque todos son fiestas extranjeras para mí*

De las respuestas de los alumnos de la Universidad do Minho, Braga

– *El vocabulario y las construcciones gramaticales*

– *Los verbos pero ahora los conozco mejor*

– *Los ejercicios de escribir*

pero ahora soy capaz de /ya sé .....

Consideramos que el objetivo principal de esta propuesta se ha cumplido con éxito. Así se puede comprobar a partir de los siguientes comentarios:

De las respuestas de los alumnos de la Universidad Carlos III:

– *Conocer algunas palabras más y saber usarlas*

– *Hablar de las fiestas*

– *Leer y comprener bien la lingua española*

– *Aclarar mis ideas*

De las respuestas de los alumnos de la Universidad de Dauphin:

– *Hablar de una fiesta, e las acciones antes de una fiesta*

– *Describir una fiesta*

– *Soy capaz de hablar un pochito*

– *Muchas cosa pero no es bueno todavía para ir a una fiesta en un país hispanohablante*

– *Soy capaz de hablar español sin decir «heu...» demasiado*

– *Leer, hablar y escribir*

De las respuestas de los alumnos de la Universidad do Minho, Braga

– *Establecer un diálogo completo*

– *Comparar distintos aspectos culturales*

– *Hacer elogios sobre una casa, fiesta, persona. Que no devo llegar puntualmente a ninguna fiesta española, etc.*

– *Cómo se organizan fiestas en España*

– *Escribir un poco mejor*

¿Qué opinas del resultado final?

El grado de satisfacción de los alumnos de ELE es superior al de los alumnos de EL2.

De las respuestas de los alumnos de la Universidad Carlos III:

– *El diálogo estaba bien*

– *Pienso que ja puedo hablar un poco mejor. Entonces foi provechoso*

– *Tengo que repasar el vocabulario. Pero es útil de practicar las conversaciones sobre más habituales.*

– *Un poco repetitivo sobre las actividades que hacen en las fiestas*

– *El tema puede ser interesante pero los ejercicios no lo son. Me parecen un poco «tontos».*

De las respuestas de los alumnos de la Universidad de Dauphin:

– *Es una actividad muy divertida*

– *Bastante bueno, espero que vamos a jugar y hablar un poco más en español. Es útl de hablar «sin reflexión»: podemos ver si somos «capable» de hablar naturalmente. Después de que vamos a estudiar la gramática y el vocabulario que son dificil*

– *Pienso que es bueno pero un poco dficile para mí porque no he practicado español para un año*

– *Muy bien*

– *Ha sido muy interesante*

– *Es una manera divertida de aprender cosas sobre la cultura española, pero debería ser en dos horas, solamente*

– *He hablado mucho y estaba muy interesante. Por eso pienso que es un buen resultado*

– *Creo que el corto y diálogos son muy útil pero los ejercicos de vocabulario no son muy eficaces*

De las respuestas de los alumnos de la Universidad do Minho, Braga:

– *El resultado final es bueno ya que me esforcé para estudiar mucho y practicar también.*

– *Es positivo y divertido.*

– *Fue una buena experiencia con la cual yo hay aprendido mucho vocabulario nuevo y costumbres de España*

Algunos ejemplos de los cortos que han realizado los alumnos como tarea final han sido:

Universidad Carlos III de Madrid:

FIESTA EN LA ASOCIACIÓN JUVENIL HISPANO-HAITIANA

SITUACIÓN: Están en España. Una amiga invita a otra a ir a una fiesta hispano-haitiana.

Me desperto porque mi móvil sona y me pregunto quién llama tanto temprano. Es mi amiga Elena que me dice que debo prepararme para ir a la fiesta de la asociación juvenil hispano-haitiana. En esto momento realizo que son las 7 de la tarde. Me acuerdo que hemos salido hasta las 10 de la mañana. Y ahora sé porque mi cabeza duele un poco. Aun así quiero seguir la llamada de mi amiga y por eso prepararme. Todavía cansada, voy con el metro al restaurante. Cuando llego, hay mucha gente allí. De la comida no sobra mucho, pero para ello muchas botellas están abierto… Primero pienso que no puedo beber, pero mostrará que es posible. Al final fue un poquito absurdo pero divertido en el mismo momento

Christelle: Hola, ¿qué tal vosotros?

Elena: Muy bien, ahora nos vamos, vale.

Christelle: Vale

En el restaurante

Elena: Christelle, ponte allí para pagar tu entrada.

Christelle: hola, para pagar mi entrada y la guarda de mi abrigo (jacketa) por favor.

El señor: vale.

Juan: Es un placer que Uds estáis aquí con la asociación juvenil hispano-haitiana y para dar la bienvenida, un grupo va a cantar una mezcla de música.

Esther: Que bien cantan! Tengo mucha alegría. Es como revivir la navidad en mi país!

Todos juntos hablan.

Juan: La noche esta larga. Por favor sentamos para la cena y luego muchas sorpresas. Lo que no tiene el billete de lotería puede encontrarles en mis manos después.

Ana: Que buena fiesta! La comida estaba ricísima!

Bea: Baja tu voz ana, yo quiero disfrutar la presentación cultural sobre la relación hispano-haitiana. Que rica y hermosa historia!

Anabella: me he tocado un ron en la lotería, ¿y tú?

Christelle: nada, pero mi cunada ha ganado un CD de strings

Anabella: Que bien!

Ana: chicas, os dejos. Voy a bailar.

Bea: Yo también. Mi novio me espero.

Nos quedan muy tarde y la separación se fue con mucha peina y ya empiezan a pensar para hacer otras fiestas fenomenal.

Universidad de Dauphin:

«UN BEFORE» – Aperitivo antes de ir a una discoteca

SITUACIÓN: Están en España. Un estudiante musulmán lleva una botella de zumo de naranja a la fiesta. Sara le pregunta por qué no lleva alcohol.

Organizamos un aperitivo antes de ir a la fiesta de navidad que es organisado en una discoteca con un grande pincha. Es en el apartamento de Nicholas, con todas las personas que hemos conocido en España: muchos estudiantes Erasmus de toda Europa. Hacemos alguna cosa para comer y picar y los invitados traen bebidas. Mehdi, es estudiante del Cairo llega con una botelia de zumo de naranja. Sara, de España pregunta:

—¿Porqué no has traido una botelia de alcohol?

—No bebo alcohol?

—¿No lo quieres?

—No. Soy musulmán y los musulmanes no beben alcohol.

—Ahhh, ok.

Todos los invitados divertidan, algun beben alcohol y otros no.

Universidad de Dauphin:

«LA HISTORIA DE LA NOVIA JAPONESA»

SITUACIÓN: En una cena de presentación familiar, un hijo lleva a su novia japonesa para presentársela a sus padres. La chica lleva un regalo para la madre. La madre lo abre delante de la chica. La chica rompe a llorar.

Estamos en Madrid. El ijo de la familia López va a presentar su mujer que es japonesa. Cuando la japonesa llega a la casa da un regalo a los padres de su marido. Enfrente de toda la familia, la madre abre el regalo después de que la japonesa llore porque en Japón no se seule abrir los regalos cuando la persona que ha ofrecido el regalo está aquí. Significa que la compromete a la japonesa.

5.6.4. Conclusiones de los datos recogidos de la evaluación de la U.D.

Con esta tarea se pretende favorecer la adquisición de la competencia sociocultural, esto es, desarrollar en los alumnos la capacidad de interpretar comportamientos sociales a los que pueden enfrentarse cuando entran en contacto con otra cultura. También se ha tratado con ella de ayudar a los alumnos a aceptar otros sistemas de interpretación cultural, comprensión, comparación, etc.

Se ha verificado que la dificultad del léxico es alta, pero se ve compensada por la dificultad mínima de los contenidos gramaticales. De

ahí se puede considerar que es una tarea apropiada para el nivel A2/A2+. Por otro lado, hay que destacar que por el tipo de actividad y los contenidos que ofrece, esta U.D. también se podría llevar a cabo en grupos con niveles más altos.

El tiempo que el grupo necesita para realizar la tarea se confirma que es de cuatro horas; tanto para los alumnos de L2 como para los de LE. Hay que señalar que el tiempo puede variar, según la motivación del grupo y los intereses que generan algunas actividades. Algo positivo es que la tarea está organizada en módulos independientes que permiten su división y, por ello, su trabajo y explotación didáctica en distintas sesiones.

Esta tarea facilita el proceso de aprendizaje y permite desarrollar una reflexión autónoma de contenido sociocultural. También potencia que los alumnos participen activamente en toda la tarea, así como en su evaluación. Asimismo, favorece el cambio de roles de profesores y alumnos, y potencia la reflexión de ambos sobre los diferentes comportamientos socioculturales. Hay que destacar que la experiencia previa que ofrece el alumno de este tipo de celebraciones facilita la realización de la tarea. Por último, se debe señalar que se ha comprobado que con esta tarea se fomenta el trabajo centrado en el alumno, máximo protagonista durante el aprendizaje del enfoque comunicativo y por tareas.

Es interesante observar que la mayoría de las actividades han generado la interacción oral fluida entre los alumnos y los profesores. Esto ha sido valorado positivamente por los docentes; los tres destacan que la mayoría de las actividades permiten la comunicación entre los alumnos y la cooperación tanto en grupos como con toda la clase.

En conclusión, tras la muestra analizada, consideramos que la tarea es motivadora y de alto valor didáctico, tanto para los alumnos como para el docente.

CONCLUSIONES

En conclusión, tratar de definir el término «cultura» es una ardua tarea, ya que acoge un gran número de conceptos antropológicos, etnográficos, filosóficos, sociológicos y lingüísticos que, a su vez, son complejos y flexibles. Se observa que las definiciones sugieren: *conocimientos, tradiciones, estilos de vida, filosofía, moral, creencias, proceso de interacción, sistemas simbólicos, hábitos compartidos, modelos, actividades cotidianas, etc*. De esta manera, se podría intentar definir resumidamente cultura como un término que engloba las formas de vida, las tradiciones, las creencias, las artes, y la literatura de un pueblo, país o comunidad, así como su sistema de valores y conductas aprendidas[80].

Las definiciones de cultura desde una visión antropológica, etnográfica, sociológica, filosófica y pedagógica llevan a deducir que este término es un conjunto de normas no explícitas que definen lo que hay que hacer y el modo como se debe hacer. O sea, saber quiénes somos, cuál es nuestra realidad y cómo tenemos que actuar en el entorno, sea en la cultura materna o en la cultura meta. Todo ello, porque los integrantes de una misma comunidad comparten una serie de creencias, normas de conducta, formas de ver el mundo comunes, que los identifican y cohesionan como grupo. Por este motivo, es fundamental que docentes, investigadores, instituciones y editoriales se preocupen por la integración, enseñanza y aprendizaje de aspectos socioculturales en los programas, aulas, materiales, etc. de español L2/LE.

Por otro lado, la amplitud y complejidad del término nos muestra que estamos ante una palabra que engloba múltiples aspectos de la vida de una sociedad: los conceptos de comida y bebida, horarios, los días festivos y el trabajo, las condiciones de vida, las relaciones per-

80 Intentar dar una definición del término cultura sólo es posible si se toma consciencia de la gran cantidad de variables que lo constituyen, crean y delimitan; variables que van desde las costumbres, creencias y hábitos, es decir, desde contenidos aprendidos a partir de la instrucción hasta aquéllos transmitidos por el entorno familiar y social de cada uno.

sonales, los valores y creencias, las instituciones, la historia, el arte, la literatura, el lenguaje no verbal, las convenciones sociales, etc.

La integración de la cultura en la enseñanza de lenguas le debe mucho al enfoque comunicativo, ya que éste defendió una íntima conexión entre lengua y cultura gracias a las aportaciones de disciplinas como la semiótica, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la antropología social y la etnografía de la comunicación, y se cuestionó los aspectos que intervienen en el proceso de comunicación. Este enfoque se plantea la necesidad de desarrollar en los alumnos el autodescubrimiento y percepción de hechos culturales y la práctica de la comparación de la cultura del alumno y la cultura meta sin emitir juicios valorativos.

Resulta curioso observar que el creciente interés por la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años[81], tras varias décadas en las que se le prestaba poca atención[82], ha supuesto un nuevo planteamiento y discusión de lo que significa la competencia sociocultural y de cuáles son los contenidos culturales que deben incluirse en la clase de EL2/LE[83]. Es cierto que la demanda de la enseñanza/aprendizaje de la cultura hispánica como un elemento integrado en la lengua española ha llevado a instituciones como el Consejo de Europa y el Instituto Cervantes a delimitar y clasificar los contenidos culturales que se deben adquirir al estudiar una lengua extranjera. Asimismo, ha obligado a universidades y centros de enseñanza a adaptar sus programas de Lengua y Cultura. Las editoriales, por su parte, empiezan a publicar no sólo métodos de español en los que lengua y cultura están presentes, sino también materiales complementarios y específicos de cultura y civilización. Finalmente, hay que destacar que los profesores son cada vez más conscientes de la necesidad de integrar en las clases la cultura, y buscan dar un enfoque interdisciplinar a sus planteamientos, donde la lengua aparece contextualizada en situaciones y comportamientos culturales.

También es interesante señalar que a partir de los años 90, con el enfoque por tareas, se empezó a defender la idea de que «aprender una lengua es también aprender su cultura», [López García, 2000, 54] y a fomentar, claramente, la inclusión del componente sociocultural en la enseñanza de la lengua, porque es necesario reflexionar

81 Ver el apartado 1.2. de esta investigación.
82 Entre los años 70 e inicios de los 80.
83 Ver el apartado 2.3. de esta investigación.

con los alumnos sobre qué es cultura y qué significa pertenecer a otra.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes*, en relación con el componente cultural, define que éste permite ampliar al hablante su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Sería ideal disponer de un archivo amplio de temas socioculturales, que se adaptase a todos los estudiantes y que abordase todas las diversidades culturales del mundo hispano; sin embargo, ésta es una labor imposible, porque las características del estudiante de lenguas tienen numerosas e infinitas variables (intereses, inquietudes, nivel, experiencias de vida, etc.) que se deberán tener en cuenta durante la planificación de cada curso específico.

Es evidente que la enseñanza de la cultura está imbricada en la enseñanza de las lenguas; sin embargo, no se trata de desarrollar en los alumnos extranjeros una competencia sociocultural idéntica a la del nativo, sino de proporcionarles las herramientas necesarias para que reconozcan las similitudes y diferencias culturales que, si no se conocen, pueden llegar a generar múltiples conflictos y rechazo de la lengua y cultura meta.

De los doce materiales analizados se concluye que:

a) Los materiales que se han publicado en el periodo comprendido entre 1984 y 2004 permiten el desarrollo parcial de los conocimientos que el *Marco Común Europeo de Referencia* sugiere como propios del conocimiento sociocultural. Se constata que la selección de temas y las características de los materiales no responden a las directrices de este documento. Una gran mayoría de ellos abarca contenidos pertenecientes a lo que se ha denominado «cultura con mayúsculas», (también, «cultura cultivada o legitimada»). Por otro lado, los materiales más recientes incluyen aspectos de lo que se ha denominado «cultura con minúsculas» o «esencial».

b) Los aspectos ausentes o poco representados, de una forma general, son aquéllos relacionados con el lenguaje corporal (al que ningún material se refiere), con las convenciones sociales, el comportamiento ritual, la vida diaria y las condiciones de vida (características pertenecientes a la «cultura esencial»). Sin embargo, hay una gran presencia de aspectos relacionados con

los valores, creencias, actitudes y las relaciones personales (pertenecientes a la «cultura cultivada o legitimada»).

c) Muy pocos materiales y, por extensión, muy pocos autores de McCC tienen la consciencia de favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de la competencia sociocultural a partir de técnicas didácticas y propuestas pedagógicas. Los materiales analizados son en mayor medida un repertorio de afirmaciones a referencias culturales insertadas en un libro de texto.

d) En ninguno de los materiales analizados se indaga la experiencia y conocimiento sociocultural previos que posee el alumno de la comunidad hispánica, ni hay propuestas de interrelación entre la C1 y la C2, tan defendida por el MCER, a favor de una educación intercultural. Tampoco los materiales se cuestionan las destrezas que necesitará el alumno cuando quiera comunicarse en relación a un aspecto sociocultural con hablantes nativos.

e) Por último, tampoco se fomenta en estos documentos la capacidad de superar con eficacia los malentendidos culturales con el fin de evitar las relaciones estereotipadas.

La opinión de la muestra de docentes de español (de España, Portugal, Alemania, Francia, Irlanda, Marruecos, Australia, EEUU, México, Argentina, Brasil, etc.) nos muestra que:

a) Los alumnos de EL2/LE tienen la necesidad de desenvolverse en todos los ámbitos sociales. Así, necesitan relacionarse socialmente con éxito con la familia, los amigos, en el trabajo, en centros educativos, etc.

b) La mayoría de los docentes desarrolla habitualmente contenidos culturales en sus clases. Sin embargo, sorprende que el 20% de los encuestados no encuadran cultura y lengua en el mismo marco.

c) Muchos profesores defienden introducir aspectos socioculturales en sus clases, por lo que la gran mayoría considera esencial incorporar aspectos de la cultura como un todo integrado en la enseñanza/aprendizaje de la lengua.

d) Es muy significativo el hecho de que casi la mitad de los encuestados confirma transmitir aspectos culturales/sociocultura-

les durante la clase, a través de las funciones comunicativas que presenta en ésta; el resto lo hace en clases monográficas o de forma esporádica.

e) Los países que reciben más atención en los cursos de los encuestados son los siguientes: España, Argentina, Cuba, Colombia, Chile y Perú. No podemos asegurar si es porque los encuestados son de estos países o porque son los países que mejor conocen.

f) Asimismo, es interesante verificar que los aspectos culturales más atendidos en clase son costumbres y tradiciones, en primer lugar; historia y personajes, en segundo lugar, y literatura y cine, en tercer lugar. Frente a estos aspectos, apenas reciben puntuación los conocimientos generales de los países hispánicos. Aparecen citados por los docentes otros, como por ejemplo, monumentos, prensa, protocolo, lenguaje corporal, inmigración, ocio, etc.

g) Quizás el dato más significativo que se obtiene a raíz de esta encuesta es la valoración del tratamiento de la cultura y de la sociocultura en los manuales y en los McCC editados. Así, el 72% opina que dicho tratamiento es insuficiente o malo, motivo por el cual se ven obligados a complementar sus clases con otros materiales: propios, prensa e Internet en muchas ocaciones, aunque también la radio o televisión, canciones, folletos, visitas a museos, viñetas, fotos, etc.

De esta manera, una adecuada enseñanza/aprendizaje de la sociocultura del mundo hispano no puede abordarse únicamente desde los manuales y materiales complementarios publicados entre los años 1984-2004 y, por ello, es necesaria la elaboración de propuestas didácticas de contenido sociocultural con formatos diferentes a los que existen.

Después de analizar las necesidades de los docentes, se optó por diseñar una tarea con el fin de dar respuesta. Es una actividad que, desde el punto de vista práctico, facilita la incorporación de la sociocultura en la clase de lengua. De este modo, se ha proyectado con las siguientes características:

a) Se dirige a alumnos de nivel plataforma (A2), debido a la ausencia de actividades de contenido sociocultural para aprendices de este nivel.

b) Es una tarea representativa de las relaciones e intercambios sociales de la vida real; en este caso, en fiestas de carácter informal. Además, las actividades están contextualizadas en situaciones reales con fotografías para aportar un marco clave en la comprensión del comportamiento social.

c) Como tarea final, los alumnos tienen que elaborar el guión de un cortometraje y representarlo en el aula. En él, aparecerán algunos de los malentendidos culturales presentes a lo largo del desarrollo de las diferentes sesiones en las que se lleva a cabo la unidad.

Con la puesta en práctica de la unidad en dos entornos diferentes (L2/LE), con alumnos adultos universitarios y el análisis de resultados de los alumnos (que respondieron al cuestionario de autoevaluación) y la entrevista con los docentes, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

a) La propuesta tiene una aceptación positiva por parte de alumnos y profesores.

b) La presentación, tratamiento y aprendizaje del contenido sociocultural se adapta perfectamente al enfoque por tareas o simulación. Enfoques que, al contar con una tipología de actividades como son los juegos de rol o dramatizaciones, permiten acercar la C2 a los alumnos y, de igual manera, mantener cierta distancia para poder reflexionar sobre sus contenidos, semejanzas y diferencias socioculturales.

Además, después de pilotar la unidad, se comprobó que el léxico era complejo, pero que la dificultad gramatical para el nivel plataforma era mínima. Con ello, la propuesta se veía compensada en lo que a complejidad se refiere.

De acuerdo con profesores y alumnos se puede afirmar que las propuestas didácticas de este tipo permiten el desarrollo de la competencia sociocultural de los aprendices de EL2/LE.

Como valoración final de este trabajo, se pueden extraer varias conclusiones:

a) Después de tratar de presentar un panorama amplio de conceptos esenciales como son los de **cultura, intercultura y competencia sociocultural**, entre otros, esta investigación detecta,

en primer lugar, las necesidades de docentes y alumnos; en segundo lugar, las carencias de los McCC más utilizados en las clases de adultos de EL2/LE; y, por último, identifica algunas de las pautas que se pueden seguir para mejorar y desarrollar la competencia sociocultural de los aprendices.

b) Así pues, se propone una tarea, dirigida a estudiantes de un nivel A2, nivel muy desatendido en los materiales de este tipo, cuyo resultado ha sido dar respuesta a las necesidades citadas anteriormente. Tras el éxito que ha tenido su puesta en práctica, se puede considerar que los contenidos socioculturales se adaptan perfectamente al enfoque por tareas, siempre y cuando se traten de materiales motivadores para los estudiantes y profesores.

Por ello, animamos a docentes y autores de materiales a continuar desarrollando esta línea de trabajo, que favorecerá la elaboración de materiales didácticos con un contenido sociocultural esencial para todos los que se acercan al español ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

– Areizaga Orube, E. (1995), *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales,* San Sebastián, Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

– Barcia Mendo, E. (2002), «El descubrimiento y la construcción de los implícitos culturales», en *Lenguas para abrir camino,* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid, D.L., pp. 227-269.

– Barros García, P., López García, M.ª P. y Morales Cabezas, J. (2004), «La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a las enseñanzas de las lenguas», en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad,* www.institutocervantes.es.

– Byram, M. (1989), *Cultural Studies in Foreign Language Education,* Clevedon, Multilingual Matters.

– Byram, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère,* Paris, Didier.

– Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence,* Clevedon, Multilingual Matters.

– Byram, M. y Fleming, M. (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía,* Madrid, Cambridge University Press.

– Byram, M. (ed.), (2002), *Context and Culture in Language Teaching and Learning,* Clevedon, Multilingual Matters.

– Cenoz Iragui, J. (2004), «El concepto de competencia comunicativa», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (Drs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, pp. 449-465, SGEL.

– Cerrolaza, O. (1996), «La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase», en *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Madrid, Fundación Actilibre, colección Expolingua, pp. 19-31.

– Coronado, M.ªL.ª (1996), «Conflictos culturales en la enseñanza de E/LE», *Frecuencia-L,* 2, pp. 22-29.

– Estaire, S. (1990), «La programación de unidades didácticas a través de tareas», *Cable 5*, Barcelona, Difusión.

– Estaire, S. y Zanón, J. (1990), «El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo», *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.

– Estaire, S. (1999), «Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria», *Enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, pp. 55-72, Edinumen.

– Fernández López, M.ª C. (2004), «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (Drs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, pp. 715-734, SGEL.

– Gallisson, R. (1987), «Acceder a la culture partagée par l´entremise des mots a C.C.P.», en *Études de linguistique appliquée*, 67, Paris, pp. 119-140.

– García Llamas, J.L. (2001), *Introducción a la investigación en Educación*, Madrid, UNED.

– García Santa-Cecilia, A. (1995), *El currículo del español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y ampliación,* Madrid, Edelsa.

– Geertz, C. (2001), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

– Goodenough, W.H. (1957), «Cultural Anthropology and Linguistics», en *Georgetown Univesity Monograph Series on Language and Linguistics,* 9, pp. 167-173.

– Guillén Díaz, C. (2002), «La dimensión cultural de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras», en *Lenguas para abrir camino,* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid, pp. 193-227, D.L.

– Guillén Díaz, C. (2004), «Los contenidos culturales», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (Drs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, pp. 835-849, SGEL.

– Guillén Díaz, C. (1998), *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera,* Madrid, La Muralla.

– Grotjahn, R. (1987), «On the Methodological Basis of Introspective Methods», en C. Faerch y G. Kasper, *Introspection in Second Language Research,* Multilingual Matters Ltd, Clevedon y Philadelphia, pp. 54–81.

– Hymes, D. H. (1971), «Acerca de la competencia comunicativa», en Llobera y otros (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* Madrid, pp. 27-47, Edelsa.

– Iglesias Casal, I. (1997), «Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación», en *Actas del VIII Congreso de ASELE*, Alcalá de Henares, pp. 463-472.

– Iglesias Casal, I. (2003), «Construyendo la competencia intercultural sobre creencias, conocimientos y destrezas», en *La interculturalidad en la enseñanza de español como lengua extranjera, Carabela,* 54.

– Instituto Cervantes (1994), *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera,* Madrid, Instituto Cervantes.

– Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera,* Madrid, Biblioteca Nueva.

– Juan Lázaro, O. y Fernández, J., *Criterios de evaluación de materiales en la red: alumnos y usuarios de E/LE*, www.ub.es/filhis/culturele/OlgaJuan.html.

– Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching,* Oxford, Oxford University Press.

– Kramsch, C. (2000), *Language and culture*, Oxford, Oxford University Press.

– Larsen Freeman, D. y Long, M. (1994), «Metodología de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas» en *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, pp. 19-54, Gredos.

– López García, M.P. (2000), *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*, Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.

– Martín Peris, E. (1996), *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. www.sgci.mec.es/redele.

– Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura,* Barcelona, editorial Signo.

– Miquel, L. y Sans, N. (1992), «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», *Cable*, 9, Madrid, pp. 15-21, Difusión.

– Miquel, L. (1997), «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», *Frecuencia-L,* n.º 5, pp. 3-14.

– Miquel, L. (2004), «La subcompetencia sociocultural», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (Drs.) *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid, pp. 511-531, SGEL.

– Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

– Moore, J.D. (1997), *Visions of Culture,* Oxford, Altamira Press.

– Nauta, J.P. (1992), «¿Qué cosas, y con qué palabras? En busca de una competencia cultural», en *Cable*, 10, pp. 10-14.

– Nunan, D. (1992), «Doing research», *Research methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

– Nunan, D. (1998), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press.

– Palacios Martínez, I.M. (dir.), (2007), *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas,* Madrid, EnClave ELE.

– Pastor Cesteros, S. (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas,* Universidad de Alicante, Alicante.

– Porcher, L. y otros (1988), *La civilisation,* Paris, Clé International.

– Poyatos, F. (1994), *La comunicación no verbal (I),* Madrid, Istmo.

– Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas,* Madrid, Cambrigde University Press.

– Rodrigo Alsina, M. (1999), *La comunicación intercultural,* Barcelona, Anthropos Editorial.

– Ruiz San Emeterio, M.ª E., *Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española,* http://www.mec.es/redele/revista1/ruiz.shtml.

– Russel, E. (1999), «Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura», en *Didáctica de la lengua y la literatura,* 23, Universidad de la Rioja, La Rioja.

– Salaberri Ramiro, M.S. (2004), «Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas», en *Nuevas formas de aprendizaje,* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid, pp. 9-28, D.L.

– Sánchez Pérez, A. (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.

– Santos Gargallo, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.

– Sierra Bravo, R. (1994), *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo.

– Van Ek, J.A. (1984), *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*, Oxford, Pergamon Press.

– Van Ek, J.A. (1987), *Objectives for Foreign Language Learning. Volume II: Levels,* Council of Europe, Estrasburgo.

– Van Ek, J.A. (1986), *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol. I), Council of Europe, Estrasburgo.

– Van Ek, J. y Trim, J.L.M. (1990), Waystage 1990, Council of Europe, Estrasburgo.

– Van Ek, J. y Trim, J.L.M. (1984), *Across the threshold: readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe,* Oxford, Pergamon Press.

– VVAA, *Aproximación a una bibliografía sobre lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera,* Carabela, 45.

– Zanón, J. y Estaire, S. (1990), «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras», *Cable 5,* pp. 19-27.

– Zárate, G. (2003), *«Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular»*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

MATERIALES COMPLEMENTARIOS DE CULTURA Y CIVILIZACIÓN ANALIZADOS

– Albert, M.A. y Ardanaz, F. (2002, 4ª edición), *Hispanoamérica ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización*, SGEL, Madrid.

– Bellón, V. y Roncero, E. (1995), *España, ayer y hoy. Apuntes de civilización*, Edinumen, Madrid.

– Cortés, M. (2003), *Guía de usos y costumbres de España*, Edelsa, Madrid.

– Gil Guerra, C. (2000), *Nexos,* SGEL, Madrid.

– Mora, C. (1998, 3ª edición), *España, ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización*, SGEL, Madrid.

– Moreno de los Ríos, B. (1991), *Buscando España,* Ministerio de Cultura, Dirección General de cooperación cultural, D.L., Madrid.

– Morillo Caballero, M. (1996), *Nuevo y viejo mundo*, la Factoría de Ediciones, Madrid.

– Quesada Marco, S. (2004), *España siglo XXI*, Edelsa, Madrid.

– Quesada Marco, S. (2004), *Curso de civilización española*, SGEL, Madrid.

– Quesada, S. (2001), *Imágenes de América Latina,* Edelsa, Madrid.

– Ruiz Giménez, J.J. (2000), *Aproximación a España. Cultura. Aproximación a España*, Ed. Comares, Granada.

– Tamames, R. y Quesada, S. (2001), *Imágenes de España*, Edelsa, Madrid.

ANEXO I

Algunos materiales ofrecen un breve comentario descriptivo, aportado por las editoriales, que puede ser interesante para el docente de EL2/LE.

SOPORTE: IMPRESO		
ÁMBITO CULTURAL		
ESPAÑA	HISPANOAMÉRICA	MIXTO
– Gómez del Manzano, M. M.ª, Pérez-Villaamil, P., García-Asenjo, M. (1991), *Antología: España escribe sobre Europa*, Madrid, Ediciones SM, D.L. – Moreno de los Ríos, B. (1991), *Buscando España,* Madrid, Ministerio de Cultura, Dirección General de cooperación cultural, D.L. – Bellón, V. y Roncero, E. (1995), *España, ayer y hoy. Apuntes de civilización*, Madrid, Edinumen. – Millares, S. (1998), *España en el siglo XX,* Colección dos orillas: cuadernos de cultura, Madrid, Edinumen. – Ocasar, J.L. (1998), *Literatura española contemporánea*, Colección dos orillas: cuadernos de cultura[84], Madrid, Edinumen.	– Morillo Caballero, M. (1996), *Nuevo y viejo mundo,* Madrid, la Factoría de Ediciones. – Vázquez, G. y Martínez, N. (2003, 3ª edición- 1ª-1998), *Historia de América Latina,* Madrid, SGEL. – Quintana, M. (1999), *Historia de América Latina,* Colección dos orillas: cuadernos de cultura, Madrid, Edinumen. – Millares, S. (2000), *Rondas a las letras de Hispanoamérica,* Colección dos orillas: cuadernos de cultura, Madrid, Edinumen. – Quesada, S. (2001), *Imágenes de América Latina,* Madrid, Edelsa. – Albert, M.A. y Ardanaz, F. (2002, 4ª edición), *Hispanoamérica ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización,* Madrid, SGEL.	– Rodríguez, J.M. (1998), *Historia del arte contemporáneo en España e Iberoamérica,* Colección dos orillas: cuadernos de cultura, Madrid, Edinumen. – Quesada, S. (2004), *Historia del arte de España e Hispanoamérica*, Madrid, Edelsa.

84 Es una colección de materiales complementarios de literatura, historia y arte del mundo hispánico contemporáneo, para incorporar en el aula de ELE.

SOPORTE: IMPRESO		
ÁMBITO CULTURAL		
ESPAÑA	HISPANOAMÉRICA	MIXTO
– Quintanilla, E. y Romero, M. V. (1998), *Para ver y para hablar: 50 obras de arte español,* Pamplona, Eunsa, Ediciones Universidad de Navarra. – Abrantes, R. (1999), *Arte español para extranjeros,* Madrid, Nerea. – Casado, M.L., Águeda, S. y Pérez Corral, J. (1999), *Proverbios españoles*, Madrid, SGEL[85]. – Gil Guerra, C. (2000), *Nexos*, Madrid, SGEL[86]. – Ruiz Giménez, J.J. (2000), *Aproximación a España. Cultura. Aproximación a España*, Granada, Ed. Comares. – Ramoneda, A. (3ª ed. 2001), *Antología de la literatura española del siglo XX*, Madrid, SGEL [87]. – Tamames, R. y Quesada, S. (2001), *Imágenes de España,* Madrid, Edelsa. – Mora, C. (2002, 5ª edición), *España ayer y hoy. Itinerario de cultura y civilización,* Madrid, SGEL.		

85 Material que recopila gran cantidad de proverbios y en el que los autores han incorporado su traducción a cuatro idiomas: inglés, francés, alemán e italiano. Los proverbios llevan su correspondiente explicación y una serie de ejercicios con explotación lingüística.

86 Manual de actividades sobre cultura y civilización española, estructurado en tres partes: temas de historia, arte y literatura. Se plantean unos textos y a partir de ellos proponen una serie de actividades prácticas variadas e interactivas, que permiten al estudiante de español desarrollar capacidades como comprensión, expresión, recopilación, análisis y comparación de datos.

87 Se ofrece una selección de textos de 120 autores, del Modernismo a la literatura de la posguerra.

SOPORTE: IMPRESO		
ÁMBITO CULTURAL		
ESPAÑA	HISPANOAMÉRICA	MIXTO
– Cortés, M. (2003), *Guía de usos y costumbres de España*, Madrid, Edelsa[88]. – Espino, J. y Morán, M. (3ª ed.2003), *Historia del arte español,* Madrid, SGEL [89]. – Marín, J.M. y Rey Hazas, A. (3ª ed. 2003), *Antología de la literatura española hasta el siglo XIX,* Madrid, SGEL[90]. – Quesada Marco, S. (2004, 7ª edición), *Curso de civilización española*, Madrid, SGEL. – Quesada Marco, S. (2004), *España siglo XXI*, Madrid, Edelsa.		

88 Esta guía-libro ofrece una selección de los usos y costumbres españoles (celebraciones sociales y familiares, bares y restaurantes, fiestas populares, etc.). Se dan pautas generales sobre aspectos de la vida cotidiana en España, así como algunos hábitos que tienen una implicación en las expresiones cotidianas (diferentes formas de saludar y despedirse, de expresar cortesía, horarios...).

89 El material hace un recorrido por las obras más significativas del arte español, a partir de reproducciones en color, desde la prehistoria hasta nuestros días. La presentación sigue un orden cronológico, y ofrece un glosario final que recoge y explica los términos específicos más usuales en la historiografía del arte español.

90 Se trata de una introducción a la historia de la literatura española desde sus orígenes hasta el siglo XIX con una selección de textos de los autores más relevantes de cada una de las etapas históricas de la literatura, junto con un análisis y comentario.

SOPORTE: AUDIOVISUAL - FORMATO VÍDEO y DVD	
ÁMBITO CULTURAL	
ESPAÑA	
– Miquel, L. y Sans, N. (1996, 3ª edición), *Bueno, bonito y barato,* Vídeo y guía didáctica, Barcelona, Difusión[91]. – Didacthèque de Bayonne, (1999), *España. Tierra entre mares*, Vídeo y guía didáctica, Madrid, SGEL[92]. – Sans, N. (2001, 3ª edición), *Gente de la calle 1 y 2,* Vídeo o DVD y guía didáctica, Barcelona, Difusión[93]. – Corpas, J. y García, E. (2001), *Socios y colegas*, Vídeo o DVD y guía didáctica, 2 vols., Barcelona, Difusión[94].	– Cabrera, J. (2001), *Paseos*. Vídeo y guía didáctica: *España 1 y España 2,* Barcelona, Difusión[95]. – Quesada Marco, S. (5ª y última edición, 2002), *Conozca España*, Vídeo y libro, Madrid, SGEL[96]. – Arbonés, C., González, V., Llobera, M. y Puig, F. (2003), *¡Así son!* Vídeo y guía de estudio[97], Ciudad, Cambridge.

91 El material está compuesto por una selección de anuncios de televisión para los niveles A1, A2, B1, B2. Proporciona al alumno de ELE una información interesante sobre las costumbres y los patrones de la sociedad española, e incorpora al aula las características propias del lenguaje publicitario (autenticidad, brevedad, autosuficiencia, claridad, riqueza de los soportes visuales y musicales, etc.).

92 Vídeo de 30 minutos de duración para alumnos de nivel intermedio/avanzado. El mar es el pretexto para presentarnos una España plural donde conviven castellanos, gallegos, andaluces, vascos, catalanes... y en la que todos comparten un espacio cuya riqueza es su diversidad. El material aporta una guía didáctica, con ejercicios de explotación.

93 Material para los niveles A1, A2, B1, B2, formado por dos vídeos de cinco capítulos cada uno, cuyo objetivo es acercar al alumno la vida cotidiana de los españoles y desarrollar en el aula tanto aspectos lingüísticos como interculturales.

94 Se trata de dos vídeos con escenas y situaciones reales de diferentes ámbitos del mundo laboral y empresarial en España. Están pensados para los niveles A1, A2, B1, B2. Es material complementario del manual *Socios*. La guía didáctica aporta comentarios de tipo lingüístico y cultural, ejercicios fotocopiables y sugerencias de explotación.

95 Material en vídeo, concebido para los niveles A1, A2, B1, B2, que permite incorporar la diversidad cultural del mundo de habla hispana. Se presentan una serie de reportajes dedicados a diferentes países, lo que permite trabajar aspectos como la historia, la lengua, la geografía, el arte o la gastronomía. La *guía didáctica* incluye las transcripciones de cada reportaje, información sobre el país y propuestas de actividades.

96 Vídeo de treinta minutos para estudiantes de nivel avanzado en el que se hace un recorrido por un país antiguo y moderno a la vez, lleno de leyendas y tradiciones.

97 Similar al formato de las series televisivas. Ofrece actividades sobre las costumbres de los españoles e hispanohablantes.

SOPORTE: AUDIOVISUAL - FORMATO VÍDEO y DVD	
ÁMBITO CULTURAL	
HISPANOAMÉRICA	
– Colección *Paseos,* Vídeo y guía didáctica[98]: Corpas, J. (2000), *Paseo por Venezuela*, Barcelona, Difusión. Crespo, A. (2001), *Paseo por Ecuador*, Barcelona, Difusión. Esteban, I. (2001), *Paseo por Bolivia*, Barcelona, Difusión. Crespo, A. (2001), *Paseo por Ecuador*, Barcelona, Difusión.	Becerril, S. (2001), *Paseo por Colombia*, Barcelona, Difusión. Becerril, S. (2002), *Paseo por Perú*, Barcelona, Difusión. – Castón, R. (2003), *Paseo por Argentina*, Barcelona, Difusión. – Didacthèque de Bayonne (2004), *Voces de América*, Vídeo y cuaderno de ejercicios, SGEL, Madrid[99].

SOPORTE: MULTIMEDIA
ÁMBITO CULTURAL
MIXTO
– García, M., Andreu, M.A., Labrador, M.J., Mollar, M. (2001), CD Rom - *La cultura en juego*, Madrid, Edelsa.

98 Materiales en vídeo, concebidos para los niveles A1, A2, B1, B2, que permiten incorporar la diversidad cultural del mundo de habla hispana. Se presentan una serie de reportajes dedicados a diferentes países, lo que permite trabajar aspectos como la historia, la lengua, la geografía, el arte o la gastronomía. La *guía didáctica* incluye las transcripciones de cada reportaje, información sobre el país y propuestas de actividades.

99 Vídeo de 45 minutos que ofrece la realidad cultural y lingüística de Hispanoamérica, estructurado en cinco grandes bloques regionales: México, Caribe, Centroamérica, Región andina y Cono Sur.

ANEXO II

Cuestionario para profesores de EL2/LE a adultos

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la presencia y el tratamiento de aspectos culturales en las clases de EL2/LE a adultos. Le agradeceríamos unos minutos de su tiempo para contestar a las preguntas y le aseguramos la total confidencialidad de los datos.

1. ¿En cuáles de los siguientes ámbitos se desenvuelven o necesitan desenvolverse sus alumnos? (puede señalar más de uno si es necesario):

☐ en el ámbito personal (con la familia, los amigos, en el tiempo libre, etc.)o en el ámbito público (en la calle, los transportes, los servicios públicos, etc.)

☐ en el ámbito académico (en centros educativos, escuela, universidad, etc.)

☐ en el ámbito profesional (en el trabajo)

2. ¿Qué significa para usted *cultura* en ELE?

_____

_____

3. ¿Con qué frecuencia trabaja contenidos culturales (geografía, historia, literatura, cine, etc.)?

☐ Siempre

☐ Bastantes veces

☐ Algunas veces

☐ Nunca

4. ¿Con qué frecuencia trabaja contenidos socioculturales (costumbres, comportamientos sociales, creencias, tradiciones, etc.)?

☐ Siempre

☐ Bastantes veces

☐ Algunas veces

☐ Nunca

5. ¿Cómo transmite aspectos culturales/socioculturales? (puede señalar más de uno si es necesario):

☐ Clases exclusivas de cultura o sociocultura

☐ Explicaciones esporádicas según el interés del grupo

☐ Muchas de las funciones comunicativas presentadas tienen como base la sociocultura/cultura

Otras:

_____

_____

6. En caso de incluirlo, ¿en qué momento de la clase de lengua trabaja aspectos culturales/socioculturales?

☐ Al inicio de la clase (como actividad de motivación)

☐ Durante la clase, cuando el tema se presta a ello

☐ Al final de la clase

7. Señale los países a los que hace referencia en sus clases con más frecuencia:

☐ Argentina	☐ Bolivia	☐ Chile
☐ Colombia	☐ Costa Rica	☐ Cuba
☐ Ecuador	☐ El Salvador	☐ España
☐ Guatemala	☐ Honduras	☐ México
☐ Nicaragua	☐ Panamá	☐ Paraguay
☐ Perú	☐ Puerto Rico	☐ R. Dominicana
☐ Uruguay	☐ Venezuela	

8. Señale cinco aspectos de la cultura que suele abordar en las clases:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

9. Valore los siguientes aspectos culturales según su grado de importancia (1 = Nada importante a 5 = Fundamental):

	1	2	3	4	5
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	☐	☐	☐	☐	☐
Comportamiento ritual e identidad colectiva (fiestas, tradiciones, bailes, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Condiciones de vida y organización social (identificación personal, familia, festivos, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Conocimientos generales de los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial, economía e industria, medicina, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Convenciones sociales (puntualidad, regalos, despedidas, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Lenguaje corporal (gestos, proxemia, cronemia, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Productos y creaciones culturales (literatura, música, cine, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Relaciones personales (relaciones familiares, sentimentales, profesionales, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Valores, creencias, actitudes (humor, costumbres, moral, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

10. ¿Cómo valora el tratamiento que se hace de la cultura y la sociocultura en los manuales de ELE y en el cuaderno de actividades que los acompaña?

☐ Malos / escasos / caen en lo tópico

☐ Aceptables / insuficientes / informan sobre ciertos aspectos de la realidad sociocultural hispánica

☐ Buenos / suficientes / aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la socio-cultura hispánica

☐ Excelentes / muchos / permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta

11. ¿Complementa sus clases de ELE/L2 con otros materiales (además del manual / libro del alumno)?

☐ SÍ ☐ NO (pase a la pregunta 13)

12. ¿Con qué frecuencia utiliza (para impartir contenidos culturales/socioculturales)? (1 = nunca, 5 = muchas veces)

	1	2	3	4	5
Manuales / libros de ELE	☐	☐	☐	☐	☐
Material complementario de cultura y civilización	☐	☐	☐	☐	☐
Material propio	☐	☐	☐	☐	☐
Material de fuentes alternativas:					
– Prensa	☐	☐	☐	☐	☐
– Literatura	☐	☐	☐	☐	☐
– Radio	☐	☐	☐	☐	☐
– Televisión	☐	☐	☐	☐	☐
– Cine	☐	☐	☐	☐	☐
– Internet	☐	☐	☐	☐	☐

Otros:

_____

_____

13. ¿Cómo valora los materiales complementarios de cultura y civilización editados?

☐ Malos / escasos / caen en lo tópico

☐ Aceptables / insuficientes / informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica

☐ Buenos / suficientes / aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica

☐ Excelentes / muchos / permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y la cultura meta

14. ¿Cuál es el objetivo que persigue cuando trabaja aspectos culturales/socioculturales? (puede señalar uno o varios):

Que los estudiantes...

☐ sean capaces de interpretar la nueva cultura

☐ conozcan información sobre los diferentes aspectos culturales de la lengua meta

☐ se preparen para actuar ante situaciones estereotipadas o pautadas

Otros (especificar):

_____

_____

15. ¿Qué tipo de agrupaciones lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar aspectos culturales/socioculturales (puede elegir las dos más habituales):

☐ Trabajan individualmente los alumnos

☐ Trabajan en parejas

☐ Trabajan en grupos

☐ Trabaja toda la clase en grupo

16. ¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia en clase para presentar contenidos culturales/socioculturales? Señale los tres más frecuentes.

☐ Fotocopias

☐ Vídeo / DVD

☐ Transparencias / retroproyector

☐ Ordenador / acceso a Internet

☐ Radiocasete

Otros:

_____

_____

Por favor, para el tratamiento de la información, nos interesa contar con sus datos:

Sexo: ☐ hombre ☐ mujer

Edad: ☐ < 30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ > 50

Formación: ☐ licenciado en _____ ☐ máster en ELE

☐ doctorado en _____ Otros: _____

Nacionalidad:

Centro en el que imparte clases en la actualidad: _____

País(es) donde (ha) imparte(ido) clases: _____

Si desea recibir los resultados una vez finalizado el estudio, por favor, indique su contacto de correo electrónico: _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO III

Unidad didáctica: Esta noche hay una... fiesta

Tarea final:
Escribir el guión de un corto y representarlo

1. VAMOS DE FIESTA...

1.a. En parejas. Completa estas cajas.

Tipos de fiesta:	Acciones:	Objetos:
- Cumpleaños	- Decorar la casa	- Regalos
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

1.b. Comenta con tus compañeros qué crees que se puede o no hacer en cada una de las fiestas que habéis señalado en el ejercicio 1.a.

- ☐ *En una boda de día se puede llevar sombrero, pero si es por la noche no.*
- ○ *En las fiestas de cumpleaños se come tarta.*

PARA HABLAR DE POSIBILIDAD
Se puede/No se puede
Es posible+ infinitivo

1.c. ¿Recuerdas alguna anécdota divertida, momento emocionante, etc. de las siguientes fiestas?

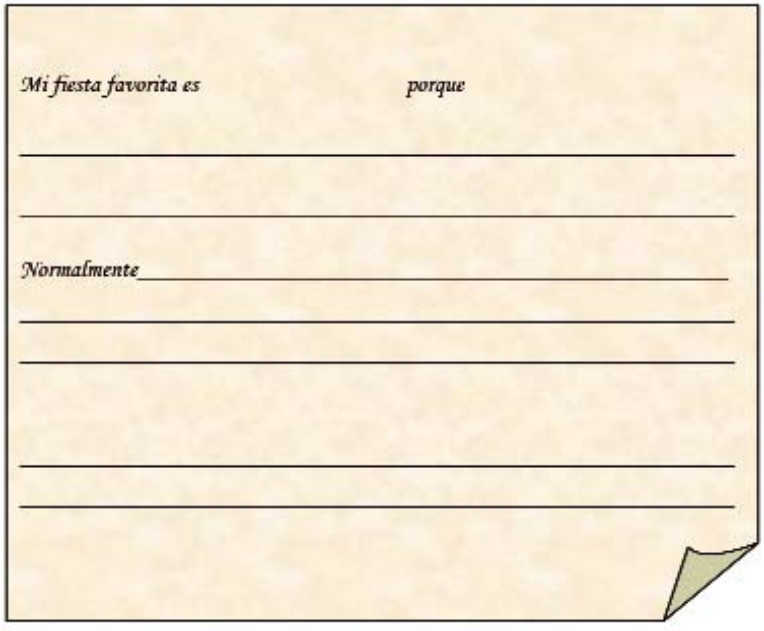
La última Nochebuena

Tu último cumpleaños

Tu graduación

1.d. ¿Tienen algún significado para ti estas fiestas? ¿Cómo las celebras? ¿Celebras otras?

1.e. Elige una de tus fiestas favoritas y redacta un pequeño texto en el que comentes cómo la celebras, con quién te reúnes, si haces o no regalos...



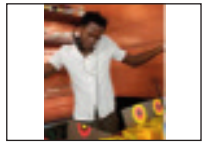
1.f. Lee el texto en clase. ¿Conoces todas las fiestas de las que han hablado tus compañeros? Coméntalo con tus compañeros.

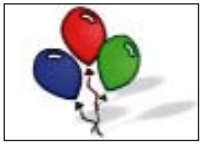
2. PALABRAS, PALABRAS...

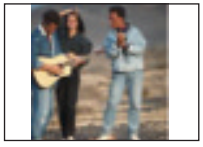
2.a. Escribe cada palabra debajo de la foto correspondiente.

- CHUCHERÍAS
- MAGO
- MÚSICA
- REGALOS
- GLOBOS
- BAILE
- PAYASOS
- DISFRACES
- CANTANTE

- CAVA
- GRUPO DE MÚSICA
- TARTA
- PINCHADISCOS
- CUARTETO DE MÚSICA CLÁSICA
- SOMBRERO y MATASUEGRAS





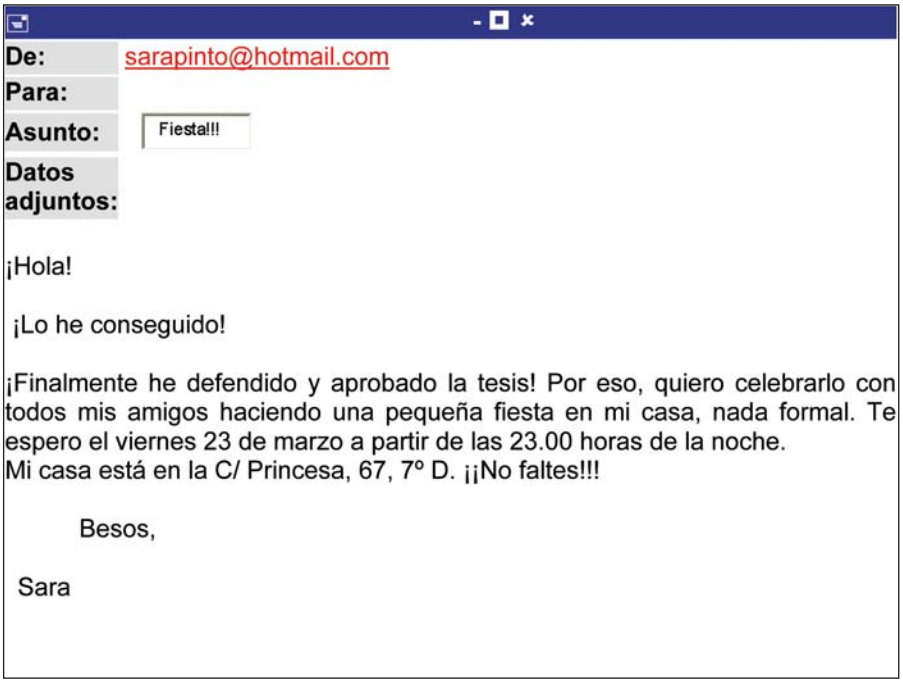


2.b. Asocia las fotos a las siguientes fiestas. Coméntalo con tus compañeros.

* FIESTA DE EMPRESA
* FIESTA DE CUMPLEAÑOS
* FIESTA INFANTIL
* FIESTAS NAVIDEÑAS
* BODAS, BAUTIZOS Y COMUNIONES
* FIESTAS ERASMUS
* FIESTA TEMÁTICA: TERROR, AÑOS 20, HIPPIE, CARNAVAL...

3. EN TU FIESTA ME COLÉ

3.a. Lee este correo electrónico que acabas de recibir.



De: sarapinto@hotmail.com
Para:
Asunto: Fiesta!!!
Datos adjuntos:

¡Hola!

¡Lo he conseguido!

¡Finalmente he defendido y aprobado la tesis! Por eso, quiero celebrarlo con todos mis amigos haciendo una pequeña fiesta en mi casa, nada formal. Te espero el viernes 23 de marzo a partir de las 23.00 horas de la noche.
Mi casa está en la C/ Princesa, 67, 7º D. ¡¡No faltes!!!

Besos,

Sara

3.b. Comenta con tus compañeros y con tu profesor estas cuestiones. ¿Estáis de acuerdo?

1. ¿Qué ropa vas a llevar?
2. ¿A qué hora piensas llegar?
3. ¿Vas a cenar antes de ir a la fiesta o piensas cenar en la fiesta?
4. ¿Vas a llevar algún regalo? ¿Qué regalo?
5. ¿Vas a llevar algo de beber y comer? ¿El qué?
6. ¿Vas a llevar a algún amigo? ¿Cuántos? ¿Lo consultas?

4. COCA-COLA PARA TODOS, Y ALGO DE COMER...

4.a. Sara ha pedido ayuda a algunos amigos para organizar la fiesta. Completa el diálogo.

tortillas	**picar**	**empanadas**	**pinchar**
sándwiches	**sangría**	**mojitos**	**altavoces**

Alicia: Oye, y ¿quién va a _____la música?

Sara: Está arreglado, José trae su equipo, los _____y unos CDs que ha preparado con música animada.

Rakel: Y... ¿vas a poner algo para _____?

Sara: No lo había pensado. ¿Qué podemos preparar?

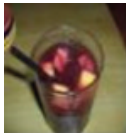
Jorge: Podemos preparar unas _____ de patata para comer algo durante la fiesta, ¿no?

Alicia: ¡Qué buena idea, y Bárbara puede preparar unas _____. Las hace muy ricas. Yo si queréis preparo unos _____.

Sara: Ah, genial, y... para beber, ¿y... si tú haces una _____? ¡Las haces muy buenas!

Jorge: Claro que sí, me parece buena idea. Y, ¿qué tal si Rafa trae ron para preparar unos _____? Desde que ha estado en Cuba, los prepara muy bien.

Empanadas: La empanada es grande, para varias personas; como alimento se da en casi todas las regiones españolas aunque quizás las más famosas son las de Galicia. Pueden rellenarse de carne, pescado, marisco...



Sangría: es un ponche de vino muy común en España. Consiste en vino tinto, limonada, trozos de fruta, azúcar, canela y licor.

Mojito: es un popular cóctel originario de Cuba. Se prepara con ron, agua, azúcar, hielo picado, hierbabuena y zumo de limón.

4.b. Completa el siguiente cuadro con la información de 4.a y compárala con lo que sucede en tu país. Coméntalo con tu compañero.

En España en una fiesta informal como esta, es normal .....

Sin embargo, en mi país .....

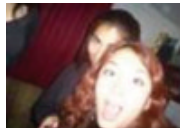
.....

5. LO PASARÉ BIEN...

5.a. Observa la siguiente situación y responde a las preguntas que hay a continuación.

Son las 22.55 p.m., Jorge está terminando de preparar una tortilla y Sara se está arreglando.

Suena el timbre y los dos se sorprenden.



Abren la puerta y son una pareja de amigos alemanes, Malte y Lena. Traen flores y unos bombones.

Sara: *Hola chicos, pero ¡qué pronto llegáis!, ¿no?*
Malte: *Eh..., la fiesta es a las 11, ¿verdad?*
Sara: *Sí, claro. Pasad, pasad. Pero no teníais que traer nada.* (Sara se sorprende mucho cuando ve flores y bombones.)
Lena: *¿Te gustan las flores?*
Sara: *Claro, me encantan, creo que nunca me han regalado flores. ¡Qué bonitas!, pero de verdad, no teníais que traerme nada.*
(Lena se pone triste, piensa que a Sara no le gustan las flores.)
Lena: *Bueno, también te hemos traído unos bombones.*
Sara: *Ay, pero si no teníais que traer nada, de verdad..., muchas gracias, además me encanta el chocolate. ¡Qué bien!, Bueno, los voy a guardar.*
(Lena no entiende muy bien la reacción de Sara.)
Malte: *Sara, oye, no hay nadie. La fiesta es hoy, ¿verdad?*
Sara: *Sí, es hoy. Es que habéis llegado muy pronto. Oye, ¿qué queréis tomar?*
Malte mira el reloj y al ver que son las 23.10 y que no hay nadie, piensa «pobre Sara, sus amigos no van a venir a la fiesta».

1. ¿Por qué Sara y Jorge se sorprenden cuando suena el timbre?

a. Están nerviosos porque no han terminado de preparar la fiesta ni están vestidos.
b. Aunque la fiesta empieza a las 23.00, no esperan a la gente antes de las 23.15 o 23.30.
c. No han avisado a los vecinos y quizás es alguno para pedirles que no hagan ruido.

2. ¿Por qué Sara se sorprende cuando Lena y Malte le regalan las flores y los bombones?

a. Esperaba otro tipo de regalo como un libro, un CD, algo de ropa...
b. Es la primera vez en su vida que le regalan flores.
c. En España no se suelen regalar flores y chocolate en fiestas de este tipo.

3. ¿Por qué Sara repite que no tenían que regalarle nada y, sin embargo, insiste en que le encanta el chocolate?

a. Esta actuación de Sara significa que está muy agradecida por los regalos que le han traído.
b. A Sara le da vergüenza recibir regalos.
c. Sara no es sincera, dice que no tenían por qué hacerle regalos pero realmente los espera.

5.b. La fiesta ya ha empezado. Hay mucha más gente de lo que Sara se imaginaba. Las conversaciones se cruzan. Une los diálogos que correspondan a la misma conversación.

5.c. Reflexiona sobre las actuaciones y presuposiciones que aparecen en los diálogos de 5.1.

Diálogo 1:
Descripción:.....
.....
Entonces, en España se suele.....
.....

Diálogo 2:
Descripción:.....
.....
Entonces, en España se suele .....
.....

Diálogo 3:
Descripción:.....
.....
Entonces, en España se suele .....
.....

Y en tu cultura...
– cuando invitas a alguien a tu casa por primera vez, ¿es una costumbre enseñársela?
– cuando te enseñan una casa, ¿se alaba insistentemente la decoración, distribución, etc. de la casa del anfitrión?
– si hace tiempo que no ves a un amigo, ¿es común decirle algunos cumplidos? ¿Cómo reaccionas si te los dicen a ti? ¿Te sorprende que Sara se justifique ante los halagos?
– ¿es frecuente ofrecer prestada la ropa cuando te dicen que es bonita?

5.d. Comenta con tus compañeros y con tu profesor estas cuestiones.

Tarea final:
Escribir el guión de un corto y representarlo

En grupos de 4, vamos a escribir el guión de un corto sobre nuestra propia fiesta.

Os vais a un país hispanohablante a estudiar español y, una vez allí, decidís organizar una fiesta.

- ¿Qué tipo de fiesta vais a organizar?
- ¿Cuándo?
- ¿Dónde?
- ¿A quién vais a invitar?
- ¿Cómo la vais a organizar? ¿Habrá comida, bebida?
- En vuestro corto tiene que aparecer algún malentendido cultural que hayáis vivido con gente hispana. Si nunca habéis tenido un intercambio cultural con españoles, argentinos, colombianos... seleccionad algún malentendido de los que aparecen en la unidad.

Grabad el corto para analizarlo después en clase.

Evaluación

1. ¿Qué he aprendido?

1.a. Define brevemente las siguientes palabras:

Chucherías	....
Payaso	....
Globo	....
Mojito	....
Cava	....
Empanada	....

1.b. Elige una de las fiestas de las que se ha hablado en clase y explica por qué te ha llamado la atención.

1.c. Imagina que estás en España. Responde a las siguientes preguntas:

a. ¿Cómo te vistes para ir a una fiesta en casa de un amigo?

.....

.....

b. Si la fiesta es a las 21.00, ¿a qué hora llegas? .....

c. Si alguien te hace un regalo, ¿cómo reaccionas?

.....

.....

d. Si un amigo español te enseña su casa cuando llegas a cenar, ¿qué haces?

.....

.....

2. ¿Cómo he aprendido?

Durante esta tarea he reflexionado sobre los siguientes comportamientos

.....

.....

.....

.....

Las actividades me han parecido (poco / bastante / muy) ..... interesantes.

Lo más útil de esta tarea ha sido .....

.....

.....

..... y lo menos .....

.....

Mis dificultades han sido .....

.....

pero ahora soy capaz de / ya sé .....

.....

¿Qué opinas del resultado final?.....

.....

.....

Guía didáctica para el profesor

Destinatarios	Tiempo	Objetivos de aprendizaje
A2 / A2+	4 horas	• Hablar sobre las distintas fiestas y celebraciones que conoce la clase. • Recordar anécdotas divertidas y malentendidos vividos en alguna fiesta. • Reflexionar sobre distintas actuaciones y comportamientos sociales en fiestas celebradas en otras culturas.

Tarea final	Tareas intermedias
• Escribir el guión de un corto y representarlo en la clase.	1. VAMOS DE FIESTA: actividad de motivación. – Comentar qué podemos encontrar en las distintas fiestas – Recordar anécdotas – Analizar el significado de algunas fechas o fiestas importantes en la cultura hispana – Describir una fiesta 2. EN TU FIESTA ME COLÉ – Inferir a partir de un correo electrónico las características de una fiesta informal que se celebra en España 3. COCA-COLA PARA TODOS, Y ALGO DE COMER... – Ampliar vocabulario relacionado con la organización de una fiesta – Contrastar la celebración de la misma fiesta en las distintas culturas presentes en el aula 4. LO PASARÉ BIEN... – Analizar varias situaciones complejas y diagnosticar los malentendidos que se pueden producir según las referencias culturales de los alumnos – Conocer cómo se actúa en las distintas realidades socioculturales presentes en el aula ante la misma situación comunicativa

Exponentes lingüísticos		Objetivos comunicativos
Léxico	**Gramática necesaria**	
Relacionado con las fiestas y celebraciones	- Se puede / no se puede + infinitivo - Es posible + infinitivo - Presente - Pretérito perfecto compuesto - Pretérito indefinido - Pretérito imperfecto	- Pedir / dar opinión - Ofrecer e invitar - Relacionarse socialmente

Descripción de la unidad

1.a. Trabajo en parejas. Se trata de una actividad de motivación, una lluvia de ideas para activar el vocabulario relacionado con las fiestas.

Tipos de fiestas

Cumpleaños, despedida de soltero/a, boda, bautizo, comunión, aniversario, graduación, etc.

Acciones

Decorar la casa, alquilar el disfraz, preparar la comida, invitar a la gente, etc.

Objetos

Regalos, equipo de música, CDs, juegos, etc.

1.b. Trabajo en grupos. Los alumnos trabajan de forma activa el vocabulario de 1.a. y activan su conocimiento de las fiestas según su referente cultural.

1.c. Práctica oral. Los estudiantes, en grupos reducidos o con toda la clase, ponen en común anécdotas curiosas que hayan vivido en alguna fiesta.

1.d. El objetivo de esta actividad es presentar a los estudiantes algunas fiestas o celebraciones importantes de la cultura. En el anexo aparecen, por un lado, las fechas y las fiestas y, por otro, una descripción; el profesor puede recortar las tarjetas y llevarlas a la clase para que los alumnos las relacionen.

1.e. Expresión escrita. Los estudiantes tienen que redactar un pequeño texto sobre su fiesta favorita.

1.f. Expresión oral. Puesta en común del ejercicio 1.e.

ANEXO

1.d. Tarjetas para recortar

5 y 6 de enero	19 de marzo	1 de noviembre	Fiesta de los 15 años	Carnaval	Domingo de Pascua

LOS REYES MAGOS

En España y en algunos países de Latinoamérica, existe la costumbre de poner regalos la noche del día 5 de enero.

En España, la tradición es poner los regalos en los zapatos. A veces se dejan dulces para obsequiar a los Reyes Magos y paja o un cubo de agua para los camellos, que son el medio de transporte. En algunos lugares, las autoridades organizan la llamada *Cabalgata de Reyes,* en la que los reyes van en carrozas y tiran caramelos a los niños. El día siguiente es festivo nacional y los niños se levantan temprano, abren los regalos y pasan el día con la familia.

El **roscón de Reyes, rosca de Reyes** o **rosco de Reyes** es un pan dulce festivo de forma anular, adornado con rodajas de fruta cristalizada, que se come en España y otros países hispanos, principalmente México. Se puede servir en el desayuno o en la merienda.

El Día del Padre es un día festivo en el cual se celebra la figura del padre dentro de la familia. Es una celebración que varía de país a país.

En España el día del padre es el mismo día de la festividad de San José, el padre de Jesús. Otros países que también lo celebran el mismo día son Bolivia y Honduras.

Este día tiene origen en Argentina, su creador fue Enrique Ernesto Febbraro, profesor de psicología, filosofía, historia, músico y odontólogo. Cuando el Apollo XI llegó a la luna, Febbraro vio que por una vez en la vida todo el mundo estaba unido. Envió mil cartas a cien países de las cuales recibió 700 respuestas aceptando la propuesta de celebrar ese día el 20 de julio. Hoy se celebra en más de 100 países.

Esta fiesta es en algunas zonas de Hispanoamérica la celebración más importante del cumpleaños de una chica. Se celebra de forma muy distinta a los otros cumpleaños. En algunos casos la cumpleañera debe elegir entre una fiesta de quinceañera, un viaje o un coche.

La celebración marca la transición de niña a mujer. Sirve como un modo de reconocer que la chica en cuestión ha alcanzado la madurez. La celebración sin embargo varía mucho según los distintos países.

Era originalmente un rito pagano, que se incorporó más tarde a las fiestas de la iglesia católica para celebrar el adiós a los excesos y para prepararse para el ayuno durante la Cuaresma. Las fechas dependen del calendario litúrgico, como en el resto del mundo, pero se celebran generalmente durante el mes de febrero, cuarenta días antes de la Semana Santa.

Entre las celebraciones, las más conocidas son las de Cádiz en la Península; y en las Islas Canarias, las de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria. Cada una con una manera característica de celebrar esta larga fiesta que dura varios días.

Estas fechas se celebran en España con unas características especiales. Durante estos días, los familiares de los difuntos realizan visitas a los cementerios con el objeto de adornar las lápidas con todo tipo de flores, especialmente con crisantemos.

La visita a los cementerios se realiza el 1 de noviembre. Es un rito de recuerdo y homenaje a los antepasados. En todas las iglesias se ofician misas en memoria de estos seres queridos. Se encienden velas durante toda la noche y el cementerio permanece abierto.

Es tradición tomar deliciosos postres típicos de ese día como *huesos de santo, buñuelos de viento y panellets*.

El **Día de Muertos** es una celebración mexicana y centroamericana de origen indígena que honra a los difuntos el 2 de noviembre. Comienza el día anterior. El origen de esta celebración en México es anterior a la llegada de los españoles.

2.a. Solución

payaso

carnaval

mago

baile

tarta

cava

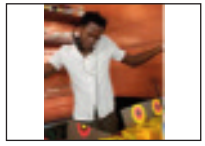
regalos

sombrero y matasuegras

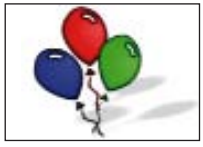
música

cuarteto de música clásica

cantante


pinchadiscos

grupo de música


globos

chucherías

2.b. Práctica oral. Los estudiantes, en grupos reducidos, relacionan el vocabulario de 2.1. con las fiestas de su país.

2.c. Solución

Fiesta de empresas: mago, cava, cantante, pinchadiscos, baile...

Fiestas de cumpleaños: mago, baile, tarta, cava, regalos, música...

Fiestas infantiles: payaso, disfraces, tarta, regalos, música, globos, chucherías...

Fiestas navideñas: baile, cava, regalos, sombrero y matasuegras, música...

Fiestas paso del ecuador/fin de carrera: pinchadiscos, baile, música...

Fiestas Erasmus: pinchadiscos, baile, música...

Fiestas temáticas: disfraces, música, sombrero y matasuegras...

Despedidas de solter@s: disfraces, música...

Bodas, bautizos y comuniones: cuarteto de música clásica, tarta, cava...

El profesor puede aportar documentos sobre cómo se celebran las distintas fiestas que aparecen en

3.a. Comprensión lectora. El estudiante, de forma individual, lee el correo electrónico, con el fin de interpretarlo desde su patrón cultural.

3.b. Expresión oral y análisis intercultural. Se realiza una puesta en común sobre algunos aspectos culturales relevantes para actuar correctamente en una fiesta informal como la de 3.1.

De un correo electrónico como éste, un español inferiría que:

a. *¿Qué ropa vas a llevar?* Debe ir informal.

b. *¿A qué hora piensas llegar?* No es necesario llegar antes de las 23.20/23.30

c. *¿Vas a cenar antes de ir a la fiesta o piensas cenar en la fiesta?* Por la hora tal vez haya algo de picar, pero desde luego no es una cena.

d. *¿Vas a llevar algún regalo? ¿Qué regalo?* No es necesario llevar ningún regalo porque no es una fiesta de cumpleaños.

e. *¿Vas a llevar algo de beber y comer?, ¿el qué?* Puede llevar alguna botella de alcohol, refrescos, hielo...

f. *¿Vas a llevar a algún amigo?, ¿cuántos?, ¿lo consultas?* «Los amigos de mis amigos son mis amigos». Así que puede llevar algún amigo siempre que se lo consulte a Sara.

4.a. Solución.

Alicia: Oye, y ¿quién va a PINCHAR la música?

Sara: Está arreglado, José trae su equipo, los ALTAVOCES y unos CDs que ha preparado con música animada.

Rakel: Y... ¿vas a poner algo para PICAR?

Sara: No lo había pensado. ¿Qué podemos preparar?

Jorge: Podemos preparar unas TORTILLAS de patata para comer algo durante la fiesta, ¿no?

Alicia: ¡Qué buena idea, y Bárbara puede preparar unas EMPANADAS. Las hace muy ricas. Yo si queréis preparo unos SÁNDWICHES.

Sara: Ah, genial, y... para beber, ¿y... si tú haces una SANGRÍA? ¡Las haces muy buenas!

Jorge: Claro que sí, me parece buena idea. Y, ¿qué tal si Rafa trae ron para preparar unos MOJITOS? Desde que ha estado en Cuba, los prepara muy bien.

4.b. Actividad de expresión escrita y oral y análisis intercultural. Los alumnos tendrán que reflexionar sobre cuáles son las bebidas y comida más adecuadas para fiestas de este estilo y compararlo con su país.

5.a. Solución.

1. ¿Por qué Sara y Jorge se sorprenden cuando suena el timbre?
2. Aunque la fiesta empieza a las 23.00, no esperan a la gente antes de las 23.15 o 23.30.
3. ¿Por qué Sara se sorprende cuando Lena y Malte le regalan las flores y los bombones?

En España no se suelen regalar flores y chocolate en fiestas de este tipo.

3. ¿Por qué Sara repite que no tenían que regalarle nada y, sin embargo, insiste en que le encanta el chocolate?

Esta actuación de Sara significa que está muy agradecida por los regalos que le han traído.

5.b. Solución.

Diálogo 1 1 y 5	Diálogo 2 2 y 4	Diálogo 3 3 y 6

5.c. Solución.

Diálogo 1:
Descripción: Sara está hablando con una buena amiga y quiere enseñarle la casa. Carlota alaba toda la decoración, distribución, estilo...
Entonces, en España se suele enseñar la casa cuando invitas a alguien con quien tienes confianza. Si te enseñan la casa es costumbre alabar la casa como señal de agradecimiento.

Diálogo 2:
Descripción: alguien halaga a Carol y le dice lo bonito que es su vestido. Carol le dice que se lo compró en las rebajas y que cuando quiera se lo presta.
Entonces, en España se suele reaccionar quitando importancia a los halagos. Si alguien te dice que tu vestido es precioso, es frecuente decir que lo compraste en las rebajas e incluso, ofrecerlo prestado.

Diálogo 3:
Descripción: un amigo alaba a Sara y le dice lo bien que ha defendido la tesis. Ella reacciona diciendo que no está muy satisfecha.
Entonces, en España se suelen minimizar los cumplidos restando valor a las cualidades de uno mismo.

5.d. Expresión oral y puesta en común del análisis intercultural.

9 788436 949032

La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE (http://www.aselered.org/), pretende establecer cauces para orientar el creciente interés en todo el mundo por nuestra lengua y nuestra cultura, así como establecer foros abiertos para que los que se dedican a esta actividad, desde la docencia o la investigación, puedan recibir información e intercambiar ideas y experiencias.

Para cumplir estos objetivos, celebra anualmente un Congreso Internacional sobre temas relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera y edita las Actas que, por su rigor e interés, se han convertido en un inexcusable instrumento de referencia (ahora consultables también desde internet). Publica a su vez un Boletín semestral con ensayos, entrevistas, experiencias de aula, reseñas y noticias.

Por último, ASELE convoca sendos premios de investigación para tesis doctorales y memorias de máster, con el fin de fomentar entre los jóvenes investigadores los estudios en el ámbito del español como lengua extranjera. Fruto de esta convocatoria anual es la presente colección de monografías, cuyo número 13 tiene en sus manos, y que recoge los diferentes trabajos premiados.

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN